

**SDU**   
**IJES**

**SDU International  
Journal of Educational Studies**



**Volume 5  
Number 1  
Year 2018**

## **EDITORIAL BOARD**

### **Editor**

Dr. Kağan BÜYÜKKARCI, Süleyman Demirel University, Turkey

### **Associate Editors**

Dr. Veysel DEMİRER, Süleyman Demirel University, Turkey

Dr. Mevlüt GÜNDÜZ, Süleyman Demirel University, Turkey

### **Proofreading/Language Editor**

Dr. Merve MÜLDÜR, Süleyman Demirel University, Turkey

### **Technical Support**

Dr. Veysel DEMİRER, Süleyman Demirel University, Turkey

## **SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES)**

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. SDU International Journal of Educational Studies has all of the copyrights of articles submitted to be published

### **Abstracting and Indexing**

Türk Eğitim İndeksi (TEI), Google Scholar

### **Contact Info**

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES)

Email: [sduijes@gmail.com](mailto:sduijes@gmail.com)

Web: <http://dergipark.gov.tr/sduijes>

## **Editörden,**

Değerli SDU IJES Okuyucuları,

Dergimizin 5. cilt 1. sayısı olan Nisan 2018 sayısında farklı üniversitelerden 8 yazar tarafından kaleme alınmış 4 makale yer almaktadır.

Dergimizin bu sayısında yayımlanmış olan makaleleri kaleme kalan yazarlara, değerlendirme sürecinde görev alan hakemlerimize ve ilginizden dolayı siz değerli okuyucularımıza teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Saygılarımızla,

SDU IJES

**TABLE OF CONTENTS / İÇİNDEKİLER**

|  |           |
|--|-----------|
| The Examination of High School Students' Self-Efficacy Levels of Mobile Learning Tools /<br>Lise Öğrencilerinin Mobil Öğrenme Araçlarını Kullanma Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi<br><i>Fatma Gizem Karaoğlan Yılmaz, Anıl Dilen, Hatice Durmuş</i> | <b>01</b> |
| Investigation of Pre-Service Teachers' Attitudes towards Teaching Profession / Öğretmen<br>Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi<br><i>Muhammet Fatih Alkan</i>   | <b>13</b> |
| Turkish EFL Pre-Service Teachers' Motivation and Attitudes towards Pronunciation Instruction<br><i>Gülin Zeybek</i>  | <b>22</b> |
| Model Proposal of Theoric-Practical Class (TEOPS) System for Law Education / Hukuk<br>Öğretimine Yönelik Teorik-Pratik Sınıf (TEOPS) Sistemi Model Önerisi<br><i>Mustafa Ataş , Süleyman Dost, Ömer Çelikkol</i>   | <b>35</b> |

## Lise Öğrencilerinin Mobil Öğrenme Araçlarını Kullanma Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

### The Examination of High School Students' Self-Efficacy Levels of Mobile Learning Tools

Fatma Gizem Karaoğlan Yılmaz\*, Anıl Dilen, Hatice Durmuş  
Bartın Üniversitesi

#### Özet

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerini; sınıf düzeyine, cinsiyete, internette geçirilen zamana ve düzenli internet bağlantısına sahip olup olmama durumuna göre incelemektir. Araştırma kapsamında, lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerini inceleyebilmek için tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları; 2016-2017 öğretim yılı güz döneminde bir lisede öğrenim görmekte olan ve mobil öğrenme araçlarını kullanan 239 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak 27 maddeden oluşan “Mobil Öğrenme Araçlarını Kullanma Öz-Yeterliği Ölçeği” ve kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliklerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve erkeklerin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Günlük internet kullanım süreleri incelendiğinde mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliklerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve öz-yeterliğin en yüksek 7 saat ve üzerinde günlük internet kullanan öğrencilerde olduğu görülmüştür. Düzenli internet bağlantısı olan öğrencilerin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerinin düzenli interneti olmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf düzeylerine göre öğrencilerin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu ve öz-yeterliğin en yüksek 12. Sınıf öğrencilerinde olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Mobil öğrenme, mobil cihazlar, öz-yeterlik

#### Abstract

The purpose of this research is to assess the self-efficacy level of high school students regarding the usage of mobile learning tools based on grade, gender, the time spent online, and having continuous access to Internet. In the scope of this research, the survey model has been used to evaluate the self-efficacy level regarding the usage of mobile learning tools. The participants of this research consist of 239 students (in 2016-2017 fall term) using mobile learning tools. “Using Mobile Learning Tools Self-Efficacy Scale”, consisting of 27 items, and personal information form have been used as data collection tools. According to the results, there is a significant difference on the self-efficacy level of the students based on gender, as male students being more self-efficacy. The time spent online highly affects the level of self-efficacy; the highest level has been observed in students spending 7 hours and more on the Internet. Continuous Internet Access also promotes higher levels of self-efficacy compared to the others. Also, the grade of the students is a strong factor on the level of self-efficacy and 12th grades have shown the highest level.

**Key words:** Mobile learning, mobile devices, self-efficacy.

\*İletişim: Fatma Gizem Karaoğlan Yılmaz, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, gkaraoglanyilmaz@gmail.com

## GİRİŞ

Teknoloji, tarihin en eski dönemlerinden bu yana hızla gelişerek hayatımızdaki yerini almakta ve bu gelişimini arttırarak sürdürmeye devam etmektedir (Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse, 2003). Bu gelişim hem insanların bireysel çalışmalarını ve günlük hayat standartlarını hem de çeşitli sektörlerin çalışma şekillerini etkilemiş durumdadır (Gloria ve Oluvadara, 2016). Hızlı bir şekilde gelişen teknoloji ile birlikte bireylerin teknolojiyi kullanma alışkanlıklarının da zaman içinde değişime uğradığı görülmektedir. Bu alışkanlıklar arasında mobil teknolojilerin kullanımı hayatın her alanında kullanıcılara kolaylık sağlamış ve hayatımızda önemli bir yere sahip olmaya başlamıştır.

Mobil cihaz teknolojisi, bilgiye ulaşma durumlarımızı değiştirmektedir. Bu değişimlerden en önemlisi, veri ve bilgiye erişimin zaman ve mekândan bağımsız hale gelmesidir (Demir ve Akpınar, 2016). Mobil öğrenme; cep telefonları, tablet PC'ler ve kişisel medya oynatıcıları gibi mobil cihazlar tarafından kolaylaştırılan öğrenme olarak tanımlanmıştır (Valk, Rashid ve Elder, 2010). Mobil cihaz teknolojisi, günlük hayatın her anında ulaşılması zor olmayan bir teknolojidir. Günümüz teknolojisinde bilgiye çok daha hızlı erişmenin amaçlanması hayatımızın odak noktalarından biri haline gelmekte ve mobil teknolojilerden faydalanma, onları kullanma durumlarımız gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Akıllı telefon, dizüstü ve tablet bilgisayarların işlem hızı kapasitesindeki artış, mobil iletişim sistemindeki gelişmelerin yanı sıra internet hızının ve erişim olanağının artması ile günümüzde mobil öğrenme araçları daha sık kullanılmaya başlanmıştır (Solmaz ve Gökçearslan, 2016). Mobil cihazlar her zaman ve her yerde öğrenme materyallerine erişim sağlamanın potansiyel bir aracı olarak görülmektedir (Abachi ve Muhammad, 2014; Looi vd., 2010; Ozdamli ve Cavus, 2011). Ayrıca mobil cihazların öğrenme, iletişim ve işbirliği için çeşitli yollar sunduğu belirtilmektedir (Gikas ve Grant, 2013). Yang (2012) çalışmasında öğrencilerin çoğunun mobil öğrenmeye (m-öğrenme) yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre, en geniş kullanıcı kitlesine sahip mobil araçların akıllı telefonlar olduğu belirlenmiştir. Türkiye’de 2016 yılı Nisan ayında bireylerin %96,9’unda cep telefonu veya akıllı telefon bulunurken, sabit telefon bulunma oranının %25,6 olduğu görülmüştür. Aynı dönemde hanelerin %22,9’unda masaüstü bilgisayar, %36,4’ünde dizüstü bilgisayar mevcut iken tablet bilgisayar bulunma oranı %29,6 olarak bulunmuştur. 2015 yılında %20,9 olan internete bağlanabilen TV oranı ise %24,6 olarak hesaplanmıştır (TÜİK, 2016). Bununla birlikte, araştırmalar, öğrenmede mobil teknolojinin kullanımının cihazların kendileri kadar yaygın olmadığını göstermektedir (Dahlstrom ve Bichsel, 2014). Türkiye’de Fırsatları Arttırma ve Teknoloji İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi kapsamında okullarda internet bağlantısı olanakları artırılmış olup, 22 Mayıs 2015 tarihinde 700 bin tablet bilgisayar öğrenciler ve öğretmenlere ulaştırılmıştır. 2016-2019 yılları arasında bu rakama 10.600.000 adet daha ekleneceği belirtilmektedir (FATİH Projesi, 2016). Bu verilerin ışığında ülkemizde mobil öğrenmenin gelişeceği öne sürülebilir.

Teknolojinin öğrenim ortamlarına uyum sağlayacak öğretim tasarım uygulamalarını gün geçtikçe geliştirmesi, mobil öğrenme ortamlarını daha sık kullanılabilir duruma getirmektedir. Mobil öğrenme içerikleri, mobil teknolojilerin yoğun kullanımına paralel olarak artış göstermektedir. Bu durumun oluşmasında, mobil öğrenmenin öğrencilere, öğrenmeye erişimde kolaylık sağlaması ve bu teknolojinin eğitim amaçlı kullanılması öğrenciler tarafından desteklenmekte ve benimsenmektedir. Al-Fahad’ın (2009) yaptığı çalışmasında mobil öğrenmenin bilginin kalıcılığını sağladığı ve öğrencilerin öğrenme sürecini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda bu öğrenme ortamı öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-öğretmen arasındaki etkileşimi ve işbirliğini de arttırmaktadır (Lam, Yau ve Cheung, 2010; Mohammadi, 2015). Mobil öğrenmenin kullanıcılar tarafından bu denli desteklenmesi mobil öğrenmenin, örgün öğretim ortamındaki öğrenmeyi, örgün öğretim dışında da devam ettirebilme özelliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Demir ve Akpınar, 2016). Karimi (2016) örgün eğitimde mobil cihazların kullanımının performans beklentisinden etkilendiğini ve bu platformların öğrenme performansı ile verimliliğini arttırdığına inanan öğrencilerin, onları kullanma olasılıklarının daha yükseldiğini belirtmiştir. Ayrıca mobil ortam öğrenenlerin dikkatini çekiyorsa, merak ve eğlence sunuyorsa öğrenenler tarafından kullanıldığını ifade etmiştir.



Yaşamanın hızı, öğrenme ihtiyacının hızı ile birleşerek mobil öğrenme kavramının oluşmasını sağlamıştır (Bal ve Arıcı, 2011). Mobil öğrenme, bilgiye erişimde bireylere istediği yerde ve zamanda öğrenme sürecini başlatıp, istediği anda sürece müdahale edebilme olanağı sunan, başkalarıyla iletişimde bulunmayı sağlayan, performans verimliliğini arttıran ve bunu mobil teknolojiler aracılığıyla gerçekleştiren öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Ağca ve Bağcı, 2013; Keskin ve Kılınç, 2015; Sharma ve Kitchens, 2004). Bilgi, cep telefonları, tablet bilgisayarlar, PC'ler ve PDA'lar vasıtasıyla iletilebilir. Mobil öğrenme, öğrenme ve öğretme sürecinin zaman ve yere göre kısıtlanmasının önüne geçmektedir (Mahat, Ayub ve Wong, 2012). Eğitim açısından, öğrenme ve öğretmede en fazla esnekliği sağlayan teknolojilerden biri olarak kabul edilmektedir (Crompton, Olszewski ve Bielefeldt, 2015).

Mobil teknolojideki gelişmeler, örgün eğitimin dışındaki alanlarda öğrenme kapsamını hızla genişletmektedir (Cheon vd., 2012). Bireylerin ve daha çok öğrencilerin, elektronik postalara bakmak, ders notlarını ve ders programlarını öğrenmek, farklı bilgi kaynaklarına erişmek ya da daha çeşitli gereksinimlerini karşılamak için mobil cihazları kullanmayı tercih etmesi ile mobil öğrenme uygulamaları giderek yaygınlaşmaya başlamıştır (Güzelyazıcı, Dönmez, Kurtuluş ve Hacıosmanoğlu, 2014). Bozkurt'a (2015) göre, yeni nesillerin ihtiyaçlarını karşılayabilmelerinin yanında öğrenme ve öğretme sürecinde; eğitimde fırsat eşitliği artırma, mobil araçları kolay kullanabilme, işbirliğine dayalı öğrenmeye olanak sağlama, her zaman, her yerde, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenmeyi sağlama ve bireyselleştirilmiş öğrenmeyi kolaylaştırma, gibi özellikler bakımından üstünlüklere sahip olduğu öne sürülmektedir. Mobil öğrenmenin her an ve her yerde kullanılabilmesi avantajı sayesinde bireylerin verimliliği de artmaktadır (Shudong ve Higgins, 2005). Ayrıca mobil öğrenme eğitim kaynaklarının yeniden kullanmayı da sağlaması sayesinde öğrenmenin en uygun zaman ve yerde esnek bir şekilde uygulamasına (Vogel, Kennedy, Kuan, Kwok ve Lai, 2007), işbirliği yapmaya (Corbeil ve Valdes-Corbeil, 2007), etkileşimli ortamlar sunmaya (Cavus ve Uzunboylu, 2009), daha iyi motivasyon ve öğrenme başarısına (Shih, Hwang ve Chu, 2010; Lan ve Huang, 2012) tutumun olumlu yönde artmasına (Lan ve Huang, 2012), eleştirel düşünme ile yaratıcılık becerilerinin (Hughes, 2012) ve öz-düzenleme becerilerinin gelişmesine olanak tanımaktadır (Sha, Looi, Chen ve Zhang, 2012).

Eğitimde modern teknolojiler hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından etkileşimli ve ilgi çekici içerik geliştirmek için kullanılmaktadır. Mobil teknolojinin gelişimi ile ortaya çıkan mobil öğrenme, öğretmenlerin kapasite geliştirmesi ve mesleki gelişiminde öğrencilerine ve başkalarına bağlanmasına yardımcı olmaktadır (Gloria ve Oluvadara, 2016). Yapılan çalışmalar sonucunda mobil öğrenmenin başarılı olmasında öğrencilerin bilgisayar öz-yeterliği ve tutumlarının temel etkenler olduğu belirtilmiştir (Yang, 2012). Bu yüzden öğretmen ve öğrenciler açısından mobil öğrenmenin kabulü, mobil öğrenme uygulamasının başarılı olabilmesi için önem taşımaktadır. Bu durumda, öğrenci niyetlerini ve öğrencilerin öğrenimini etkileyen faktörleri anlamak önemlidir (Series vd., 2011). Lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerini artırmak; dezavantajlı gruplar belirlenerek soruna yönelik çözümler sunmak için öğrencilerin hangi değişkenlere göre öz-yeterliklerinde farklılıklar oluştuğunun araştırılması önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmada lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem ve alt problemleri aşağı şekilde ifade edilmiştir.

1. Lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeyleri nedir?
2. Lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeyleri;
  - a) Cinsiyete,
  - b) İnternette geçirilen zamana,
  - c) Düzenli internet bağlantısına sahip olup olmama durumuna,
  - d) Sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerini inceleyebilmek için tarama modeli kullanılmıştır. Bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği ve var olan durumu betimlemek için yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları; 2016-2017 öğretim yılı güz döneminde Bartın ilinde bir devlet lisesinde öğrenim görmekte olan ve mobil öğrenme araçlarını kullanan 239 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 15-18 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 16,4'tür. 151 kız ve 88 erkek öğrenciden oluşan katılımcıların 61'i 9. sınıf, 60'ı 10. sınıf, 59'u 11. sınıf ve 59'u 12. sınıftır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerini belirleyebilmek için Şener (2016) tarafından geliştirilen Mobil Öğrenme Araçlarını Kullanma Öz-Yeterlik Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğrencilerin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerini belirmeye yönelik 27 maddeden oluşan, (5) –Her zaman, (4) – Çoğunlukla, (3) –Bazen, (2) – Nadiren ve (1) – Hiç bir zaman şeklinde 5'li Likert tipinde yanıtlanan, 27-135 puan aralığında olan bir ölçektir. Ölçek; mobil cihazlarla e-posta kullanabilme ve dosya paylaşabilme, bir mobil öğrenme ortamıyla beraber sosyal paylaşım / anlık iletişim uygulamaları kullanabilme, mobil cihazlarla ders etkinlikleri yapabilme, mobil cihazlarla elektronik bilgi kaynaklarını kullanabilme ve mobil cihaz kullanabilme olmak üzere beş alt faktörden oluşmaktadır (Şener, 2016). Ölçeğin bu katılımcılar için hesaplanmış Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,95 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

2016- 2017 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde bir devlet lisesinde gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden lise öğrencilerine basılı (kağıt-kalem) olarak uygulanmıştır. Uygulama sonucu 239 lise öğrencisinden veri elde edilmiştir. Katılımcıların mobil öğrenme araçlarını kullanım amaçlarına ilişkin puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile sınıanmıştır. Test sonucu elde edilen bulgular neticesinde mobil öğrenme kullanım amaçları ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (p<,05). Bu analiz her bir değişken için tekrarlanmış ve hepsinin normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık testlerinde ,05 güvenilirlik düzeyi esas alınmıştır.



## BULGULAR

Araştırmanın amacı ve alt amaçları bağlamında lise ğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliklerine ilişkin bulgular ve yorumları aşağda sırasıyla sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt amacı bağlamında lise ğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlikleri ile ilgili sonuçlar Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Lise ğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik leğine ilişkin puanlarının dağılımları

| lek  | Madde sayısı | En dşuk puan | En yüksek puan | $\bar{x}$ | Ss    | $\bar{x}/k$ |
|--|--------------|---------------|----------------|-----------|-------|-------------|
| Mobil ğrenme Araçlarını Kullanma z-Yeterlik leği | 27           | 65,00         | 135,00         | 119,44    | 16,52 | 4,42        |

Tablo 1’de grldğ gibi, lise ğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliklerine ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Tablo 1’e göre lise ğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik leğinden elde ettikleri toplam puan ortalaması 5 üzerinden 4,42’dir. Bu bağlamda lise ğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, lise ğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre betimsel istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Lise ğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliklerinin cinsiyete göre betimsel istatistikleri

| Cinsiyet | N   | $\bar{x}$ | Ss    |
|----------|-----|-----------|-------|
| Kız      | 151 | 117,38    | 16,74 |
| Erkek    | 88  | 122,95    | 15,61 |

Tablo 2 incelendiğinde, mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik ölçeğinde kız öğrencilerin puan ortalaması 117,38 iken, erkek öğrencilerin puan ortalaması 122,95’tir. Cinsiyet değişkenine göre lise ğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik leğinden aldıkları puanlar arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu durumun istatistiksel olarak bir anlamlılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Testin sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Lise ğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

| Cinsiyet | N   | Sıra Ort. | Sıra Toplamı | U       | p    |
|----------|-----|-----------|--------------|---------|------|
| Kız      | 151 | 108,53    | 16388,50     | 4912,50 | ,001 |
| Erkek    | 88  | 139,68    | 12291,50     |         |      |

Tablo 3 incelendiğinde lise ğrencilerinin cinsiyete göre mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $U=4912,500$ ;  $p<,05$ ;  $z=-3,364$ ;  $r=-,22$ ). Bir diğer deyişle erkeklerin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliğinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra etki byklđđi incelendiğinde; erkeklerle kızların mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliği arasında çok büyük fark olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, lise ğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerinin internet kullanma sürelerine göre betimsel istatistikleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliklerinin günlük internet kullanma sürelerine göre betimsel istatistikleri

| Günlük İnternet Kullanma Süreleri | N   | $\bar{x}$ | Ss    |
|-----------------------------------|-----|-----------|-------|
| 1 saatten az                      | 36  | 112,22    | 20,32 |
| 1-3 saat                          | 145 | 121,43    | 14,13 |
| 4-6 saat                          | 41  | 115,95    | 18,77 |
| 7 saat ve üzeri                   | 17  | 126,12    | 15,73 |

Tablo 4 incelendiğinde lise öğrencilerinin günlük internet kullanma sürelerine göre; 1 saatten az internet kullananların puan ortalaması 112,22 iken, 1-3 saat arası kullananların 121,43, 4-6 saat arası kullananların 115,95 ve 7 saatten fazla kullananların 126,12'dir. Günlük internet kullanma süresi değişkenine göre mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerinin puan ortalamaları arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu durumun istatistiksel olarak bir anlamlılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Testin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliklerinin günlük internet kullanma sürelerine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis testi istatistikleri

| Günlük İnternet Kullanma Süreleri | N   | Sıra Ort. | sd | X <sup>2</sup> | p    | Anlamlı Farklılığın Gözleendiği Gruplar |
|-----------------------------------|-----|-----------|----|----------------|------|---|
| 1 saatten az (1)                  | 36  | 92,57     |    |                |      | 1-2                                     |
| 1-3 saat (2)                      | 145 | 125,20    | 3  | 15,45          | ,001 | 1-4                                     |
| 4-6 saat (3)                      | 41  | 106,76    |    |                |      | 2-4                                     |
| 7 saat ve üzeri (4)               | 17  | 165,65    |    |                |      | 3-4                                     |

Tablo 5 incelendiğinde lise öğrencilerinin günlük internet kullanma sürelerine göre mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $\chi^2(3)= 15,45$ ;  $p<,05$ ]. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılaşmanın hangi günlük internet kullanma süreleri arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Günlük internet kullanım süreleri incelendiğinde anlamlı farkın "1 saatten az" ve "1-3 saat arası" kullananlar, "1 saatten az" ve "7 saat ve üzeri" kullananlar, "1-3 saat arası" kullananlar ve "7 saat ve üzeri" kullananlar, "4-6 saat arası" kullananlar ve "7 saat ve üzeri" kullananlar arasında olduğu görülmüştür. Günlük internet kullanım süresi "1 saatten az" ve "1-3 saat arası" olanların mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeyleri birbirinden anlamlı düzeyde farklı olduğu ve bunun "1-3 saat arası" kullananların lehine olduğu ancak küçük etki düzeyinde olduğu görülmüştür ( $U=1875,500$ ;  $r=-,19$ ). Günlük internet kullanım süresi "1 saatten az" ve "4-6 saat arası" olanların mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeyleri birbirinden anlamlı düzeyde farklı olduğu ve bunun "7 saat ve üzeri" kullananların lehine olduğu ve büyük etki düzeyinde sayılabileceği belirlenmiştir ( $U=143,000$ ;  $r=-,43$ ). Günlük internet kullanım süresi "1-3 saat arası" ve "7 saat ve üzeri" ve olanların mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeyleri birbirinden anlamlı düzeyde farklı olduğu ve bunun "7 saat ve üzeri" kullananların lehine olduğu ancak küçük etki düzeyinde olduğu görülmüştür ( $U=780,500$ ;  $r=-,19$ ). Günlük internet kullanım süresi "4-6 saat arası" ve "7 saat ve üzeri" olanların mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeyleri birbirinden anlamlı düzeyde farklı olduğu ve bunun "7 saat ve üzeri" kullananların lehine olduğu ve orta etki düzeyinde sayılabileceği belirlenmiştir ( $U=187,500$ ;  $r=-,36$ ). Genel olarak "7 saat ve üzeri" internet kullanan öğrencilerin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeyleri "1 saatten az", "1-3 saat arası" ve "4-6 saat arası" kullananlardan daha yüksektir.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliklerinin internet erişimine göre betimsel istatistikleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliklerinin internet erişimine göre betimsel istatistikleri

| İnternet Erişimi | N   | $\bar{x}$ | Ss    |
|------------------|-----|-----------|-------|
| Evet             | 212 | 120,67    | 15,44 |
| Hayır            | 27  | 109,74    | 21,27 |

Tablo 6 incelendiğinde, internet erişimine “Evet” cevabı veren öğrencilerin puan ortalaması 120,67 iken, “Hayır” cevabı öğrencilerin puan ortalaması 109,74’tür. İnternet erişimi değişkenine göre mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerinin puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu durumun istatistiksel olarak bir anlamlılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Testin sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik ölçeğinin internet erişimine göre Mann-Whitney U testi sonuçları

| İnternet Erişimi | N   | Sıra Ort. | Sıra Toplamı | u       | p    |
|------------------|-----|-----------|--------------|---------|------|
| Evet             | 212 | 124,54    | 26402,00     | 1900,00 | ,004 |
| Hayır            | 27  | 84,37     | 2278,00      |         |      |

Tablo 7 incelendiğinde lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerinin internet erişimi bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $U=1900,00$ ;  $p<,05$ ;  $z=-2,848$ ;  $r=-,18$ ). Bir diğer deyişle mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerinin düzenli interneti olanların lehine daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra etki büyüklüğü incelendiğinde; internet erişimi olan ve olmayanların mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliği arasında çok büyük fark olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, öğrencilerin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliklerinin sınıf düzeylerine göre betimsel istatistikleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliklerinin sınıf düzeylerine göre betimsel istatistikleri

| Sınıf | N  | $\bar{x}$ | Ss    |
|-------|----|-----------|-------|
| 9     | 61 | 120,43    | 14,31 |
| 10    | 60 | 118,53    | 15,49 |
| 11    | 59 | 114,90    | 19,89 |
| 12    | 59 | 123,86    | 15,02 |

Tablo 8 incelendiğinde 9. sınıfların puan ortalaması 120,43 iken, 10. sınıfların 118,53, 11. sınıfların 114,90 ve 12. sınıfların 123,86’dır. Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerinin puan ortalamaları arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu durumun istatistiksel olarak bir anlamlılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Testin sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliklerinin sınıf düzeylerine göre Kruskal Wallis testi istatistikleri

| Sınıf  | N  | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p    | Anlamlı Farklılığın Gözleendiği Gruplar |
|--------|----|-----------|----|-------|------|---|
| 9 (1)  | 61 | 118,51    | 3  | 8,49  | ,037 | 1-4                                     |
| 10 (2) | 60 | 111,36    |    |       |      | 2-4                                     |
| 11 (3) | 59 | 108,53    |    |       |      | 3-4                                     |
| 12 (4) | 59 | 141,81    |    |       |      |   |

Tablo 9 incelendiğinde lise ğrencilerinin [ $\chi^2(3) = 8,49$ ;  $p < ,05$ ] boyutlarında sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılaşmanın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Sınıf düzeyleri incelendiğinde anlamlı farkın “9.” ve “12.” sınıflar, “10.” ve “12.” sınıflar ve “11.” ve “12.” sınıflar arasında olduğu görülmüştür. “9.” ve “12.” sınıftaki öğrencilerin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeyleri birbirinden anlamlı düzeyde farklı olduğu ve bunun “12.” sınıfların lehine olduğu ancak kk etki düzeyinde olduğu görülmüştür ( $U=1415,500$ ;  $r=-,18$ ). “10.” ve “12.” sınıftaki öğrencilerin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeyleri birbirinden anlamlı düzeyde farklı olduğu ve bunun “12.” sınıfların lehine olduğu ancak kk etki düzeyinde olduğu görülmüştür ( $U=1301,000$ ;  $r=-,23$ ). “11.” ve “12.” sınıftaki öğrencilerin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeyleri birbirinden anlamlı düzeyde farklı olduğu ve bunun “12.” sınıfların lehine olduğu ancak kk etki düzeyinde olduğu görülmüştür ( $U=1307,000$ ;  $r=-,22$ ). Genel olarak “12.” sınıf ğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeyleri “9.”, “10.” ve “11.” sınıflardan daha yüksektir.

## SONUÇ VE TARTIşMA

Son yıllarda teknolojik gelişmelerin genel kullanımdan daha özel bir kullanıma doğru geliştirildiği görülmektedir. Bu gelişim, teknolojiyi farklı boyutlarda kullanıma yöneltmiş ve hızla değişime uğratmıştır. Bu değişimlerden biri de mobil teknolojilerdir. Mobil teknoloji, hayatımızın her alanında mobil araçlar vasıtasıyla kendine yer bulabilmiş bir teknolojidir. Mobil araçların kullanımının artması ve eğitim sistemimizde de kullanılmaya başlanması ile mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerinin ne düzeyde olduğu sorularına bu araştırmada cevap aranmaya çalışılmıştır. Araştırmada ğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenerek bu değişkenlerin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerinin üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı da analiz edilmiştir.

Lise ğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliklerine ilişkin bulgulara göre öğrencilerin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterliklerinin yüksek, bir diğer ifadeyle gelişmiş olduğu söylenebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte Croop’un (2008) niversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin mobil öğrenme ortamlarında kullandıkları mobil cihazlar arasından cep telefonu veya PDA’lara kıyasla dizüstü bilgisayardan daha fazla verim aldığı ortaya çıkmış ve ayrıca çalışma bulgularına göre bu öğrencilerin mobil öğrenme öz-yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Cheon vd.’nin (2012) niversite ortamında yaptıkları çalışmada, öğrenme ortamlarında mobil öğrenmenin kullanılabilirliğini arttırabilmek için ğretim tasarımılarının daha da geliştirilmesinin gerektiği ve her fakültede bu öğrenim ortamlarına rahatça ulaşabilmek için uygun ortamların oluşturulması gerekliliğinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, araştırma bulgularına göre öğrencilerin mobil öğrenmeyi kabul etme ve mobil öğrenme öz-yeterlik niyetlerinin yüksek olduğu da ortaya konulmuştur. Mahat, Ayub ve Yong’un (2012) yüksek öğrenim öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin kişisel yenilikçiliğe ve mobil öğrenme ortamlarına katılma düzeyinin ve mobil öz-yeterlik seviyelerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Yılmaz’ın (2011) BTE bölümü lisansüstü öğrencileri ve ğretim elemanlarıyla yaptığı nitel çalışmada da katılımcıların mobil öğrenmeye yönelik kuramsal farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte Kuşkonmaz’ın (2011) ğretmenler ile yaptığı çalışmada mobil öğrenmeye yönelik algı düzeylerinin erkek öğretmenler lehine yüksek olduğu, Yokuş’un (2016) eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada mobil öğrenmeye yönelik tutumların erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla anlamlı şekilde yüksek olduğu ve benzer şekilde şener’in (2016) orta ğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada da erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öte yandan Yang’ın (2012) ğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik öz-yeterlik ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi incelediği anket çalışmasında, öğrencilerin öz-yeterliklerinin

cinsiyete göre büyük bir fark yaratmadığını tespit etmiştir. Bunun yanı sıra yaptığı görüşme sonuçlarında erkek öğrencilerin mobil öğrenmeyi ders etkinliklerinde kullanmaya daha istekli olduğu fakat kadın öğrencilerin mobil öğrenmeyi yalnızca eğence amaçlı kullandığını ifade etmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkararak cinsiyetin m-öğrenmeye yönelik öz-yeterlik ve tutumları etkileyen önemli bir faktör olmadığını belirlenmiş ve öğrencilerin m-öğrenme kullanım amaçlarını farklı algıladıklarını belirtmiştir (Yang, 2012). şad ve Nalçacı (2015) tarafından yapılan çalışmada ise ğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliklerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Lise ğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeyleri günlük internet kullanma sürelerine göre incelendiğinde “7 saatten fazla” internet kullananların lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı farkın “1 saatten az” ve “1-3 saat arası” kullananlar, “1 saatten az” ve “7 saat ve üzeri” kullananlar, “1-3 saat arası” kullananlar ve “7 saat ve üzeri” kullananlar, “4-6 saat arası” kullananlar ve “7 saat ve üzeri” kullananlar arasında olduğu görülmüştür. İnternette geçirilen zaman ile ğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeyleri doğru orantılı bir şekilde gelişim gösterdiği söylenebilir. Teke ve zkılı (2016) ğretmen adayları ile yaptığı bir çalışmada ise internette ve sosyal ağ sitelerinde geçirdikleri zaman ile eğitsel internet ve sosyal ağ kullanma öz-yeterlik algıları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. şad ve Nalçacı (2015) ise ğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliklerinin internet kullanım sıklığına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde, günlük internet kullanımının fazla olması, öğrencilerin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerini artırdığı sonucuna varılırken, eğitsel internet ve sosyal ağ kullanma öz-yeterlik algıları üzerinde düşük düzeyde bir etki göstermektedir. Yapılan çalışmalardaki görülen bu farklılıklar çalışmanın katılımcılarını oluşturan öğrencilerin yaş gruplarından kaynaklanmış olabilir.

Lise ğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeyleri internet erişimi değişkenine göre incelendiğinde “Evet” diyenler lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Bu değişkenin bulgularına göre düzenli interneti olanların, düzenli interneti olmayanlara kıyasla bilgiye daha kolay erişim sağlaması, sonuca daha çabuk ulaşması ve bunun sonucunda ise öğrencilerin kendine olan güvenlerinin artması, öz-yeterlik düzeylerinde de artış sağladığı söylenebilir. Yanık (2010) alışmasında katılımcıların internet kullanımının bilgisayar okuryazarlık düzeylerine ilişkin algılarını artırdığı yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Bilgisayar okuryazarlığının temel becerileri, yazılım becerilerini, bilgisayar farkındalık düzeylerini, internetin öğretimde ve araştırmada kullanım tutumlarını artırdığı, geliştirdiği söylenebilir.

Lise ğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik leği sınıf düzeylerine göre incelendiğinde ise ortalama olarak en yüksek “12.” sınıfların olduğu görülmüştür. Araştırma incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre anlamlı farkın “9.” ve “12.” sınıflar, “10.” ve “12.” sınıflar ve “11.” ve “12.” sınıflar arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuç bize yaş grubu artıkça mobil öğrenme araçlarını kullanma becerilerinin ve öz-yeterlik düzeylerinin geliştiğini göstermektedir. şener’in (2016) ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmasında mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik inanç düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu çalışma ile benzer şekilde öz-yeterlik inanç düzeylerinin 12. Sınıf ğrencilerinin en yüksek olduğu belirlenmekte iken Kurnaz’ın (2010) alışmasında ankete katılan öğrencilerin mobil öğrenme yoluyla derslerini alma eğilimi ile ilgili görüşlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sınıf düzeyinin farklı olması mobil öğrenme araçlarının kullanma öz-yeterlik düzeylerini etkilerken, dersleri mobil öğrenme yolu ile öğrenme eğilimi üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır.

Ülkemizde mobil öğrenme yeni sayılabilecek ve sürekli gelişmekte olan bir çalışma sahasıdır. Bu alışma sahasının gelişimi için mobil öğrenmeye, mobil uygulamaya, mobil araçları kullanıma yönelik çalışmalara daha çok yer verilmelidir. Mobil cihazların sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere uygulanması, eğitsel çalışmaların mobil cihazlar aracılığı ile uygulanmasına yönelik idari, ğretmen, ebeveyn ve ğrenci görüşleri alınabilir. Ayrıca eğitsel uygulamalara yönelik bir değerlendirme yapılıp



uygulamaların eğitim faaliyetlerine etkisi araştırılabilir. Uygulamalardan daha etkili bir şekilde faydalanabilmek amacıyla okullarda bilgisayar derslerinde “mobil cihazlar ve uygulamalar” ile ilgili konulara yer verilebilir. Öğrencilerin kullandığı eğitsel uygulamalar ile bu uygulamaları kullanmaya devam etme davranışı arasındaki ilişki değerlendirilebilir. Mobil öğrenmenin uygulanacağı okullar, derslikler, etüt merkezleri gibi eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlarda teknik altyapı hizmetleri öğrenme ortamları için hazır bulunmalı, mobil teknolojileri ve mobil öğrenmeyi destekleyecek şekilde oluşturulmalıdır. Ayrıca, yapılan bu araştırma nitel bir boyutta ele alınabilir. Çalışma kapsamında erkek öğrencilerin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik inançlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. İleriki çalışmalarda bunun nedenleri derinlemesine incelenerek sorgulanabilir. Yapılan bu çalışmada 12. Sınıf öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik inançları diğer sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu avantajı kullanarak öğrencilerin üniversiteye hazırlık dönemlerinde mobil araçlarda kullanılabilecek ders yazılımlarının kullanılması sağlanabilir.

## KAYNAKLAR

- Abachi, H. R., & Muhammad, G. (2014). The impact of m-learning technology on students and educators. *Computers in Human Behavior*, 30, 491-496.
- Ağca, K., & Bağcı, H. (2013). Eğitimde mobil araçlarının kullanıma ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 2146-2199.
- Aksoy, T. (2012). *Lisansüstü derslerde kullanılan mobil teknoloji uygulamalarının öğrenci katılımı ve görüşleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Al-Fahad, F. N. (2009). Students' attitudes and perceptions towards the effectiveness of mobile learning in King Saud University, Saudi Arabia. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 111-119.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., & Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: Eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 2(14), 191-196.
- Bal, Y., & Arıcı, N. (2011). Mobil öğrenme materyali hazırlama süreci. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 4(1), 7-12. Erişim tarihi: 3 Ocak 2017, <https://doi.org/10.17671/btd.95220>
- Bozkurt, A. (2015). Mobil öğrenme: her zaman, her yerde kesintisiz öğrenme deneyimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-81.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Cavus, N., & Uzunboylu, H. (2009). Improving critical thinking skills in mobile learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 434-438.
- Cheon, J., Lee, S., Crooks, S. M., & Song, J. (2012). An investigation of mobile learning readiness in higher education based on the theory of planned behavior. *Computers and Education*, 59(3), 1054-1064.
- Corbeil, J. R., & Valdes-Corbeil, M. E. (2007). Are you ready for mobile learning?. *Educause Quarterly*, 30(2), 51-58.
- Croop, F. J. (2008). *Student perceptions related to mobile learning in higher education*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304819097?accountid=51245>
- Crompton, H., Olszewski, B., & Bielefeldt, T. (2016). The mobile learning training needs of educators in technology-enabled environments. *Professional Development in Education*, 42(3), 482-501.
- Dahlstrom, E., & Bichsel, J. (2014) *ECAR study of undergraduate students and information technology*, research report. Louisville, CO: ECAR, Erişim tarihi: 10 Eylül 2017, <http://www.educause.edu/ecar>.
- Demir, K., & Akpınar, E. (2016). Mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 59-79.
- FATİH Projesi, (2016). Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi. Erişim tarihi: 5 Şubat 2017, <http://projeprojesi.meb.gov.tr/700-bin-tablet-bilgisayarın-dagitimi-gerceklesti/>
- Gikas, J., & Grant, M. M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *The Internet and Higher Education*, 19, 18-26.
- Gloria, A., & Oluwadara, A. (2016). Influence of mobile learning training on pre-service social studies teachers' technology and mobile phone self-efficacies. *Journal of Education and Practice*, 7(2), 74-79.
- Güzelyazıcı, Ö., Dönmez, B., Kurtuluş, G., & Hacıosmanoğlu, Ö. (2014). *Yeni yüzyıl üniversitesinde mobil öğrenme*. Erişim tarihi: 5 Ocak 2017, <http://ab.org.tr/ab14/bildiri/204.pdf>



- Hughes, C. (2012). Child-centred pedagogy, internationalism and bilingualism at the International School of Geneva. *The International Schools Journal*, 32(1), 71-79.
- Karimi, S. (2016). Do learners' characteristics matter? An exploration of mobile-learning adoption in self-directed learning. *Computers in Human Behavior*, 63, 769-776.
- Keskin, N. Ö., & Kılınc, H. (2015). Mobil öğrenme uygulamalarına yönelik geliştirme platformlarının karşılaştırılması ve örnek uygulamalar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 68-90.
- Kurnaz, H. (2010). *Mobil öğrenme özelliğinin öğrenciler tarafından kullanılabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kuşkonmaz, H. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lan, Y. F., & Huang, S. M. (2012). Using mobile learning to improve the reflection: A case study of traffic violation. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(2), 179-193.
- Lam, J., Yau, J., & Cheung, S. (2010). A review of mobile learning in the mobile age. *Hybrid learning*, 6248, 306-315.
- Looi, C. K., Seow, P., Zhang, B., So, H. J., Chen, W., & Wong, L. H. (2010). Leveraging mobile technology for sustainable seamless learning: a research agenda. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 154-169.
- Mahat, J., Ayub, A. F. M., & Luan, S. (2012). An assessment of students' mobile self-efficacy, readiness and personal innovativeness towards mobile learning in higher education in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 284-290.
- Mohammadi, H. (2015). Social and individual antecedents of m-learning adoption in Iran. *Computers in Human Behavior*, 49, 191-207.
- Ozdamli, F., & Cavus, N. (2011). Basic elements and characteristics of mobile learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 937-942.
- Teke, A., & Özkılıç, R. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim amaçlı sosyal ağ ve internet kullanma öz-yeterlik algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 303-323.
- TÜİK (2016). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. Erişim tarihi: 5 Ocak 2017, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779>.şad
- Series, C., Donaldson, R., Hashemi, M., Azizinezhad, M., Najafi, V., & Nesari, A. J. (2011). Student acceptance of mobile learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 8(2), 2477-2481. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.483>.
- Sha, L., Looi, C. K., Chen, W., & Zhang, B. H. (2012). Understanding mobile learning from the perspective of self-regulated learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(4), 366-378.
- Sharma, S. K., & Kitchens, F. L. (2004). Web services architecture for m-learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 2(1), 203-216.
- Solmaz, E., & Gökçearsan, Ş. (2016). Mobil öğrenme: lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi çalışması (ss. 554-561). *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS)*, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, Türkiye.
- Şad, S. N., & Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 177-197.
- Şener, A. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin mobil cihaz kullanım alışkanlıkları ve mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: İzmir Karabağlar örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Shih, J. L., Hwang, G. J., & Chu, Y. C. (2010). Development and instructional application of u-library on butterfly and wetland ecology for context-aware ubiquitous learning. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 4(3), 253-268.
- Shudong, W., & Higgins, M. (2005). Limitations of mobile phone learning. In *Wireless and Mobile Technologies in Education, 2005. WMTE 2005*. IEEE International Workshop on, 3-14.
- Valk, J. H., Rashid, A. T., & Elder, L. (2010). Using mobile phones to improve educational outcomes: An analysis of evidence from Asia. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 117-140.
- Vogel, D., Kennedy, D. M., Kuan, K., Kwok, R., & Lai, J. (2007). Do mobile device applications affect learning?. In *System Sciences, 2007. HICSS 2007. 40th Annual Hawaii International Conference on*, 1-9.
- Yang, S. (2012). Exploring college students' attitudes and self-efficacy of mobile learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 148-154.

- Yanık, C. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları ile internet kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 39, 371-382.
- Yılmaz, Y. (2011). *Mobil öğrenmeye yönelik lisansüstü öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının farkındalık düzeylerinin araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yokuş, G. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve eğitim bilimlerine yönelik mobil uygulama geliştirme çalışması: Mobil akademi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

## The Examination of High School Students' Self-Efficacy Levels of Mobile Learning Tools

Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ<sup>†</sup>, Anıl DİLEN, Hatice YILMAZ  
Bartın University

### Extended Abstract

The purpose of this research is to assess the self-efficacy level of high school students regarding the usage of mobile learning tools based on grade, gender, the time spent online, and having continuous access to Internet. In the scope of this research, the survey model has been used to evaluate the self-efficacy level regarding the usage of mobile learning tools. The participants of this research consist of 239 students (in 2016-2017 fall term) using mobile learning tools. "Using Mobile Learning Tools Self-Efficacy Scale", consisting of 27 items, and personal information form have been used as data collection tools. According to the results, there is a significant difference on the self-efficacy level of the students based on gender, as male students being more self-efficacy. The time spent online highly affects the level of self-efficacy; the highest level has been observed in students spending 7 hours and more on the Internet. Continuous Internet Access also promotes higher levels of self-efficacy compared to the others. Also, the grade of the students is a strong factor on the level of self-efficacy and 12th grades have shown the highest level.

**Introduction:** Technology has been developing rapidly since its earliest periods in history, taking its place in our lives and continuing to increase this development (Bacanak, Karamustafaoğlu, & Köse, 2003). This development has affected both people's individual work and daily life standards as well as the way the various sectors work (Gloria & Oluvadara, 2016). Along with the rapidly developing technology, it has been seen that the habits of individuals using developing technology are changing over time. Among these habits, the use of mobile technology has made it easier for users in all areas of life and has begun to have an important place in our lives.

Developments in mobile technology are rapidly expanding the scope of learning in areas outside of formal education (Cheon, Lee, Crooks, Jaeki, & Song, 2012). Mobile learning applications have been becoming increasingly popular as individuals and more students choose to use mobile devices to look at electronic mail, learn lesson notes and lesson plans, access different sources of information, or meet more diverse needs (Güzelyazıcı, Dönmez, Kurtuluş, & Hacıosmanoğlu, 2014). According to Bozkurt (2015), besides being able to meet the needs of new generations, in the process of learning and teaching; it was suggested that education has advantages in terms of features such as increasing equality of opportunity in education, easy use of mobile tools, enabling cooperative learning, providing learning at anytime, anywhere, time and place, and facilitating individualized learning.

The aim of this research is to determine the self-efficacy levels of using mobile learning tools of high school students with regard to the following variables; class level, gender, time spent on the internet and whether or not they have regular internet connection.

**Method:** In this study, survey model was used to examine the self-efficacy levels of mobile learning tools of high school students. Participants' opinions or interests, skills, abilities, attitudes, etc. specification of characteristics and which aims to describe to identify situation is called survey model (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, & Karadeniz, 2016). Participants of the study consisted of 239 students who are studying at high school and using mobile learning tools in the fall semester of the 2016-2017 academic year. The age of the students varies between 15-18 and the average age is 16,4. In this study, the Mobile Learning Tools Using Self-Efficacy Scale which was developed by Sener (2016) was used to determine students' self-efficacy levels of using mobile learning tools. The instrument is a measure of 27-135 points in the form of a 5-point Likert type, consisting of 27 items, (5) - Always, (4) - Mostly, (3) - Sometimes, (2) - Rarely and (1) - Never, with the aim of determining

<sup>†</sup>Corresponding Author: Fatma Gizem Karaoğlan Yılmaz, Bartın University Faculty of Education Department of Computer Education and Instructional Technology, gkaraoglanyilmaz@gmail.com

students' self-efficacy levels of using mobile learning tools (Şener, 2016). The Cronbach's Alpha reliability coefficient calculated for these participants was ,95.

**Results and Conclusion:** Mobile technology has found its place through mobile devices in all areas of our lives. In this study, it was aimed to find out how students use mobile devices and how self-efficacy levels of using mobile learning tools are at the level of increasing use of mobile devices and starting to use in education system. Self-efficacy levels of the students were also analyzed with regard to various variables and it was analyzed whether these variables produced differences in using self-efficacy levels of mobile learning tools. It can be said that the students' self-efficacy of use of mobile learning tools developed with high expression. When the self-efficacy levels of students using mobile learning tools are examined by gender variable, it seems that there is a significant difference in favor of male students. When the self-efficacy levels of high school students' using mobile learning tools are examined according to their daily internet use time, it seems that there is a meaningful difference in favor of "over seven hours" internet users. According to the daily internet usage times, meaningful difference were found among the users who use "less than 1 hour" and "1-3 hours", "less than 1 hour" and "7 hours and over", "1-3 hours" and "7 hours and over", "4-6 hours" and "over 7 hours". It can be said that the time spent on the internet and the students' self-efficacy levels of using mobile learning tools developed in a direct proportion. When high school students' self-efficacy levels of using mobile learning tools are examined according to the variable of internet access, it seems that there is a meaningful difference in favor of "Yes". According to the findings of this variable, it can be said that those who have regular internet have easier access to information than those who do not have regular internet, and as a result, they gain more confidence in themselves and increase their self-efficacy levels. When high school students' self-efficacy scale using mobile learning tools were examined according to their grade level, it was seen that they had the highest "12th" classes on average. When the results are examined, it is seen that there are statistically significant differences between class levels; "9." and "12." classes, "10." and "12." and between "11." and "12.". This result shows that the use of mobile learning tools and self-efficacy levels improved as the age group increases.

**Key words:** Mobile learning, mobile devices, self-efficacy.

## Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi\*

### Investigation of Pre-Service Teachers' Attitudes towards Teaching Profession

Muhammet Fatih Alkan<sup>†</sup>  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

#### Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ile cinsiyet, yaş, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 222 öğretmen adayı, çalışmada katılımcı olarak yer almıştır. Veriler kişisel bilgi formu ve Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Katılımcıların öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerini elde etmek için açık uçlu bir soru kullanılmıştır. Veriler, cinsiyet ve öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri açısından t-testi ile; sınıf düzeyi değişkeni açısından ise varyans analizi ile çözümlenmiştir. Ayrıca yaş değişkeni ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analizler sonucu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet ve öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği, ancak öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından ise herhangi bir farklılık sergilemediği belirlenmiştir. Bu bağlamda kadın katılımcıların ve öğretmenlik mesleğini içsel nedenlerle tercih eden katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları diğer katılımcılarla karşılaştırıldığında anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

**Anahtar Kelimeler:** Tutum, Öğretmenlik mesleği, Öğretmen adayı, İçsel nedenler, Dışsal nedenler

#### Abstract

This study aimed at investigating the pre-service teachers' attitudes towards the teaching profession in terms of their motives and demographics. This study was designed as a relational screening model. The participants were composed of 222 pre-service teachers studying at Gaziosmanpaşa University. The data were collected using personal information form and the profession of teaching attitude scale. In order to determine whether the attitude scores differ in terms of gender and their motives, independent-samples t-test was conducted. As for the grade and age variables, One-Way ANOVA and Pearson correlation analysis were run. The analyses concluded that participants' attitudes towards teaching profession didn't differ in terms of their grade. However, significant differences were determined in terms of gender and motives. Within this context, female participants and participants choosing teaching profession with internal motives had significantly higher attitudes towards teaching profession when compared to other participants.

**Key words:** Attitude, Teaching profession, Pre-service teacher, Internal motives, External motives

\*Bu çalışma, 11-14 Mayıs 2017 tarihlerinde Ordu'da düzenlenen 9. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>†</sup>İletişim: Muhammet Fatih Alkan, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mfatihalkan@hotmail.com

## GİRİŞ

Meslek seçimi, bireyin yaşamını önemli oranda etkileyen bir unsurdur. Bireylerin kendi özellik ve istekleri doğrultusunda bir meslek seçmesi, hem toplumsal hem de bireysel açıdan önem arz etmektedir. Ayrıca toplumun kalkınması noktasında da uygun meslek seçimi göz önünde bulundurulması gereken noktalardan birisidir. Özellikle öğretmenlik gibi toplumu şekillendiren bir mesleği tercih sebepleri dikkatli bir şekilde ele alınmalıdır.

Öğretmenler, çocukların ve ergenlerin yaşamını ve onların öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını etkileyerek fark yaratabilirler. Yetenekli ve bilgili bir toplumun oluşturulması ve korunmasında öğretmenlerin ve öğrenmenin yeri, dünya çapında birçok hükümet tarafından kabul edilmektedir (Richardson ve Watt, 2006). Diğer bir ifade ile toplumun gelişim göstermesi eğitimin niteliğine bağlıdır ve eğitimin niteliğini etkileyen önemli faktörlerden biri de öğretmenlerdir (Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş, 2010). Dolayısıyla öğretmenlik mesleği sadece öğretme işiyle sınırlı değildir. Aynı zamanda öğretmen, öğrencileri kişisel olarak etkilemektedir. Bu yüzden mesleki eğitimin yanı sıra, öğretmenin diğer nitelikleri de önemlidir. Bu bağlamda öğretmen net bir dünya ve hayat görüşü olan olgun bir birey olmalı; öğrencilere saygı duymalı ve onlara nasıl yaklaşacağını bilmelidir (Krecic ve Grmek, 2005).

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerine ilişkin çeşitli kategoriler oluşturulduğu görülmektedir. Araştırmacıların bir kısmı öğretmenlik mesleği tercih sebeplerini içsel, dışsal, özgecil ve işle ilgili olmak üzere dört kategoriye ayırmaktadır (Chuene, Lubben ve Newson, 2006; Çermik, Doğan ve Şahin, 2010). Araştırmacıların diğer bir kısmı ise öğretmenlik mesleği tercih sebeplerini içsel, dışsal ve özgecil olarak üç kategoriye ayırmaktadır (Bastick, 2000; Boz ve Boz, 2008; Kyriacou ve Coulthard, 2010; Low, Lim, Ch'ng ve Goh, 2011; Ubuz ve Sarı, 2008). Bir kısım araştırmacı ise özgecil nedenleri içsel kategorisi altında ele almaktadır (Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallat ve McClune, 2010). İçsel nedenler çocuklara bir şeyler öğretmek, mesleği sevmek, öğretmeyi sevmek gibi faktörlerden; dışsal nedenler tatil imkânları, atanma koşulları, iş garantisi ve statü gibi faktörlerden ve özgecil nedenler ise çocukların başarılı olmasına yardım etmek, toplumun gelişimine katkıda bulunmak, insanlara hizmet etmek gibi faktörlerden oluşmaktadır.

Bu araştırma kapsamında ele alınan bir diğer değişken olan tutum bireyin, belirli bir kişi, grup, nesne ve olaya yönelik olumlu veya olumsuz düşünmesine, hissetmesine ya da davranmasına yol açan istikrarlı ve yargısal bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2005). Tanımdan da anlaşılacağı gibi tutumlar bireylerin davranışlarını etkilediğinden öğretmenlik gibi toplum üzerinde etkisi olan bir mesleğe sahip olan kişilerin sahip olduğu tutumlar önem arz etmektedir. Alanyazında öğretmen veya öğretmen adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Pedagojik formasyon öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada Eraslan ve Çakıcı (2011) katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında cinsiyet açısından erkek katılımcılar lehine anlamlı fark bulurken öğrenim düzeyine göre herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları üzerinde Çapa ve Çil (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Öte yandan tutum puanları öğretmenlik mesleğinde kendine güven boyutunda diğer boyutlardan ve toplam puandan farklı olarak erkekler lehine farklılaşmıştır. Ayrıca aynı çalışmada ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının tutum puanları arasında üçüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Çapa ve Çil, 2000). Baykara Pehlivan (2008) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öte yandan tutum puanları sınıf düzeyine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermemiştir. Benzer bir şekilde, Üstüner, Demirtaş ve Cömert (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşırken sınıf düzeyine göre herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Ayrıca söz konusu çalışmada içsel nedenlerle öğretmenlik mesleğini tercih eden katılımcıların tutum puanlarının dışsal nedenlerle öğretmen olmayı planlayan katılımcılardan



anamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirdiği boylamsal çalışmada Uyanık (2017), öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarında ilk üç sınıfta cinsiyet açısından herhangi bir farklılık tespit etmezken dördüncü sınıfta kadınlar lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Ayrıca katılımcıların dördüncü sınıfta elde ettikleri tutum puanları diğer sınıf düzeylerinde elde ettikleri puanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmaların öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkenini genelde yaş, cinsiyet gibi demografik değişkenler açısından inceledikleri ve bu değişkenlere ilişkin bulgularda çeşitli çelişkiler olduğu görülmektedir. Öte yandan, öğretmen adaylarının eğitim fakültelerini tercih etme değişkenini öğretmenlik mesleğine yönelik tutum bağlamında inceleyen çalışma sayısı oldukça sınırlıdır (Özder, Konedralı ve Zeki, 2010; Üstüner, Demirtaş ve Cömert, 2009). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkeninin çeşitli değişkenlerle olan ilişkileri bağlamında alanyazında bulunan çelişkili sonuçlar ve oldukça önemli olmasına rağmen öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin bu bağlamda nispeten üzerinde daha az durulması, bu çalışmanın tasarlanmasının arkasında yatan temel sebeptir. Bu noktalardan hareketle bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ve demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

- Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama araçları ve veri analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### Araştırmanın Deseni

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli birden fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini saptamayı amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2006).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını orta ölçekli bir devlet üniversitesi olan Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin eğitim fakültesinde öğrenim gören toplam 222 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların %24'ünün erkek, %76'sının kadın olduğu; %19'unun 18 yaşında, %19'unun 19 yaşında, %24'ünün 20 yaşında, %23'ünün 21 yaşında ve %15'inin 22 yaşında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların %35'i birinci sınıf, %19'u ikinci sınıf, %31'i üçüncü sınıf ve %15'i dördüncü sınıf öğrencisidir. Katılımcıların seçiminde her sınıf düzeyinden öğrenci bulunmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca verilerin, araştırmacının görev yaptığı ilde toplanmasının veri toplama sürecini daha etkili hale getireceği düşünölmüştür. Bu nedenle çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri iki veri toplama aracıyla gerçekleştirilmiştir. İlk olarak katılımcıların demografik bilgileri ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından bir form hazırlanmıştır. Bu formda demografik bilgilere yönelik soruların yanı sıra “eğitim fakültesini tercih etmeniz en önemli sebebi nedir?” şeklinde bir açık uçlu soru bulunmaktadır.

İkinci veri toplama aracı olarak, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Çetin (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli Likert tipinde hazırlanan ölçekte 15 olumsuz ve 20 olumlu olmak üzere toplam 35 madde yer almaktadır. Ölçek, sevgi, değer ve uyum olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri ,48 ve ,80 arasında değişmiştir. Çetin (2006) tarafından hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,95 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada bu değer ,94 olarak saptanmıştır. Ölçek toplam varyansın %51,2’sini açıklamıştır. Alt boyutlar ayrı ayrı değerlendirilebileceği gibi toplam puan olarak analizleri gerçekleştirmek de mümkündür. Ölçekten en az 35, en fazla ise 175 puan alınabilmektedir.

## Verilerin Analizi

Öncelikle çalışmada yer alan öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih etme nedenleri “eğitim fakültesini tercih etmeniz en önemli sebebi nedir?” şeklinde bir açık uçlu soru ile belirlenmiştir. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlar incelenmiş ve içsel ve dışsal olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. İçsel nedenler arasında “öğretmeyi sevmek, çocuklara faydalı olmayı istemek, topluma yardımcı olmayı istemek” gibi faktörler bulunmaktadır. Öte yandan “puanının düşük olması, tatilin bol olması, kadınlar için ideal mesleklerden olması” gibi ifadeler dışsal nedenler olarak sınıflandırılmıştır. Sınıflama sonucunda 140 (%63) katılımcının öğretmenlik mesleğini içsel nedenlerle, 82 (%37) katılımcının ise dışsal nedenlerle tercih ettiği belirlenmiştir.

Araştırmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için ölçek maddelerine verilen yanıtlar ve ölçek alt boyutlarından elde edilen puanlara ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları ile Q-Q grafikleri incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, her bir maddeye ilişkin çarpıklık katsayıları -2,27 ile -,33 arasında, basıklık katsayısı ise -,92 ile 7,84 arasında değişmiştir. İlgili değerler alt boyutlar ve toplam puan açısından incelendiğinde ise çarpıklık katsayısını -1,31 ile -,66 arasında, basıklık katsayısının ise -,09 ile 2,84 arasında değiştiği görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık katsayıları sıfıra yaklaştıkça dağılımın mükemmel bir şekilde normaleştiği söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Çarpıklık katsayısının 3’ten, basıklık katsayısının ise 10’dan büyük olması dağılımın normal olmadığını gösterir (Kline, 2016). Bu çalışmada elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları, belirtilen ölçütleri karşılamaktadır. Ayrıca Q-Q grafiklerinde de verilerin 45 derecelik bir çizgi üzerinde dağıldığı görülmüştür. Bu bulgu da normal dağılımı işaret eden diğer bir parametredir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Veri setinin normal dağılım sergilediğinin saptanması üzerine araştırma sorularını yanıtlamak için parametrik testler olan bağımsız örneklem t-testi, Pearson korelasyon analizi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu çalışmada alfa değeri ,05 olarak belirlenmiştir.

## BULGULAR

Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin tümünden ve alt boyutlardan aldıkları puanlar cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerine göre incelenmiştir. Bu bölümde öncelikle betimsel istatistikler sunulmuş, devamında ilgili değişkenlere ilişkin bulgular sırasıyla tablolar halinde verilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de görülmektedir. Ölçekten alınan ortalama puanların nötr değer alt limiti olan 2,5’den düşük olması ilgili boyuta ilişkin olarak katılımcıların olumsuz tutuma sahip olduğunu gösterirken, ortalama puanların nötr değer üst limiti olan 3,5’den yüksek olması ise katılımcıların olumlu tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tümünden ve alt boyutlardan alınan puan ortalamaları incelendiğinde, katılımcıların bütün alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

| Boyutlar | $\bar{X}$ | Ss  | Min. Puan | Maks. Puan | Çarpıklık | Basıklık |
|----------|-----------|-----|-----------|------------|-----------|----------|
| Sevgi    | 3,99      | ,69 | 1,73      | 5,00       | -,73      | ,12      |
| Değer    | 4,49      | ,51 | 1,88      | 5,00       | -1,31     | 2,84     |
| Uyum     | 4,01      | ,81 | 1,00      | 5,00       | -1,08     | 1,42     |
| Toplam   | 4,11      | ,58 | 2,34      | 5,00       | -,66      | -,09     |

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre öğretmenlik mesleği tutum puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyete göre tutum puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları

| Boyut  | Cinsiyet | n   | $\bar{X}$ | Ss   | t    | p     |
|--------|----------|-----|-----------|------|------|-------|
| Sevgi  | Erkek    | 53  | 3,74      | ,78  | 2,81 | ,006* |
|        | Kadın    | 169 | 4,07      | ,63  |      |       |
| Değer  | Erkek    | 53  | 4,33      | ,63  | 2,74 | ,007* |
|        | Kadın    | 169 | 4,54      | ,45  |      |       |
| Uyum   | Erkek    | 53  | 3,76      | 1,03 | 2,19 | ,032* |
|        | Kadın    | 169 | 4,09      | ,72  |      |       |
| Toplam | Erkek    | 53  | 3,87      | ,68  | 2,97 | ,004* |
|        | Kadın    | 169 | 4,18      | ,53  |      |       |

\* $p \leq 0,05$

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulguya göre kadın katılımcıların ölçeğin tamamından ( $t(221)=2,97$ ;  $p \leq 0,05$ ), sevgi alt boyutundan ( $t(221)=2,81$ ;  $p \leq 0,05$ ), değer alt boyutundan ( $t(221)=2,74$ ;  $p \leq 0,05$ ) ve uyum alt boyutundan ( $t(221)=2,19$ ;  $p \leq 0,05$ ) aldığı puanlar, erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre öğretmenlik mesleği tutum puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği varyans analizi ile incelenmiştir. Katılımcıların sınıf değişkenine göre tutum toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 3’te görülebilir.

Tablo 3’te görüldüğü üzere, katılımcıların Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları puanlar, öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 3. Katılımcıların sınıf değişkenine göre varyans analizi sonuçları

| Boyut  | Kaynak        | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F    |
|--------|---------------|-----------------|-----|--------------------|------|
| Sevgi  | Grup içi      | 3,26            | 3   | 1,09               | 2,36 |
|        | Gruplar arası | 100,47          | 218 | ,46                |      |
|        | Toplam        | 103,74          | 221 |                    |      |
| Değer  | Grup içi      | ,90             | 3   | ,30                | 1,15 |
|        | Gruplar arası | 56,44           | 218 | ,26                |      |
|        | Toplam        | 57,34           | 221 |                    |      |
| Uyum   | Grup içi      | 1,99            | 3   | ,66                | 1,00 |
|        | Gruplar arası | 144,60          | 218 | ,66                |      |
|        | Toplam        | 146,59          | 221 |                    |      |
| Toplam | Grup içi      | 1,95            | 3   | ,65                | 1,92 |
|        | Gruplar arası | 73,86           | 218 | ,34                |      |
|        | Toplam        | 75,81           | 221 |                    |      |

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği tutum puanları ile yaşları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 4'te görülebilir.

Tablo 4. Öğretmenlik mesleği tutum puanları ile yaş arasındaki korelasyon analizi sonuçları

|     | Sevgi | Değer | Uyum | Toplam |
|-----|-------|-------|------|--------|
| Yaş | ,03   | -,05  | -,07 | -,01   |

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği tutum puanları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Son olarak, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri değişkenine göre öğretmenlik mesleği tutum puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerine göre tutum puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları

|        | Tercih nedenleri | n   | $\bar{X}$ | Ss  | t     | p     |
|--------|------------------|-----|-----------|-----|-------|-------|
| Sevgi  | İçsel            | 140 | 4,36      | ,40 | 13,53 | ,000* |
|        | Dışsal           | 82  | 3,35      | ,60 |       |       |
| Değer  | İçsel            | 140 | 4,64      | ,38 | 5,52  | ,000* |
|        | Dışsal           | 82  | 4,23      | ,60 |       |       |
| Uyum   | İçsel            | 140 | 4,34      | ,64 | 8,95  | ,000* |
|        | Dışsal           | 82  | 3,47      | ,79 |       |       |
| Toplam | İçsel            | 140 | 4,42      | ,37 | 13,49 | ,000* |
|        | Dışsal           | 82  | 3,57      | ,50 |       |       |

\* $p \leq 0,05$

Tablo 5'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulguya göre, öğretmenlik mesleğini içsel nedenlerle tercih eden katılımcıların ölçeğin tamamından ( $t(221)=13,49$ ;  $p \leq 0,05$ ), sevgi alt boyutundan ( $t(221)=13,53$ ;  $p \leq 0,05$ ), değer alt boyutundan ( $t(221)=5,52$ ;  $p \leq 0,05$ ) ve uyum alt boyutundan ( $t(221)=8,95$ ;  $p \leq 0,05$ ) aldığı puanlar, öğretmenlik mesleğini dışsal nedenlerle tercih eden öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada ilk olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının hem alt boyut düzeyinde hem de ölçeğin tümünde cinsiyetlerine göre kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu, kadın katılımcıların erkeklere göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu bir bakış içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu ile uyumlu olarak İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri çalışmada Sharbain ve Tan (2013) Filistin’de görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının sevgi, değer ve uyum boyutları ile ölçeğin tümünde kadınlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulmuştur. Aynı doğrultuda Çapa ve Çil (2000), Baykara Pehlivan (2008) ve Üstüner, Demirtaş ve Cömert (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları kadınlarda anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Ambusaidi (2017) de fen bilgisi öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmada benzer bir bulguya ulaşmıştır. Öte yandan, Eraslan ve Çakıcı (2011) pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında cinsiyet açısından erkek katılımcılar lehine anlamlı bir fark saptamıştır. Alanyazın bütüncül bir bakışla incelendiğinde, genel olarak kadınların öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğu söylenebilir. Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James (2002), erkeklerle karşılaştırıldığında kadınların daha ilgili bir okul ve sınıf ortamı yaratmaya çalıştığını belirtmiştir. Ng, Nicholas ve Williams (2010) kadın öğretmenlerin daha öğrenci merkezli olduğunu ve destekleyici ve düzenli olma gibi özelliklere sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının erkeklere göre anlamlı bir şekilde yüksek olmasının nedenleri arasında olabilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ayrıca katılımcıların yaşları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir ilişki de saptanmamıştır. Alanyazında deneyim artışı ile öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum arasında ilişkileri gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Bademcioğlu, Karataş ve Alçı, 2014; Divya, 2014; Soibamcha, 2016). Öte yandan bazı çalışmalarda ise deneyim ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında herhangi bir ilişki saptanmamıştır (Pandey ve Maikhuri, 1999; Üstüner, Demirtaş ve Cömert, 2009). Bu araştırmada yaş ve sınıf değişkenleri bağlamında tutum puanlarına ilişkin elde edilen bulgular, ikinci gruptaki yazarların bulguları ile tutarlıdır. Ek olarak, deneyimin anlamlı bir fark oluşturduğu çalışmalarda genellikle katılımcılar arasındaki yaş farkı çok daha fazladır. Bu durum, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların yaş ve deneyime bağlı olarak uzun vadede farklılık gösterebileceğini ancak dört yıl gibi kısa bir süre içerisinde tutum gibi değişime dirençli bir özelliğin farklılık gösterme olasılığının düşük olduğunu işaret etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada katılımcılar 18 ve 22 yaş arasında değiştiği için herhangi bir farklılığın ortaya çıkmadığı düşünülmektedir.

Son olarak araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlik mesleğini içsel nedenlerle seçen katılımcıların, dışsal nedenlerle seçen katılımcılarla karşılaştırıldığında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının hem ölçeğin tamamında hem de alt boyutlar düzeyinde anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu, Üstüner, Demirtaş ve Cömert’in (2009) ve Özder, Konedralı ve Zeki’nin (2010) elde ettiği sonuçlarla benzerdir. Açıklamak gerekirse öğretmenliğe duyulan sevgi, insanlara yardım etme isteği vb. nedenlerle öğretmenlik mesleğini tercih eden katılımcılar, öğretmenlik mesleğini kutsal bir meslek olarak görmekte ve öğretmenlik mesleğini sevmektedir. Dolayısıyla bu katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları da diğerlerine göre daha yüksektir. Ancak maddi kaygılar, tatil olanakları, atanma kolaylığı gibi dışsal nedenlerle öğretmenlik mesleğini tercih eden bireyler, bu mesleğe yönelik daha düşük bir tutuma sahiptir.

Bu bağlamda öncelikle araştırmacılara özellikle kadınların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olmasının altında yatan nedenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Böyle bir araştırma sonucu kadınların yüksek tutumlarının altında yatan faktörler ortaya koyulabilirse, erkeklerde de bu faktörlerin sağlanmasına yönelik önlemler önerilebilir ve onların da öğretmenlik mesleğine karşı daha yüksek tutuma sahip olmaları ve



bu mesleği daha çok sevmeleri sağlanabilir. Ek olarak, alanyazında yaş ve deneyime ilişkin bulgular uzun vadede öğretmenlik mesleğine yönelik tutumda değişiklikler olabileceğini işaret etse de ortaya net bir tablo koymamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun yaş ve deneyim bağlamında nasıl bir değişim geçirdiği, aydınlatılması gereken bir noktadır. Bu bağlamda araştırmacılara gelecekteki çalışmalarda farklı yaş gruplarından öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemeleri önerilmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlik, fedakârlık gerektiren ve toplumun geleceği için oldukça hassas pozisyonda olan bir meslektir. Böylesine önemli bir mesleği, maddi kaygı veya statü gibi nedenlerle icra eden bireylerin, gerçekten mesleğin gerekliliklerini ne ölçüde yerine getirdiği sorgulanabilir bir durumdur. Özellikle politika yapımcıların eğitim fakültelerine mesleğini seven bireylerin yerleştirilmesini sağlayacak tedbirler alması, toplumun geleceği açısından önemli görülmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmının dışsal nedenlerle eğitim fakültesini tercih ettiğini belirtmesi, eğitim fakültelerinin öğrenci seçme sisteminde bir takım sorunlar olduğunu gözler önüne sermektedir. Bir bireyin sadece puanı yettiği için öğretmen olması, öğretmenlik gibi kutsal olarak addedilen bir mesleğin saygınlığını yitirmesine neden olmasının yanı sıra, gelecek nesillerin de okullarda istendik bilgi ve becerilerle donatılamaması ile sonuçlanabilir. Politikacı yapımcılar tarafından her ne kadar üzerinde durulmayan bir konu olsa da bireylerin girdikleri bir sınavda yaptığı net sayısı, öğretmen adayı olmak için yeterli olmamalıdır. Dolayısıyla eğitim fakültelerine alınacak bireylerin akademik kapasitelerinin ölçülmesine ek olarak, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu da içeren bir dizi duyuşsal özelliklerinin de ölçülmesi önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Ambusaidi, A. (2017). Investigating Omani science teachers' attitudes towards teaching science: The role of gender and teaching experiences. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(1), 71-88. doi:10.1007/s10763-015-9684-8
- Bademcioğlu, M., Karataş, H. ve Alçı, B. (2014). The investigation of teacher candidates' attitudes towards teaching profession. *The International Journal of Educational Researchers*, 5(2), 16-29.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46(3/4), 343-349.
- Baykara Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Boz, Y. ve Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Chuene, K., Lubben, F., & Newson, G. (2006). The views of pre-service and novice teachers on mathematics teaching in South Africa related to their educational experience. *Educational Research*, 41(1), 23-34.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(28), 201-212.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*(18), 28-37.
- Divya, C. (2014). Attitude of teachers towards their profession and administration. *The Criterion An International Journal in English*, 5(4).
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.)*. New York: Guilford Publications.
- Krecic, M. J., & Grmek, M. I. (2005). The reasons students choose teaching professions. *Educational Studies*, 31(3), 265-274.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2010). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26(2), 117-126.
- Low, E. L., Lim, S. K., Ch'ng, A., & Goh, K. C. (2011). Pre-Service teachers' reasons for choosing teaching as a career in Singapore. *Asia Pasific Journal of Education*, 31(2), 195-210.



- Minor, L., Onwuegbuzie, A., Witcher, A., & James, T. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallat, J., & McClune, B. (2010). Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation & Research in Education*, 15(1), 17-32.
- Ng, W., Nicholas, H., & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 278-289. doi:10.1016/j.tate.2009.03.010
- Özder, H., Konedralı, G. ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253-275.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. ve Memiş, A. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.
- Pandey, M., & Maikhuri, R. (1999). A study of the attitude of effective and ineffective teachers towards teaching profession. *Indian Journal of Psychometry and Education*, 30(1), 43-46.
- Richardson, P., & Watt, H. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(1), 27-56.
- Sharbain, I., & Tan, K. (2013). Gender differences in primary English language teachers' attitudes towards the teaching profession. *Wudpecker Journal of Educational Research*, 2(5), 71-77.
- Soibamcha, E. (2016). Attitude of teachers towards teaching profession. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 4(6), 103-105.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2012). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Ubuz, B. ve Sarı, S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 113-119.
- Uyanık, G. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Boylamsal bir araştırma. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 196-206.
- Üstüner, M., Demirtaş, H. ve Cömert, M. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (İnönü Üniversitesi, eğitim fakültesi örneği). *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 140-155.

## Investigation of Pre-Service Teachers' Attitudes towards Teaching Profession

Muhammet Fatih Alkan<sup>‡</sup>  
Gaziosmanpasa University

### Extended Abstract

**Introduction:** Deciding on a profession has a significant importance in individuals' lives. Choosing a profession in accordance with the person's own characteristics and desires ensures both social and personal benefits. It is one of the factors that should be considered in terms of the development of the society. The motives behind the decision of being a teacher should be assessed and discussed carefully since it is a profession which shapes the society.

The teachers can make difference by effecting the children's and teenagers' lives and their approach to learning. The importance of the teachers in the development and the maintenance of a wise and talented society is acknowledged by most governments (Richardson and Watt, 2006). In other words, the improvement of a society depends on the quality of the education, and the teachers are one of the factors that affect the quality of the education (Özsoy, Özsoy, Özkara, and Memiş, 2010). Therefore, the profession of teaching is not limited by only teaching. At the same time, the teacher affects the students personally. Thus, the other characteristics of the teacher other than the pedagogical knowledge are also important. Within this context, the teacher should be a mature individual who has a clear view on world and life; should respect the students and know how to approach them (Krecic and Grmek, 2005).

The relevant literature shows that there are a variety of categories about the motives of choosing teaching as a profession. Some researchers classifies the motives into four categories; internal, external, altruistic, job-related (Chuene, Lubben, and Newson, 2006; Çermik, Doğan, and Şahin, 2010). Others, on the other hand, describes three categories; internal, external, altruistic (Bastick, 2000; Boz and Boz, 2008; Kyriacou and Coulthard, 2010; Low, Lim, Ch'ng, and Goh, 2011; Ubuz and Sarı, 2008). But some of them place the altruistic motives under the internal category (Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallat, and McClune, 2010). The internal motives include teaching to children, loving teaching, etc; the external motives involve holiday opportunities, appointment conditions, job security, status, etc; altruistic motives involve helping children become successful, contributing to the improvement of society, serving people, etc.

Another variable in this study is the attitudes towards the teaching profession. The concept of attitude is defined as a stable and judgmental tendency which causes the individual to think, behave or feel negatively or positively about a particular person, group, object or event (Budak, 2005). As can be understood from the definition, since the attitudes affect the behaviors, the attitudes of teachers are important. There are some studies that investigate the teachers' or pre-service teachers' attitudes towards the teaching profession (Eraslan and Çakıcı, 2011; Çapa and Çil, 2000; Baykara Pehlivan, 2008; Üstüner, Demirtaş, and Cömert, 2009). When they are examined, it is observed that the attitude towards the teaching profession variable is investigated in terms of demographics such as age and gender. The thought that the motives behind choosing teaching as a profession can be related to the attitudes towards the teaching profession seems reasonable. Therefore, this study aimed at investigating the pre-service teachers' attitudes towards the teaching profession in terms of their motives and demographics. In line with this aim, the questions below were tried to be answered:

- Do the pre-service teachers' attitudes towards teaching profession differ significantly in terms of gender and grade?
- Is the pre-service teachers' attitudes towards teaching profession significantly correlated with their age?
- Do the pre-service teachers' attitudes towards teaching profession differ significantly in terms of their motives for choosing teaching profession?

---

<sup>‡</sup>Corresponding Author: Muhammet Fatih Alkan, Gaziosmanpasa University, Faculty of Education, mfatihalkan@hotmail.com

**Method:** This study was designed as a relational screening model. The relational screening model aims at determining the level of change between at least two variables. (Karasar, 2006). The participants of this study was composed of 222 students in the Faculty of Education of a state university. The data of this study were collected via two tools. Firstly, in order to determine the participants' demographics and motives for choosing teaching as a profession, a form was prepared. On this form there are demographic questions, and an open-ended question which is "what is most important motive for you to choose faculty of education?" The second data collection tools was developed by Çetin (2006) to determine the pre-service teachers' attitudes towards their professions. It was composed of a total of 35 items, 15 of which are negative while 20 are positive. The scale has three dimensions, which are love, value, adaptation. The lowest score that can be obtained from the scale is 35 while the highest is 175. In order to determine whether the attitude scores differ in terms of gender and their motives for choosing teaching as a profession, independent-samples t-test was conducted. As for the grade and age variables, One-Way ANOVA was run.

**Results:** The analyses concluded that pre-service teachers' attitudes towards teaching profession didn't differ in terms of their age and grade level. However, significant differences were determined in terms of gender and motives. The female participants and the participants with internal motives had significantly more positive attitudes towards teaching profession.

**Conclusion:** The literature shows that female teachers try to create a more caring school environment and are more student-centered and supportive compared to male teachers (Ng, Nicholas, and Williams, 2010; Onwuegbuzie, Witcher, and James, 2002). Therefore, this result is in comply with the existing literature (Ambusaidi, 2017). The other significant difference is also in comply with literature (Özder, Konedralı, and Zeki, 2010; Üstüner, Demirtaş, and Cömert, 2009). Accordingly, individuals who prefer teaching profession because of internal motives such as loving to teach, desire to help people, etc. have more positive attitudes towards teaching. When the role of attitudes in shaping the behaviors is considered, it yields significant implications especially for policy makers and authorities responsible for selecting students to faculties of education.

**Key words:** Attitude, Teaching profession, Pre-service teacher, Internal motives, External motives

## Turkish EFL Pre-Service Teachers' Motivation and Attitudes towards Pronunciation Instruction

Gülin Zeybek\*  
Süleyman Demirel University

### Abstract

The aim of this study was to find out Turkish EFL pre-service teachers' attitudes and motivations towards English pronunciation learning, and the most elicited components of pronunciation teaching and the ways dealing with it in the language classrooms. In order to collect data both quantitative and qualitative methods were used. For quantitative data collection Learner Attitude and Motivation (LAMP) inventory was administered on 105 pre-service teachers studying in ELT Department in a public university in Turkey, and the results were analyzed through MANOVA using SPSS statistics program. Quantitative data were collected through semi-structured focus group interviews conducted with 7 freshmen and 6 senior students. The qualitative responses were thematically categorized by two coders. The results of this study revealed that although there are no significant differences among students' motivation and attitude components, students were found to be instrumentally and extrinsically motivated to learn English pronunciation.

**Key words:** Attitude, motivation, pronunciation instruction, pre-service teachers.

### INTRODUCTION

Studies conducted on English language pronunciation teaching so far mainly concentrated on the effect of different pronunciation techniques, the course contents, and learner strategies on pronunciation instruction (Akyol, 2013; Alghazo, 2015; Baker, 2014; Buckingham, 2015; Buss, 2013; 2015; Çakır and Baytar, 2015; Hişmanoğlu, 2012b; Kang, 2015; Mirza, 2015; Nowacka, 2012; Szyszka, 2015; Smotrova, 2015; Tejeda, Cristina, Basurto Santos, 2014; Tergujeff, 2013). However, scarcity of studies investigating the effect of affective factors such as motivation and attitude in pronunciation instruction is in evidence (Demirezen and Topal, 2015; Fotovatnia and Omid, 2013; Motallebi and Pourgharib, 2013; Sardegna, Lee and Kusey, 2015; Smemoe and Haslam, 2013). Studies conducted on these affective factors have been generally researched with the variables such as academic success and gender. Therefore, this study has been designed as a mixed method research design for the purpose of investigating the most frequent types of motivation and attitude towards English pronunciation learning among freshmen, sophomore, junior, and senior class students.

### Motivation in English Language Learning

Psychologically, as an unobservable entity, motivation has been defined in various ways in the literature (Swezey, Meltzer and Salas, 1994). It has been seen as the trigger of an action that is responsible for why, how long and how hard people will continue to do the action Dörnyei (1999, 2001). Although it is hard to define this construct according to Gardner (2010), he suggested that there are some behaviors that a motivated learner demonstrates. These behaviors are effort, persistence, taking part in the activities, showing desire, self-efficacy, self-confidence, and having expectancies on achievement and failure (Gardner, 2010).

---

\*Corresponding Author: *Gülin Zeybek, Süleyman Demirel University, gulinulusoy@sdu.edu.tr*

In terms of language learning, motivation has been indicated to have a crucial role (Dörnyei 1994; Ehrman and Oxford, 1995; Gardner, 1985; Mun, 2004). The researchers have stated that motivation is both the reason and the consequence of achievement in language learning (Skehan, 1991). The strategy use of the language learners, their success on tests, and their levels of proficiency are all seemed to be affected directly by motivation (Oxford and Shearin, 1994). Furthermore, studies suggested that a learner who has high level of motivation learns a language faster and better compared to the ones who lack motivation (Gas and Selinker, 2001).

Motivation studies in the field of foreign/second language learning mostly focused on variables such as age, gender, and proficiency levels as well as integrative, instrumental, extrinsic and intrinsic factors affecting motivation. Mun's (2004) study also stated that motivational intensity is another significant factor effecting learners' achievement, as it has been found out that proficient learners have higher motivational intensity than lower proficiency levels learners.

Motivational constructs were primarily specified by Gardner (1985) as integrative and instrumental motivation. According to him integrative motivation was one's desire to be accepted as member of the target language community. Even though, this construct has been widely measured by many researchers, it has been argued that in context where English is spoken as a foreign language, it is questionable to talk about integrativeness of a learner to the community (Chen, Warden and Chang, 2005; Dörnyei, 2005; Ryan, 2006; Ushioda, 2006). The second construct identified by Gardner (1985) was instrumental motivation in which the learners is expected to have some practical reasons to learn a foreign/second language such as having a better job, etc. Apart from Gardner, Deci and Ryan (1985) proposed two new dimensions under the notion of motivation. According to them, language learners having pleasure and joy in learning a language show intrinsic motivation, while the ones who are dealing with the language learning process for the sake of an award or a punishment demonstrate extrinsic motivation.

Another study revealed that in terms of instrumental and integrative factors, female learners show higher levels of motivation compared to male language learners (Bektaş-Çetinkaya, 2009; Chalak and Kassaian, 2010; Karahan, 2007; Kızıltepe, 2000; Sayadian and Lashkarian, 2010). Lastly, a study conducted by Moskovsy and Alrabai (2009) revealed that EFL learning is more affected by instrumental motivation, ESL learning is based more on integrative motivation.

### **Attitudes in English Language Learning**

Attitude is defined as a mental state of readiness as a result of the individual's organization of his/her experience (Allport, 1954). In other words, it requires evaluation of an object in terms of one's beliefs or opinions (Gardner, 1985). Chamber (1999) suggested that the positive reactions, beliefs and opinions that a language learner shows towards language learning makes this process easier. Furthermore, it has been also stated that students having favorable attitudes towards language learning will result in having more pleasurable time and they encouragement will increase (Gardner, 1985).

According to Fishbein and Ajzen's (1975) Social Psychological Attitudinal Model, there are three dimensions of attitudes towards foreign/second language learning: cognitive, affective and conative. Cognitive component of this model is related to language learners' beliefs and evaluations, while affective component is about feelings and emotions. Lastly, conative component of language learning, which cannot be observed overtly from the learners' behaviors, attitude includes the learners' intentions to learn a language, and their level of readiness to learn the language linguistically, intellectually and practically. Do and Schallert (2004) have stated that if language learners have positive emotions and feelings, then their attitudes have facilitative effect on their learning process, whereas their negative emotions and feelings have a debilitating effect.

Researchers have indicated that a language learner having positive attitudes towards learning a language will be better at understanding the complex structures of the target language easily (Nunan,

2000; Oxford, 1990). Also, it is stated to be having a significant role in foreign language success (Clément, Gardner and Amythe, 1978; Gardner and Lambert, 1959; Lalonde and Gardner, 1985b). Emotions and prejudices have been indicated as the important factors affecting attitudes towards learning a foreign language (Spolsky, 2000). Since these factors are invisible, Ajzen (2005) stated that attitudes of a learner can only be measurable by observing learner responses.

Studies conducted on the effect of attitudes on learning a foreign/second learning mostly concentrated on variables like achievement, motivation, age and gender. It has been widely found out that having positive attitudes towards learning a language have great effect on high level of language achievement (Abdel Hafiz; 1994; Latif, Fadzil, Bahroom, Mohammad and San, 2011; Petrides, 2006). Moreover, studies also revealed that having positive attitudes towards learning a language is positively correlated with motivation (Karahan, 2007; Üzüm, 2007). Finally, studies showed that female language learners demonstrate more positive attitudes compared to male learners (Bilgin-Cebeci, 2006).

### **English Pronunciation Teaching**

Studies conducted on English pronunciation instruction as second or foreign language mainly focus on the methods used in the classroom to teach pronunciation (Alghazo, 2015; Buss, 2013; 2015; Baker, 2014; Foote, Trofimovich, Collins, and Urzua, 2013; Fotovatnia and Omid, 2013; Hişmanoğlu and Hişmanoğlu, 2010; Hişmanoğlu, 2012a; Mirza, 2015; Motallebi and Pourgharib, 2013; Müller, 2013; Smotrova, 2015; Sriudomkji and Sopirak, 2013; Tejada et al., 2014; Tergujeff, 2012; 2013). These studies found out that traditional techniques such as repetitions and drills like ‘repeat after me’ are the most favored method by both teachers and language learners, and immediate corrective feedback to pronunciation errors have been stated as quite useful by students. Furthermore, studies have shown that using technology to teach pronunciation has been a successful technique, which increases students’ achievement in pronunciation.

In addition to the studies focusing on methodology in the classroom, several studies have concentrated on accent, and tried to find out how students or teachers’ accents should be (Alghazo, 2015; Arboleda Arboleda, Garcés, Yicely, 2012; Buckingham, 2015; Buss, 2013; 2015; Çakır and Baytar, 2015; Coşkun, 2011; Henderson et al., 2012; Kang, 2015; Nowacka, 2012; Szyszka, 2015; Takagishi, 2012; Tergujeff, 2013). These studies revealed that having a native-like pronunciation is important, but being understood by the interlocutors has also great significance. Furthermore, British accent was mostly favored by the participants of these studies, and language learners indicated that teachers are role models for students in terms of pronunciation learning.

Finally, other research conducted in the field investigated the strategies used by language learners in learning English pronunciation (Akyol, 2013; Atlı and Bergil, 2012; Hişmanoğlu, 2012b; Smemoe and Haslam, 2013; Szyszka, 2015), students’ language awareness (Kennedy and Trofimovich, 2010; Thomson, 2013) and the content of pronunciation courses (Alghazo, 2015; Hişmanoğlu, 2012a; Derwing, Diepenbroek and Foote, 2013; Saito, 2014; Smotrova, 2015; Tergujeff, 2012). These studies suggested that language learners widely use affective, memory and active strategies, while they paid little attention to noticing strategies. Therefore, language learners try to motivate themselves for good pronunciation and do repetition activities to learn English pronunciation. It has also been revealed that students having high levels of language awareness are more successful in learning pronunciation. Lastly, the content of these pronunciation courses have mostly been found out as having primarily dealing with segmental features with the usage of IPA chart.

The recent research has shown that that very little attention was paid to the attitude and motivation of learners or teachers towards English pronunciation. There are very few studies concentrating on these issues in the field of English language teaching (Demirezen and Topal, 2015; Fotovatnia and Omid, 2013; Motallebi and Pourgharib, 2013; Sardegna et al., 2015; Smemoe and Haslam, 2013). In terms of teachers, these studies have found out that they are motivated to enhance their English pronunciation. On the other hand, students were found to be moderately motivated to be instructed on English



pronunciation. However, technology integrated lessons have been found to be increasing student motivation, and as a result their success in pronunciation lessons. Highly motivated learners, who also have positive attitudes towards pronunciation learning, have been indicated to achieve better in these courses.

In the light of this theoretical framework, it important to emphasize the lack of studies based on affective factors such as motivation and attitude. Therefore, the aim of this study has been identified as to investigate Turkish EFL pre-service teachers' attitudes and motivations towards English pronunciation learning, and to find out the most elicited components of pronunciation teaching and the ways dealing with it in the language classrooms. The following research questions have been proposed according to these aims:

1. What types of motivation (curiosity, integrative, instrumental, and extrinsic) do Turkish EFL pre-service teachers have towards pronunciation instruction?
2. What types of attitude (cognitive, negative affect, conative, and self-efficacy) do Turkish EFL pre-service teachers have towards pronunciation instruction?
3. Is there a difference between students' attitudes and motivations towards pronunciation learning according to their classes (freshmen, sophomore, junior, and senior)?
4. What are Turkish EFL pre-service teachers' beliefs on how to teach pronunciation?

## METHODOLOGY

This study has a mixed-method research design including both quantitative and qualitative data collection and analysis methods. This section includes information about participants, instruments used to gather data, the time period and procedure of data collection, and the analysis of the results.

### Participants

Quantitative data were gathered from 105 university students who were studying at English Language Teaching Department in a public university (Turkey). Randomly selected 35 freshmen, 22 sophomore, 22 junior and 26 senior year students were included in this study. These students have been learning English as a second language for at least 9 years, and they have all taken Listening and Pronunciation I course at university. The course content of this lesson includes segmental and suprasegmental features, phonetics instruction and basic level phonology.

In order to collect qualitative data, 7 students among freshmen learners and 6 students among senior level students were randomly selected for the interviews. They all volunteered to participate in this study. The reason for having unequal number of students in each group was that one of the students in freshmen year came to the interviews stating that she really wants to participate in the study. Therefore, she was also included to the study. The information about these participants were presented in table 1.

Table 1. Demographic information about the participants for the qualitative study

| Participants  | Class/Year | Gender | Overseas Exp.  | High School | English Prep Class Exp. |
|---------------|------------|--------|--|-------------|-------------------------|
| Participant 1 | Freshmen   | Female | Yes. England (15 days) & Germany (7 days)                  | State       | No                      |
| Participant 2 | Freshmen   | Female | Yes. Poland, Holland, and France (2 weeks in each country) | State       | Yes                     |
| Participant 3 | Freshmen   | Male   | No   | State       | No                      |
| Participant 4 | Freshmen   | Female | Yes. Born in Germany (lived there 7 years)                 | State       | No                      |

Table 1. (Continued)

| Participants   | Class/Year | Gender | Overseas Exp.                                | High School | English Prep Class Exp. |
|----------------|------------|--------|--|-------------|-------------------------|
| Participant 5  | Freshmen   | Female | No   | State       | Yes                     |
| Participant 6  | Freshmen   | Female | No   | State       | Yes                     |
| Participant 7  | Freshmen   | Female | Yes. Born in Germany (lived there 12 years)  | Private     | Yes                     |
| Participant 8  | Senior     | Male   | No   | State       | No                      |
| Participant 9  | Senior     | Male   | No   | State       | No                      |
| Participant 10 | Senior     | Female | No   | State       | Yes                     |
| Participant 11 | Senior     | Female | Yes. Poland (As an Erasmus exchange student) | Private     | No                      |
| Participant 12 | Senior     | Female | No   | State       | Yes                     |
| Participant 13 | Senior     | Male   | No   | State       | No                      |

### Instruments

Data were gathered through two instruments in this study. In order to collect data for the quantitative part of the study which tries to answer the first three research questions, Learner Attitudes and Motivation for Pronunciation (LAMP) Inventory (Sardegna et al., 2015) was adopted. This inventory consists of 43 5-point Likert type items (1: Strongly disagree to 5: Strongly agree). The researchers who developed LAMP inventory identified 4 dimensions for motivation (integrative motivation, instrumental motivation, extrinsic motivation, and curiosity) and 4 (conative, cognitive, negative affect, and self-efficacy) dimensions for attitude as a result of factor analysis. A pilot test was conducted on 20 students (five freshmen, five sophomore, five junior, and five senior) and Cronbach's Alpha was found as .82, which shows that the items were reliable. Therefore, the items were not changed and the questionnaire administered to all of the participants in English. The Cronbach's Alpha was found as .84 after this administration. Apart from the 43 items in this questionnaire, students' names, gender and classes were asked. Only their classes have been taken into consideration for this study. Other information will later on be used in another study for a comparison of their grades and motivation in pronunciation courses.

The second data collection tool was a semi-structured focus group interview. Two questions were directed to the students in order to find out answers for the last research question. These two questions were;

1. Considering your own learning background, what components of English pronunciation should be taught in Turkish EFL lessons?
2. Which activities can be used to teach those components?

Focus group interview was chosen, since there are several advantages compared to the other types of interviews such as a wide range of responses can be elicited from a single session; there can be interaction between participants which decreases the effect of researcher bias; reminds participants some issues that they might have forgot; eases some people who are uncomfortable to talk; and reveals group data and interaction which is useful in data analysis (Dawson, 2002). The reason for using a semi-structured interview was that it is quite advantageous, and since the interview is flexible, it yields important information to be discussed (Dawson, 2002).

### Time Period and Procedure

Quantitative data were collected during the 2015-2016 academic year, fall term. After their lessons, the students were handed out the questionnaires and asked to complete them. It took approximately 15 minutes to complete per questionnaire. In some of the classes, not all students attended that lesson on

the data collection day. For this reason, the questionnaire could be administered to only the convenient students coming to school that specific day.

Interviews were done in two sessions. First, the interview was conducted with freshmen students, and a week later with senior students. In order to record their voices, the researcher's mobile phone was used. The participants were asked to indicate their names before they start speaking, and each participant held the phone during the interview. talk.

The researcher directed both questions in both English and Turkish at the beginning and let the students think about the answers they will give for a while. When the students indicated that they were ready to talk, the research repeated the first question and the interview started. Ones who wanted to talk next, raised their hands silently. There was an interactive environment, in which students contributed to each other's ideas. The students gave their responses in their mother tongue, Turkish. The aim of conducting the interview in their mother tongue was to increase interactivity and prevent students being held from what they want to express because of language restriction.

### Data Analysis

Quantitative results were analyzed through IBM SPSS version 20. Since this study includes an independent variable with four categorical groups (freshmen, sophomore, junior, and senior), and 2 independent continuous variables each having 4 dimensions (motivation - integrative motivation, instrumental motivation, extrinsic motivation, curiosity, and attitude - conative, cognitive, negative affect, self-efficacy) multivariate analysis of variance (MANOVA) was conducted to find out difference between students' attitudes and motivations towards pronunciation learning according to their classes. According to French *et al.* (2002), MANOVA is actually ANOVA with several independent variables. Furthermore, this type of analysis was used when the researcher wants to have a single overall statistical analysis on a set of variables rather than having multiple single tests, and to investigate the effect of independent variables as a pattern on the dependent variables (Carey, 1998). In order to answer first two questions and give information about the participants, descriptive statistics were conducted. The mean scores were identified.

Qualitative data were transcribed and the results were thematically coded by the researcher. While freshmen group talked about 51.56 minutes, it took 27.38 minutes to complete the interview for senior students. Although it seems that the duration of the interview were not close to each other, students in the freshmen group mostly deviated from the aim of the interview and talked about other unrelated language issues such as grammar. Therefore, the researcher and the second coder did not include those unrelated parts in the data analysis. On the other hand, senior students were more precise and talked about pronunciation only. In order to enhance the reliability of thematic coding, a second researcher from the field, who is currently working in Süleyman Demirel University (Turkey), coded the transcriptions. Braun and Clarke (2006, p.82) defined theme and stated that it "captures something important about the data in relation to the research question and represents some level of patterned response or meaning within the data set." The function of thematic analysis is, then, to identify, analyze and report themes in the data by organizing and describing them in detail. Also, thematic analysis is used to interpret the aim of the research from various point of views (Braun and Clarke, 2006). As a result of thematic coding, 9 categories from freshmen students' interview and 8 categories from senior students' interview have been identified. Three of these categories for both groups are identical.

## RESULTS

This section presents the results retrieved from quantitative and qualitative data analysis.

## Quantitative Results

Qualitative results will be presented under the sub-titles related to the research questions. The aim of each sub-section is to answer those questions through the results of quantitative data analysis.

### *Motivation towards pronunciation instruction*

In order to find out what types of motivation (curiosity, integrative, instrumental, and extrinsic) Turkish EFL pre-service teachers have most towards pronunciation instruction, descriptive statistics were done and mean scores were calculated. The results of data analysis were given in table 2.

Table 2. Motivation towards pronunciation instruction

| Dimension of Motivation | $\bar{x}$ | SD   |
|-------------------------|-----------|------|
| Instrumental Motivation | 32.41     | 4.89 |
| Curiosity               | 18.67     | 3.07 |
| Extrinsic Motivation    | 23.48     | 3.78 |
| Integrative Motivation  | 13.40     | 3.17 |

The results in table 2 demonstrates that Turkish EFL pre-service teachers are mainly instrumentally motivated to pronunciation learning ( $\bar{x}$ = 32.41). It is followed by Extrinsic motivation ( $\bar{x}$ = 23.48). The statistics also revealed that these students do not seemed to be integratively motivated to learn English pronunciation ( $\bar{x}$ = 13.40).

### *Attitude towards pronunciation instruction*

The descriptive statistics demonstrating what types of attitude (cognitive, negative affect, conative, and self-efficacy) Turkish EFL pre-service teachers have most towards pronunciation instruction are presented in table 3.

Table 3. Attitude towards pronunciation instruction

| Dimension of Attitude | $\bar{x}$ | SD   |
|-----------------------|-----------|------|
| Self- Efficacy        | 15.43     | 2.45 |
| Negative Affect       | 14.64     | 4.02 |
| Cognitive             | 20.48     | 3.04 |
| Conative              | 13.20     | 2.72 |

It can be seen in table 3 that students mostly have cognitive attitudes towards English pronunciation learning ( $\bar{x}$ = 20.48). In other words, students mostly take the linguistic, intellectual and practical values of learning English pronunciation. These pre-service teachers' behavioral intentions and action readiness toward English pronunciation learning found to be lower than other dimensions of attitude ( $\bar{x}$ = 13.20).

### *Distribution of attitude and motivation levels according to classes*

In order to find out whether there is a significant difference between students' attitudes and motivations towards pronunciation learning according to their classes (freshmen, sophomore, junior, and senior) MANOVA analysis was conducted. The results of this statistical analysis for motivation levels are presented in table 4. The distribution of attitude levels according to classes are presented in table 5.

Table 4. Distribution of motivation levels according to classes

| Variable                | Freshmen |           |      | Sophomore |           |      | Junior |           |      | Senior |           |      | F    | $\eta^2$ |
|-------------------------|----------|-----------|------|-----------|-----------|------|--------|-----------|------|--------|-----------|------|------|----------|
|                         | N        | $\bar{x}$ | SD   | N         | $\bar{x}$ | SD   | N      | $\bar{x}$ | SD   | N      | $\bar{x}$ | SD   |      |          |
| Instrumental Motivation | 35       | 31.74     | 4.55 | 22        | 33.54     | 6.23 | 22     | 32.45     | 4.64 | 26     | 32.34     | 4.32 | .60  | .612     |
| Curiosity               | 35       | 17.88     | 2.75 | 22        | 18.95     | 4.14 | 22     | 19.63     | 3.01 | 26     | 18.69     | 2.29 | 1.56 | .202     |
| Extrinsic Motivation    | 35       | 23.54     | 3.37 | 22        | 24.22     | 2.95 | 22     | 22.77     | 3.95 | 26     | 23.38     | 4.75 | .54  | .653     |
| Integrative Motivation  | 35       | 13.62     | 2.87 | 22        | 13.18     | 3.95 | 22     | 13.40     | 3.29 | 26     | 13.30     | 2.88 | .10  | .960     |

The results in table 4 show that there is no significant difference between classes' types of motivation towards learning English pronunciation [Wilk's Lambda= 0.88,  $F(12, 259, 57)= 1.04$ ,  $\eta^2= 0.41$ ,  $p>.01$ ]. However, we can read from the table that sophomore students have slightly higher level of instrumental and extrinsic motivation compared to other classes. In terms of curiosity, this level is slightly higher in junior students.

Table 5. Distribution of attitude levels according to classes

| Variable        | Freshmen |           |      | Sophomore |           |      | Junior |           |      | Senior |           |      | F    | $\eta^2$ |
|-----------------|----------|-----------|------|-----------|-----------|------|--------|-----------|------|--------|-----------|------|------|----------|
|                 | N        | $\bar{x}$ | SD   | N         | $\bar{x}$ | SD   | N      | $\bar{x}$ | SD   | N      | $\bar{x}$ | SD   |      |          |
| Self-Efficacy   | 35       | 14.91     | 2.60 | 22        | 16.04     | 2.10 | 22     | 15.86     | 2.18 | 26     | 15.26     | 2.67 | 1.25 | .295     |
| Negative Affect | 35       | 14.80     | 4.07 | 22        | 14.31     | 4.15 | 22     | 14.18     | 3.47 | 26     | 15.11     | 4.43 | .27  | .844     |
| Cognitive       | 35       | 20.31     | 3.02 | 22        | 20.90     | 3.05 | 22     | 21.50     | 2.26 | 26     | 19.50     | 3.43 | 1.95 | .125     |
| Conative        | 35       | 13.62     | 2.28 | 22        | 13.09     | 3.19 | 22     | 13.40     | 2.40 | 26     | 12.53     | 3.10 | .85  | .470     |

The results in table 4 show that there is no significant difference between classes' types of attitudes towards learning English pronunciation [Wilk's Lambda= 0.87,  $F(12, 259, 57)= 1.14$ ,  $\eta^2= 0.04$ ,  $p>.01$ ]. On the other hand, results show that sophomore students have slightly higher levels of self-efficacy and cognitive attitudes towards pronunciation instruction compared to other classes. Furthermore, a slight difference can also be observed in the level of cognitive attitudes and negative affects which are a bit higher in senior students.

## Qualitative Results

The results of qualitative data analysis showed that even though students tried to give responses to the interview questions directed to them, they added some other ideas other than the content of pronunciation courses and how this content can be conveyed in English pronunciation lessons. As a result of the data analysis of freshmen students' semi-structured focus group interview 9 categories were identified, and from senior students' interviews 8 categories were found out. However, 3 of these categories in each group were identical:

1. Pronunciation teaching should start at the early stages of foreign language learning.
2. Students should be exposed to English language through songs, television series and movies, which make the learning process more enjoyable.
3. Having good pronunciation is positively correlated with having self-confidence.

Both freshmen and senior students stated that International Phonetic Alphabet should be taught in the lessons. However, there was a difference between groups in terms of how and whom IPA should be taught to. The rest of freshmen students' categories are;

1. IPA should be taught to students as well as phonetics instruction.
2. Fossilized pronunciation errors should be corrected, not ignored.
3. Teachers should focus not only the errors occurring because of the language differences, but other English mispronounced words as well.
4. Interaction between native or native-like interlocutors is necessary.

5. Having language awareness in pronunciation in mother tongue effects positively the success in having good pronunciation in English.
6. Motivation is effective in the achievement of foreign language pronunciation.

The rest of senior students' interview results are;

1. IPA should be taught to adult learners only, whose jobs should be taken into consideration as well.
2. Being understood by the interlocutors is more important than having a native like accent.
3. Traditional methods such as repetitions and drills should not be used to teach pronunciation, but they are still observing these techniques in their observation schools.
4. Technology could be used in order to catch students' attention, since we are in a technological era.
5. Corrective feedback can be provided to students' pronunciation errors through role-play activities.

## **DISCUSSION and CONCLUSION**

One of the aims of this research paper was to investigate the type of motivation that Turkish EFL pre-service teachers have most towards pronunciation instruction. Data analysis results revealed that these participants are mainly instrumentally and extrinsically motivated towards learning English pronunciation. Furthermore, these students are going to be English language teachers and they need to use the language for the purpose of having a better job, which is also another aspect of instrumental motivation (Gardner, 1985). Moreover, they are still having lectures at university and presenting some lessons to their lecturers. They are still being corrected, and to have good grades, these students may feel the urge to enhance their English pronunciation, which can be the reason for them to be extrinsically motivated (Deci and Ryan, 1985).

Another aim of this study was to find out the attitudes of Turkish EFL pre-service teachers towards the teaching of English pronunciation. The results showed that the participants have mostly cognitive attitudes, which means these students consider learning English pronunciation to be beneficial for them and give high values to it (Fishbein and Ajzen, 1975). Qualitative results also support this finding. Both freshmen and senior students stated that having good pronunciation yields to having self-confidence. Therefore, in order to feel confident in their speeches, these pre-service teachers may think that enhancing English pronunciation is useful. On the other hand, students show lower levels of conative attitude, so it can be stated that even though these students believe in the usefulness of learning pronunciation, they are not really intended and ready to do so (Fishbein and Ajzen, 1975).

The third aim was about the differences in attitudes and motivations of these students according to their classes. The results revealed that there was no significant difference. The purpose of all these students is to be English language teachers; therefore, that is why they have similar motivations and attitudes regardless of their classes. When the slight differences in the mean scores examined, sophomore students were found to be more instrumentally and extrinsically motivated, and have higher levels of self-efficacy and cognitive attitudes. Also, junior students were found to be slightly more curious about pronunciation learning. The reason for these results may be because they are more frequently dealing with micro-teaching activities in the classroom and having more frequent feedback in terms of their pronunciation from their lecturers. Also, these students have not been exposed to the real teaching environment, yet. Therefore, their motivation and attitudes were a bit higher than senior students. Furthermore, senior students showed negative attitudes towards pronunciation instruction a bit higher than the other classes. This may be the result of the traditional techniques used in their observation schools. As these students also stated in their interviews that being able to be understood is more important than having a good accent. Also, these students may feel anxious about their own pronunciation, because after a short period of time they will be in the classrooms teaching English. However, further research on anxiety and pronunciation learning is needed to support this idea.



Finally, to answer the last research question, semi-structured focus group interviews were conducted with freshmen and sophomore students. Although they had a consensus on basic issues such as the starting point of pronunciation instruction, exposure to the target language, and self-confidence, two groups touched upon different ideas. Freshmen students most frequently talked about the benefits of having phonetics lesson and learning IPA. The reason for them to concentrate mainly on these topics can be that they are currently dealing with these issues in their Listening and Pronunciation courses. As most of them indicated that they came across to this type of content at university, and previously they had no idea about these things. These new awareness on these topics may have affected the way look at pronunciation teaching. Moreover, these students suggested that teachers should not only focus on the sound differences between mother tongue and target language, but also the other problematic sounds as well as fossilized pronunciation errors. Demirezen and Topal's (2015) study suggested that fossilized pronunciation errors can be overcome with the help of innate abilities in mother tongue. This results also supports freshmen students' statement in the interview. They indicated that English pronunciation achievement is affected by having language awareness in pronunciation in the mother tongue. In terms of motivation, these students indicated that being motivated enhances the achievement in English pronunciation, which is in line with the results from the literature (Demirezen and Topal, 2015; Fotovatnia and Omidi, 2013; Motallebi and Pourgharib, 2013; Sardegna et al., 2015; Smemoe and Haslam, 2013).

The interviews of senior students revealed categories which can be associated with the effect of observations on these pre-service teachers. According to these students traditional methods should not be used in the classrooms. They indicated that these techniques are not useful anymore, since technology is effecting the way of students' learning. They suggested that more technology should be integrated to teach pronunciation, and instead of teaching IPA to all language learners, their speech could be made comprehensible for the interlocutors with the help of enjoyable tasks such as watching motives or listening to songs. The findings of the studies also support the effectiveness of technology integrated pronunciation teaching (Fotovatnia and Omidi, 2013; Motallebi and Pourgharib, 2013; Sriudomkji and Sopirak, 2013). Furthermore, one of the senior students suggested using role-plays to provide corrective feedback the students' errors. This could be suggested by this student, since the findings of Foote *et al.* (2013) suggested that this technique is widely favored by teachers.

In conclusion, this study tried to investigate the motivation and attitudes towards pronunciation instruction in Turkish ELT context with pre-service students. Although the results suggested no significant difference among classes in terms of motivational and attitudinal factors, students were found to be instrumentally motivated to learn English pronunciation. Furthermore, the qualitative analysis revealed contributive results for teachers, who can consider using more modern and enjoyable techniques to teach pronunciation to their students. Furthermore, textbook and curriculum designers can consider dealing with pronunciation at younger stages providing teachers with rich materials and activities.

## REFERENCES

- Abdelhafez, M. (1994). The influence of attitudes and integrative motivation on the language proficiency of English majors at Yarmouk University. M.A. Thesis. Yarmouk University.
- Ajzen, I. (2005). *Attitude, personality and behavior* (2nd ed.). New York: Open University Press.
- Akyol, T. (2013). A study on identifying pronunciation learning strategies of Turkish EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1456-1462.
- Alghazo, S. M. (2015). Advanced EFL learners' beliefs about pronunciation teaching. *International Education Studies*, 8(11), 63.
- Allport, G. W. *The nature of prejudice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1954.
- Arboleda Arboleda, A., Garcés, C., & Yicely, Á. (2012). The accented EFL teacher: classroom implications. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 14(2), 45-62.
- Atli, I., & Bergil, A. S. (2012). The effect of pronunciation instruction on students' overall speaking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3665-3671.

- Baker, A. (2014). Exploring teachers' knowledge of second language pronunciation techniques: Teacher cognitions, observed classroom practices, and student perceptions. *TESOL Quarterly*, 48(1), 136-163.
- Bektaş-Çetinkaya, Y. (2009). Language of others: EFL students' perception of attitude towards English. *Journal of Çukurova University Institute of Social Sciences*, 18(1), 109-120.
- Bilgin-Cebeci, F. (2006). Meslek ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumları. Unpublished M.A. thesis. Uludağ University, Bursa.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3: 77-101.
- Buckingham, L. (2015). Shades of cosmopolitanism: EFL teachers' perspectives on English accents and pronunciation teaching in the Gulf. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, (ahead-of-print), 1-16.
- Buss, L. (2013). Pronunciation from the perspective of pre-service EFL teachers: An analysis of internship reports. In *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching conference* (pp. 255-264).
- Buss, L. (2015). Beliefs and practices of Brazilian EFL teachers regarding pronunciation. *Language Teaching Research*, 1362168815574145.
- Carey, G. (1998). Multivariate analysis of variance (MANOVA): I. theory. Retrieved January, 16, 2016 from <http://ibgwww.colorado.edu/~carey/p7291dir/handouts/manova1.pdf>
- Chalak, A., & Kassaian, Z. (2010). Motivation and attitudes of Iranian undergraduate EFL students towards learning English. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 10(2), 37-56.
- Chamber, G. N. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, J. F., Warden, C. A., & Chang, H. (2005). Motivators that do not motivate: the case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation. *TESOL Quarterly*, 39, 609e633.
- Clément, R., Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1978). Persistence in second language study: motivational considerations. *Canadian Modern Language Review*, 34, 688-694.
- Coskun, A. (2011). Future English Teachers' Attitudes towards EIL Pronunciation. *Journal of English as an International Language*, 6(2), 46-68.
- Çakır, İ., & Baytar, B. (2014). Foreign language learners' views on the importance of learning the target language pronunciation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 99-110.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Demirezen, M., & Topal, I. H. (2015). Fossilized pronunciation errors from the perspectives of Turkish teachers of English and their implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 793-800.
- Derwing, T. M., Diepenbroek, L. G., & Foote, J. A. (2013). How well do general-skills ESL textbooks address pronunciation?. *TESL Canada Journal*, 30(1), 22.
- Do, S. L., & Schallert, D. L. (2004). Emotions and classroom talk: toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom discussion. *Journal of Educational Psychology*, 96, 619-634.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (1999). Motivation. In J. Verschueren, J-O. Östmann, J. Blommaert, & C. Bulcaen (Eds.), *Handbook of pragmatics* (pp. 1-22). Amsterdam: John Benjamins.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79, 67-89.
- French, A., Macedo, M., Poulsen, J., Waterson, T., & Yu, A. (2002). Multivariate analysis of variance (MANOVA). Retrieved January, 16, 2016 from <http://userwww.sfsu.edu/efc/classes/biol710/manova/MANOVAnewest.pdf>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading: MA: Addison-Wesley.
- Foote, J. A., Trofimovich, P., Collins, L., & Urzúa, F. S. (2013). Pronunciation teaching practices in communicative second language classes. *The Language Learning Journal*, (ahead-of-print), 1-16.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition. The socio-educational model*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Gardner, R. C., & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-72.

- Gas, S. and Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, pp. 349.
- Henderson, A., Frost, D., Tergujeff, E., et al. (2012). The English pronunciation teaching in Europe survey: selected results. *Research in Language*, 10(1), pp. 5-27. Retrieved 6 Dec. 2015, from doi:10.2478/v10015-011-0047-4
- Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2010). Language teachers' preferences of pronunciation teaching techniques: traditional or modern?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 983-989.
- Hismanoglu, M. (2012a). An investigation of phonological awareness of prospective EFL teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 639-645.
- Hismanoglu, M. (2012b). An Investigation of Pronunciation Learning Strategies of Advanced EFL Learners. *Hacettepe University Journal of Education*, 43, 246-257.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards English language and its use in Turkish context. *Çankaya University Journal of arts and sciences*, 7, 73-87.
- Kang, O. (2015). Learners' perceptions toward pronunciation instruction in three circles of world englishes. *TESOL Journal*, 6(1), 59-80.
- Kennedy, S., & Trofimovich, P. (2010). Language awareness and second language pronunciation: A classroom study. *Language Awareness*, 19(3), 171-185.
- Kızıltepe, Z. (2000). Attitudes and motivation of Turkish EFL students towards second language learning. *ITL review of Applied Linguistics*, 129130.
- Lalonde, R. N., & Gardner, R. C. (1984). Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioral Science*, 15, 224-237.
- Latif, L. A., Fadzil, M., Bahroom, R., Mohammad, W., & San, N. M. (2011). The role of motivation, attitude, anxiety and instrumental orientation in influencing learners' performance in English as a second language in OUM. *Global Conference on Learning and Technology*. Melbourne, Australia: Global learn Asia Pacific.
- Mirza, H. S. (2015). ESL and EFL Learners Improve Differently in Pronunciation: The Case of Lebanon. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 486-495.
- Motallebi, S., & Pourgharib, B. (2013). The Impact of Audio Stories (Listening Skills) on Pronunciation of EFL Learners. *Journal of Language Sciences & Linguistics*, 1(1), 1-6.
- Mun, Y. S. (2004). Motivation as a contributing factor in English language learning: a comparison between different English language proficiency UTM undergraduates, unpublished undergraduate thesis, UTM Malaysia.
- Murphy, D. (2011). An investigation of English pronunciation teaching in Ireland. *English Today*, 27(04), 10-18.
- Müller, M. (2013). Conceptualizing pronunciation as part of translingual/transcultural competence: New impulses for SLA research and the L2 classroom. *Foreign Language Annals*, 46(2), 213-229.
- Nowacka, M. (2012). Questionnaire-based pronunciation studies: Italian, Spanish and polish students' views on their English pronunciation. *Research in Language*, 10(1), 43-61.
- Nunan, D. (2000). *Language Teaching Methodology* (2nd Impression). Harlow: Pearson Education Ltd.
- Oxford, R. L. (1990). Styles, strategies, and aptitude: connections for language learning. In T. S. Parry & C. W. Stansfield (Eds.), *Language Aptitude reconsidered*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Oxford, R. L. & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- Üzüm, B. (2007). Analysis of Turkish learners' attitudes towards English language and English speaking societies. Middle East Technical University, Ankara.
- Petrides, J. R. (2006). Attitudes and Motivation and their impact on the performance of young English as Foreign Language learners. *Journal of Language and Learning*, 5 (1): 1-20.
- Ryan, S. (2006). Language learning motivation within the context of globalization: an L2 self within an imagined global community. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*, 3, 23e45.
- Saito, K. (2014). Experienced teachers' perspectives on priorities for improved intelligible pronunciation: The case of Japanese learners of English. *International Journal of Applied Linguistics*, 24(2), 250-277.
- Sardegna, V. G., Lee, J., & Kusey, C. (2014). Development and validation of the learner attitudes and motivations for pronunciation (LAMP) inventory. *System*, 47, 162-175. [10.1016/j.system.2014.10.009](https://doi.org/10.1016/j.system.2014.10.009)
- Sayadian, S., & Lashkarian, A. (2010). Investigating attitude and motivation of Iranian university learners toward English as a Foreign Language, *Contemporary Issues in Education Research, ProQuest Education Journals*, vol. 3, no. 1, pp. 137-147, Jan.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298.
- Spolsky, B. (2000). Anniversary Article. Language motivation revisited. *Applied Linguistics*, 21, 2, 157-169.

- Smemoe, W. B., & Haslam, N. (2013). The effect of language learning aptitude, strategy use and learning context on L2 pronunciation learning. *Applied linguistics*, 34(4), 435-456.
- Smotrova, T. (2015). Making Pronunciation Visible: Gesture In Teaching Pronunciation. *Tesol Quarterly*, Early View (Online Version of Record published before inclusion in an issue). DOI: 10.1002/tesq.276.
- Sriudomkij, P., & Sopirak, S. (2013). Factors influencing the development in English pronunciation skills training in primary students of schools in the primary education services area office in bangkok. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 396-399.
- Swezey, R. W., Meltzer, A. L., & Salas, E. (1994). Some issues involved in motivating teams. In H. F. O'Neil, Jr. & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and research* (pp. 141-169). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Szyszka, M. (2015). Good English pronunciation users and their pronunciation learning strategies. *Research in Language*, 13(1), 93-106.
- Takagishi, R. (2012). Non-native English teachers' views towards pedagogic goals and models of pronunciation. *Asian Englishes*, 15(2), 108-135.
- Tejeda, T., Cristina, A., & Basurto Santos, N. M. (2014). Pronunciation Instruction and Students' Practice to Develop Their Confidence in EFL Oral Skills. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 16(2), 151-170.
- Tang, X., Zhang, S., Li, Y., & Zhao, M. (2013). Study on correlation of English pronunciation self-concept to English learning. *English Language Teaching*, 6(4), p74.
- Tergujeff, E. (2012). English pronunciation teaching: Four case studies from Finland. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 599-607.
- Tergujeff, E. (2013). Learner perspective on English pronunciation teaching in an EFL context. *Research in language*, 11(1), 81-95.
- Thomson, R. I. (2013). ESL teachers' beliefs and practices in pronunciation teaching: Confidently right or confidently wrong? In J. Levis & K. LeVelle (Eds.). *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Aug. 2012. (pp. 224-233). Ames, IA: Iowa State University.
- Ushioda, E. (2006). Language motivation in a reconfigured Europe: access, identity, autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27, 148e161.

## Hukuk Öğretimine Yönelik Teorik-Pratik Sınıf (TEOPS) Sistemi Model Önerisi\*

### Model Proposal of Theoric-Practical Class (TEOPS) System for Law Education

Mustafa Ataş†, Süleyman Dost, Ömer Çelikkol  
Süleyman Demirel Üniversitesi

#### Özet

Hukuk yaşadığı toplumun ihtiyaçlarına göre şekil alır ve bu ihtiyaçlara cevap verecek şekilde gelişim gösterir. Hukuk öğretimi de bu değişime ayak uydurmak zorundadır. Batı Avrupa ülkeleri hukuk öğretimini bu gelişme ve ihtiyaçlara cevap verecek şekilde revize ederken, Türkiye’de bu alanda yeterli çalışma yapılmamıştır. Bu çalışmada çeşitli ülkeler temel alınarak hukuk öğretimleri ve öğretim yöntemleri hakkında bilgi verilmeye çalışılmış akabinde proje kapsamında öngörülen hukuk öğretimi bir gruba uygulanıp sonuçları değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Hukuk, Öğretim, Yöntem.

#### Abstract

Law is shaped according to the needs of the society and develops to meet these needs. Legal training has to adjust to this change. While the Western European countries revised legal education according to these developments and needs, enough studies hasn't been done in this area in Turkey. In this study, it is tried to give information about legal training and teaching methods based on different countries. After this, within the scope of the project, foreseen legal training was adapted to a group and the results were evaluated.

**Key words:** Law, Education, Method.

## GİRİŞ

Devlet yönetimi ile ilgili eski çağlardan beri düşünülen, geliştirilen ve yazılan tüm ütopyalarda eğitimin yeri hep özel olmuştur (Sağır, 2010: 3). Hukukun bir devletin temeli olduğunu da düşünürsek, hukuk öğretiminin ne derece önemli olduğu bir kez daha ortaya çıkmış olur. Avrupa Birliği ülkeleri hukuk öğretimindeki bu önemi 1976 yılında kavramış, hukuk öğretiminde teori ve uygulamanın bir arada verilmesine yönelik köklü reformlar yapmışlardır. Amerika Birleşik Devletleri ise, hukuk öğretiminin bu önemini 18. yüzyılda kavramıştır. ABD’de ideal öğretim yöntemleri ve öğretim programında yer alacak dersler hakkında 18. yüzyıldan günümüze dek birçok makale yazılmış ve tartışmaya konu olmuştur. Hukuk öğretimi alanında yapılan bu çalışmalar neticesinde bugünkü çağdaş Amerikan hukuk öğretimi doğmuştur.

\*Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında yapılan “ Hukuk Eğitiminde Teorik-Pratik Sınıf (TEOPS) Sistemi” projesinin sonuçlarını yansıtmakta olup TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

†İletişim: Mustafa Ataş, Süleyman Demirel Üniversitesi Hukuk Fakültesi, law.mustafaatas@gmail.com



Türkiye'deki hukuk öğretimi ise neredeyse bir asırdır hiçbir değişikliğe uğramamıştır. 2017 verilerine göre ülkemizde seksen dört hukuk fakültesi mevcuttur ve birkaç değişiklik dışında hepsi İstanbul ve Ankara Hukuk Fakültesi'nde verilen öğretimi örnek almışlardır. Teorik bilginin konferans şeklinde öğrenciye aktarıldığı bu klasik taktir yöntemi neredeyse bir asırdır kullanılmaya devam edilmektedir. Bununla birlikte, her gün yeni hukuk fakülteleri kurulmakta ve yeterli öğretim kadrosu oluşturulmadan, öğretime başlamaktadır. Güncel anlamda Avrupa ve Amerika'daki hukuk öğretimi somut uyumsuzluğun nasıl çözüme kavuşturacağı yönündeyken, Türkiye'de ise hukuk öğretimi teoriktir. Bu yüzden uygulama ile teori zaman zaman birbirinden ayrı düşmektedir.

Bu çalışmanın amacı, dünya genelinde terk edilen klasik hukuk öğretiminin kalıpları dışına çıkarak, Türkiye'de hukuk öğretiminin ihtiyaçlarına cevap verebilecek deneysel bir çalışma yapmaktır. Bu kapsamda öncelikle tarihte hukuk öğretimine değinilmiş, ardından uygulama ağırlıklı bir öğretim programı oluşturmuş Amerika Birleşik Devletleri ile hukuk öğretiminde köklü değişiklikler yapmış bazı Avrupa ülkeleri ele alınmıştır. Son olarak proje kapsamında öngörülen hukuk öğretim yöntemlerine ait uygulama sonrası, katılan öğrencilerle yapılan anketlerin sonuçları aktarılmıştır.

## **Tarihte Hukuk Öğretimi**

### ***Antik Yunan ve Roma Döneminde Hukuk Öğretimi***

#### ***Antik Yunan Döneminde Hukuk Öğretimi***

Antik Yunan'da hukuk ayrı bir bilim ve meslek dalı değildir. Antik Yunan'da polisler arasında bir hukuk birliği söz konusu olmayıp her polis kendi kurallarına göre uyumsuzlukları çözmekteydi. M.Ö. 5. yüzyıl ortalarına doğru davaların mahkemelerde görülmeye başlanmasıyla, savunmanın nasıl yapılacağı ve kimlerin yapacağına dair sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Davacıların karşılarındaki kişileri inandırmasını kolaylaştırmak ve nasıl davranılacağını göstermek amacıyla Sicilya'da Rhetorika Tekhne adında bir kitap yazıldığı ve Atina'da bu öğretimin verilmesi için bir okul açıldığı bilinmektedir (Yıldız, 1990: 119).

Eski Yunan'da hukuk adamları hatip kişilerdi. Sofistlerce öğrencilere hitabet, felsefe ve tarih dersleri verilir, tartışma ve güzel konuşma sanatı öğretilirdi. Daha sonraki sistematik dönemde Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi filozoflar hukuk öğretimini felsefenin ahlak dalı çerçevesinde ele almışlar ve iyi bir vatandaş yetiştirmek için verilmesi gereken eğitim olarak düşünmüşlerdir (Yıldız, 1990: 120). Bu dönemde, Sokrates ders anlatım yöntemi olarak soru-cevap ve tüme varım (inductio) metodunu kullanmış, Platon devlet ve kanunlarla ilgili gerçekçi bir görüntü çizmiş ve Aristoteles Atina'da Lykaion'da bir okul kurmuş, pedagojik nitelik taşıyan derslerini mantıksal ve felsefi bir yöntemle vermiştir (Yıldız, 1990: 121).

#### ***Roma Döneminde Hukuk Öğretimi***

Roma Devleti kendi hukuk sistemini kurmuş ve ülke içinde uygulanan hukuku yeknesak hâle getirmeyi başarmıştır. Bu dönemde önemli hukuk okulları açılmış, hukuk biliminin temelleri atılmıştır. Roma Devleti'nin hukuk anlayışı Helenistik Dönem doğan stoa felsefesi çerçevesinde şekillenmiştir. Roma Dönemi'ndeki hukukun gelişimini iki döneme ayırarak incelenebilir.

#### ***Roma Cumhuriyeti Dönemi Hukuk Öğretimi***

Cumhuriyet dönemi, anayasaya dayanan bir demokrasi dönemidir. Yasama faaliyeti halk meclisi tarafından yapılırdı. Savunma herkesin kendisi yahut kanunu iyi bilen hatip kişilerce yapılabilirdi. Hukuki uyumsuzluklara bakan ve fikir dağıtan bu hatip kişilere, ilkokulda temel bilgiler verilir, orta öğretimde karşılarındaki kişiyi ikna, yüksek sesle konuşma ve tartışma teknikleriyle düzgün konuşma



öğretilir, orta öğretimden sonra Rhetor okuluna giden genç, felsefe bilgileri ile donatılırdı. Bu eğitimi alan bir öğrenci, hukuk bilgisine sahip ve iyi bir hatip olarak mezun olurdu. Bu hatip kişiler hukuk alanında çalışacaklarsa ayrıca onlara eğitim verilirdi. Ancak, bu dönemde de hukuk ayrı bir bilim ve meslek olarak görülmemiştir. M.Ö. 3. yüzyıla kadar din adamları (pontifeksler) hukuka gerek duyanlara hazır metinler vererek, uyuşmazlığı ilahî adalete göre çözerlerdi. Bu dönemden sonra pontifekslerin görevini üst sınıflardan (preatorluk ve konsüllük görevi yapan) kişiler devralmışlardır. Böylece Roma'da hukuk biliminin temelleri atılmıştır. Ticari hayatın gelişmesine bağlı olarak hukuki uyuşmazlıklar artmıştır, artan hukuki uyuşmazlıklar nedeniyle yargılama faaliyetini ve vekillik görevini üstelenen soylu kişiler yetersiz kalmaya başlamıştır. Tarihte hukuk öğretiminin temelleri de bu sayede atılmıştır. Bu öğrencilere teorik hukuk bilgisi öğretilmezdi, mahkeme önünde yapılan yargılamayı takip ederler, hâkim ve vekilin istişarelerini dinlerler, onlarla fikir alışverişinde bulunurlardı (Yıldız, 1990: 123-126).

### ***Roma İmparatorluğu Dönemi Hukuk Öğretimi***

İmparatorluk Dönemi'nde yasama organı senatoydu, ayrıca imparatorların da kanun çıkarma yetkisi mevcuttu. Roma İmparatorluğu Dönemi'nde müstakil hukuk eğitimi veren hukuk okulları açılmıştır. M.S. 2. yüzyıla kadar eğitim iki farklı yüksekokuldan teşekkül etmektedir, bunlar laik ve dini okullardır. Hukuk bilimi laik okullarda öğretilmekte buradan mezun olanlar hukuk mesleğini icra edebilmekteydiler. Laik okullarda felsefe, edebiyat ve çeşitli bilimler okutulurdu. M.S. 3 yüzyıla kadar Roma imparatorluğunda iki farklı hukuk ekolü mevcuttu. Bu ekoller hukuk biliminin gelişmesinde büyük rol oynamışlardır. Bu ekole mensup öğretmenler istişare (consullativ) yöntemi ile ders anlatır ve bu şekilde hukukçu yetiştirirlerdi. M.S. 2. yüzyıldan sonra müstakil olarak hukuk eğitimi veren hukuk okulları açılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu okullardan mezun olabilmek için beş sene öğrenim görmek gerekiyordu. Öğrenim dönemleri, belirli kitapları tamamlamak ile son bulurdu. Bu kitapların çoğu, önemli hukuki meselelerin çözümünü içeren kitaplardan ve önemli kaynakları açıklamak için yazılan şerhlerden oluşmaktadır. Hukuk okullarındaki öğretim yöntemi ise öğretmenin önemli hukuki uyuşmazlıkları anlatması yahut temel metinlerin yorumlanması şeklinde işlenir, öğrenciler sabah işledikleri dersi gece tekrar ederlerdi (Yıldız, 1990: 131).

### ***İslâmiyet Öncesi Türk Devletlerinde ve Osmanlı Devleti'nde Hukuk Öğretimi***

#### ***İslâmiyet Öncesi Türk Devletlerinde Hukuk Öğretimi***

İslâmiyet'in kabulünden önceki Türk Devletlerinde uygulanan hukuk ve öğretimi konusunda oldukça sınırlı bilgiye sahibiz. Sınırlı da olsa bu bilgiler bize Türklerde kamu ve özel hukukun gelişmiş olduğunu ve kendine özgü bir hukuk teşkilatlanmasının var olduğunu göstermektedir. Türkler İslâmiyet dairesine girdikleri zaman, eski ve kuvvetli bir hukuki kültüre maliktiler (Köprülü, 1943: 396). Bu dönemde topluluk veya devlet halinde yaşamış Türklerde hukuk kuralları yazısız, örf, adet ve teamüllerden ayrıca din ve ahlak kurallarından oluşmaktadır. Yazısız bu kamu ve özel hukuk kurallarının hepsine töre (törü) denmekteydi. Uygurlar dönemine ait kişiler veya kişiler ile devlet arasında yazılı akitler mevcuttur, ancak bu sözleşmeler de yazılı birer hukuk kuralı olmayıp sadece taraflar arasında sübjektif hukuki normlar koymaktadırlar. Orhun Abideleri bize Göktürkler'de uygulanan kamu hukuku konusunda bilgiler vermektedir. Bu yazıtlara göre kağan, her işini halkı için yapmakta olup halkının refahı ve mutluluğunu sağlamak ile mükelleftir. Eski Türklerde kağanın önemli görevleri arasında iyi kanunlar yapmak ve bunları adalet içinde uygulatmak da vardır. Eski Türklerde halk ve halkın idaresinden sorumlu herkes töreye uymak zorundadır. Buna uymayan kişilere maddi ve manevi yaptırımlar uygulanırdı. Devletin ve tüm teşkilatın başı olan kağanlar bu yaptırımları kendileri uygulayabilecekleri gibi bu yetkilerini başkalarına da devretmişlerdir. Bu görevin devredildiği kişiler döneme göre farklılık gösterir. Bu yargıçlık vazifesi ile görevlendirilenler töreyi iyi bilen kişilerdir (Yakut, 2002: 1-26).

### ***Osmanlı Devleti'nde Hukuk Öğretimi***

Osmanlı'da yargı örgütünün en küçük birimine kaza, hukukçu olarak nitelenen devlet görevlisine ise kadı denmektedir. Osmanlı dönemi hukuk anlayışını ve öğretimini iki farklı dönemde incelemek mümkündür. Çünkü Tanzimat sonrası dönemde Avrupa'dan birçok kanun iktibas edilmiş, Osmanlı Devleti içinde uygulanan hukuk ikiye ayrılmış, hukuk öğretimi ve yargı teşkilatı değişime uğramıştır.

### ***Klasik Dönemde Osmanlı Hukuk Anlayışı ve Öğretimi***

Osmanlı İmparatorluğu'nda tüm ülkeyi kapsayan yeknesak bir hukuk uygulanmamaktaydı. İmparatorluk içindeki her millet veya cemaat kendi hukukunu uygulamakta serbest bırakılmıştı (Üçok, 1989: 11). Osmanlı Devleti içindeki Müslümanlara İslâm hukuku (şer'i hukuk) ve örfi hukuk olmak üzere, iki farklı hukuk uygulanmaktaydı. Şer'i hukuk Kur'an, sünnet, icma ve kıyasa dayanan bir hukuktur. Örfi hukuk ise şer'i hukukun düzenlemediği ve şer'i hukuka aykırı düşmemek kaydıyla padişahın tek taraflı koyduğu kanunnamelerden oluşmaktaydı. Örfi hukuk daha çok vergi gibi hususları düzenlemek için çıkartılırdı. Şer'i hukuku öğretmek için Osmanlı Devleti sınırları içinde birçok medrese vardı, ancak Tanzimat sonrası döneme kadar müstakil hukuk öğretimi veren bir okul (mektep) bulunmamaktadır. Ezcümle, medreseden mezun olan bir öğrenci kadılık dışında başka meslekleri de yapabilmekteydi. Genel olarak medreselerde, daha önce ortaya çıkmış bir uyuşmazlığın fıkıh ilmine göre nasıl çözümleneceği ve çözümlenmemiş bir uyuşmazlığın nasıl çözümlenmesi gerektiğinin müderrisler tarafından öğretilmesi yönünde dersler verilmiştir. Öğretimin ana kaynakları daha önce büyük âlimler tarafından kaleme alınmış fıkıh kitaplarıdır (Üçok, 1989: 12). Medreselerde eğitim kademelere ayrılmıştı: Medreselerin ilk bölümünü bitirenler küçük kazalara kadı olarak atanırlar ve sınırlı bir mevkiye kadar, ikinci kademeyi tamamlayanlar kazaskerlik ve şeyhülislâmlık mevkisine kadar yükselebilmekteydiler (Üçok, 1989: 13). Bir kişinin kadılık mesleğini icra edebilmesi için, medrese de tahsil görmesi, sınavlarını başarılı şekilde vermiş olması ve müderrislerden icazet alması gerekirdi (Ortaylı, 2017: 14) Örfi hukuk medreselerde hiç okutulmazdı. Osmanlı Hukukunda temyiz mercii yoktur. Kadıların verdiği kararlar süreye tabi olmadan kesin hüküm doğururdu. Ancak şikâyet üzerine bazı kararları Anadolu ve Rumeli Kazaskerlerince incelenmiştir. Kadılar hiyerarşik olarak bağımsız olup hiçbir kurum ve kişiden emir ve talimat almazlardı. Osmanlı'da kadının görevi sadece şer'i hukuku uygulamak değildi. Aynı zamanda mali ve idari birçok görevi vardı. Kadı, kazaskerler tarafından (Anadolu Kazaskerliği ve Rumeli Kazaskerliği) tarafından merkezden atanır, yine teftişi kazasker tarafından görevlendirilen kimselerce ve yerine atanan kadı tarafından yapılırdı. Kadı, atandığı kaza da iki yılın üstünde kalamaz, bu sürenin sonunda başka bir görev yerine yine merkezden atanırdı. Mahkemelere başvurmak harca tâbiydi, bu harçlar merkezden gönderilen kanunnamelerde düzenlenmiştir. Kadı merkezden aldığı maaşın yanında ödenen harçların bir miktarını da alırdı (Ortaylı, 2017: 25).

### ***Tanzimat Sonrası Osmanlı Hukuk Anlayışı ve Öğretimi***

Padişahın insan hakları bakımından kendi kendini sınırlayan Tanzimat Fermanından sonra, şer'i hukuk yerine Avrupa'dan bütün teb'aya uygulanabilecek kanunlar alınmaya başlanmıştır. (Üçok, 1989: 13). Kanunların Avrupa'dan iktibas edilmesinden sonra yargı teşkilatı ikiye ayrılmıştır. Bir yanda şer'i hükümleri karara bağlayan şer'i mahkemeler varlığını sürdürürken diğer yanda iktibas edilen kanunlardan doğan hukuki uyuşmazlıkları karara bağlayan nizamiye mahkemeleri kurulmuştur. Tanzimat sonrası, medreseler de görülen şer'i hukuk derslerinin yanında iktibas ettiğimiz kanunlardaki dersler de öğretime dâhil edilmiştir. Ancak, Tanzimat sonrası hukuk alanında başlayan yenilik hareketleri medreselerde verilen hukuk öğretiminin yetersiz kalmasına neden olmuştur. Bu yüzden sadece hukuk eğitimi veren ve klasik hukuk mesleklerini icra edecek öğrenci yetiştiren hukuk mektepleri açılmıştır. Yükseköğrenim seviyesinde eğitim verecek olan ilk hukuk mektebi 1874 yılında kurulan Mekteb-i Hukuk-u Sultani olmuştur. 1880 yılında Adliye Nezareti'ne bağlı olarak Mekteb-i Hukuk-u Şahane açılmış iki okul bir süre sonra birleştirilmiş, 1909 yılından sonrada Darülfünun'a bağlanmıştır. Bu dönem de Selanik, Beyrut, Bağdat ve Konya'da da birer hukuk

mektebi açılmıştır. Bu hukuk mekteplerinin öğretimine ilişkin esas ve usulleri kuruluş nizamnamelerinde ayrıca belirtilmiştir. Yeni hukuk mekteplerinin açılması neticesinde Osmanlı'da öğretime dair yapılan reformlar, bazı mektepler örnek gösterilerek aşağıda değinilmiştir (Koyuncu, 2012: 163-183).

Mekteb-i Hukuk-u Sultani'de öğrenim görebilmek için idâdiden mezun olmak veya okulun yapacağı sınavda başarılı olmak gerekmektedir. Mekteb-i Hukuk-u Sultani'nin bir öğrenim dönemi dokuz aydı. Bu dönemin sekiz ayı öğrenime, yirmi günü tekrara, on günü imtihanlara ayrılırdı, öğrenim süresi ise dört yıldır. Hukuk mektebinin müfredatında şer'î hukuk, ıktibas edilen kanunlar ve hukukun temeli sayılan dersler mevcuttu. Öğrenciler, okula devam edecek öğrenciler ve okula uzaktan devam edecek öğrenciler olarak ikiye ayrılmıştı. Okula uzaktan devam edecek öğrencilere tasdikname verilir, diploma verilmezdi. Devamlı öğrenciler günlük işlenen derslere devam etmek, sorulan sorulara cevap vermek zorundaydılar. Aksi halde yılda dört defa belirli dönemlerde idare tarafından verilen kayıt pusuları (transkripsiyon) kendilerine verilmezdi. Kayıt pusuları almaya hak kazanan öğrenciler sene sonundaki sınavlara girebilirlerdi. Sınavlar yazılı veya sözlü olarak yapılabilirdi. Sınavlardan başarılı olmuş öğrencilere dört sene sonunda doktora (bitirme) sınavı yapılırdı. Bu sınavdan başarılı olan öğrenciler ayrıca tez yazıp jürinin önünde başarılı bir şekilde tez konusunu savunurlarsa doktor unvanını alırdı. Doktor unvanını alamayanlar, yalnız davalarda vekillik görevi yapabiliirdi (Koyuncu, 2012: 163-183). Selanik, Beyrut, Bağdat ve Konya'da açılan hukuk mekteplerinde öğrenim görebilmek için idâdiden mezun olmak gerekirdi, öğrenim süresi üç yıldır. Konya Hukuk Mektebi (1908-1919) kapatılana kadar 134 öğrenci mezun vermiştir. Selanik ve Beyrut'un düşman tarafından işgali sonrası buradaki hukuk fakülteleri Konya'ya taşınmıştır. Konya Hukuk Mektebi'nde ders veren hocaların birçoğu birkaç lisansı bilen, faziletli ve âlim kimselerdi (Ekinçi, 1999: 50-52).

### ***Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk Yıllarında Hukuk Öğretimi***

Cumhuriyetin kurulmasından sonra, hukuk alanında köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu süreçte Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulü ile birlikte eğitimde birlik sağlanmış ve şer'î mahkemeler kaldırılarak yerine bugünkü adli mahkemeler açılmış hukukun bugünkü temelleri atılmıştır. Cumhuriyetin ilan edildiği yıllarda Türkiye'de hukuk eğitimi yalnızca İstanbul'da Darülfünun Hukuk Fakültesi'nde verilmekteydi. Ancak Darülfünun Hukuk Fakültesi hukuk alanında yapılmış ve yapılacak olan köklü değişikliklere olumlu bakmadığı için 23 Şubat 1925 Yılında Ankara Adliye Hukuk Mektebi (Ankara Hukuk Fakültesi) kurulmuştur. Ankara Hukuk Fakültesi üç yüz öğrenci ve on bir akademisyen ile öğretim hayatına başlamıştır. Derse devam mecburiyeti zorunlu tutulmuş ve sıkı takip edilmiştir. Ders geçme notu yüksek olduğu için, öğrenciler gününün büyük bir çoğunluğunu kütüphaneler de geçirmektedirler. Genel anlamda dersler klasik takrir yöntemi ile işlenmekte ancak bazı hocalar öğrencilerin ders anlatması (seminer) yöntemi ile ders işlemekteydiler (Sağır, 2010: 42-43).

### **Günümüzde Hukuk Öğretimi**

#### ***Amerika Birleşik Devletleri'nde Hukuk Öğretimi***

Amerika Birleşik Devletleri'nde Hukuk Fakültelerine giriş için aranan şartlar üniversitelere göre değişmektedir (Okay, 1961:362-387). Ancak, hukuk fakültelerine kabul için aranan iki önemli husus vardır; Bunlardan ilki herhangi bir sosyal bilim ağırlıklı yükseköğretimden mezun olmak, ikincisi ise Hukuk Fakültesi Giriş Testi (LSAT) sınavından iyi bir derece yapmış olmaktır. Amerika Birleşik Devletleri'nde sınırları yasalarca çizilmiş bağlayıcı bir hukuk öğretimi bulunmamaktadır. Hukuk öğretimi ile ilgili standartları belirlemek Amerikan Barolar Birliği (ABA), mahkemeler ve fakülteler tarafından çıkarılan yönetmelikler ve tüzüklerce yapılır (Sağır, 2010: 22).

ABD'nde hukuk eğitimi üç yıldır (JD). Ders yılı iki döneme ayrılmış olup, her dönem yazılı sınavların yapılması ile son bulmaktadır. Dönemde haftalık 12-15 saat arası ders işlenmektedir. Derslere devam mecburiyeti sıkı şekilde takip edilmektedir. Dersler, küçük gruplara ayrılmış öğrencilerle işlenir.

Genel olarak dersler seçimlidir. Fakülteler her yıl ortalama olarak üç yüz öğrenci kabul etmekte olup, öğretim elemanı sayısı ise oldukça yüksektir. Birinci sınıf zorunlu derslerden oluşmakta, seçimlik derslere pek yer verilmemektedir. Birinci sınıf dersleri genel olarak, güncel hukuk bilgisine yöneliktir. Birinci sınıftaki dersler karar okuması yöntemiyle ve kalabalık sınıflarda işlenmektedir. Ancak öğrenci de hukuk nosyonu oluşturacak bazı dersler, küçük sınıflarda (çalışma grubu) ve öğretim elemanı veya avukatların yoğun denetimi altında işlenir. Öğrenciye bir avukat bir hâkim gibi düşünmesinin öğretildiği sanal mahkeme (moot court) yöntemi de birinci sınıf dersi kapsamındadır. İkinci ve üçüncü sınıftaki derslerin büyük bir çoğunluğu seçimlik derslerden ve seminerlerden oluşmaktadır. Dersler küçük sınıf gruplarında işlenmektedir. Ayrıca başarılı öğrenciler ders saatinin bir kısmını klinik çalışmalarında, kamu veya özel kuruluşlarda uygulamada çalışmalarında (field work) ya da yargıç asistanlığında (clerkship) geçirebilmektedirler. Hukuk fakültesinden sonra herhangi bir staj eğitimi bulunmamaktadır. (Güran, 1984: 180-196). Hukuk eğitimi süresince görülen dersler, farklı yöntemler kullanılarak öğretildiği için Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan öğretim yöntemleri aşağıda ayrıca incelenecektir

### ***Amerika Birleşik Devletleri'nde Uygulanan Öğretim Yöntemleri***

***Karar Okumaları (Case Method) Yöntemi:*** Dava metodu da denilen bu yöntem, 1870 yılında klasik takrir yöntemine karşı Amerika'da geliştirilmiş, bugünde derslerin büyük bir çoğunluğu bu yöntemle işlenmektedir. Karar okumaları yöntemi önemli mahkeme kararlarının öğrenciler tarafından çözümlenmesi yoluyla işlenir. Önemli mahkeme kararlarının olduğu ders kitaplarında uyuşmazlığın özetlenmesi dışında bir bilgi yer almaz. Öğrenci verilen mahkeme kararının konusunu teşkil eden uyuşmazlığın teorik bilgisine ders dışı yapacağı araştırmalar neticesinde sahip olur. Bu yöntemde öğretim elemanı derste pasif bir konumdayken öğrenciler aktif bir konumdadır, bu yüzden öğretim elemanı derste direkt bilgi vermekten kaçınır. Ayrıca karar yöntemi ders kitapları (text book) ile desteklenmektedir (Okay, 1961: 362-385).

***Seminer Yöntemi :***Seminerler hukuk fakültelerinin eğitiminde önemli bir yer tutar. Her yıl birçok seminer düzenlenip, seminer konusunda yetkin kişiler davet edilir veya seminer konusu öğrenciler tarafından sunulur. Seminere katılan bütün öğrencilerin konu hakkında önceden ayrıntılı bir araştırma yapması öğretim elemanlarınca sağlanır (Okay,1961:384).

***Sanal Mahkemeler (Moot Court) Yöntemi:*** Bu öğretim yönteminde, farazi davalar öğretim üyesinin gözetiminde, öğrenciler tarafından çözümlenmeye çalışılmaktadır. Temsili mahkeme gerçek bir mahkeme gibi teşekkül ettirilir. Davacı, mağdur ve bunların vekilleri gerçek bir yargılama içindeymiş gibi duruşma yapılır ve hâkim konumundaki profesör karar verir (Güran,1984:188).

***Hukuk Klinikleri (Legal Clinics) Yöntemi:*** Hukuk klinikleri, 1917 yılında hukuk öğrencisine bir avukat gibi düşünmeyi ve davranmayı, fakülte hayatında verilmesinin gerekliliği düşüncesinden doğmuş bir öğretim yöntemidir. İlk defa, Fransız bir avukat olan Robert Maureaux ve ekibi, Henry Capitan'ın himayesi altında bu konuyu araştırmak için bir müessese kurmuşlar ve bu konuda bir kitap yazmışlardır. Aslında hukuk klinikleri, aktif öğretimin olgun bir biçimidir. Günümüzde Amerika'nın hukuk öğretiminde önemli yer tutmaktadır, ayrıca birçok devletin hukuk alanında yaptığı reformlarla hukuk öğretimine bu yöntemi entegre etmeye çalışmaktadır. Hukuk kliniği metodu genel olarak ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki fakülte içi hukuk klinikleridir. Fakülte içindeki bu klinikler, derslere göre farklı dallara ayrılmıştır. Öğrenci danışman hocasının gözetiminde, adli veya idari yargı yerlerinde açılmış veya açılacak gerçek davalarda, bir avukat gibi tüm sorumluluğu üstlenir. Bu aşamada öğrenci bir avukatın bütün yetki ve sorumluluğuna sahiptir. İkincisi, fakülte dışı hukuk klinikleridir. Öğrenciler belirli hukuk şirketlerinde veya yasama, yürütme ve yargının değişik kademelerinde çalışmalarda bulunarak, kendilerini geliştirme imkânlarına sahip olduğu kliniklerdir (Mariano, 1936: 71).

## ***Avrupa'da Hukuk Öğretimi***

### ***İtalya'da Hukuk Öğretimi***

İtalya'da verilen hukuk eğitimi genel kültür ağırlıklıdır, yani öğrenciye güncel hukuki bilgilerden ziyade hukukun temeli sayılan derslere yönelik bir eğitim verilir. Bu dersler neticesinde, bir hukuk öğrencisinde bulunması gereken muhakeme yeteneği fakültedeyken öğretilmiş olur. Dersler kalabalık sınıflarda klasik taktir yöntemi ile işlenmektedir. Sınavlar yazılı ve sözlü olarak iki kademeli şekilde yapılır. Yazılı sınavda, kanun, derleme, kitap gibi her tür malzemenin kullanılması serbesttir (Özay, 1988: 257). Yazılı sınavı başarı ile geçen öğrenciler sözlü sınava girmeye hak kazanırlar. İtalya'da mukayeseli hukuk dersine ve hukuk diline yönelik derslere büyük ehemmiyet verilmektedir (Giovanni, 1975: 363-376). Öğrenciler öğrenim süresince toplam yirmi altı farklı ders görmektedirler. Bu zorunlu ve seçimli dersler, dört değişik eğitim planı kapsamında öğrenciye sunulmaktadır. Öğrenci klasik hukuk mesleklerini icra etmeyi düşünüyorsa özel ve kamu, idari bir kurumda çalışmayı düşünüyorsa kamu, özel bir kuruluşta bankacı ya da işletmeci olarak çalışmayı düşünüyorsa ekonomi, uluslararası örgütler de çalışmayı düşünüyorsa uluslararası hukuk ağırlıklı dersleri görmek zorundadır (Sağır, 2010: 18-19).

### ***Almanya'da Hukuk Öğretimi***

Alman hukuk fakültelerinde verilen eğitim, programlara ayrılmamıştır. Fakülteden mezun olan bir öğrenci klasik hukuk mesleklerinden dilediğini icra edebilir. Alman hukuk öğretiminin amacı, ayrıntıları ezberletmek değil, hukukun yapı ve yöntemlerini ve onun yorumunu öğretmektir. Almanya'da hukuk fakültelerine giriş için, liseden mezun olmak ve Abitur sınavından başarılı olmak üzere iki kriter aranır. Alman Hukuk Fakültelerinde zorunlu ve seçmeli dersler devletçe belirlenir (Kuhne, 2003: 137). Almanya'da hukuk fakülteleri iki evreden oluşur. Birinci evreyi tamamlamak için, öğrenci yedi dönemlik derslerini başarılı olarak geçmesi ve eyaletçe yapılan sınavdan başarılı olması gerekir. Eyalet sınavları yazılı olarak yapılır ve bir öğrenci en fazla iki defa eyalet sınavına girebilir. Bu evreyi tamamlayan başarılı öğrenciler ikinci evreye geçerler, bu evre Almanya Adalet Bakanlığı'nın denetiminde olup iki senelik bir zaman dilimini kapsamaktadır. Bu evrede öğrencilere referandar (stajyer) denilmektedir. İkinci evrede, öğrenciye çeşitli hukuk mesleklerine yönelik uygulama eğitimleri ve bunları destekleyici dersler verilir. Bu evreden sonra da, eyalet sınavı yapılır ve başarılı olanlar klasik hukuk mesleklerinden istediklerine seçebilirler (Sağır, 2010: 18-19).

Alman Hukuk Fakültelerinde uygulanan öğretim yöntemleri evrelere ve derslere göre çeşitlilik arz etmekte olup dersler klasik taktir, seminer, uygulamaya yönelik dersler, çalışma grupları, proje çalışmaları ve belirli kurumları ziyaret, tekrar dersleri ve bitirme tezi şeklinde işlenir (Sağır, 2010: 18)

### ***Fransa'da Hukuk Öğretimi***

Fransa'daki Hukuk Fakültelerine kayıt için tek şart lise diplomasına (Baccalaureat) sahip olmaktır. Bu diplomaya sahip herkes istediği hukuk fakültesine kaydını yaptırabilir, bu yüzden hukuk fakülteleri çok kalabalıktır. Ancak, Fransa'daki hukuk öğretimi çok zor olduğu için hukuk fakültelerine kayıt yaptıran birçok öğrenci mezun olamadan okulu bırakır. Öğretim programı üç döneme ayrılır, ilk iki dönemi tamamlayanlar hukuk mesleklerini icra etmeye hak kazanırlar. Birinci dönemde genel hukuki bilgiler verilir ve süresi üç yıldır. Bu dönemi tamamlayanlara Genel Eğitim Diploması (DEUG) verilir. Bu diplomaya sahip öğrenciler ikinci döneme (maitrise) geçmeye hak kazanırlar. İkinci dönemde öğrencilere uygulama ağırlıklı dersler verilir ve bu dönem bir yılda tamamlanır. Bu dönemde öğrenciler almak istedikleri diplomaya göre alan seçmek zorundadırlar. Kamu, özel ve uluslararası hukuk olmak üzere üç farklı alan mevcuttur, öğrenciler seçim yaptığı alana uygun dersler almaktadır. Bu dört yıl hukuk fakültesini bitirmek için gereklidir. Üçüncü dönem ise hukukta uzmanlığa yönelik olan doktora evresidir (Dreifus-Netter, 2003: 143).



Dersler yarıyıllık dönemlere ayrılmıştır ve her yarıyılıda bir kez yazılı veya sözlü sınavlar yapılır. Üniversiteler belli bir özerkliğe sahip olduğu için seçimlik ve zorunlu dersleri ve sınav şekillerini kendileri belirleyebilirler. Fransa'daki hukuk fakültelerinde derslerin büyük bir çoğunluğu klasik takrir yöntemi ile kalabalık sınıflarda işlenmektedir, az sayıdaki bazı dersler ise küçük öğrenci gruplarından oluşan sınıflarda seminer yöntemi ile işlenmektedir. Dört yıllık lisans öğretimini tamamlamış bir öğrenci avukatlık, hâkimlik gibi meslekleri yapmayı düşünüyorsa ülke genelinde ayrı sınavlara tâbi tutulur. Yapılan bu sınavlardan öğrencinin başarılı olması ve her meslek için ayrı olarak belirlenmiş staj sürelerini tamamlamaları halinde klasik hukuk mesleklerini icra etmeye hak kazanır (Sağır, 2010: 20).

### ***İngiltere’de Hukuk Öğretimi***

İngiltere’de hukuk lisans öğretimi üç yıldır. Bu eğitimin ardından öğrenci, bir yıl uygulamaya dönük mesleki eğitim derslerini görmesi ve iki yıl bir hukuk firmasında eğitim sözleşmesiyle çalışmak durumundadır. Seçmeli dersleri ve sınav şekillerini fakülteler belirlemede özgürdür. Öğretim teknikleri genel olarak konferanslar, seminerler ve rehber eğitmen (tutorial) şeklindedir (Sağır, 2010: 21-22).

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Sosyal bilimlerde genellikle, niteliksel ve niceliksel olmak üzere iki tür araştırma yönteminden söz edilmektedir. Niteliksel araştırma yöntemi daha çok soyut kaynaklı iken, nicel araştırma rakam kökenlidir. Niteliksel araştırma yöntemi, araştırmacının baştanbaşa tanıma ve topyekûn anlamasına yardımcı olacak şekilde düzenlenirken, niceliksel araştırma yöntemi genellikle istatistik analizlerle değerlendirilecek olan çok miktarda sayıların toplanması temeline dayanmaktadır (Birkök, 1998: 40-44). Araştırmamız bu yönüyle alternatif bir öğretim yöntemi olarak modellenen Teorik-Pratik sınıf sistemi ve bu sistemden memnuniyet düzeyine odaklandığından, niceliksel bir araştırma yöntemi çerçevesinde hazırlanmıştır. Ayrıca anketler vasıtasıyla, hukuk fakültelerinde mevcut olan sorunlara ve olması gereken öğretim yöntemlerine yönelik, öğrencilerin bilgi ve düşüncelerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini Süleyman Demirel Üniversitesi Hukuk Fakültesi’ni temsilen altmış öğrenci oluşturmaktadır. Anketler de kantitatif araştırma yöntemi kullanılmış olup veriler yüz yüze anket tekniğiyle toplanmıştır. Anketler proje kapsamında öngörülen üç ayrı öğretim yöntemine yönelik olarak ayrı ayrı yapılmış ve danışman öğretim üyesinin gözetim ve denetimi altında sürdürülen dersler sonrasında yapılmıştır. Sorular beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Çünkü Rensis Likert (1932) tarafından Thurstone ölçeğinin basitleştirilmiş bir versiyonu olarak geliştirilen Likert ölçeği, uygulaması, kodlaması ve ölçmesi gayet kolay olduğu için sosyal bilimler, siyaset bilimi, psikoloji, pazarlama ve eğitim gibi pek çok alanda sıklıkla başvurulan teknik haline gelmiştir. Likert-tipi sorular araştırılan konu hakkında tutum veya görüş içeren bir ifade ve bu ifadeye katılım düzeyini belirten seçenekler içerir. Likert-tipi sorularda katılım düzeyini belirlemek amacıyla iki aşırı uç arasında yer alan birden çok seçenek sunulur. Bu seçenekler “en yüksekte en düşüğe” veya “en iyiden en kötüye” doğru dereceli bir şekilde sıralanır. Analiz aşamasında bu seçenekler derecelerine göre birer sayısal değer atanarak kodlanır ve böylece nitel veri nicel veriye dönüştürülerek analiz edilir. (Turan vd. 2015: 188)

### ***Teorik-Pratik Sınıf (TEOPS) Sistemi***

Teorik-Pratik Sınıf kısa adıyla TEOPS Sistemi’nde uygulamaya yönelik dersler üç kademe olarak tasarlanmıştır. Uygulama dışında kalan teorik eğitim, klasik takrir yöntemiyle işlenen derslerle



desteklenmeye devam edilmiştir. Uygulamaya yönelik derslerde devam mecburiyetinin aranması projeden beklenen sonuçlar açısından çok büyük bir öneme sahiptir. Proje çerçevesince hukuk fakültelerinde öngörülen öğretim yöntemlerine ait ders saatleri ve her sınıfa görevlendirilecek danışman öğretim elemanlarının sayısı Süleyman Demirel Üniversitesi Hukuk Fakültesi temel alınarak bir örnek çizelge oluşturulmuştur.

### ***Birinci Kademe, Klasik Teorik-Pratik Sınıfları***

Hukuk fakültelerinin ilk görevi öğrenciye muhakeme yeteneği kazandırmaktır. Çünkü hukuk kuralları dinamiktir, toplum düzeni ve yaşayışı değiştikçe yasalarda bu değişime ayak uydurmak zorundadır. Proje kapsamında kurulan klasik teorik-pratik sınıflarınca, öğrenciye bu muhakeme yeteneğinin rahatça kazandırılacağı düşünülmektedir. Ayrıca, kurulan bu sınıflar sayesinde hem öğrenci-öğrenci hem de öğretim elemanı-öğrenci arasındaki bilgi alışverişinin hızlandırılması ve öğrencinin hukuk fakültesinden mezuniyeti sonrası, güvenilir bilgi alışverişinde bulunabileceği kişilerin öğrenciye kazandırılmasının sağlanacağı öngörülmektedir. Proje kapsamında kurulan Klasik Teorik-Pratik Sınıflar, Probleme Dayalı Öğretim (PDÖ) Yönteminin, hukuk sistemimize ve derslerimize göre uyarlanmasıdır.

Proje kapsamında öngörülen Klasik Teorik-Pratik Sınıflar, ağırlıklı olarak birinci, ikinci ve üçüncü sınıfların derslerine yöneliktir. Yapılan teorik derslerin akabinde, o hafta görülen derslere yönelik olarak öğretim elemanınca kararlaştırılmış farazi yahut gerçek bir olayın çözümlenmesinin yapılması şeklinde işlenmiştir. Klasik Teorik-Pratik Sınıflar, azami yirmi beşer kişiden oluşacak küçük öğrenci grupları ile ve her gruba dönüşümlü olarak görevlendirilen danışman bir öğretim elemanı eşliğinde yuvarlak bir masa etrafında çözümlenmeler yapılmıştır. O hafta görülen derslere yönelik çözümlenecek olayın konusunu ve içeriğini danışman öğretim elemanı belirlemiş ve ders başladıktan sonra öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler ilk başta uyuşmazlığın nasıl doğduğuna ve hangi kaynakların kullanılması ile uyuşmazlığın çözüme kavuşacağına yönelik problemleri grupça belirlemiştir. Daha sonra olaya yönelik bireysel araştırma evresine geçildi. Öğrenciler tarafından yapılan bireysel araştırma sonrası uyuşmazlık öğretim elemanı moderatörlüğünde çözüme kavuşturuldu.

### ***İkinci Kademe, Yapay Mahkeme Sınıfları***

Hukuk öğrencisi fakülteden mezuniyet sonrası icra edeceği klasik hukuk mesleğine yönelik bilgi ve tecrübeyi, ancak meslek yaşamın da sahip olabilmektedir. Hukuk fakülteleri öğrenciyi meslek hayatına hazırlayacak/uyarlayacak bir öğretim yöntemi benimsememektedirler. Oysaki Amerika Birleşik Devletleri uzun yıllardır bu yöntemi uygulamakta, Avrupa'daki birçok hukuk fakültesi Bologna Süreci ile birlikte bu metodu öğretim sistemine dâhil etmeye çalışmaktadır. Türkiye'de de hukuk öğretimin bir parçası haline getirilecek yapay mahkeme sınıflarıyla bu sorun bertaraf edilebilir.

Proje kapsamında düşünülen yapay mahkeme sınıfları, daha çok üçüncü ve dördüncü sınıfların ders programlarında ağırlıklı olması düşünülmektedir, çünkü yargılama sürecine yönelik dersler birçok hukuk fakültesinde üçüncü sınıftan itibaren başlamaktadır. Yapay mahkeme sınıfları danışman öğretim elemanın belirleyeceği bir farazi dava etrafında, yargılama sürecine katılan herkesin öğrenci olacağı ve gerçek bir uyuşmazlığın mahkemeye yansımından, kesinleşmesine kadarki tüm süreci kapsayacak senaryolar ile ilerleyecektir. Senaryolar danışman öğretim elemanınca hazırlanacaktır.

### ***Üçüncü Kademe, Dönem İçi Staj***

ABD hukuk fakültelerinde mezuniyet sonrası seçtikleri hukuk mesleğine yönelik zorunlu staj uygulaması yoktur, bu sorunun önüne geçmek adına fakülte içi hukuk klinikleri dersi vardır. Türkiye'de hukuk fakültesinden mezuniyet sonrası yapılacak staj, seçilen mesleğe göre bir yıllık veya iki yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Ancak, öğrenci fakülteyken seçmeyi düşündüğü mesleğin kendine

uygun olup olmadığını sorgulamamakta, hatta öğrencilerin büyük bir bölümü herhangi bir avukatlık ofisine veya mahkemeye uğramadan mezun olmaktadır. Bu sorun dönem içi staj dersleri ile çözümlenecektir.

Proje kapsamında, yapay mahkeme sınıfları dönemde ortalama dört ders saat olarak düşünülmüştür. Bu yetersiz staj saati, sadece öğrenciye yapmayı düşündüğü mesleği tanıtmaya yöneliktir. Dönem içi staj danışman öğretim elemanının denetiminde yapılması öngörülmektedir.

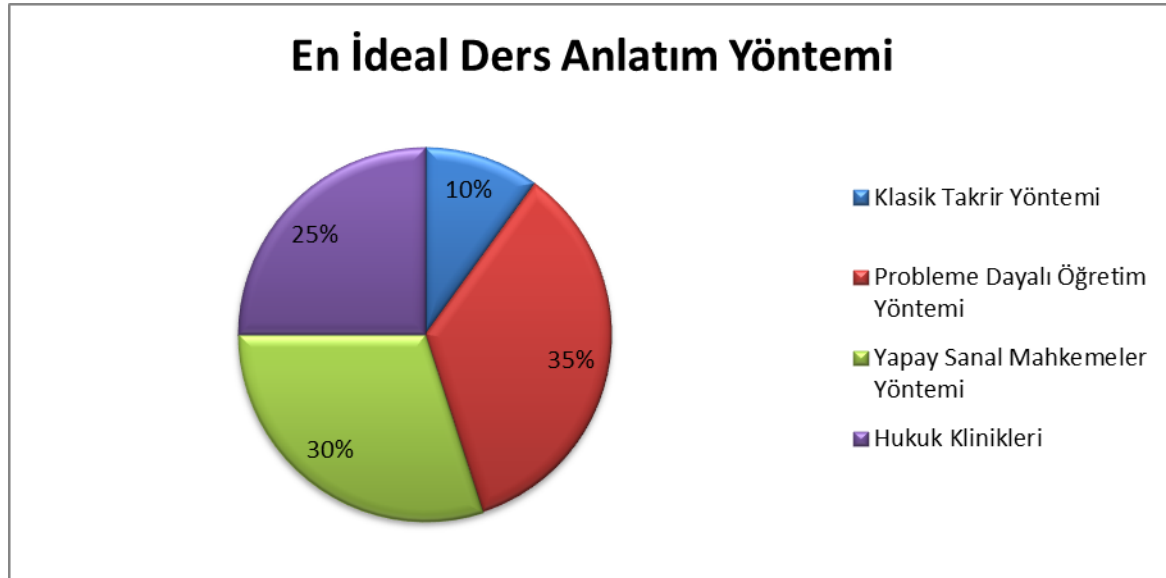
## BULGULAR VE YORUMLAR

### Klasik Teorik-Pratik Sınıf Uygulaması Sonrası Yapılan Anket Sonuçları

Klasik Teorik-Pratik Sınıf uygulamanın ve sonrasında yapılan anketin üçüncü ve dördüncü sınıflara ağırlık verilmesinin sebebi hukuk fakültesi öğretimine yönelik aksaklıklara ve çözüm önerilerine daha hâkim olacakları düşüncesidir.

Tablo 1. Klasik teorik-pratik sınıf uygulaması sonrası yapılan ankete katılanlar tablosu

| Sınıf         | Cinsiyet | Frekans   | Yüzde        | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|---------------|----------|-----------|--------------|---------------|-----------------|
| 3.Sınıf       | Kadın    | 5         | 25,0         | 25,0          | 25,0            |
|               | Erkek    | 4         | 20,0         | 20,0          | 45,0            |
| 4.Sınıf       | Kadın    | 7         | 35,0         | 35,0          | 80,0            |
|               | Erkek    | 4         | 20,0         | 20,0          | 100,0           |
| <b>Toplam</b> |          | <b>20</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b>  |                 |



Grafik 1. Klasik teorik-pratik sınıf uygulamasına katılan öğrencilerin ideal ders anlatım yöntemini değerlendirmesi grafiği

Klasik takrir yönteminde öğrencilerin farklı kitaplardaki görüşlere vakıf olsun diye, dersler bir kaynağa bağlı kalınmadan işlenir. Ancak hukuk fakültelerindeki mevcut eğitimin bu yönde olmadığı grafik 2’de azınlıkta kalan ‘aynı derse yönelik farklı ders kitapları’ cevabıyla da aşikârdır. Grafik 1’e göre, klasik takrir yönteminin hukuk fakültelerinde etkin bir öğretim yöntemi olduğu düşüncesine sahip öğrenci sayısı ise oldukça azdır. Fakülteler kendi için uygun öğretim yöntemini belirlemeli ve bu yönde gerekli adımları bir an önce atmalıdırlar.



Grafik 2. Klasik teorik-pratik sınıf uygulamasına katılan öğrencilerin sınavlara hazırlanma usullerinin belirlenmesi grafiği

Tablo 2. Klasik teorik-pratik sınıf uygulamasına katılan öğrencilerin fakültede verilen eğitimin meslek yaşamına hazırlayıcı olup olmadığını ölçülmesi tablosu

| SORU NO       | SORULAR   | Kesinlikle Hayır |    | Hayır |     | Fikrim Yok |    | Evet |     | Kesinlikle Evet |    |
|---------------|---|------------------|----|-------|-----|------------|----|------|-----|-----------------|----|
|               |   | f                | %  | f     | %   | f          | %  | f    | %   | f               | %  |
| 5             | Hukuk fakültesini kazanmak ideallerinizde var mıydı?  | 1                | 5  | 4     | 20  | 0          | 0  | 5    | 25  | 10              | 50 |
| 6             | Hukuk fakültelerindeki öğretimin meslek hayatınızda yeterli olacağını düşünüyor musunuz?  | 4                | 20 | 10    | 50  | 3          | 15 | 3    | 15  | 0               | 0  |
| 7             | Klasik hukuk mesleklerini ( hâkimlik, savcılık ve avukatlık) öğrencilik hayatınızda yakından tanıdığınıza inaniyor ve size uygun mesleğin hangisi olduğunu biliyor musunuz? | 1                | 5  | 6     | 30  | 2          | 10 | 9    | 45  | 2               | 10 |
| 8             | Avukatlık stajının mezuniyet sonrası olmasını doğru buluyor musunuz?  | 2                | 10 | 9     | 45  | 2          | 10 | 6    | 30  | 1               | 5  |
| 9             | Hukuk fakültelerinde devam mecburiyetini doğru buluyor musunuz?   | 4                | 20 | 10    | 50  | 1          | 5  | 4    | 20  | 1               | 5  |
| <b>TOPLAM</b> |   | 12               | 50 | 39    | 195 | 8          | 40 | 27   | 135 | 14              | 70 |

Tablo 2'ye göre, hukuk mesleklerinin sosyal statüsünün toplumda yüksek olduğu, beşinci soruya verilen %75'lik 'kesinlikle evet ve evet' cevaplarından anlaşılmakta, ancak hukuk fakültesindeki öğretimin meslek yaşamında yeterli olmayacağını düşünen oran %70, hukuk fakültesi ve kontenjan sayısının fazla olduğunu düşünen oran ise %95'tir. Bu tezatlığın sebebi, hukuk öğretiminde yaşanan sorunların öğrencinin fakülte yaşamında öğrenmesidir. Öğrencilerin neredeyse tamamının bu durumdan şikâyetçi olduğu verilen cevaplardan anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Klasik teorik-pratik sınıf uygulamasının hukuk öğretiminde yer almasının belirlenmesi tablosu

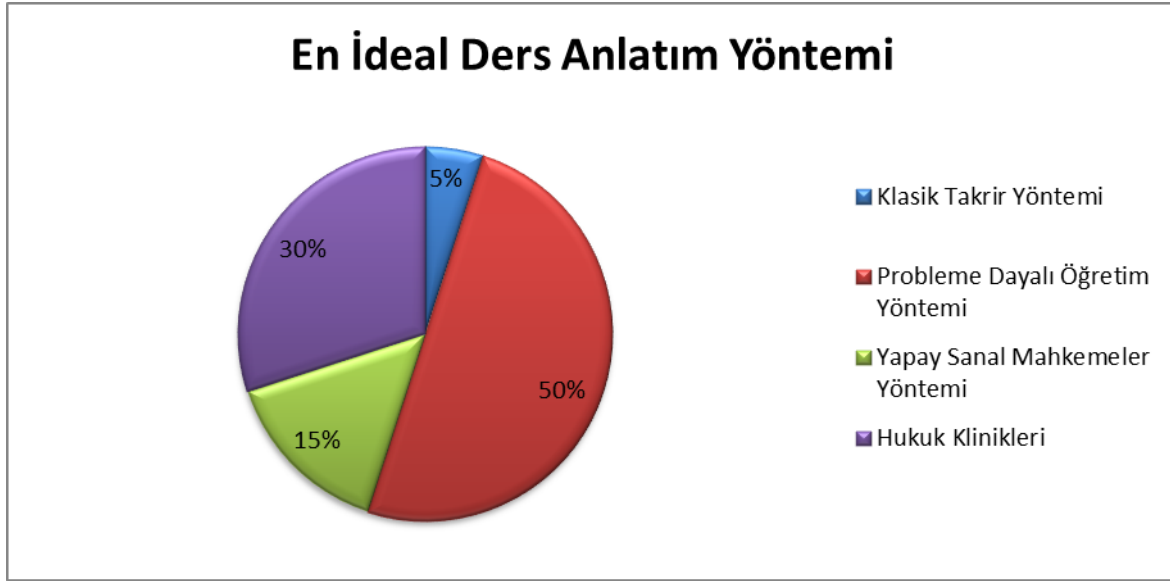
| SORU NO       | SORULAR  | Kesinlikle Hayır |    | Hayır |     | Fikrim Yok |    | Evet |     | Kesinlikle Evet |     |
|---------------|--|------------------|----|-------|-----|------------|----|------|-----|-----------------|-----|
|               |  | f                | %  | f     | %   | f          | %  | f    | %   | f               | %   |
| 10            | Hukuk fakültelerinin sayısının fazla olduğunu düşünüyor musunuz?   | 0                | 0  | 0     | 0   | 0          | 0  | 7    | 35  | 13              | 65  |
| 11            | Hukuk fakültelerinde kontenjanın fazla olduğunu düşünüyor musunuz?   | 0                | 0  | 1     | 5   | 0          | 0  | 7    | 35  | 12              | 60  |
| 12            | SDÜ Hukuk fakültesinde, yeterli sayı ve nitelikte öğretim elemanı olduğunu düşünüyor musunuz?  | 2                | 10 | 11    | 55  | 4          | 20 | 3    | 15  | 0               | 0   |
| 13            | Öğrencilik ve meslek hayatında, hukuki konularda güvenilir bilgi alışverişinde bulunabileceğiniz kişilerin olduğunu düşünüyor musunuz?   | 3                | 15 | 4     | 20  | 2          | 10 | 10   | 50  | 1               | 5   |
| 14            | Kütüphaneyi araştırma yapmak amacıyla yeterince kullandığınızı düşünüyor musunuz?  | 3                | 15 | 9     | 45  | 2          | 10 | 5    | 25  | 1               | 5   |
| 15            | Probleme Dayalı(Aktif) Öğretim Yöntemine (PDÖ) benzer olup proje kapsamında yapılan 'Klasik Teorik- Pratik Sınıf Sisteminin' hukuk öğretiminde olması gerektiğini düşünüyor musunuz? | 0                | 0  | 0     | 0   | 1          | 5  | 15   | 75  | 4               | 20  |
| 16            | Klasik Teorik- Pratik Sınıf Sisteminin fakülte veya meslek hayatınıza katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?   | 0                | 0  | 0     | 0   | 0          | 0  | 12   | 60  | 8               | 40  |
| <b>TOPLAM</b> |  | 8                | 40 | 25    | 125 | 9          | 45 | 59   | 295 | 39              | 195 |

Tablo 3'e göre makaleye ve yapılan uygulamaya konu olan Klasik Teorik-Pratik Sınıfların hukuk öğretimine dâhil edilmesi gerektiğini ve bu sistemin meslek hayatına katkı sağlayacağını düşünen oran, ankete katılan kişi sayısındaki oran ile neredeyse eşdeğerdir. Bu sonuçlar öğrencinin teorik eğitimin pasif ve monolog yapısından sıkıldığını, uygulamaya yönelik dersler öğrenmek istediğinin büyük bir göstergesidir.

### Yapay Mahkeme Sınıfları Uygulaması Sonrası Yapılan Anket Sonuçları

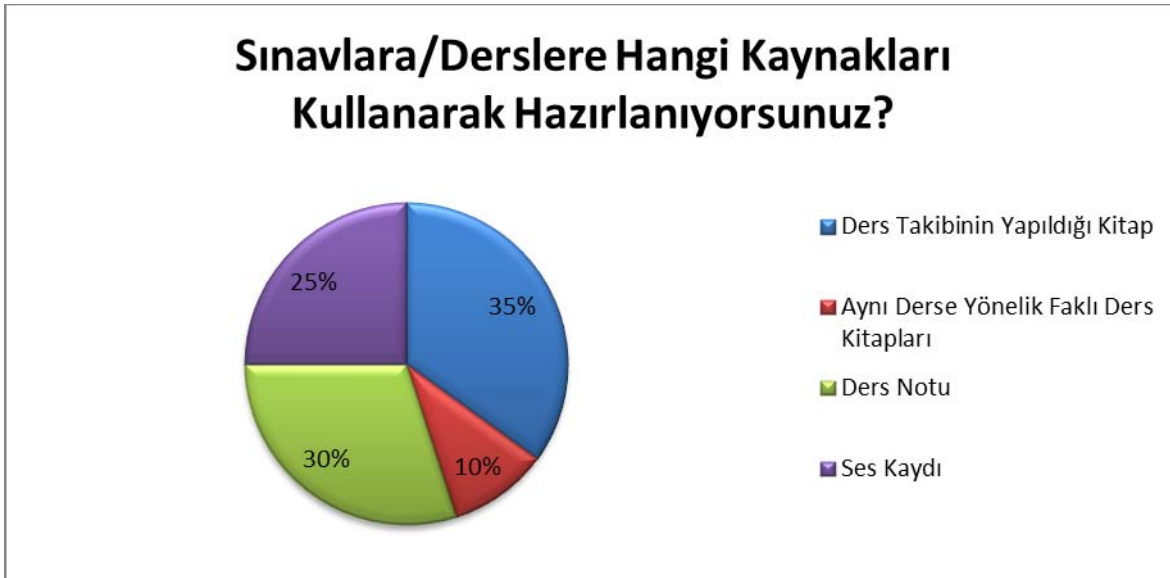
Tablo 4. Yapay mahkeme sınıfları uygulaması sonrası yapılan ankete katılanlar tablosu

| Sınıf         | Cinsiyet | Frekans   | Yüzde        | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|---------------|----------|-----------|--------------|---------------|-----------------|
| 4.Sınıf       | Kadın    | 14        | 70,0         | 70,0          | 100,0           |
|               | Erkek    | 6         | 30,0         | 30,0          | 30,0            |
| <b>Toplam</b> |          | <b>20</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b>  |                 |



Grafik 3. Yapay mahkeme sınıfları uygulamasına katılan öğrencilerin ideal ders anlatım yöntemini değerlendirmesi grafiği

Grafik 3'e göre, klasik takrir yönteminin ideal öğretim tekniği olmadığı düşüncesi öğrenciler arasında yaygındır, bunun dışındaki uygulamaya yönelik derslere ise öğrencilerin açık olduğu anketten anlaşılmaktadır



Grafik 4. Yapay mahkeme sınıfları uygulamasına katılan öğrencilerin sınavlara hazırlanma usullerinin belirlenmesi grafiği

Grafik 4'e göre dersi birkaç farklı kaynak ile takip eden öğrenci sayısı oldukça az iken, ders notu, ses kaydı gibi, anlık bilgi depolamasına yönelik kaynakların kullanımı oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Yapay mahkeme sınıfları uygulamasına katılan öğrencilerin fakültede verilen eğitimin meslek yaşamına hazırlayıcı olup olmadığının ölçülmesi tablosu

| SORU NO       | SORULAR   | Kesinlikle Hayır |     | Hayır |     | Fikrim Yok |    | Evet |     | Kesinlikle Evet |     |
|---------------|---|------------------|-----|-------|-----|------------|----|------|-----|-----------------|-----|
|               |   | f                | %   | f     | %   | f          | %  | f    | %   | f               | %   |
| 5             | Hukuk fakültesini kazanmak ideallerinizde var mıydı?  | 3                | 15  | 4     | 20  | 1          | 5  | 6    | 30  | 6               | 30  |
| 6             | Hukuk fakültelerindeki öğretimin meslek hayatınızda yeterli olacağını düşünüyor musunuz?  | 9                | 45  | 7     | 35  | 3          | 15 | 1    | 5   | 0               | 0   |
| 7             | Klasik hukuk mesleklerini ( hâkimlik, savcılık ve avukatlık) öğrencilik hayatınızda yakından tanıdığınıza inanıyor ve size uygun mesleğin hangisi olduğunu biliyor musunuz? | 0                | 0   | 7     | 35  | 5          | 25 | 5    | 25  | 3               | 15  |
| 8             | Avukatlık stajının mezuniyet sonrası olmasını doğru buluyor musunuz?  | 4                | 20  | 7     | 35  | 1          | 5  | 8    | 40  | 0               | 0   |
| 9             | Hukuk fakültelerinde devam mecburiyetini doğru buluyor musunuz?   | 5                | 25  | 6     | 30  | 3          | 15 | 6    | 30  | 0               | 0   |
| 10            | Hukuk fakültelerinin sayısının fazla olduğunu düşünüyor musunuz?  | 0                | 0   | 1     | 5   | 0          | 0  | 6    | 30  | 13              | 65  |
| 11            | Hukuk fakültelerinde kontenjanın fazla olduğunu düşünüyor musunuz?  | 0                | 0   | 0     | 0   | 1          | 5  | 6    | 30  | 13              | 65  |
| 12            | SDÜ Hukuk fakültesinde, yeterli sayı ve nitelikte öğretim elemanı olduğunu düşünüyor musunuz?   | 3                | 15  | 14    | 70  | 1          | 5  | 0    | 0   | 2               | 10  |
| <b>TOPLAM</b> |   | 24               | 120 | 46    | 230 | 15         | 75 | 38   | 190 | 37              | 185 |

Tablo 5, uygulama sonrası ankete katılanlara yöneltilen soruları ve verilen cevapların oranını göstermektedir. Tabloya göre ankete katılan öğrenciler, derslere devam mecburiyetinin takip edilmesi ve meslek hayatında güvenilir bilgi alışverişinde bulunabileceği kişilerin olup olmadığı yönündeki sorulara verdiği; fikrim yok, evet ve hayır seçeneklerindeki oranların birbirine yakın olması nedeniyle kafalarının karışık olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler kütüphaneyi araştırma yapmak amacıyla yeterince kullandığını düşünmektedir. Anketin sadece dördüncü sınıflara yöneltilmiş olması da baz alındığında, üst sınıfların kütüphanede daha fazla zaman geçirdiği ve bu zamanın büyük bir bölümünü kaynak araştırmasında geçirdikleri sonucu çıkmaktadır.

Tablo 6. Yapay mahkeme sınıfları yönteminin hukuk öğretiminde yer almasının belirlenmesi tablosu

| SORU NO       | SORULAR  | Kesinlikle Hayır |   | Hayır |    | Fikrim Yok |    | Evet |     | Kesinlikle Evet |    |
|---------------|--|------------------|---|-------|----|------------|----|------|-----|-----------------|----|
|               |  | f                | % | f     | %  | f          | %  | f    | %   | f               | %  |
| 13            | Öğrencilik ve meslek hayatında, hukuki konularda güvenilir bilgi alışverişinde bulunabileceğiniz kişilerin olduğunu düşünüyor musunuz? | 1                | 5 | 6     | 30 | 5          | 25 | 8    | 40  | 0               | 0  |
| 14            | Kütüphaneyi araştırma yapmak amacıyla yeterince kullandığınızı düşünüyor musunuz?  | 0                | 0 | 9     | 45 | 4          | 20 | 7    | 35  | 0               | 0  |
| 15            | 'Yapay( Sanal) Mahkemelerin' hukuk öğretiminde olması gerektiğini düşünüyor musunuz?   | 0                | 0 | 1     | 5  | 1          | 5  | 10   | 50  | 8               | 40 |
| 16            | Yapay( Sanal) Mahkemelerin' fakülte veya meslek hayatınıza katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?                                      | 0                | 0 | 0     | 0  | 2          | 10 | 8    | 40  | 10              | 50 |
| <b>TOPLAM</b> |  | 1                | 5 | 16    | 80 | 12         | 60 | 33   | 165 | 18              | 90 |

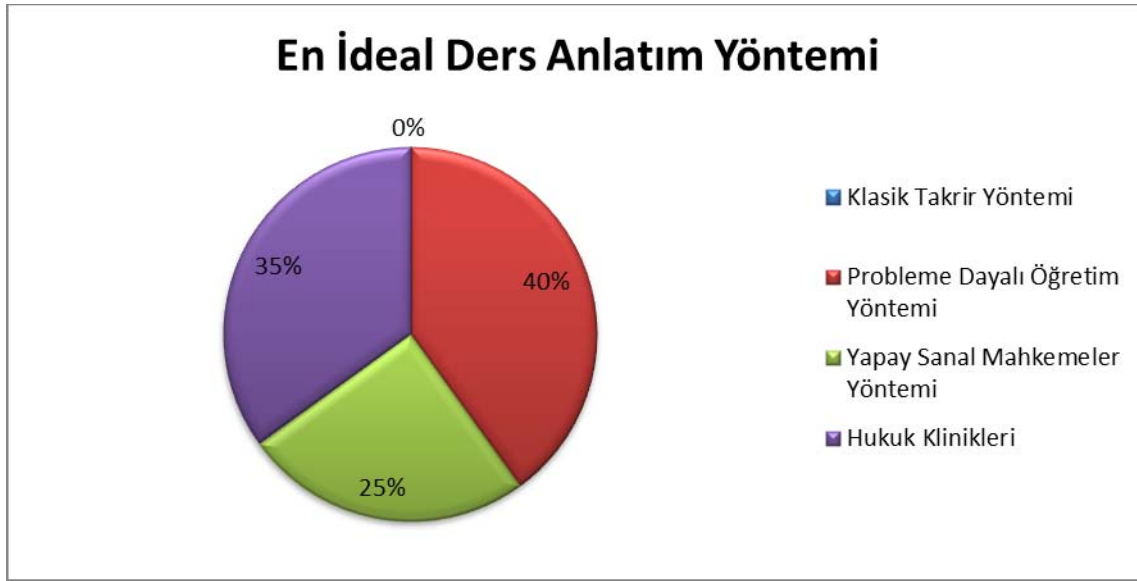


Tablo 6'ya göre yapay mahkeme sınıflarının hukuk öğretiminde olması gerekliliği ve bu sınıfların meslek hayatlarına katkı sağlayacağı sorusuna, öğrencilerin tamamına yakını bu öğretim yöntemini gerekli görmüş ve meslek hayatına olumlu etki edeceğine yönelik şıkkı işaretlemiştir.

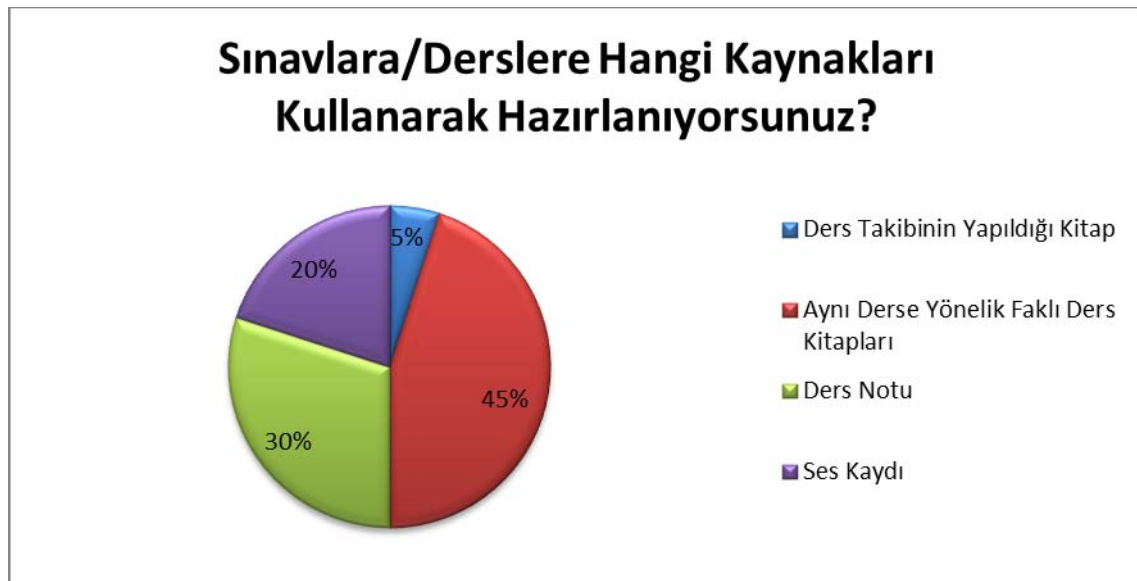
### Dönem İçi Staj Uygulaması Sonrası Yapılan Anket Sonuçları

Tablo 7. Dönem içi staj uygulaması sonrası yapılan ankete katılanlar tablosu

| Sınıf         | Cinsiyet | Frekans   | Yüzde        | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|---------------|----------|-----------|--------------|---------------|-----------------|
| 3.Sınıf       | Kadın    | 11        | 55,0         | 55,0          | 55,0            |
|               | Erkek    | 0         | 0,0          | 0,0           | 0,0             |
| 4.Sınıf       | Kadın    | 6         | 30,0         | 30,0          | 85,0            |
|               | Erkek    | 3         | 15,0         | 15,0          | 100,0           |
| <b>Toplam</b> |          | <b>20</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b>  |                 |



Grafik 5. Dönem içi staj uygulamasına katılan öğrencilerin ideal ders anlatım yöntemini değerlendirmesi grafiği



Grafik 6. Dönem içi staj uygulamasına katılan öğrencilerin sınavlara hazırlanma usullerinin saptanması grafiği

Grafik 5'e göre klasik takrir yöntemine itibar yok denecek düzeydedir. Ayrıca grafik 6'ya göre ankete katılanların nerdeyse yarıya yakın bir kısmı derslerini farklı kaynak kitapları ile desteklediğini söylemektedir.

Tablo 8. dönem içi staj uygulamasına katılan öğrencilerin fakültede verilen eğitimin meslek yaşamına hazırlayıcı olup olmadığının ölçülmesi tablosu

| SORU NO | SORULAR   | Kesinlikle Hayır |    | Hayır |     | Fikrim Yok |     | Evet |     | Kesinlikle Evet |     |
|---------|---|------------------|----|-------|-----|------------|-----|------|-----|-----------------|-----|
|         |   | f                | %  | f     | %   | f          | %   | f    | %   | f               | %   |
|         | <b>Frekans/Yüzde</b>  |                  |    |       |     |            |     |      |     |                 |     |
| 5       | Hukuk fakültesini kazanmak ideallerinizde var mıydı?  | 1                | 5  | 3     | 15  | 0          | 0   | 9    | 45  | 7               | 35  |
| 6       | Hukuk fakültelerindeki öğretimin meslek hayatınızda yeterli olacağını düşünüyor musunuz?  | 0                | 0  | 9     | 45  | 6          | 30  | 5    | 25  | 0               | 0   |
| 7       | Klasik hukuk mesleklerini ( hâkimlik, savcılık ve avukatlık) öğrencilik hayatınızda yakından tanıdığınıza inanıyor ve size uygun mesleğin hangisi olduğunu biliyor musunuz? | 0                | 0  | 3     | 15  | 8          | 40  | 6    | 30  | 3               | 15  |
| 8       | Avukatlık stajının mezuniyet sonrası olmasını doğru buluyor musunuz?  | 2                | 10 | 11    | 55  | 1          | 5   | 5    | 25  | 1               | 5   |
| 9       | Hukuk fakültelerinde devam mecburiyetini doğru buluyor musunuz?   | 3                | 15 | 9     | 45  | 3          | 15  | 4    | 20  | 1               | 5   |
| 10      | Hukuk fakültelerinin sayısının fazla olduğunu düşünüyor musunuz?  | 0                | 0  | 1     | 5   | 0          | 0   | 8    | 40  | 11              | 55  |
| 11      | Hukuk fakültelerinde kontenjanın fazla olduğunu düşünüyor musunuz?  | 0                | 0  | 1     | 5   | 0          | 0   | 11   | 55  | 8               | 40  |
| 12      | SDÜ Hukuk fakültesinde, yeterli sayı ve nitelikte öğretim elemanı olduğunu düşünüyor musunuz?   | 5                | 25 | 6     | 30  | 4          | 20  | 5    | 25  | 0               | 0   |
| 13      | Öğrencilik ve meslek hayatında, hukuki konularda güvenilir bilgi alışverişinde bulunabileceğiniz kişilerin olduğunu düşünüyor musunuz?                                      | 2                |    | 4     | 20  | 5          | 25  | 8    | 40  | 1               | 5   |
|         | <b>TOPLAM</b>   | 13               | 65 | 47    | 235 | 27         | 135 | 61   | 305 | 32              | 160 |

Tablo 8, uygulama sonrası ankete katılanlara yöneltilen soruları ve verilen cevapların oranını göstermektedir. Tabloya göre ankete katılan öğrencilerin yarısından fazlası klasik hukuk mesleklerini tanıma süreçlerinin mezuniyet sonrası olması fikrine sıcak bakmamakta ve SDÜ Hukuk Fakültesi'nde yeterli sayı ve nitelikte öğretim elemanının olduğunu düşünmemektedir.

Tablo 9. Dönem içi staj uygulamasının hukuk öğretiminde yer almasının belirlenmesi tablosu

| SORU NO | SORULAR   | Kesinlikle Hayır |    | Hayır |    | Fikrim Yok |    | Evet |    | Kesinlikle Evet |    |
|---------|---|------------------|----|-------|----|------------|----|------|----|-----------------|----|
|         |   | f                | %  | f     | %  | f          | %  | f    | %  | f               | %  |
|         | <b>Frekans/Yüzde</b>  |                  |    |       |    |            |    |      |    |                 |    |
| 14      | Kütüphaneyi araştırma yapmak amacıyla yeterince kullandığınızı düşünüyor musunuz?                         | 2                | 10 | 9     | 45 | 3          | 15 | 6    | 30 | 0               | 0  |
| 15      | 'Dönem İçi Staj' hukuk öğretiminde olması gerektiğini düşünüyor musunuz?                                  | 0                | 0  | 0     | 0  | 2          | 10 | 7    | 35 | 11              | 55 |
| 16      | 'Dönem İçi Staj' uygulamasının fakülte veya meslek hayatınıza ne gibi katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz? | 0                | 0  | 1     | 5  | 6          | 30 | 5    | 25 | 8               | 40 |
|         | <b>TOPLAM</b>   | 2                | 10 | 10    | 50 | 11         | 55 | 18   | 90 | 19              | 95 |

Tablo 9'a göre Dönem İçi Staj yönteminin hukuk öğretimine dâhil edilmesini ankete katılan öğrencilerin tamamına yakını arzulamaktayken, bu eğitimin meslek hayatına yapacağı katkı noktasında kafalarının karışık olduğu anket sonucundan anlaşılmaktadır.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Avrupa ve ABD’de uyuşmazlığın mahkemeye yansımadan çözümlenmesine yönelik ve uygulama ağırlıklı derslerin sayısı her geçen gün artırılmaktadır. Dünya’da hukuk öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi düşüncesinin hiçbir zaman son bulmayacağı, sürekli tartışılacağı ve araştırılacağı aşikârdır, hatta bu tartışma ve araştırmaların Bologna süreci ile birlikte uluslararası boyuta taşındığı söylenebilir. Devletler, benimsediği hukuk sistemleri ile çelişmeyen yeni yöntemleri bugün olduğu gibi eğitimine entegre etmeye çalışacağı da şüphesizdir. Ancak Türkiye’de ise maalesef hukuk öğretimine yönelik ciddi adımların atıldığı söylemek zordur. Bu konuda cılız bir birkaç girişim dışında güçlü ve kararlı bir akademik veya idari adım da atılabilmiş değildir. Oysa tarihimizde uygulanan pek çok öğretim yöntemlerini birçok ülke temel almış ve öğretim politikasını bu yönde oluşturmuşlardır.

Türkiye’de hukuk fakültelerinin kuruluşundan bugüne kadar dersler, monolog bir ders anlatım yöntemi olan klasik takrir metodu ile işlenmeye devam etmektedir. Şahin Akıncı klasik takrir yönteminin sakıncaları hakkındaki düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir: “*Gözden beyine giden sınırlar, kulaktan beyine giden sınırlardan yirmi beş kat daha kalındır. Bu araştırmaya göre öğrencinin gözüne hitap daha önemlidir. İletişimde kelimelerin önemi %10, ses tonunun önemi %30, beden dilinin önemi %60’dur. Bu halde, öğrencinin en zayıf organı kulağıdır ve klasik eğitim sadece kulağa hitap etmektedir. Özellikle derslerin tek taraflı olarak anlatıldığı, öğrencinin derse aktif olarak katılmadığı, ses tonu ve beden dilinin iyi kullanılmadığı dersler iyi bir öğretim metodu değildir. Artık çağ dışı kalmış olan, öğrenciyi dersin ilk yirmi dakikasından sonra rüyalar ya da hayaller âlemine götüren klasik takrir metodu hızla terk edilmelidir.*” (Akıncı, 2001: 1-2)

Proje kapsamında düşünülen sistemlerin uygulaması sonrası yapılan üç ankette de ideal ders anlatım yöntemi sorusuna, klasik takrir metodu cevabını verenlerin oranı %0-%10 arasında kalmış diğer katılımcılar uygulama ağırlıklı dersler içeren yöntemleri tercih etmişlerdir. Ayrıca hukuk fakültelerinde verilen eğitimin meslek hayatında yeterli olacağını düşünenlerin sayısı da oldukça azdır. Hukuk öğretiminde farklı öğretim tekniklerini uygulamaya çalışmış fakültelerin yaptığı anketler (Pekcanitez ve Güran, 2003: 83-131) veya bu konu hakkında çalışma yapmış akademisyenlerin yaptıkları anketler (Sağır, 2010: 83-140) ve SDÜ Hukuk Fakültesi’nde üç aşamalı öğretim tekniklerinin uygulaması sonrası yapılan anketler gösteriyor ki: Öğrenciler klasik takrir yöntemine dayalı bir öğretim istememekte bunun yerine uygulama ağırlıklı bir öğretimin benimsenmesini istemektedirler.

Klasik takrir yönteminin bir diğer sakıncası da Sait Güran ve Hakan Pekcanitez’in (2003: 83-131) makalelerinde önemle üstünde durdukları, öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınavlara fotokopi, ses kaydı ve aynı derse ait tek kaynaktan çalışması problemi. Oysa klasik takrir metodunun temelinde, öğrencilerin aynı derse yönelik farklı kaynaklardan sınava hazırlanması fikri yatar. Yapılan anket sonuçları gösteriyor ki öğrencilerin %5-%30’luk bir kısmı sınavlara aynı derse yönelik farklı kaynaklar kullanmakta ve neredeyse yarıya yakını kütüphaneyi araştırma yapmak maksadıyla kullanmamaktadır. Böyle bir ortamda verilen eğitimin ne derece sağlıklı olacağı ve mesleğe hazırlayıcı olduğu şüphesizdir. Dört yıllık hukuk eğitimi süresince, yukarıdaki sorunların önüne geçilmesi ve öğrenciyi mesleğe hazırlama düşüncesi temel alınıp öngörülen TEOPS Sistemi’nin başarılı olacağını düşünenlerin oranı %85’dir. Gerek hukuk eğitimi gerekse hukuk mesleklerinin, toplum içindeki sosyal statüsü her ülkede yüksektir. Ankete katılanların %75’inden fazlası da böyle düşünmektedir. Ancak araştırmamızda katılımcıların tamamına yakını hukuk fakültelerinin sayısının ve kontenjanların çok fazla olduğunu düşünmektedirler. Bu durum öğrenciyi meslek hayatına yönelik her geçen gün artan bir endişe ve karamsarlığa itmektedir. Oysa araştırmamızda öngörülen üç aşamalı öğretim yöntemindeki sınıflarda öğrenci sayısının az olması bu sorunu temelden çözecektir.

Bir topluluktan, devlete dönüşmenin ilk şartı hukukun gelişmesi ve etkin bir şekilde uygulanmasıdır. Hakkın ve hukukun yeryüzündeki uygulayıcılarının yetiştiren hukuk fakültelerindeki öğretim, bu anlamda çok büyük önem arz etmektedir. Uygulamaya dönük hangi öğretim yönteminin benimseneceği sadece bir tercih sorunudur, asıl önemli olan hukuk eğitimi üzerine yapılan araştırma

ve tartışmalara ülkemizde hız kazandırmak ve bunların acilen öğretim sistemimize dâhil edilmesidir. Unutulmamalıdır ki Gresham'ın ortaya koyduğu düşüncenin hukuka uygulanmış hali olan 'iyi hukukçu, kötü hukukçuyu kovar' hipotezi geçerliliğini sonsuza dek sürdürecektir.

## KAYNAKLAR

- Akıncı, Ş. (2001). *Hukuk Eğitimi Üzerine Düşünceler*. Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, C.9, S.1-2, Konya.
- Birkök, M, C. (1998). *Sosyolojik Düşünme ve Metodolojisi*, Elektronik Sürüm 1.6, İstanbul.
- Çapak, İ. (2005) "Stoa Mantığında Önergeler", *Felsefe Dünyası*, S.42.
- Dreifus-Netter, F. (2003). *Hukuk Öğretimi ve Hukukçunun Eğitimi*, Türkiye Barolar Birliği Yayınları, Ankara.
- Ekinci, E., B. (1999). *Konya Hukuk Mektebi ve Osmanlılarda Hukuk Öğrenimi*, Tarih ve Medeniyet Dergisi, S. 58, İstanbul.
- Giovanni P. (1975). *İtalya'da Hukuk Eğitiminde Mukayeseli Hukukun Önemi*, Çev. Bülent Tahiroğlu, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, C.41, S. 3-4, İstanbul.
- Güran, S. (1984). *Abd'nde Hukuk Öğretimi ve Eğitimi*, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, S. 1-4, İstanbul.
- Koyuncu, N. (2012). *Hukuk Mektebinin Doğuşu*, Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, C. 16, S. 3, Ankara.
- Köprülü, F. (1943). *Ortazaman Türk Hukukî Müesseseleri. İslâm Amme Hukukundan Ayrı Bir Türk Amme Hukuku Yok Mudur?* , 2. Türk Tarih Kongresi, İstanbul.
- Kuhne, H., H. (2003). *Hukuk Öğretimi ve Hukukçunun Eğitimi*, Türkiye Barolar Birliği Yayınları, Ankara.
- Mariano D. (1936) *Hukuk Kliniği*, Çev. Atif Akgüç, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, C.2, S.1-2, İstanbul.
- Okay, S. (1961). *Michigan Hukuk Fakültesinde Hukuk Tahsili ve Öğretim Tekniği*, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, c.27, s. 1-4, İstanbul.
- Ortaylı, İ. (2017). *Hukuk ve İdare Adamı Olarak Osmanlı Devleti'nde Kadı*, Kronik Kitap Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.
- Özay, İ., H. (1988). *Batı Ülkelerinde Hukukçunun Yeri ve Yetiştirilmesi*, İdare Hukuku ve İlimleri Dergisi, C.9, S. 1-3, İstanbul.
- Öztoprak Sağır, M. (2010). *Güncel Gelişmeler Işığında Türkiye'de Hukuk Eğitimi*, Türkiye Barolar Birliği Yayınları, Ankara.
- Pekcanitez H., ve Güran S., (2003). *Hukuk Öğretimi ve Hukukçunun Eğitimi*, Türkiye Barolar Birliği Yayınları, Ankara.
- Turan, İ., Şimşek, Ü., ve Aslan, H. (2015). "Eğitim Araştırmalarında Likert Ölçeği ve Likert-Tipi Soruların Kullanımı ve Analizi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30): 186-203, Sakarya.
- Üçok, C. (1989). *Türkiye'de Hukuk Eğitimi ve Araştırmaları*, Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, C. 2, S. 2, Konya.
- Yakut, E. (2002). *Eski Türklerde Hukuk*, Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, C.1, S. 3, Eskişehir.
- Yıldız, N. (1990) *Eskiçağda-Yunan-Roma Döneminde- Hukuk Eğitim ve Öğretimi*, Anadolu Araştırmaları Dergisi, S. 12.

## Model Proposal of Theoric-Practical Class (TEOPS) System for Law Education

Mustafa Ataş<sup>‡</sup>, Süleyman Dost, Ömer Çelikkol  
Süleyman Demirel University

### Extended Abstract

Law is shaped according to the needs of the society and develops to meet these needs. Legal training has to adjust to this change. While the Western European countries revised legal education according to these developments and needs, enough studies hasn't been done in this area in Turkey. In this study, it is tried to give information about legal training and teaching methods based on different countries. After this, within the scope of the project, foreseen legal training was adapted to a group and the results were evaluated.

**Introduction:** Law is the basis that makes a government from an independent community and the thing that keeps the community from disorder. While the importance of law is this much significant for a government the law schools that raise legal experts and the education that given in these faculties cannot be ignore. In Ancient Greek, even if the executants of law were speechmakers their education considered important. During their educations the executants of law learnt many lessons such as oratory, philosophy, rhetoric and these lessons pass on the students by sophists by using different teaching methods (Yıldız, 1990: 120). But the United States noticed the importance of law education in 18<sup>th</sup> century. By abandoning the classical method of representation, in which the theoretical information is relayed by student conference (monologue), the teaching system has been revised to the point that the solution of a concrete disagreement should be transferred in the student's faculty life. The European countries had taken step to make their teaching methods more appropriate for the era by modelling United States from the middle of 20<sup>th</sup> century. In fact, many international contracts have been made to support this process. It is evident that there has been constant changes and significant developments in effective teaching techniques in law education from the first states to the present-day states. Yet in Turkey the established and continuing to establish law schools use Ankara Law School as a base, which established in the first years of Republic. Since 1925, the lectures continue to be taught by the classical method of teaching, in which the theoretical information is transferred unilaterally by the instructor. Apart from a few attempts at effective teaching methods, strong and decisive academic or administrative steps cannot be taken.

**Method:** Our research is based on the theoretical-practical classroom system modeled as an alternative teaching method and a quantitative research method focusing on the level of satisfaction from this system. Through the questionnaires, it is aimed to evaluate the knowledge and ideas of the students about the problems that exist in law faculties and how the teaching methods should be. The sample of the research consists of sixty students representing Süleyman Demirel University Faculty of Law. Quantitative research methods were used in the questionnaires and data were collected by face to face survey technique. The questionnaires were made separately for the three different teaching methods predicted in the project and were conducted after the courses supervised by the consulted instructor. The questions were prepared in the form of 5-point Likert scale. For the questionnaires to be made to the students; firstly, sixty persons were assigned to groups, secondly each group was given alternative teaching methods and then the survey conducted. Alternative teaching methods divided into three stages. The teaching method that constitutes the first step is to teach how to apply the theoretical education that taught in the faculty to a concrete disagreement. This method is a reorganized version of the PBE (Problem Based Education) method according to our legal system and lessons. In the second stage, classes are enacted in the artificial courtrooms for the show to students from the beginning to the end how the cases finalized, under the supervision of the instructor. The third level, on the other hand, an internship during the semester that allows students to recognize classical legal professions.

**Results:** Within the scope of the project, the survey results of the teaching methods that are predicted as an alternative to the existing law education are as follows: Many of the participants believe that the ideal teaching methods are that alternatively predicted teaching methods as part of the project. Many of the participants also

<sup>‡</sup>Corresponding Author: Mustafa Ataş, Süleyman Demirel University, law.mustafaatas@gmail.com

think that the education given in law faculties will not be enough for the professional life. Almost all participants think that the techniques applied to them (Problem-Based Education, Artificial Court Classes and Internship during semester) should be in training and contribute to their professional lives.

**Conclusion:** In the three surveys conducted after the practice of the systems considered within the scope of the project, the question of the ideal lecture method, which was ten to one of the participants respond was classical representation method. The remaining majority think that the lessons should be taught in a practice-oriented teaching method. Surveys conducted by faculties who have tried to apply different teaching techniques in law education (Pekcanitez ve Güran,2003:83-131) and surveys conducted by academicians who have studied about this issue (Sağır, 2010:83-140) show that the classical method of representation is not enough for the concrete disagreements in the professional life of the students. Another consequence of the answers given by the participants is that the law student is studying the exams mostly from voice recordings or from notes. However, in the classical representation method, the lack of theoretical training given by the lecturer in the form of a conference is completed only when the student works in class. On the basis of this information, it is clear that the importance of practice-oriented lessons in teaching a unified theoretical knowledge in law education is obvious. It is only a matter of preference which teaching method to be practiced will be adopted, it is important to speed up the research and discussion on law education and to include them urgently in our teaching system.

**Key words:** Law, Education, Method.