

cilt **20** sayı **3** / 2018



**ERZİNCAN  
ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM  
FAKÜLTESİ  
DERGİSİ**

---

---

**Erzincan Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi**

**Sahibi:**

Dekan  
Prof. Dr. Recep POLAT

**Sorumlu Müdür:**

Doç. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN

**Baş Editörler:**

Dr. Mehmet BEKDEMİR  
Dr. Oğuzhan YILMAZ

**Editörler:**

Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT  
Dr. Ali DİNCER  
Dr. Esra TELLİ  
Dr. Ersin TÜRE  
Dr. Fatih BAŞ  
Dr. Güntay TAŞÇI  
Dr. İsa Yücel İŞGÖR  
Dr. Müge KILIÇGÜN  
Dr. N. Hümevra ÖZDEMİR EREM  
Dr. Orhan TAŞKESEN  
Dr. Sena COŞGUN KANDAL  
Dr. Taner ULUÇAY  
Dr. Yakup KOÇ

**Editör Yardımcısı:**

Arş. Gör. Murat AĞIRKAN

**Dil Editörü:**

Arş. Gör. Ayşe MERZİFONLUOĞLU

**Kapak Tasarımı:**

Ayşenur DİLBER

**Bu dergi yılda üç kez elektronik ortamda yayımlanır.**

2. Cilt 2. Sayıdan itibaren hakemli bir dergidir.

**e-ISSN:** 2148-7510

Cilt: 20 Sayı: 3 Yıl: 2018

**Adres:** Erzincan Binali Yıldırım  
Üniversitesi Eğitim Fakültesi,  
Yalnızbağ Yerleşkesi, 24100,  
Erzincan, Türkiye

Web: <http://dergipark.gov.tr/erziefd>  
E-posta: [eefdergi@erzincan.edu.tr](mailto:eefdergi@erzincan.edu.tr)

**Erzincan University Journal  
of Education Faculty**

**Owner:**

Dean  
Prof. Dr. Recep POLAT

**Responsible Manager:**

Assoc. Prof. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN

**Editors in Chief:**

Dr. Mehmet BEKDEMİR  
Dr. Oğuzhan YILMAZ

**Editors:**

Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT  
Dr. Ali DİNCER  
Dr. Esra TELLİ  
Dr. Ersin TÜRE  
Dr. Fatih BAŞ  
Dr. Güntay TAŞÇI  
Dr. İsa Yücel İŞGÖR  
Dr. Müge KILIÇGÜN  
Dr. N. Hümevra ÖZDEMİR EREM  
Dr. Orhan TAŞKESEN  
Dr. Sena COŞGUN KANDAL  
Dr. Taner ULUÇAY  
Dr. Yakup KOÇ

**Associate Editor:**

Res. Asst. Murat AĞIRKAN

**Language Editor:**

Res. Asst. Ayşe MERZİFONLUOĞLU

**Cover Design:**

Ayşenur DİLBER

**This journal is published electronically three times per year .**

It is a double-blind peer reviewed journal.

**e-ISSN:** 2148-7510

Volume: 20 Issue: 3 Year: 2018

**Address:** Erzincan Binali Yıldırım  
University, Faculty of Education,  
Yalnızbağ Campus, 24100, Erzincan,  
Turkey

Web: <http://dergipark.gov.tr/erziefd>  
E-mail: [eefdergi@erzincan.edu.tr](mailto:eefdergi@erzincan.edu.tr)

## **YAYIN KURULU**

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKÖNDER  
Prof. Dr. Ahmet IŞIK  
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI  
Prof. Dr. Ali SÜLÜN  
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS  
Prof. Dr. Azita MANOUCHEHRI  
Prof. Dr. Daniella Ramos BARROQUEIRO  
Prof. Dr. Glem W. MUSCHERT  
Prof. Dr. Metin DALİP  
Prof. Dr. Mehmet GÜROL  
Prof. Dr. Mukaddes ERDEM  
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL  
Prof. Dr. Suat UNGAN  
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN  
Prof. Dr. Selahattin ARIBAŞ  
Prof. Dr. Sırrı AKBABA  
Prof. Dr. Tayyip DUMAN  
Prof. Dr. Tuncay ERGENE  
Doç. Dr. Adile AŞKIM KURT  
Doç. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR  
Doç. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT  
Doç. Dr. Aygulum AITBAYEVA  
Doç. Dr. Fatih BAŞ  
Doç. Dr. Güntay TAŞÇI  
Doç. Dr. Halit KARATAY  
Doç. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR  
Doç. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN  
Doç. Dr. Orhan TAŞKESEN  
Doç. Dr. V. Aytekin SANALAN  
Doç. Dr. Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK  
Doç. Dr. Yakup KOÇ  
Dr. Öğr. Üyesi Ali DİNCER  
Dr. Öğr. Üyesi Ersin TÜRE  
Dr. Öğr. Üyesi Esra TELLİ  
Dr. Öğr. Üyesi Müge KILIÇGÜN  
Dr. Öğr. Üyesi N. Hümeysra ÖZDEMİR EREM  
Dr. Öğr. Üyesi Sena COŞĞUN KANDAL

## **EDITORIAL BOARD**

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKÖNDER  
Prof. Dr. Ahmet IŞIK  
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI  
Prof. Dr. Ali SÜLÜN  
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS  
Prof. Dr. Azita MANOUCHEHRI  
Prof. Dr. Daniella Ramos BARROQUEIRO  
Prof. Dr. Glem W. MUSCHERT  
Prof. Dr. Metin DALİP  
Prof. Dr. Mehmet GÜROL  
Prof. Dr. Mukaddes ERDEM  
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL  
Prof. Dr. Suat UNGAN  
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN  
Prof. Dr. Selahattin ARIBAŞ  
Prof. Dr. Sırrı AKBABA  
Prof. Dr. Tayyip DUMAN  
Prof. Dr. Tuncay ERGENE  
Assoc. Prof. Dr. Adile AŞKIM KURT  
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR  
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT  
Assoc. Prof. Dr. Aygulum AITBAYEVA  
Assoc. Prof. Dr. Fatih BAŞ  
Assoc. Prof. Dr. Güntay TAŞÇI  
Assoc. Prof. Dr. Hali KARATAY  
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR  
Assoc. Prof. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN  
Assoc. Prof. Dr. Orhan TAŞKESEN  
Assoc. Prof. Dr. V. Aytekin SANALAN  
Assoc. Prof. Dr. Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK  
Assoc. Prof. Dr. Yakup KOÇ  
Assist. Prof. Dr. Ali DİNCER  
Assist. Prof. Dr. Ersin TÜRE  
Assist. Prof. Dr. Esra TELLİ  
Assist. Prof. Dr. Müge KILIÇGÜN  
Assist. Prof. Dr. N. Hümeysra ÖZDEMİR EREM  
Assist. Prof. Dr. Sena COŞĞUN KANDAL

## HAKEM KURULU

Dr. Abdulkadir TUNA

Dr. Adem PEKER

Dr. Ahmet IŞIK

Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT

Dr. Ali Fuat ARICI

Dr. Arif SARIÇOBAN

Dr. Burcu AYDIN

Dr. Dilek SEZGİN MEMNUN

Dr. Emine Hatun DİKEN

Dr. Evren KAVUKCU

Dr. Fahri SEZER

Dr. Fatma ÖZÜDOĞRU

Dr. Hatice KARAASLAN

Dr. Hatice Kübra KOÇ

Dr. İsa Yücel IŞGÖR

Dr. Mehmet ÖZBAŞ

Dr. Mustafa KIŞOĞLU

Dr. Mustafa Said KIYMAZ

Dr. Muzaffer OKUR

Dr. Mücahit KAĞAN

Dr. Nur Hümevra ÖZDEMİR EREM

Dr. Oğuzhan YILMAZ

Dr. Oktay YAĞIZ

Dr. Özlem ERYILMAZ MUŞTU

Dr. Perihan GÜNEŞ

Dr. Seçil KARTOPU

Dr. Sinan YALÇIN

Dr. Şeyda GÜL

Dr. Turgut USLU

Dr. Yakup GÖKDAŞ

Dr. Zeynep ÇAKMAK GÜREL



## İçindekiler

### Araştırma Makaleleri

- Uygulama Öğretmenlerinin Hizmet Öncesi Öğretmenlere KuramUygulama Boşluğu Desteği: Bir Çevrimiçi Uygulama**  
*Derya YAYLI* ..... 590-601
- Eğitsel Yönleriyle Nasreddin Hoca Fıkraları: Bir İçerik Analizi**  
*Ali Fuat ARICI* ..... 602-621
- Öğretmenlerin İletişim Becerileri İle Öğrencilerin Derse İlgileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**  
*Tevfik UZUN, Güven ÖZDEM, Eray KARA* ..... 622-636
- Eğitici Çizgi Romanların Disiplinler Arası İçeriklerinin Belirlenmesi ve Okuduğunu Anlama Stratejilerine Uygulanabilirliği: Adam Olmuş Çocuklar ile Kahraman Kadınlarımız Serisi Örneği**  
*Beytullah KARAGÖZ* ..... 637-661
- Okul Yöneticilerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servislerine İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi**  
*Sinan YALÇIN, Mustafa YILMAZ, Yavuz KARAKAYA* ..... 662-675
- Öğretmen Adaylarında Öz-yeterlik Algılarının Yordayıcısı Olarak Beş Faktör Kişilik Özellikleri**  
*Hüseyin Hüsnü BAHAR, Mücahit KAĞAN* ..... 676-686
- Biyoloji Öğretmen Adaylarının Nanoteknoloji Bilim Dalına Yönelik Algılarının İncelenmesi**  
*Pınar KÖSEOĞLU, Gamze MERCAN* ..... 687-706
- Ortaokul Öğretmenlerinde Yaşam Doyum Düzeyi**  
*Ramazan ÖZKUL, Melike CÖMERT* ..... 707-724
- Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye İlişkin Özdüzenleme Stratejileri, Motivasyonel İnançları ve Tutumları**  
*Fırat KANAT, İshak KOZİKOĞLU* ..... 725-748
- İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Tokat Örneği**  
*Ebru ÇİFTÇİ CİNKAVUK, Kürşat CESUR* ..... 749-766
- Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kavrama ve Seçmeye Dayalı Problem Kurma Durumlarında Kurdukları Problemlerin İncelenmesi**  
*Reyhan TEKİN SİTRAVA, Ahmet İŞİK* ..... 767-781
- Matematik Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Destekli Matematiksel Modelleme Sürecindeki Eylemleri: Uzaklık Problemi**  
*Çağlar Naci HİDİROĞLU, Ayтуğ ÖZALTUN ÇELİK, Semiha KULA ÜNVER, Esra BUKOVA GÜZEL* ..... 782-809
- Öğretmenlerin Çevre Eğitimi Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**  
*Mehmet ERKOL, Ömer ERBASAN* ..... 810-825
- Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Okul Uygulamaları Dersinden Beklentileri Üzerine Bir Araştırma**  
*Selma TAŞKESEN* ..... 826-841
- Türkçe ve İngilizceyi Anadili Olarak Kullanan Yazarların Doktora ve Yüksek Lisans Tezlerindeki Alıntı Yapma Uygulamalarının Karşılaştırılması**  
*Fatma Şeyma DOĞAN, Oktay YAĞIZ, Işıl Günseli KAÇAR* ..... 842-855

**Contents****Research Articles****Mentor Support to Pre-service Teachers on Theory-Practice Gap in Practicum: An Online Practice***Derya YAYLI* ..... 590-601**Nasreddin Hodja Jokes with Their Educational Direction: A Content Analysis Study***Ali Fuat ARICI* ..... 602-621**A Study on the Relation between the Teachers' Communication Skills and Students' Interest to their Classes***Tevfik UZUN, Güven ÖZDEM, Eray KARA* ..... 622-636**Applicability to the Strategies of Determining and Interpreting Interdisciplinary Content of Educational Comic Novels: The Case of Adam Olmuş Çocuklar and Kahraman Kadınlarımız Series***Beytullah KARAGÖZ* ..... 637-661**Investigation of Metaphorical Perceptions of School Administrators on Psychological Counseling and Guidance Services***Sinan YALÇIN, Mustafa YILMAZ, Yavuz KARAKAYA* ..... 662-675**Five-Factor Personality Traits as a Predictor of Self-Efficacy Perceptions in Pre-service Teachers***Hüseyin Hüsnü BAHAR, Mücahit KAĞAN* ..... 676-686**Investigation of Biology Teacher Candidates' Perceptions about Nanotechnology***Pınar KÖSEOĞLU, Gamze MERCAN* ..... 687-706**Secondary School Teachers' Life Satisfaction Level***Ramazan ÖZKUL, Melike CÖMERT* ..... 707-724**8th Grade Secondary School Students' Self-Regulation Strategies, Motivational Beliefs and Attitudes towards Learning English***Fırat KANAT, İshak KOZİKOĞLU* ..... 725-748**An Evaluation of Second Grade English Language Teaching Program of Primary School: Tokat Case***Ebru ÇİFTÇİ CİNKAVUK, Kürşat CESUR* ..... 749-766**Investigation of Prospective Primary School Teachers' Problem Posing Skills Based on Comprehending and Selecting Problem Posing Situations***Reyhan TEKİN SİTRAVA, Ahmet IŞIK* ..... 767-781**Prospective Mathematics Teachers' Actions in Technology-Aided Mathematical Modeling Process: Distance Problem***Çağlar Naci HİDİROĞLU, Ayтуğ ÖZALTUN ÇELİK, Semiha KULA ÜNVER, Esra BUKOVA GÜZEL* .... 782-809**Investigation of Teachers' Environmental Education Self-Efficacy in Terms of Different Variables***Mehmet ERKOL, Ömer ERBASAN* ..... 810-825**A Study on Students' Expectations at Fine Art Education Department of Faculty of Education on School Applications Course***Selma TAŞKESEN* ..... 826-841**A Comparison of Turkish and English L1 Writers' Citation Practices in Doctoral and Master's Theses***Fatma Şeyma DOĞAN, Oktay YAĞIZ, Işıl Günseli KAÇAR* ..... 842-855



## Mentor Support to Pre-service Teachers on Theory-Practice Gap in Practicum: An Online Practice \*

Derya YAYLI\*\*

Received date: 03.05.2018

Accepted date: 02.11.2018

### Abstract

Recent research has put much emphasis on the mentor teacher as an important stakeholder of the practicum period of teacher education. Also the issue of theory-practice gap has been studied in the field. With the developing technology in mind, this study aimed at investigating the mentor teacher support to pre-service teachers on theory-practice gap issues during the practicum. The qualitative data were collected through a) semi-structured interviews, b) online reflection and feedback, and c) a focus group interview. As a result of the content analysis, the emerging themes were mentor role vs. teacher role, knowledge of recent theory and personality traits. The findings were discussed under these sub-headings along with online collaboration among the participants.

**Keywords:** Pre-service teacher education, Mentor support, Theory-practice gap.

\* This study was presented at ATEE Annual Conference 2018 in Gavle, Sweden and supported by Pamukkale University PAU-BAP project #2018KRM002-018

\*\* Pamukkale University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Denizli, Turkey; [dyyayli@pau.edu.tr](mailto:dyyayli@pau.edu.tr)

## Uygulama Öğretmenlerinin Hizmet Öncesi Öğretmenlere Kuram-Uygulama Boşluğu Desteği: Bir Çevrimiçi Uygulama \*

Derya YAYLI\*\*

Geliş tarihi: 03.05.2018


Kabul tarihi: 02.11.2018

### Öz

Öğretmen yetiştirme süreçlerinin önemli paydaşlarından biri olan okullarda uygulama öğretmenlerinin hizmet öncesi öğretmenlere vermiş olduğu destek son yıllarda bir çalışma konusu olmuştur. Aynı zamanda uygulama okullarında yaşanan kuram-uygulama boşluğu sorunu da çalışılmaktadır. Gelişen teknolojinin de ışığında, bu çalışmanın amacı uygulama öğretmenlerinin uygulama okullarında öğretmen adaylarına kuram-uygulama boşluğu açısından verdikleri desteği incelemektir. Bu nitel çalışmada veri a) yarı yapılandırılmış görüşmeler, b) bir çevrimiçi yansıtma ve dönüt ortamı ve c) bir odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. İçerik analizi sonucunda söz konusu destekle ilgili olarak ortaya çıkan alt başlıklar; danışman rolü-öğretmen rolü, yeni kuramsal bilgi ve kişilik özellikleri olarak belirlenmiştir. Bulgular bu alt başlıklar ve çevrimiçi ortamda işbirliği açılarınday yorumlanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme, uygulama öğretmeni desteği, kuram-uygulama boşluğu.

\* Bu çalışma Gavle, İsveç'te düzenlenen ATEE 2018 Yıllık Konferansı'nda sunulmuş ve Pamukkale Üniversitesi PAUBAP 2018KRM002-018 numaralı proje tarafından desteklenmiştir.

\*\*  Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Denizli, Türkiye, dyayli@pau.edu.tr



## **1. Introduction**

Practicum has been accepted to be an important step of teacher education process that complements the theoretical learning of pre-service teachers in faculties. The practicum period in schools requires some stakeholders, each of whom has some responsibilities. These stakeholders need to have contact with one another in order to grow successful teachers who can integrate their learning in faculties with practice in schools (Allen, 2011).

Teacher education research has long focused on theory-practice gap that practitioners suffer from in their teaching institutions (Allen & Wright, 2014). The theoretical knowledge pre-service teachers learn during undergraduate studies and the practical knowledge they receive during practicum often contradict (Allen & Wright, 2014; Korthagen, 2010; Zeichner, 2010). The realities of the workplace (or the communities of practice) frequently make novice teachers suffer from the gap between the theory and the practice (Allen, 2011). Thus many pre-service teachers have difficulty in making decisions about which knowledge to follow.

Pre-service teachers and novice teachers solve their problems through using some individual strategies, consulting the mentor teachers and peers, and so on. Asking for help is a common strategy for novice teachers and they frequently ask their mentors for instant help (Yayli, 2017). The quality of the feedback from the mentor teachers has a significant role on the novice teachers' future careers and many pre-service teachers complain about the lack of mentor support in schools (Genç, 2016). Thus it is plausible to look into the processes of mentor support on theory and practice in teacher education. This might help teachers develop context-bound practitioner knowledge useful in circumstances.

### **1.1. Conceptual Framework**

#### **1.1.1. Theory-practice gap**

Feeling safe and confident is an immense source of energy for teaching. Darling-Hammond (2000) pinpoints the fact that practice based teacher education interwoven with theoretical knowledge provides teachers with higher resilience in the profession. Echoing her, Vick (2006) argues that practicum has been the key element in teacher education programs as it completes the theoretical knowledge gained in the university. A sociocultural perspective, however, does not make a clear distinction between theoretical knowledge and practical knowledge (Ottesen, 2007); rather, it states that "particular combinations of knowing emerge in student teachers' and mentors' accounting practices" (p. 621). Both ways of thinking accept that the quality of the mentor teachers in the practicum institutions have serious impact on the development of the pre-service teachers (Allen, 2011; Allen & Wright, 2014; Bean, 2000; Mallette, Kile, Smith, McKinney, & Readence, 2000; Risko, Roskos, & Vukelich, 2002; Wolf, Ballentine, & Hill, 2000; Yayli, 2008). Useful support from the mentors could help pre-service teachers develop sound identities as prospective teachers while poor support might end in negative results. Thus mentoring should "support new teachers to gain the skills they will need to keep developing through continuing professional development" (Lofthouse, 2018), p. 252).

As well as the quality of mentor teachers, conservative structure of the schools might prevent pre-service teachers from implementing the theory into practice (Volante & Earl, 2002). When pre-

service teachers are confronted with poor mentors and institutions, they begin to seek some ways of protecting themselves from the tensions emerged in these contexts (Yayli, 2017). In such cases some prefer to comply with their mentor teachers and adopt what they do in the classroom (Moore, 2003; Yayli, 2017).

Another source breaking the bridge between theory and practice could be the weak communication between the faculty and the school (Allen, 2011; Allen & Peach, 2007; Taylor, 2008; Yayli, 2008). Bringing up well equipped teachers is not easy when both parties underestimate or neglect each other. An ongoing collaboration between the faculty and the practicum institution could contribute to pre-service teacher education (Grimmett, Forgasz, Williams & White, 2018).

Despite all the shortcomings, contradictions and tensions in teacher education, it is evident that mentor-mentee relationship in schools has some issues to be taken into consideration. Those issues are inherent in the relationship between mentors and mentees. Leshem (2012) found some types of relationships occurring between the mentor and the mentees: 1) an evolving relationship, 2) relationship of compliance, 3) a learning relationship, and 4) a coaching relationship. Quality in these relationships makes the practicum period more efficient. To accomplish this, an ongoing analysis of what is going on in practicum should be continuously discussed by all the parties on board so that the issue of mentor support might be looked into in detail in different settings. Research suggests that the roles of the stakeholders should be defined in detail in order to prevent any kind of confusion (Allen & Wright, 2014).

### **1.1.2. Pre-service teacher collaboration**

Pre-service teachers and novice teachers need meaningful environments in which they could construct their ways of teaching considering the contexts and other teachers around (Pinho & Andrade, 2015). In those contexts, socialization is also considered to be a part of teacher identity formation. With such a process of socialization, teachers contribute to one another in theory and practice as well. A recent study by Korhonen et al. (2017) had sessions with collaborative groups of peer mentoring groups and found that collaboration could reduce the anxiety of pre- and in-service teachers. Also they suggest that collaboration could lead to better professional development through mutual support. In their study, Nguyen and Loughland (2018) found that collaboration through paired placement among pre-service teachers during practicum enhanced identity development of pre-service teachers.

Online development programs are getting popular in many fields, and also in teacher education (Teräs & Kartoğlu, 2017). In this era of technology, researchers try to combine real communities of practice (Lave & Wenger, 1991) with virtual ones to make teacher education processes more effective (Liu, 2012). Thus, it is significant to develop such environments for pre-service teachers to foster teacher education.

## **1.2. This study**

The quality of the mentor feedback could have a significant role in the professional development of pre-service teachers and teacher identity development. Studies carried out in different context

could help researchers and practitioners to better understand the nature of mentor support during practicum in schools. Also the issue of online peer collaboration highly pays to be investigated in the same context. Thus this study aims to look into the traces of theory-practice gap and the quality of mentor support in the stances and feedback of pre-service teachers through online interaction in a Turkish context. The research questions this study will try to answer are:

- 1) What are the issues of mentor support with regard to theory-practice gap?
- 2) What is the role of online collaboration among the pre-service teachers in reflection and feedback?

## **2. Method**

### **2.1. Participants**

The participants of the study were 14 pre-service teachers (13 females and 1 male) of Turkish Language and Literature enrolled in a certificate program in a Turkish public university. All the participants volunteered to participate in a collaborative study during the practicum period. The collaborative model was inspired from the Finnish peer mentoring model, through which teachers meet to learn from one another (Korhonen, Heikkinen, Kiviniemi & Tynjala, 2017). In the model they give one another feedback on their teaching experiences.

### **2.2. Data Collection**

The qualitative data from this study had three tools: a) semi-structured interviews, b) online interaction with feedback, and c) a focus group interview.

#### ***2.2.1. Semi-structured interviews***

Preliminary data were collected through semi-structured interviews. Each participant was interviewed by the researcher before the 14-week online practice and afterwards. The interview lasted 20-25 minutes for each participant.

#### ***2.2.2. Online interaction***

An online platform for reflection and feedback was established with the help of an online application. Each participant made weekly entries onto a shared document. In their entries they reported and reflected on their theory-practice gap experiences, gave feedback to their colleagues and exchanged ideas about the theory-practice gap and the mentor support they received. The online part of the study lasted 14 weeks.

#### ***2.2.3. Focus group interview***

Finally a focus group interview with all the participants was held in a classroom. It lasted 50 minutes and included the interview questions.

### **2.3. Data Analysis**

The qualitative data were analyzed considering the research questions and the predetermined framework of the study. Qualitative codes were obtained through a content analysis and those codes were connected with some emerging themes (Creswell,

2004, 2014). The inter-rater reliability of the codes and the themes from the qualitative data were accomplished with the help of a crosscheck by another researcher from the field. The correlation from the crosscheck was .89. The contradictions were eliminated through negotiation.

### **3. Findings and Discussion**

#### **3.1. Mentor support**

In this study, the quality of the mentor support on the theory-practice gap and an online collaboration were discussed from the viewpoints of pre-service teachers. As a result of the qualitative data analysis, three issues emerged about the mentor support:

- 1) Mentor role vs. teacher role
- 2) Knowledge of recent theory
- 3) Personality traits

##### **3.1.1. Mentor role vs. teacher role**

The mentor teachers at schools are expected to act as mentors and teachers together. When the pre-service teachers begin their practicum period the mentor role is added to their responsibilities. Before the online practice, the participants had some positive expectations about the practicum period. Most of the participants stated that their mentors would be very supportive and manage the two roles well enough. However after the practicum period, many participants underscored that their mentor teachers did not want to act as mentors:

Sometimes my mentor teacher acts as if I did not exist. He hardly answers my questions. Once he said that he did not choose to be mentor and that he was kind of forced to. That made me sad. (Sema)

My mentor teacher does not look happy to have a mentee. She might be ashamed of having people around while teaching. She is not my role model as a teacher, not a successful mentor either. (Banu)

My mentor is a good teacher. She has great relations with her students. However, she does not want to help us about teaching. She responds us with short answers and does not motivate at all. A good teacher should make a good mentor but the fact is just the opposite. (Belgin)

My mentor teacher does not help me much in practicum. When I ask him about an issue, he hardly responds. I am sure he does not like working with mentees. (Sevda)

My mentor supports me only if I ask him to. He normally does well in his classes. He says he likes teaching. He does not like mentoring I guess. He should give me some directions even though I do not ask for it. (Hasan)

In the focus group interview, some participants once again emphasized the fact that teachers do not like mentoring and that they mostly prefer teaching to mentoring. According to Jaspers et al. (2014), mentoring is the secondary task for mentor teachers. They give more credits their role as a teacher. In Turkey some teachers might take the mentoring job as a burden for themselves and

do not support the pre-service teachers. As mentoring is a very complex task, the role shift could be a source of tension (Pillen, Beijaard, & den Brok, 2013).

### **3.1.2. Knowledge of recent theory**

Pre-service teachers are exposed to recent theoretical knowledge at the faculty of education. With that knowledge, they accuse their mentor teachers for not following newly developed methodologies and for sticking to out of fashion practice:

I believe my mentor learns things from me. She always uses old techniques, which makes students bored. She does not talk much about theory. I understand that she does not know much. (Banu)

When I observe my mentor teaching, I understand that she knows a lot about the subject area, which is Turkish Language and Literature. However, I do not believe she is the right person to teach me about the theoretical issues of teacher education. She thinks I can develop myself through observation in a master-apprentice relationship. (Hazal)

My mentor teacher tells me that I am energetic and knowledgeable. She is a nice person. She admits not knowing much about recent theory on teaching. (Esin)

I do not think we can learn much from the mentors. They are far behind us. My mentor says he wants to retire soon and is happy as new generation is knowledgeable. (Sevda)

Research has shown that many pre-service teachers tend to believe that mentor teachers do not know much about the theory on education (Yayli, 2008). Mentor teachers are very experienced and they could help pre-service teachers with their knowledge about practice issues like classroom management. On the other hand, it is by the mentors that in-service teachers hardly follow recent development in educational sciences. This study unfortunately corroborates the early findings in Turkey. This could be the result of underestimated in-service training in schools and undefined roles of mentors in continually changing education policies.

### **3.1.3. Personality traits**

Research has proven that personality traits of mentor teachers may have impact on the development of pre-service teachers (Delaney, 2012). Mentors with good personality traits could have sound relationships with the mentees. In this study findings put forward that lack of communication between the mentor and the mentee prevented the mentoring process from progressing well:

My mentor does not speak much. She does not like me and other student teachers. I do not believe we will be able learn much here. I sometimes have questions about the practice and instruction in my mind but I cannot ask her. (Hazal)

My mentor has a changeable mood. Actually she is very moody most of the time. Then it is not easy to have a fruitful communication with her. I think she has some problems and she reflects all of them to the working place. This is not good for her students either. (Dilek)

I am not an extrovert person and cannot start conversations well. If you encounter with mentors uneager to learn and teach, things get worse for me. My mentor is not the correct person for me. I wish I could work with a young and energetic mentor. (Sevda)

When I need my mentor around me, I cannot reach her. She is living in another world. I think she is very introvert. This is not good at all. (Buket)

The stances of some other pre-service teachers display that communication skills of the mentors influence teacher education processes. The main problematic issue raised by the participants is about interpersonal relations. Thus, choosing mentors for the practicum period of pre-service teachers seem to be very critical. School administration should know about the potential mentors and assign them to the mentoring job. In addition, only the volunteers should do the mentoring as it is a serious responsibility for the professional development of pre-service teachers.

### **3.2. Online Collaboration**

The participants had a 14-week long practicum experience in school and had a web based opportunity to discuss the issues of mentor support with regard to theory-practice gap. In their weekly entries onto the net, they reflected on their own practice and also provided feedback on experiences of one another. When they were asked about the online collaboration combined with practicum, they verbalized positive comments on the implementation:

In the beginning, it was different for me to comment on the practicum on the web. I remember my friends waited for another person to make the first entry. However, the second week I was the first one to have entered my experiences. The interactive mode of the sharing and feedback was great help to me. I learned a lot from others' comments. (Belgin)

The best part for me was that I was able to read about other people's experiences. It is easier to share things in a virtual environment if you are shy like me. I like it. Also, comparing myself to other people, I assessed my own teaching in the classroom. (Sevda)

I think my friends are afraid of giving feedback to others for fear that they could be misunderstood. I was hesitant to comment on others' comments. You know we had an interview all together (focus group) and you always prompted us to talk more. On the web you do not look into the eyes of people and you just write. I think this is a well thought activity. (Hasan)

I am not good at technological things. I did not want to write things on the web and share my feelings. After a while I started to think that it is quite fun. I learned about potential problems and solutions. I would like to thank my friends for that. I am not afraid of technology anymore. (Cansu)

Although the online interaction does not occur in a real environment, it looked more real to me. I do not know why. You feel free to read and write. You learn from your friends' experiences in the classroom. I understood the nature of theory-practice gap thanks to the writings of my friends. For example, I learned great solutions for unexpected problems. (Dilek)

Technology is growing fast and we, teachers need to keep up with all advancements. With this implementation, I learned how to create virtual environment for educational activities. Maybe in 10 years' time, every teacher will have to use web based applications and programs. For this, I like this online interaction, especially the feedback part. Giving feedback is about knowing. If you know well, you can give feedback on something. I really made use of the collaboration here. (Esin)

I know I skipped some entries. Sorry for that. I am not sure if I can make use of the interaction and its outcome on the web. I believe teaching experience will help me more.  
(Nalan)

In the comments of the pre-service teachers, it is clear that they felt better about using an online means for interactive purposes. Nearly all the participants believe that they benefited from the collaborative professional learning opportunities in this study. They had an opportunity to reflect upon their own experiences individually and together (Pinho & Andrade, 2015). When the fast developing technology and computer and web based implementations are considered, it is relieving to hear pre-service teachers favor new technological implementations for teacher education. Findings from this study are in line with the findings of Korhonen et al. (2017) and implications of Liu (2012).

#### **4. Conclusions**

Research in teacher education has reserved significant space for mentoring and theory-practice gap and there still are issues that need further care and interest. Thus this study aimed at investigating the issue of mentor support to pre-service teachers considering the theory-practice gap in a Turkish context. When a pre-service teacher starts their practicum in a possible future workplace, they expect to receive help from their mentor teachers. Some mentor teachers cannot accomplish to switch roles to scaffold their mentees. This study has also displayed the lack of support to pre-service teachers from their mentor teachers. Mentor teachers in Turkey seem to be reluctant to mentor pre-service teachers and see mentoring as a secondary task as stated by Jaspers et al. (2014). The reason for this could be the lack of defined roles. If these roles could be defined in detail, mentor teachers will be able to “gain insights into the differences between their teacher and mentor roles” (Jaspers et al., 2014, p. 115).

Some mentor teachers feel uncomfortable working with pre-service teachers who have fresh theoretical knowledge. As they cannot follow recent developments in the field of teacher education, they prefer to keep away from mentoring pre-service teachers. Some mentors, on the other hand, do not care much about their lack of knowledge. They believe their experience could help them to be good teachers.

Personal properties of mentor teachers also influence their quality of communication with pre-service teachers. Their personality determines how well a pre-service teacher can grow their identity as a teacher. Korhonen et al. (2017) state that mentors are expected to give personal, social and professional support to their mentees. Findings from this particular study display inadequate support from the mentors to help them grow personally, socially and professionally. In Turkey, pre-service teacher education prescribes some requirements for the mentees only and “the process of choosing mentor teachers at schools does not rely on sound criteria” (Genç, 2016, p. 678). It also is known that mentor teachers cannot keep up with recent theoretical knowledge and this causes them feel embarrassed when they are confronted with pre-service teachers. Mentor teachers (should) have multiple identities and must be assigned considering not only their theoretical backgrounds but personality traits as well.

As for collaboration, the pre-service teachers in this study admitted reflecting on, evaluating and enhancing their own teaching with the help of online reflection and feedback. Peer feedback could be influential on pre-service teachers and novice teachers. Although participants seem to favor collaboration, it has individual, cultural and experiential dimensions determining its nature

(Pinho & Andrade, 2015). Therefore, more attention could be paid to this construct in various contexts.

This study has some limitations. First of all, its findings are limited to the 14 pre-service teachers of Turkish Language and Literature attending a certificate program at a Turkish public university. Similar studies in different contexts could provide the field with ample research findings. This study is also limited to the research data collection procedures in which semi-structured interview, focus group interview and an online implementation. It is also limited to the written and oral stances of the participating pre-service teachers.

Findings from this study could help potential mentors and supervisors to better internalize the nature of mentoring processes in schools. The weak links between the faculties and schools could be strengthened with reorganizing pre-service teacher education in Turkey. In this reorganization, mentor roles should be defined in detail and possible ways of motivating in-service teachers to become effective mentors as a part of their professions.

Further research could be carried out with pre-service teachers of different subject areas. In this study three issues emerged about theory-practice gap. More studies could present different issues. In-depth studies with present mentor teachers are necessary to understand their points of view about mentoring. As collaboration has positive effects on teacher education, more research is necessary to look into the role of collaboration in different contexts. Collaboration between supervisors and mentors could manifest interesting results. Finally, developing technology urges all researchers to design web based teacher education studies to combine real communities of practice with virtual reality.

## References

- Allen, J. M. (2011). Stakeholders' perspectives of the nature and role of assessment during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 27, 742–750.
- Allen, J. M., & Peach, D. (2007). Exploring connections between the in-field and on-campus components of a preservice teacher education program: A student perspective. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 8, 23–36.
- Allen, J.M. & Wright, S.E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(2), 136-151.
- Bean, T. W. (2000). Reading in the content areas: Social constructivist dimensions. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (vol. 3, pp. 629–644). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Creswell, J. (2004). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th Edition). Los Angeles: Sage.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51, 166–173.
- Delaney, Y.A. (2012). Research on mentoring language teachers: Its role in language education. *Foreign Language Annals*, 45, S1, 184-202.



- Genç, Z.S. (2016). More practice for pre-service teachers and more theory for in-service teachers of English language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 677–683.
- Grimmett, H., Forgasz, R., Williams, J., & White, S. (2018). Reimagining the role of mentor teachers in professional experience: moving to I as fellow teacher educator. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 340-353.
- Jaspers, W.M., Meijer, P.C., Prins, F. & Wubbels, T. (2014). Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education*, 44, 106-116.
- Korhonen, H., Heikkinen, H.L.T., Kiviniemi, U., & Tynjala, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, 153-163.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36, 407–423.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press
- Leshem, S. (2012). The many faces of mentor-mentee relationships in a pre-service teacher education programme. *Creative Education*, 3(4), 413-421.
- Liu, K.Y. (2012). A design framework for online teacher professional development communities. *Asia Pacific Education Review*, 13(4), 701-711.
- Lofthouse, R. M. (2018). Re-imagining mentoring as a dynamic hub in the transformation of initial teacher education: The role of mentors and teacher educators. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(3), 248-260.
- Mallette, M. H., Kile, R. S., Smith, M. M., McKinney, M., & Readence, J. E. (2000). Constructing meaning about literacy difficulties: Preservice teachers beginning to think about pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 16(5–6), 593–612.
- Moore, R. (2003). Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 31–42.
- Nguyen, H.T.M., & Loughland, T. (2018) Pre-service teachers' construction of professional identity through peer collaboration during professional experience: a case study in Australia. *Teaching Education*, 29(1), 81-97.
- Ottesen, E. (2007). Teachers “in the making”: Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 612–623.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36, 240-260.
- Pinho, A.S. & Andrade, A.I. (2015). Redefining professional identity: the voice of a language teacher in a context of collaborative learning. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 21-40.
- Risko, V. J., Roskos, K., & Vukelich, C. (2002). Prospective teachers' reflection: Strategies, qualities, and perceptions in learning to teach reading. *Reading Research and Instruction*, 41(2), 149–176.

- Taylor, A. (2008). Developing understanding about learning to teach in a university-schools partnership in England. *British Educational Research Journal*, 34, 63-90.
- Teräs, H. & Kartoğlu, Ü. (2017). A Grounded theory of professional learning in an authentic online professional development program. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7).
- Vick, M. (2006). It's a difficult matter: Historical perspectives on the enduring problem of the practicum in teacher preparation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 181-198.
- Volante, L., & Earl, L. (2002). Teacher candidates' perceptions of conceptual orientations in their preservice program. *Canadian Journal of Education*, 27(4), 419-438.
- Wolf, S. A., Ballentine, D., & Hill, L. A. (2000). "Only connect!": Cross-cultural connections in the reading lives of preservice teachers and children. *Journal of Literacy Research*, 32, 533-569.
- Yayli, D. (2008). Theory-practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher-mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24, 889-900.
- Yayli, D. (2017). Coping strategies of pre-service teachers of Turkish with tensions in achieving agency. *Eurasian Journal of Educational Research*, 68, 189-204
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99.

**Research article:** Yayli, D. (2018). Mentor support to pre-service teachers on theory-practice gap in practicum: An online practice. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 20 (3), 590-601.



## Nasreddin Hodja Jokes with Their Educational Direction: A Content Analysis Study

Ali Fuat ARICI\*

Received date: 04.05.2018

Accepted date: 13.11.2018

### Abstract

Nasreddin Hodja jokes are our literal works which is come into forefront with amusing aspect conjunction with the educational side. Most of this jokes on the one hand amuse people the other hand aims to teach someone a lesson with his message. Nasreddin Hodja jokes have an important place in education in terms of to provide permanency in mind as well as contained human, moral and cultural messages. Also Nasreddin Hodja jokes set somebody thinking and steer to criticise so people may analyse and synthesise event and conditions as well. For this reason Nasreddin Hodja jokes importance in education is further increased. In this study Informations are given about definition and history of jokes, Nasreddin Hodja's life and personality, resources relate to Nasreddin Hodja jokes and charecteristics of jokes. After this Educatinal message index have created based on Nasreddin Hodja jokes and selected jokes are organized according to this index. According to this, the Nasreddin Hodja jokes address almost all values that concern human life. In the jokes examined, it is seen that especially the educational messages related to human relations and self-criticism are higher.

**Keywords:** Nasreddin Hodja, Nasreddin Hodja jokes, Turkish education, education.

\* Yıldız Technical University, İstanbul, Turkey. email: afaturkey@hotmail.com.

# Eğitsel Yönleriyle Nasreddin Hoca Fıkraları: Bir İçerik Analizi

Ali Fuat ARICI\*


Geliş tarihi: 04.05.2018

Kabul tarihi: 13.11.2018

## Öz

Nasreddin Hoca fıkraları, eğlendirici yönüyle birlikte eğitici taraflarıyla da ön plana çıkmış eserlerimizdendir. Bu fıkraların pek çoğu bir taraftan insanları güldürürken diğer taraftan verdiği mesajlarla düşündürerek ders vermeyi amaçlamaktadır. İçerdiği insani, ahlaki ve kültürel iletilerin yanı sıra zihinde kalıcılığı sağlaması açısından genelde fıkraların özeldir. Nasreddin Hoca fıkralarının eğitimde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca muhatapları düşünmeye ve eleştiri yapmaya sevk etmesiyle olay ve durumların analiz ve sentezinin yapılmasındaki katkıları da düşünüldüğünde bu türün eğitimdeki önemi daha da artmaktadır. Bu çalışmada öncelikle fıkranın tanımı ve tarihçesine, Nasreddin Hoca'nın hayatına ve kişiliğine, Nasreddin Hoca fıkralarıyla ilgili kaynaklara ve fıkraların özelliklerine dair bilgiler verilmiştir. Daha sonra Nasreddin Hoca fıkralarından çıkarılabilecek olan eğitsel iletilerden bir ileti dizini oluşturularak fıkralar bu dizine göre düzenlenmiştir. Buna göre Nasreddin Hoca fıkraları insan yaşamını ilgilendiren hemen hemen bütün değerlere hitap etmektedir. İncelenen fıkralarda özellikle insan ilişkileri ve özeleştiriyle ilgili eğitsel iletilerin daha fazla olduğu görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Nasreddin Hoca, Nasreddin Hoca fıkraları, Türkçe eğitimi, fıkra, eğitim.

\*  Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. email: afaturkey@hotmail.com.

## 1. Giriş

Eğitim günümüzde teknolojiden güzel sanatlara kadar hemen her alanla ilişkili hâle gelmiştir. Edebiyat da yazılı-sözlü eserleri ile bu alanlar içerisinde önemli bir yere sahiptir. Masal, mani, ninni ve fabl gibi edebi türler bebeklikten çocukluğa değin öğrencilerin duygu, düşünce ve davranış eğitiminde rahatlıkla kullanılacak türlerdir. Roman, hikâye ve biyografi gibi türler ise çocukluktan gençliğe geçişte yararlanılabilecek türler olarak görülmektedir.

Fıkralar ise hem çocukluk ve gençlik döneminde hem de daha sonraki dönemlerde kullanılacak bir türdür. Kısa öykülerden oluşması ve güldürü unsurunu barındırması dolayısıyla fıkraların toplumun pek çok kesiminin ilgisini çektiği görülmektedir. Ayrıca fıkra konularının gerçek yaşamdan alınması bireylerin fıkralara yabancı kalmamasını sağlamaktadır. Bu durum çocukların olayları daha çabuk kavramasında oldukça önemlidir. Çocuklar fıkraları okuduklarında gerçek hayattaki olaylar hakkında düşünerek, eleştiri yaparak, bazı durumları birbirleriyle karşılaştırarak meselelerin analiz ve sentezini daha iyi yapabileceklerdir (Arıcı ve Ungan, 2009: 83-92).

Nasreddin Hoca fıkraları üzerine son dönemlerde pek çok araştırma yapılmaya başlanmış ve fıkralarının çeşitli yönlerden incelendiği görülmüştür (Boratav, 1996; Başgöz, 1999; Kabacalı, 2000; Oğuz, 2000; Özçelik, 2005; Dedebağı, 2007; Özdemir, 2008; Güldiken, 2008; Sakaoğlu ve Alptekin, 2009; Özdemir, 2010; Aslan, 2011; Temizkan, 2011; Batur, Sır ve Bek 2012; Güleç, 2012).

Nasreddin Hoca fıkraları da genel fıkra özelliklerinin yanı sıra halkın günlük hayatını konu alan ve eğitici yönüyle ön plana çıkmış yapıdadır. Nasreddin Hoca'nın insanlara ve olaylara hoşgörülü yaklaşımı, bilge kişiliği, sosyal hayattaki bozukluklara karşı eleştirel ve çözüme yönelik tavrı fıkralarına konu olmuştur. Bu fıkralarda verilen eğitici mesajlarla insanları güldürürken düşündürerek ders vermek amaçlanmıştır.

Nasreddin Hoca'nın fıkralarında yer alan iletiler, toplumun genelinin kolayca anlamlandırıldığı "düz" anlamı olan fıkralar ve içinde irfan barındıran "derin" anlamlı fıkralar olarak iki kısımda değerlendirilmektedir. Bu çalışmada yer verilen iletiler bu iki grupta yer alan iletilerdir. Ayrıca bu fıkralar tasavvufi açıdan da yorumlanmıştır. Bu çalışmaların sonuncusu Güleç (2012) tarafından yapılmıştır.

### ***Nasreddin Hoca'nın Hayatı ve Kişiliği***

Nasreddin Hoca'nın nükteli sözleriyle ve garip davranışlarıyla ün kazanmış bir kişi olduğunu belirten en eski kaynak 1480'lerde Cem Sultan'ın arzusu üzerine Ebu'l – Hayr-ı Rumi tarafından yazılan Saltuknâme'dir (Boratav, 1997: 89).

Nasreddin Hoca'nın hayatı hakkında kesin bilgi olmasa da çeşitli rivayetlere ve araştırmacıların çoğuna göre 1208 yılında Eskişehir'in Sivrihisar ilçesine bağlı Hortu (bugünkü adıyla Nasreddin Hoca) köyünde doğduğuna inanılmaktadır. Nasreddin Hoca'nın babası Hortu köyünün imamlığını da yapan Abdullah Efendi, annesi ise bu köyün yerlilerinden Sıdika Hanımdır. Akşehir'e yerleştikten sonra eşleri ve çocuklarını yanına alır. Buna göre Nasreddin Hoca'nın biri Sivrihisarlı, diğeri Akşehirli olan iki eşi, iki kızı, bir oğlu vardır. (Özçelik, 2005: 23).

Nasreddin hoca ilk dini bilgilerini babasından öğrenmiştir. Daha sonra Akşehir'e giderek Seyyid Mahmud Hayrânî ve Seyyid Hacı İbrahim gibi devrinin tanınmış âlim ve ariflerinden dersler almıştır. Hocanın ayrıca Konya medreselerinde okuduğu; Akşehir'de Sivrihisar'da dersler verip imamlık ve hatiplik yaptığı sanılmaktadır (Banarlı, 1998).

Nasreddin Hoca'nın fıkralarından çıkan bilgilere göre, çok değişik işlerle uğraştığı, imamlık, hatiplik, vaizlik, müezzinlik, cer hocalığı (köylülere para karşılığı din eğitimi verme), kâtiplik, müderrislik, kadılık ve mahkemelerde bilirkişilik yaptığı anlaşılmaktadır. İlk önce, gölge kadısı olan (kadı adayı) Hoca, sonradan Konya ve Akşehir'de bu görevini sürdürmüştür (Dedebağı, 2007). Bazı yazarlara göre de kadılık görevini Akşehir'e yerleşene kadar yapmış, daha sonra ise

bırakmıştır. Ama fıkralarında kadı tipleri ve fetvaların yer alması, Nasreddin Hoca'nın kadılık yaptığını düşündürmektedir. Nasreddin Hoca, 76 yaşında (1284) iken Akşehir'de vefat etmiştir (Özçelik, 2005).

Yaşadığı devir aydınlarınca Hacı Nasırüddin diye anıldığı söylenen Nasreddin Hoca karısı, çocuğu, komşuları, şakacı Akşehir delikanlıları, evine giren hırsızlar, zahmet veren dilenciler, ona akıl danışmaya gelen Akşehirililer, onun halkı ellerinden kurtarmaya çalıştığı zalim Moğol emirleri ve başından geçen vakaların çoğunda rolü olan çilekeş boz eşeğiyle asırların hayalinden ve neşesinden silinmeyen büyük bir zekâdır.

Nasreddin Hoca, insanlara doğru yolu gösteren, iyilikleri öğreten, doğruya sevk eden, kötülüklerden sakındıran bir kişidir. Bu işi yaparken kişiliği gereği kendisine has bir yol belirlemiştir. Böylece hakkın anlatılması ve toplumun bozuk yönlerinin düzeltilmesi için, problemleri halkın anlayacağı bir dil ve üslupla manidar latifeler halinde kısa ve öz olarak dile getirmiştir (Güldiken, 2008).

Nasreddin Hoca'nın fıkralarından ve hakkındaki kaynakların verdikleri bilgilerden hareketle Hoca'nın kişiliği şöyle değerlendirilebilir (Özçelik, 2005):

1. "Nasreddin Hoca, bilge bir kişiliğe sahiptir. Zamanın bütün dini ve müspet ilimlerinden haberdardır. Ünlü bilginlerden ders alarak kendini yetiştirmiştir.
2. Hoca, bir cemiyet insanıdır. Ömrü medrese veya dergâhta ders alıp vermekle sınırlı kalmamış, her zaman hayatın ve olayların içinde olmuş, hocalık ve bilgelik görevini her kesim insan içinde sürdürmüştür.
3. Nasreddin Hoca, iyi bir gözlemcidir.
4. Hoca çok sevilip sayılmakta ve hemen her konuda kendisine danışılmaktadır. Bu anlamda o, hem öğretmen hem de danışman konumundadır.
5. Onun yaşadığı toplumda ve sonraki asırlarda bu kadar hüsn-ü kabul görmesi bu bilgeliğini, eğiticiliğini tatlı dil, güler yüz ve zekice yapmasıdır. Bu tavrı da kişilik özelliği kadar yine inançlarıyla ilgilidir. Öncelikle bu, bir İslami davranıştır. Asık suratlılık, dinden onay alamaz.
6. Nüktecilik, hazır cevapluluk onun en önemli özelliğidir. Fakat onu komik bir adam olarak görmek eksik değil yanlış bir tutumdur. Çünkü güldürebilmek önce düşünmeyi ve düşündürebilmeyi gerektirir. Onun bir fıkrasını okurken veya dinlerken her ne kadar ilk tepkimiz tebessüm olsa bile bunu mutlaka tefekkür takip eder.
7. Nasreddin Hoca'da düşünmek çok önemli bir özelliktir. Öyle ki bu düşünceyi hayat, ölüm, kader, kaza gibi metafizik konular üzerinde de gerçekleştirir. Örneğin "kabak fıkrası" Hoca'nın düşünme sınırlarının ve olaylardan nasıl bilgelik dersleri çıkardığının küçük bir örneğidir.
8. Hoca'nın halkı güldürmesi asla bir dalkavukluk biçimini almaz. Bu yüzden onu komedyen sınıfında düşünmek mümkün değildir.
9. Yine onun zekiliğini kurnazlıkla karıştırmamak gerektiğini de belirtmek gerekir. Çünkü kurnazlık örneğin zor bir durumdan kurtulmanın meşru olmayan yolunu bulabilme becerisi iken zekilik, meşru ama kimsenin düşünemediği bir yolla bu zorluğu aşmak marifetidir.
10. Kimi fıkralarındaki saflık veya aptallık derecesindeki ifadeler bizi yanıltmamalıdır. Böyle durumlarda Hoca, daha çok bir öz eleştiri yapar kendi kendisiyle dalga geçerek, nefisini aşağılar.
11. Hoca imamlık, müderrislik, kadılık gibi asli görevlerini yaparken halktan kopmaz, halktan birisi gibi yaşar. Onlar gibi dağa gider, odun keser. Pazarda alışveriş yapar, ticaret yapar.
12. Hoca bağlı olduğu dini düşüncenin de bir gereği olarak iyiliği emretmek, kötülükten sakındırmak ölçüsüne sıkı sıkıya bağlıdır. Toplumsal çarpıklıkları eleştirerek doğru olanın adresini gösterir.
13. Nasreddin Hoca, bir kargaşa döneminin insanıdır. Bu dönemin şartları içerisinde üzülen, kederlenen insanlara bu olumsuzlukları neşeyle, mizahla aşmalarını sağlayan bir insandır.

- O yaşadığı dönemin zorluklarını, olumsuzluklarını fazla ciddiye almayarak aşmaya çalışmayı öğretmiştir.
14. Hoca, inançlara, ahlak kurallarına, devlete, yasalara, toplum kurallarına bağlı ve saygılıdır. Ama bu tutumu onu devlet adamlarını, bürokratları, din adamlarını eleştirmekten vazgeçmez.
  15. O hayalci değil gerçekçidir. Hiçbir zaman abartıya, hayali olana yer yoktur.
  16. Hoca hem ulusal hem de evrensel olmayı başarmıştır.
  17. Nasreddin Hoca samimi bir Müslümandır. İbadetlerini yerine getirir. Zaten din adamıdır. Mutaassıplık onda yoktur. Katı kuralcılığı sevmez.”

Köprülü'nün ifadesiyle “Nasreddin Hoca şarkın bütün İslam kavimleri arasında, bilhassa Avrupa ve Asya'nın geniş, dağınık sahalarına yayılan Türkler arasında asırlardan beri bütün kuvvetiyle yaşayıp durmaktadır. Medreselerde, mekteplerde okuyan mütefekkirlerden, okuma yazma bilmeyen en iptidai halka, köylülere, hatta göçebelere kadar Nasreddin Hoca'yı tanımayan bir Türk yoktur.” diyebiliriz (Köprülü, 2004).

### ***Nasreddin Hoca Fıkralarının Özellikleri***

Nasreddin Hoca'nın fıkralarına dış ve iç yapı olarak iki açıdan yaklaşmak gerekir. Dış yapı olarak fıkralarda konu, önce küçük bir olay öykü biçiminde anlatılır. Dış yapı olarak fıkralarda konu, önce küçük bir olay öykü biçiminde anlatılır. Bu olay içerisinde kişiler ve çevre hakkında da bilgi verilir. Sonunda da Nasreddin Hoca'nın o konu ve olayla ilgili nüktesi bulunur. İç yapı olarak ise; bunların nüktedanca ve anlaşılır bir dille söylendiği görülür. Asıl konu insandır. Onun gülünç tarafları, yanlışları, nefsanî tutumları, zaafı, hataları, sakarlıkları ve çaresizliği ele alınır. Yoksulluğundan söz edilir. İnsan ilişkilerindeki kimi sorunlar üzerinde durulur (Özçelik, 2005: 83). Bu süreç içerisinde kırıcı, küçümseyici bir tutum takınılmaz aksine insanlara ve diğer varlıklara karşı saygı ve sevgi ön plandadır. Fıkralardaki temel amaç insanların yanlışlarının farkında olmalarını sağlamak ve onlara yol göstermektir.

Nasreddin Hoca fıkraları insanlığın pek çok değerine hitap etmektedir. Ayrıca fıkralarda verilmek istenen mesajlar, düşündürücü, güldürücü ve ders verici niteliktedir. Fıkraların bu özellikleri Nasreddin Hoca'nın sadece Anadolu'da değil bütün dünya insanları arasında tanınmasını, anlaşılmasını ve sevilmesini sağlamıştır.

Günümüzde Nasreddin Hoca fıkraları adı altında birçok fıkra anlatılmakta ya da yayımlanmaktadır. Bu fıkraların gerçekten Nasreddin Hoca fıkrası olduğunu anlamak, doğrulamak ve benzerlerini ayırt etmek için uzmanlar tarafından bazı ölçütler belirlenmiştir. Kurgan'ın (1968) ölçütlerine göre bir fikranın Nasreddin Hoca'ya ait olup olmadığının göstergeleri şunlardır:

-Bir fıkroda sarhoşluk ya da içki varsa, o fıkra Nasreddin Hoca'ya ait olamaz. Çünkü Nasreddin Hoca, içkiyi günah sayan Müslüman Türklerin gülmece tipidir.

-Bir fıkroda ahmaklık, budalalık varsa ve bir sıkıntıdan kurtulmak için aptallık taslamak, zekâyı gizlemek gerekiyorsa, bu fıkra Nasreddin Hoca'nın değildir.

-Nasreddin Hoca'yı mal-mülk, köle-cariye sahibi gösteren, onun misafirlerine altın tabaklarla yemek ikram ettiğini anlatan fıkralar ona ait değildir. Çünkü Hoca, ömür boyu yoksulluk çekmiştir.

-Bir fıkroda çapkınlık, iffetsizlik, kadın ihaneti varsa, bu anlatılan Nasreddin Hoca'nın değildir.

-Bir fıkroda Nasreddin Hoca, hasis gösteriliyorsa, o anlatılan gerçek değildir; zira Nasreddin Hoca, fıkralarında hasisliği yerer.

-Bir fıkroda Nasreddin Hoca, maddi kuvvetle güçlü bir insan, çevik bir delikanlı canlılığında gösteriliyorsa, bu fıkra Hoca'nın olamaz. Nasreddin Hoca, güçlükleri Dede Korkut gibi akılla çözer.

-Bir fıkrada, dalkavukluk, ikiyüzlülük, çıkarıcılık varsa; Nasreddin Hoca, bir pasa veya büyük bir adamın emrinde gösteriliyorsa bu anlatılan ona ait olamaz.

-Bir fıkrada Nasreddin Hoca, dik başlı, dilediğini zorla yaptırabilen bir kişilik gösteriliyorsa bu anlatılan ona ait değildir.

-Bir fıkrada, tasavvuf, ezel, ebed meseleleri anlatılıyorsa bu anlatma Nasreddin Hoca'nın olamaz. (Çünkü bunlar, ulu orta konuşulacak konular değildir.)

-Son olarak, bir anlatma uzunsu, anlatılması dakikalar sürüyorsa, bu fıkra da Nasreddin Hoca'ya ait olamaz.

## 2. Yöntem

Bazı meşhur Nasreddin Hoca fıkralarında yer alan eğitsel iletileri ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, betimsel nitelikte olup veri toplama aracı olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011) Araştırmada doküman analizi yönteminin kullanılmasının nedeni fıkralarda yer alan eğitsel iletilerin belgelere dayalı olarak ortaya konmasıdır. Bu çalışmamızda, doküman analizinde Arslan ve Paçacıoğlu'nun hazırladığı Veled Çelebi İzbudak'a ait '*Letâ'if-i Hoca Nasreddin*' ve Fikret Türkmen'in hazırladığı Seyyid Burhaneddin Çelebi'nin '*Nasreddin Hoca Latifeleri*' adlı eser kullanılmıştır. Bu eserler içerisinden fıkralar gelişigüzel şekilde seçilerek doküman analizi yapılmıştır.

### 2.1. Verilerin Çözümlemesi

Doküman analizi tekniğinde, elde edilecek bulguların niteliğine bağlı olarak belirlenebilecek "analiz birimleri" (Yıldırım ve Şimşek, 2011) mevcuttur. Çalışmada "sayısallaştırma" analiz birimlerinden "var veya yok" tekniği kullanılmıştır. "Var veya yok" tekniği; araştırılan kategori, dokümanda mevcut ise "1" mevcut değil ise "0" değeri verilmesine dayalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu teknik gereğince fıkralarda bulunan eğitsel iletilere "1"; bulunmayan iletilere "0" değeri verilerek ilgili dokümanlar incelenmiştir.

Doküman analizinde Arslan ve Paçacıoğlu'nun hazırladığı Veled Çelebi İzbudak'a ait '*Letâ'if-i Hoca Nasreddin*' ve Fikret Türkmen'in hazırladığı Seyyid Burhaneddin Çelebi'nin '*Nasreddin Hoca Latifeleri*' adlı eserler kullanılmıştır. Bu eserlerden 100 fıkra okunmuş ve içerisinden bazı fıkralar rastgele seçilmiştir. Daha sonra seçilen fıkralardan içerdiği iletilerden hareketle Helimoğlu Yavuz'un (1999) tasnifinden yararlanılarak bir eğitsel ileti dizini oluşturulmuştur. Bu eğitsel iletiler ahlaki, psikolojik, sosyolojik, ekonomik ve öteki iletiler olmak üzere 5 ana başlık ve 13 alt başlık altında toplanmıştır. Çalışmanın veri çözümlemesi süreci, Türkçe Eğitimi alanında uzman iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanan bulgulara ilişkin raporlar, daha sonra birbirleri ile karşılaştırılarak birbirleriyle tutarlı olmayan bulgular üzerinde tartışılmıştır. Yapılan tartışmalar sonucunda kodlamalara son şekli verilerek doküman incelemesi tamamlanmıştır.

## 3. Bulgular

Nasreddin Hoca fıkraları incelendiğinde insanları güldürürken düşündürmenin amaçlandığı ve seçimi karşısındaki insanın iradesine bıraktığı görülmektedir. Bu düşündürme eylemi insanların bireysel ve toplumsal doğrulara ulaşmasını hedeflemektedir. Nasreddin Hoca fıkralarının bu özellikleri fıkraların eğitsel değer taşıdığını göstermektedir. Çalışmada belirlenen iletiler ve bu iletileri içeren fıkralar aşağıda verilmiştir.

**Fıkra 1:** "Hoca'ya bir gece rüyasında dokuz akçe vermişler. 'Hiç olmazsa şunu on akçe yapın!' diye çektiği esnada uyanıp avucunda bir şey olmadığını görünce, hemen sıkı gözlerini kapayıp elini uzatarak, 'Getir bari dokuz akçe olsun!' demiş.



**İletiler:** 5.1.1. Elimizde bulunan değerlerin kıymetini bilmeliyiz.”

**Fıkra 2:** “Bir gün Hoca bir ata binmek ister. Hayvan yüksek olduğu için sıçrayıp binemez. ‘Ah gidi gençlik’ der. Etrafına bakar kimse yok. ‘Gençlikte de işe yarar uğursuz değildin ya.’ der.”

**İletiler:** 2.4.1. İnsanlar özeleştiriyi yapabilmelidirler. 2.4.2. İnsanlar yalnız kaldıklarında daha rahat özeleştiriyi yapabilirler.

**Fıkra 3:** “Yaz mevsiminde bir gün Hoca Efendi uzak yoldan gelirken kendini şiddetli bir hararet alır. O aralık bir çeşmeye tesadüf etmişse de bakar ki çeşmenin ağzına takılan küçük borusuna bir ağaç sokmuşlar. Hoca su içmek için ağacı çekip çıkardığı gibi su kuvvetlice fışkırıp Hoca’nın üstünü başını ıslatınca Hoca görülmedik şekilde öfkelenip, ‘İşte böyle deli deli aktığın için dibine bu kazığı tıkmışlar.’ demiştir.”

**İletiler:** 5.1.2. Ya hayır söylemeli ya da susmalıdır. 5.1.3. Bazı şeylerin yapılarındaki hikmetleri ancak tecrübe ettiğimizde anlayabiliriz.

**Fıkra 4:** “Hoca Nasreddin Efendinin güzel bir kuzusu varmış. Hiç yanından ayırmayıp özenlice beslediğinden türlü türlü şaklabanlıklar yapıp Hoca’yı eğlendirilmiş. Bazı dostları kuzuyu gözlerine kestirip Hoca’yı kandırarak elinden alıp yemeğe karar verirler. Birisi gelip, ‘Hoca Efendi, bugün, yarın kıyamet kopacakmış. Bu kuzuyu ne yapacaksın. Getir şunu yiyelim’ der. Hoca aldırılmaz. Biri daha gelir. O da bu yolda asılır. Hoca onu da savar. Derken rahatsız etmeler arkası kesilmeksizin sürer. Artık Hoca bıkip ertesi gün bir mesire yerinde kesilerek ziyafet çekilmesine karar verilir. Kuzu kesilir, ateş yakılır. Hoca kuzuyu çevirmeye başlar. Arkadaşları dahi soyunup elbiseyi Hoca’ya teslim ederek her biri bir tarafa oynamaya giderler. Sevgili kuzusunu eliyle kebab etmekle çok dert veren mecburiyette bulunan Hoca, fırsattan istifade ederek elbisenin hepsini ateşe vurup yakar. Biraz sonra koşmaktan dostlarının karnı acıkıp geri geldiklerinde görürler ki, elbisenin hepsi yanıp kül olmuş. ‘Aman Hoca bunu kim yaptı?’ diye Efendi’nin üzerine hücum etmeleriyle Hoca der ki: ‘Ay oğul! Ne telaş ediyorsunuz. Yarın kıyamet kopacakmış. Ne yapacaksınız elbiseyi?’ demiş.”

**İletiler:** 1.1.1. Yalan elbet ortaya çıkar. 1.1.2. Yalan ve hile yoluyla isteklerine kavuşanlar, sonunda kendi kazdıkları kuyuya düşerler. 1.4.3. Kötülerin yaptıkları yanlarına kar kalmaz. 1.4.1. Hak yerini mutlaka bulur. 3.1.1. Kurnazlık yaparak kâr elde edebilmeyi umanlar başka bir kurnazın eliyle zarar edebileceklerini de unutmamalıdır.

**Fıkra 5:** “Hoca Efendi davet edildiği bir ziyafete eski elbisesiyle gider, kimse ehemmiyet vermez. Hoca gizlice hemen evine koşup ağır elbisesiyle kürkünü giyer, geri gelir. Hoca’yı son derece saygıyla kapıdan karşılayıp baş sofraya oturturlar. Nefis yemeklere işaret ederek, ‘Buyurun Hoca Efendi. derler. Hoca kürkünü yemek kabına uzatıp, ‘Buyurun kürküm!’ der. Halk, ‘Hoca Efendi ne yapıyorsun?’ dediklerinde, gördüğü muameleyi anlatıp, ‘Mademki ikram kürkedir, yemeğe de o buyursun’ der.”

**İletiler:** 1.3.1. İnsanları ve olayları dış görünüşlerine göre değerlendirmemek gerekir. 1.3.2. İnsan her koşulda değerlidir

**Fıkra 6:** “Bir gece yarısı Hoca’nın kapısının önünde bir gürültü olur. Hoca çıkıp kavganın sebebini anlamak ister. Hanım, ‘Efendi nene lazım, yat yerinde, gece yarısı gürültü arasına karışma.’ dediye de dinlemeyip hemen yorganına bürünür, kapının önüne çıkar. Hoca meseleyi anlamaya uğraşırken o gürültü arasında bir herif gelip bir asılıştta yorganı Hoca’nın üstünden soyup alır, çıkar,

gider. Hoca bu duruma şaşırıp sersem bir hâlde biraz daha kapının önünde durduktan sonra üşümeye başlar. Bu esnada oradaki kalabalık da dağılır. Hoca titreyerek içeri girer. Karısı, 'Efendi kavganın aslı ne imiş?' diye sorunca, 'Ne olacak, kavga bizim yorgan üzerine imiş. Yorgan gitti, kavga bitti.' der."

**İletiler:** 2.3.1. Gereğinden fazla meraklı olmak, zarar doğurabilir.

**Fıkra 7:** "Hoca bir gün hamama gider. Hamamcılar Hoca'ya bir eski peştamal, bir de eski havlu verip saygıyla ağırlamazlar. Hoca bir şey demeyip çıkarken aynaya on akçe bırakır. Hamamcılar hem hayret eder, hem de doğal olarak sevinirler. Bir hafta sonra Hoca, yine bu hamama gelir. Bu defa hamamcılar Hoca'yı özenle ağırlarlar. Sırmalı havlular, ipekli peştamallar verirler. Hoca, yine bir şey demeyip çıkarken aynaya bir akçe bırakır. Hamamcılar bu sefer şaşkınlıkla beraber bahşişin azlığından ötürü hiddetlenip 'Efendi, bu ne biçim muamele?' dediklerinde Hoca 'Bunda beklenmedik bir hâl yok. Bugün verdiğim bir akçe, geçen ki hamam hakkıdır. Geçen ki de bugünün ücretidir.' der."

**İletiler:** 4.1.1. Yaptığımız işlerde fazladan kâr etme düşüncesiyle değil eşitlik ilkesiyle hareket etmeliyiz.

**Fıkra 8:** "Hoca eşeğini pazara götürüp tellala vermiş. Tellal gezdirirken 'Bu eşeğin yürüyüşü açık, süratli, yürürken üstünde kahve içilir, başı yumuşak, genç, dinç, ayıpsız bir eşek.' diye övdükçe herkes başlamış artırmaya. Hoca da karşıdan nitelendirmeleri işiterek, 'Vay, benim eşeğim bu kadar güzelmiş de ben ne için almıyorum.' diye son derece keyifle teklifi arttırmaya başlamış. Nihayet son teklif üzerinde kalınca paraları eksiksiz tellala sayıp götürmüş. Gece hanımına meseleyi anlatmış. Hanımı da demiş ki: 'Benim de başıma tuhaf bir iş geldi. Kapının önünden kaymakçı geçiyordu, çağırdım. Tartarken kaymak çok gelsin diye herif görmeden yavaşça bileziğimi terazinin ağırlık konulan gözüne bıraktım. Hemen kaymak tabağını alıp savuştum.' Bunun üzerine Hoca demiş ki: Ha bakalım, ben dışarıdan sen içeriden gayret edelim de, şu evin idaresini yoluna koyalım."

**İletiler:** 1.2.2. İnsanlar yaptıkları işlerde dürüst davranmalıdırlar.

**Fıkra 9:** "Hoca, eşeğe yem vermekten bıkip hanımına, 'Artık bundan sonra eşeğe sen bak.' der ama karısı kabul etmez. Aralarındaki çekişme uzayıp gider. Sonunda ikisi de, 'Kim evvel konuşursa eşeğe o yem versin.' diye karar verirler. Hoca bir köşeye çekilip saatlerce söz söylememeye ısrar eder. Hanımının da canı sıkılıp başını örttüğü gibi komşuya gider. Akşama kadar komşuda oturur. Ezan yaklaşır. Hanımı yaşadıklarını komşu kadına anlatarak 'Çok inatçı adamdır, açıklıktan ölür, lakırdı söylemez. Şuna bir tas çorba gönderelim.' der. Çocuğun eline bir tas çorba verip Hoca'nın evine gönderirler. Meğer kadın komşuya gittikten sonra eve hırsız girer ve para edecek ne varsa hepsini toplar. Hoca'nın oturduğu odaya da girer. Bakar ki Hoca köşede oturuyor, bu kadar gürültüye hiç önem vermiyor. İlk önce şaşırıp kalsa da Hoca'nın hiç aldırış etmediğini görünce, 'Bu adam felç olmuş galiba.' diye düşünerek gözünün önünde işe yarayacak şeyleri toplar. Hoca'nın hâlâ aldırmadığı besbelli hırsızın bile sinirine dokunmuş olmalı ki, 'Başından kavuğunu alayım bakayım yine ses çıkarmayacak mı?' diye kavuğunu da alır. Eşyaları çalar gider. O esnada çocuk gelip köşede taş gibi sessiz kalan Hoca Efendi'ye 'Size çorba gönderdiler.' der. Hoca merhum hırsızlık meselesini anlatıp hatta kavuğunun bile çalındığını karısının çabuk gelmesini dolaylı olarak anlatmak için çocuğa hiçbir söz söylemeden ağzıyla ıslık çalarak, elini üç kere dairevari döndürüp parmağıyla başını gösterir. Çocuk bu işaretten, 'Çorba tasını üç kere başımın üstünde döndür, sonra başıma geçir.' diye anlayıp hemen öyle yapar. Hoca'nın başı iyice

haşlanır. Çorbanın suyu, tanesi yüzünü gözünü, saçını sakalını gülünç bir hâlde sokar. Ama Hoca inadına hiç ses çıkarmaz. Çocuk döner gider. Sorulan soru üzerine kapıları, bacaları, hatta dolapları, sandıkları apaçık, evinin içi karmakarışık, eşyaların ortaya dökülmüş, saçılmış olduğunu ve çorbayı ne yaptığını anlatır. Kadın, işin güçlüğünü anlayıp koşarak gelir. Felaketi görünce köşede gülünç bir hâlde put gibi oturan Hoca'nın yanına koşup, 'Aman Efendi, nedir bu hâl?' deyince Hoca, 'Haydi git eşeğe yem ver, inadın sonu böyle olur.' der."

**İletiler:** 2.6.1. İnat çoğu zaman istenmeyen sonuçlar doğurabilir.

**Fıkra 10:** "Hoca merhum bağına gayet ufak ağaç fidanları dikermiş. Dostlarından biri görüp 'Efendi, bu ne vakit büyüyecek ve ne vakit yemiş verecek de siz de yiyeceksiniz?' deyince Hoca, 'Bizden evvel gelenlerin diktikleri ağaç fidanlarının meyvesini şimdi biz yiyoruz. Bunun da meyvesini bizden sonra gelenler yesin' diye cevap vermiştir."

**İletiler:** 5.1.4. İnsanlar sadece kendilerini değil, gelecek nesilleri de düşünerek hareket etmelidir.

**Fıkra 11:** "Bir köylünün keçisi uyuz hastalığına tutulmuş. Katran sürmesini tavsiye etmişler. Köylü, keçiyi alıp Hoca'ya getirerek, 'Efendi, senin nefesin uyuz hastalığına birebirmiş. Şu keçiyi bir nefes etmeni rica ederim.' deyince Hoca merhum, 'Nefes ederim, lakin hastalığın bir an evvel hayvandan def olmasını istersen, benim nefese senin tarafından da bir miktar katran ilave edilmelidir.' demiş."

**İletiler:** 5.1.5. Hastalıkların, dertlerin çareleri doğru yer ve kişilerde aranmalıdır. 5.1.6. Hastalık ve sıkıntıların çaresi aranırken tıbbi ve maddi çarelere başvurulmadan sadece dua gibi manevi şeylere müracaat etmek bir işe yaramayabilir.

**Fıkra 12:** "Bir mecliste usta binicilikten söz ediliyormuş. Herkes kendi biniciliğine dair hikâyeler söylüyorlarmış. Hoca'ya da heves gelmiş, demiş ki: 'Falan çiftlikte idim. Kâhya bir at getirdi. Ele avuca sığmıyordu. Köyün babayiğitlerinden biri binmek istedi, yanına yanaştırmadı. Birisi üzerine atladı, onu da kaldırdı yere vurdu. Bir diğeri daha geldi. O da binemedi. Baktım ki hepsi nafile. Bana bir gayret geldi. Daha o vakit gencim. Hemen eteklerimi belime topladım, kollarımı sıvadım, el çabukluğuyla hayvanın yelesinden tutup bir sıçradım...' derken çiftlikte hazır bulunanlardan biri o esnada içeri giriverince Hoca merhum '... Ben de binemedim.' demiştir."

**İletiler:** 1.1.3. Yalancının mumu yatsıya kadar yanar.

**Fıkra 13:** "Hoca'nın zamanında Konya'da rüşvet almayı huy haline getirmiş bir kadı varmış. Hoca bir mahkeme sonunda verilen resmi hükmün örneğini onaylatmak için Konya'ya gönderip aylarca beklemiş. Acı, tatlı üstelemelerde de bulunduğu hâlde bir türlü hükmün örneğini çıkartamamış. Bizzat Konya'ya gitmeye mecbur olmuş. Kocaman bir çömleği de hediye olarak sunmuş. Kadı çömleğin ağzını açıp bal ile dolu olduğunu görünce selamlığa çıkıp Hoca'ya çok hürmet etmiş ve hemen hükmün örneğini onaylayıp vermiştir. Hoca hükmün örneğini koynuna sokup kadıya manidar bir bakışla veda ederek gider. Bir iki gün sonra kadı efendiye başka birisi tarafından kaymak hediye verilir ve kadının aklına bal çömleği gelir. Kepçeyi daldırdığı gibi iki parmak balın altı sapsarı koyu balçık olduğunu görür. Kadı fena halde sinirlenip hemen mahkeme hizmetlisini çağırarak, 'Git çabuk şu kâinatın maskarası Nasreddin denilen herifi aldatarak bana getir.' der. Mahkeme hizmetlisi, Hoca'yı Akşehir'e yola çıkmak için çarşıdan öteberi alırken bulur. Son derece saygıyla etek öptükten sonra, 'Efendi Hazretleri, nasılsa hükmün örneğinde bir bozukluk olmuş.

Veriniz de kadı biraderiniz hemen düzeltip yenisini iade etsin.’ deyince Hoca alaylı bir tebessümle, ‘Bozukluk hükmün örneğinde değil, bal çömleğinde. Bizim hükmün örneğini Allah razı olsun, emrinde çalışan memurların doğru olanları düzeltmiştir. Cenab-ı Hak onun kendisini düzeltsin.’ deyip hemen yolculuk için gerekli olan şeyleri hazırlayarak şehirden çıkmıştır.”

**İletiler:** 1.4.2. Haksız kazanç elde etmek doğru bir davranış değildir.

**Fıkra 14:** “Birisi Akşehir gölünden yıkanacak olur. Orada bulunan Hoca Efendi’ye ‘Yıkanma esnasında ne tarafa döneyim?’ dediğinde Hoca merhum, ‘Elbisen ne tarafta ise o tarafa dön.’ der.”

**İletiler:** 2.2.1. Tedbir iş işten geçtikten sonra değil, en başta alınmalıdır. 2.2.2. İnsanlar yapacakları işlerde işin devamında gelişebilecek durumları düşünerek hareket etmelidir.

**Fıkra 15:** “Hoca merhum bir mecliste konuşurken söz helva sohbetine sürüklenmiş. Hoca, ‘Birkaç seneden beri canım bir badem helvası ister. Bir türlü pişirip de yiyemedim’ demiş. ‘Bu o kadar müşkül bir şey değildi, neye pişiremedin?’ dediklerinde zavallı Hoca, ‘Un bulduysa yağ bulunmadı, yağ bulduysa un bulunmadı.’ demiş. ‘Ey canım bunca zamandır bunları bir araya getiremedin mi?’ diye sormalarına cevap olarak ‘Hepsinin bir araya geldiği de oldu ama, kader bu ya o vakit ben bulunamadım.’ demiş.”

**İletiler:** 5.1.7. Hayallerimizi gerçekleştirmek için elimize geçen fırsatları değerlendirmeli, bugünün işini yarına bırakmamalıyız.

**Fıkra 16:** “Hoca merhum talebeliğinde bir köye cerre gidip camide vaaz ettiği esnada sırası gelince Hazret-i İsa Aleyhi’s-selam’ın dördüncü kat gökte bulunduğunu söylemiş. Camiden çıktığı esnada ihtiyar bir kadın yanına yaklaşmış, ‘Canım Efendi Hazretleri, derste bir noktayı çok merak ettim. Hazret-i İsa Aleyhi’s-selam’ın dördüncü kat gökte olduğunu söyledin. Acaba iki gözüm, orada ne yer ne içer ki?’ deyince Hoca’nın tepesi atıp demiş ki: Be haddini, vazifesini bilmez kadın. Ben şuraya, köyünüze geleli bir ay oluyor. Bir gün olsun şu zavallı Hoca acaba ne yer, ne içer diye sormadın da şimdi benden ta dördüncü kat gökte sonsuz ziyafeti yerinde nurlu nimetlerin çeşitlerine dalan kocaman bir mübarek zatı mı soruyorsun?”

**İletiler:** 2.3.2. Elimizden bir şey gelmeyen durumlar için meraklanıp, tasalanmak yerine yapabileceğimiz işlerle meşgul olmalıyız.

**Fıkra 17:** “Hoca bir aralık turşuculuğa başlamış. Bir turşucunun bütün aletlerini hatta eşeğini de satın almış. Hayvan alışık olduğu ve adet haline getirdiği için çoğunlukla turşu alan hanelerin önüne geldikçe ve kalabalık sokak aralarına ulaştıkça Hoca’ya ‘Turşu!’ diye haykırmaya meydan vermeyerek anırmaya başlamış. Çaresizin hevesi karnında kalmış. Yine bir gün kalabalık bir yerde Hoca hazırlanıp yüksek sesle ‘Turşu!’ diyeceği anda yine eşek önce davranıp zırlamaya başlayınca Hoca artık kızıp, ‘Baksana arkadaş, turşuyu sen mi satacaksın, yoksa ben mi?’ demiştir.”

**İletiler:** 5.1.12. İşini bilen birinin yanında konuşmamalı ve işine karışmamalıyız.

**Fıkra 18:** “Hoca ile arkadaşı yolda ortaklaşa yoğurt almışlar. Yiyecekleri esnada arkadaşı ortadan çizip, ‘Ben hisseme şeker tozu dökeceğim’ deyince Hoca: ‘Canım, bu bir akıcı bir şeydir. Elbette benim tarafıma da tadı bir parça gelir. Garip bir şey olur. Dökeceksen bari her tarafına dök de ağız tadıyla yiyelim.’ demiş. Herif, ‘Şekerim azdır, sana vermeye mecbur değilim.’ deyince Hoca kızıp elini dağarcığına uzatarak zeytinyağı şişesini çıkarıp hemen dökmeye başlamış. Herif, ‘Bre aman, hiç yoğurda zeytinyağı konur mu?’ dediğinde Hoca, ‘Sen ne

karışırın, ben kendi hisseme döneceğim, keyfimin kâhyası değilsin ya. Sen kendi tarafına karış' demiş. Herif, 'A canım, hiçbir akıcının bir tarafına bir şey dökülür de öbür tarafına bulaşmaz olur mu?' deyince Hoca, 'Halt etme, öyle ise dök şekeri ortaya!' demiş."

**İletiler:** 3.1.2. Malımız az olsa da paylaşmayı bilmeliyiz. 3.1.3. Kişi eğer çözüm üretmek yerine sorun üretiyorsa karşındakilerden de bu tavrı görecektir.

**Fıkra 19:** "Hoca'ya 'Adam olmanın yolu nedir?' demişler. Bilenler söylerken can kulağıyla dinlemeli, dinleyen olursa söylediği sözü yine insanın kendi kulağı işitmeli.' demiş."

**İletiler:** 5.1.8. Öğrenmenin yolu dinlemekten geçer. 3.1.5. Konuşurken düşünerek ve söyleyeceklerimize dikkat ederek konuşmalıyız. 5.1.9. Öğüt dinlemek güzeldir; öğüt vermek de güzeldir, lakin kişi öğüt verirken o öğütten kendi hissesine düşen bir şeyler de olabileceğini unutmamalıdır.

**Fıkra 20:** "Bir gün Hoca'nın yanına bir kimse gelir. Uzun müddet bağıra çağıra sohbet eder. Giderken Hoca, 'Af edersiniz, tanıyamadım, siz kimsiniz?' der. O kimse de, 'Aramızda uzun bir tanışma varmış ki şimdiye kadar laubalilikle konuştunuz' deyince Hoca, 'Baktım ki tacın tacıma, kaftanın kaftanıma benzer, ben seni kendim sandım.' der."

**İletiler:** 3.1.4. İnsanlarla konuşurken kullandığımız dile ve ses tonuna dikkat etmeliyiz.

**Fıkra 21:** "Nasreddin Hoca'nın bir evi varmış. Hoca bir gün evine demiş ki:

- Sen artık adamakıllı eskidin; neredeyse yıkılacaksın. Gel seninle bir anlaşma yapalım. Sen bana ne zaman yıkılacağım haber ver de ben senin altında kalmayayım.

Ev, "Peki" demiş. Aradan epey bir zaman geçmiş. Bir gün ev yıkılmış. Bereket versin ki, yıkıldığı zaman, Hoca evin içinde değilmiş. Akşam Hoca geliyor, bakıyor ki ev yıkılmış, ona:

- Hani sen bana ne zaman yıkılacağını haber verecektin, diye sormuş. Ev de cevabı hemen vermiş:

- Ben sana çok söyledim ama sen anlamadın. Bir gün duvarım çatladı, bir gün sıvalarım döküldü, bir gün tuğlam düştü. Bunlar hep sana benim yıkılacağımı haber veriyordu. Bizim dilimiz böyledir."

**İletiler:** 5.1.10. Dünyadaki her eşyanın, her olayın, her durumun kendisine mahsus bir dille (işaretler ve olgularla) söylediği bir şeyler vardır; akıllı olan onların ne manaya geldiğini anlamalıdır.

**Fıkra 22:** "Akşehir'in sayılı zenginlerinden birisi, hocayı bir gün evine davet etmiş. Hoca, vakti gelince evinden çıkıp adamın evine gitmiş. Adam, pencerenin önünde oturuyormuş. Kafası da dışarıdan görünüyormuş. Hoca, kapıyı çalıp:

- Evinizin efendisini görecektim, demiş.

Fakat kapıya çıkan adam:

- Hocam, efendi evde yok. Dışarı çıktı demiş.

Öyleyse, ona söyleyin, bir daha dışarı çıkarken başını pencerede unutmasın, demiş."

**İletiler:** 1.2.1. İnsan yerine getiremeyeceği sözü vermemelidir, verilen söz tutulmalıdır. 5.1.11. Gönülsüz yapılan işten hayır çıkmaz.

**Fıkra 23:** "Hoca bir gün oğlu ile pazara gider. Oğlu eşekte, kendisi ise yayan, tik rast geldiği adamlar: -Hey gidi zamane çocukları heyy! Şu hale bir bak! Kıyamet

zamanı gelmiş. Aksakallı babasını yürütüyor da kendisi arlanmadan eşeğe binmiş, keyifli keyifli gidiyor, derler. Bu söz oğlunun ağırına gider. Eşekten inerek babasını bindirir. Biraz giderler, başkalarıyla karşılaşırlar. Bunlar da:

- Gördün mü şu insafsız Nasreddin'i! Kendisi eşeğe binmiş, zavallı çocuğu yürütüyor. Yumruk kadar çocuğu sıcakta yürütmek, toza toprağa boğmak reva mıdır?

Bu sözler üzerine Hoca çocuğu eşeğin terkisine alır. Bu şekilde giderlerken yine birtakım insanlara rastlarlar. Bunlar kan ter içinde kalan eşeği görünce dayanamazlar:

- Amma da insaf ha! Küçücük eşeğe iki kişi birden binmişler. Dili yok ki hayvancağızın vursa yüzüne ettiklerini!

Hoca'nın tepesi atar. 'Bu adam da haklıydı!' der. Hemen eşekten inerler. Eşek önde, baba ile oğul arkada... Ağır ağır yürürler. Derken bir köye daha gelirler. Burada onları böyle gören köylüler kahkahayı basarlar:

- Bakın şu budalalara! Eşek önlerinde bomboş zıplayıp gidiyor. Bu aptal herifler şu sıcakta kan ter içinde yaya yürüyorlar.

Ne yapsın şimdi Hoca? Bu sefer eşeği sırtlarlar ve şehre o şekilde girerler. Hoca oğluna döner:

- Gördün ya oğlum. Bu halkın dilinden kurtuluş yok. Milletin dediğine bakarsan eşeği taşırsın böyle. Sen sen ol, söylenenlere bakma, hak bildiğin yolda yürü. Herkesin yorulduğu yere tan yapmak mümkün değildir."

**İletiler:** 3.1.6. İnsanların her dediğine kulak asmamak gerekir. 3.1.7. Bir konuda karar verirken güvendiğimiz büyüklerimizin görüşlerini alarak ve kendi değerlerimizden yola çıkarak karar vermemiz gerekir.

**Fıkra 24:** "Nasreddin Hoca bir gün Timur'la sohbet ederken; Timur, Hoca'nın hocalığına laf eder. Aralarında bir tartışma başlar. Derken Hoca Timur'a:

- Hünkârım, ben sizin şu yanınızdaki eşeği bile okuturum.

Timur bu söze kahkahalarla güler, sonra da Hoca'nın eline eşeğin yularını tutuşturur:

- Al bakalım. Madem öyle diyorsun, sana üç ay mühlet; götür eşeği okut. Üç ay sonra, bütün halkı büyük meydanda toplayacağım, herkesin huzurunda eşek kitap okuyacak. Şayet okuyamazsa işte o zaman hiç acımam alırım kelleni, ona göre.

Hoca "Tamam, anlaştık." der, eşeği çeker götürür. Konu komşu önünü keser;

- Yahu Hocam senin akim başında mı? Hiç eşek kitap okur mu? Bu adam deli, vallahi alır kelleni, derler. Hoca umursamaz bir eda ile elini sallar;

- Ohoo komşular, üç ay uzun bir süre. Üç aya kadar ya eşek ölür ya Timur ölür ya ben ölürüm. Dert ettiğiniz şeye bak, karşılığım verip yoluna devam eder.

Evine ulaşan Hoca, eşeğin boyuna göre bir masa ve bir de kalın kocaman bir kitap yapar. Eşeği yemleme zamanı gelince; sayfaların arasına birer avuç arpa serpip kitabı masanın üzerine, masayı da eşeğin önüne koyar. Hoca kitabı açınca eşek arpaları görür ve yemeye başlar. O sayfanın arpaları bitince diğer sayfayı, o da bitince ötekini açar. Nihayet kitabın sayfaları biter, eşeğin de kamı çoktan doymuş olur.

İşte Nasreddin Hoca'nın birisi haftalar boyunca eşiği bu şekilde yemler. Öyle ki; eşek ne zaman masayı ve kitabı görse kulaklarını diker, kuyruğunu sallar.

Üçüncü ayın dolmasına yakın kitabın sayfalarının Hoca'nın çevirmesine de gerek kalmamış, eşek diliyle sayfaları bir bir çevirip arpaları hüpletir olmuştur.

İşte o Nasreddin Hoca'nın biri, belirlenen zamanın son günü de eşiği aç bırakır.

Nihayet zaman dolmuş, ahali meydanda toplanmış, işte o Timur'un biri de tahtına kurulmuş, heyecan dorukta, hep birlikte Nasreddin Hoca'nın birini beklemeye koyulmuşlardır. Halkın ekserisi "Vah vah gitti hocanın kellesi" duygularıyla içten dualar göndermektedirler Rahman'a.

Çok geçmeden, Hoca görünür: Koltuğunun altında koca bir kitap, elinde bir masa, eşiğin yularından tutmuş çekiyor. Başı dik, göğsü ileride; kendinden o kadar emin yürümektedir ki; ahali şaşırır. "Sanki az sonra kellesi gidecek o değil." Meydanın tam ortasına gelince Hoca durur. Masayı eşiğin önüne, kitabı da masanın üzerine yerleştirir. Bir gün boyunca bu manzaranın özlemine çeken eşek derhal diliyle kitabın kapağını kaldırır. Dudaklarıyla bir ileri bir geri yoklar, fakat arpa bulamaz. Hemen diğer sayfayı çevirir, yoklar; orada da arpa bulamaz. Sonra diğer sayfayı yoklar, sonra diğerini.

Arpa bulamadıkça garip sesler çıkarmakta, derin derin tıslamakta, her seferinde homurtuları ve tıslamaları artmaktadır.

Şayiaların hepsini tek tek çevirir ama nafile. Kitabın bütün sayfalarını bitirmesine rağmen tek arpa tanesi bulamayan eşek, bu duruma iyice sinirlenir ve uzun uzun anırır. İşin burasında Hoca Timur'a döner ve şöyle der:

- Bu da özeti hünkârım.

Timur kahkahalara boğulur. Sonra alaylı bir ifadeyle;

- Hoca, şimdi, eşek kitabı okudu mu, diye sorar.

- Okudu hünkârım, bakın sonunda uzunca bir özetini dahi yaptı, Timur;

- İyi ama ben eşenin okuduğundan hiçbir şey anlamadım!

Hoca taşı gediğine koyar:

- Bu normal hünkârım. Zira eşek, kitabı kendi diliyle, yani eşekçe okudu. Anlayabilmeniz için eşek olmanız lazım."

**İletiler:** 2.1.1. İnsan zekâsı ile imkânsız gibi görünen şeylerin bile bir şekilde çaresini bulabilir.

**Fıkra 25:** "Hoca'nın kürsüye çıktığı günler, caminin yüzü gülermiş. Bir gün bir namazdan sonra yine çıkmış kürsüye. Cemaat kim bilir Hoca'nın ağzından ne güzel sözler dökülecek diye beklerken Hoca'nın nutku tutulmasın mı? Mübarek, çok bilgili ama o gün dünya ve ahretten bir şey bulup söyleyememiş. Camiler ağzına baktıkça, Hoca büsbütün sıkılmış. Sıkıldıkça da zihnine büsbütün durgunluk çökmüş. Sabaha kadar böyle oturacak değil ya!

- Ey, cemaat, demiş. Sanki bütün bildiklerimi unuttum. Dilimin ucuna bir türlü bir şey gelmiyor, deyince oğlu ayağa kalkıp:

- Baba, demiş. Hiçbir şey gelmiyorsa kürsüden inmek de mi gelmiyor aklına?"

**İletiler:** 2.4.3. İnsanlar düşündüklerini ifade edemedikleri zaman bunu açık yüreklilikle söylemekten çekinmemelidirler. 2.4.4. Her insan hata yapabilir. 2.4.5. Mükemmel kimse yoktur.

**Fıkra 26:** “Bir gün adamın biri Hoca’ya köyden bir tavşan getirir. Hoca, adama ikram ve izzet gösterip yedirip içirir. Bir hafta sonra o adamın kardeşleri gelir. Hoca onlara da ikramda bulunur. Birkaç gün sonra ise yine bazı adamlar gelip, Hoca’ya:

- Biz tavşan getiren adamın komşularının komşularıyız. Deyince Hoca onlara bir tas su getirir.

Adamlar suyu görünce Hoca’ya:

- Bu nedir diye sorarlar. Hoca da:

- Tavşanın suyunun suyudur, diye cevap verir.”

**İletiler:** 2.5.1. İyi niyeti istismar eden fırsat düşkünleri vardır. 2.5.2. İnsan çıkarları için diğer insanları kullanabilir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Nasreddin Hoca fıkraları halk içinden çıkıp yine halk içinde anlatılmaktadır. Bu nedenle insan yaşamını ilgilendiren hemen hemen bütün değerlere hitap etmektedir. İncelediğimiz fıkralarda özellikle insan ilişkileri ve özeleştiriyle ilgili eğitsel iletilerin daha fazla olması Nasreddin Hoca’nın kişiliğinin bir yansıması olarak görülebilir.

Nasreddin Hoca fıkralarının iyiye, güzele, doğruya, yararlı olan bilgiye yönlendirme ve böylece bireylerin davranışlarını değiştirmeye olan katkısı fıkraların eğitici yönünü göstermektedir. Bu çalışmada da incelenen fıkralarda birçok eğitsel iletiyi içerdiği görülmektedir. Bu iletileri ileti dizisinde şöyle gösterebiliriz:

#### İleti Dizini

##### 1. Ahlaki İletiler

###### 1.1. Yalan

1.1.1. Yalan elbet ortaya çıkar.

1.1.2. Yalan ve hile yoluyla isteklerine kavuşanlar, sonunda kendi kazdıkları kuyuya düşerler.

1.1.3. Yalancının mumu yatsıya kadar yanar.

###### 1.2. Doğruluk, Dürüstlük

1.2.1. İnsan yerine getiremeyeceği sözü vermemelidir, verilen söz tutulmalıdır.

1.2.2. İnsanlar yaptıkları işlerde dürüst davranmalıdırlar.

###### 1.3. Saygı

1.3.1. İnsanları ve olayları dış görünüşlerine göre değerlendirmemek gerekir.

1.3.2. İnsan her koşulda değerlidir.

###### 1.4. Haksızlık, Kötülük

1.4.1. Hak yerini mutlaka bulur.

1.4.2. Haksız kazanç elde etmek doğru bir davranış değildir.

1.4.3. Kötülerin yaptıkları yanlarına kar kalmaz.

##### 2. Psikolojik İletiler

###### 2.1. Zekâ

2.1.1. İnsan zekâsı ile imkânsız gibi görünen şeylerin bile bir şekilde çaresini bulabilir.

###### 2.2. Tedbir

2.2.1. Tedbir iş isten geçtikten sonra değil, en başta alınmalıdır.

2.2.2. İnsanlar yapacakları işlerde işin devamında gelişebilecek durumları düşünerek hareket etmelidir.

###### 2.3. Merak

2.3.1. Gereğinden fazla meraklı olmak, zarar doğurabilir.

2.3.2. Elimizden bir şey gelmeyen durumlar için meraklanıp, tasalanmak yerine yapabileceğimiz işlerle meşgul olmalıyız.



## **2.4. Özeleştiri**

- 2.4.1. İnsanlar özeleştiri yapabilmelidirler.
- 2.4.2. İnsanlar yalnız kaldıklarında daha rahat özeleştiri yapabilirler.
- 2.4.3. İnsanlar düşündüklerini ifade edemedikleri zaman bunu açık yüreklilikle söylemekten çekinmemelidirler.
- 2.4.4. Her insan hata yapabilir.
- 2.4.5. Mükemmel kimse yoktur.

## **2.5. Menfaat**

- 2.5.1. İyi niyeti istismar eden fırsat düşkünleri vardır.
- 2.5.2. İnsan çıkarları için diğer insanları kullanabilir.

## **2.6. İnat**

- 2.6.1. İnat çoğu zaman istenmeyen sonuçlar doğurabilir.

## **3. Sosyolojik İletiler**

### **3.1. İnsan İlişkileri**

- 3.1.1. Kurnazlık yaparak kar elde edebilmeyi umanlar başka bir kurnazın eliyle zarar edebileceklerini de unutmamalıdır.
- 3.1.2. Malımız az olsa da paylaşmayı bilmeliyiz.
- 3.1.3. Kişi eğer çözüm üretmek yerine sorun üretiyorsa karşısındakilerden de bu tavrı görecektir.
- 3.1.4. İnsanlarla konuşurken kullandığımız dile ve ses tonuna dikkat etmeliyiz.
- 3.1.5. Konuşurken düşünerek ve söyleyeceklerimize dikkat ederek konuşmalıyız.
- 3.1.6. İnsanların her dediğine kulak asmamak gerekir.
- 3.1.7. Bir konuda karar verirken güvendiğimiz büyüklerimizin görüşlerini alarak ve kendi değerlerimizden yola çıkarak karar vermemiz gerekir.

## **4. Ekonomik İletiler**

### **4.1. Ticaret Ahlakı**

- 4.1.1. Yaptığımız işlerde fazladan kar etme düşüncesiyle değil eşitlik ilkesiyle hareket etmeliyiz.

## **5. Öteki İletiler**

### **5.1. Öteki İletiler**

- 5.1.1. Elimizde bulunan değerlerin kıymetini bilmeliyiz.
- 5.1.2. Ya hayır söylemeli ya da susulmalıdır.
- 5.1.3. Bazı şeylerin yapılarındaki hikmetleri ancak tecrübe ettiğimizde anlayabiliriz.
- 5.1.4. İnsanlar sadece kendilerini değil, gelecek nesilleri de düşünerek hareket etmelidir.
- 5.1.5. Hastalıkların, dertlerin çareleri doğru yer ve kişilerde aranmalıdır.
- 5.1.6. Hastalık ve sıkıntının çaresi aranırken tıbbi ve maddi çarelere başvurulmadan sadece dua gibi manevi şeylere müracaat etmek bir işe yaramayabilir.
- 5.1.7. Hayallerimizi gerçekleştirmek için elimize geçen fırsatları değerlendirmeli, bugünün işini yarına bırakmamalıyız.
- 5.1.8. Öğrenmenin yolu dinlemekten geçer.
- 5.1.9. Öğüt dinlemek güzeldir; öğüt vermek de güzeldir, lakin kişi öğüt verirken o öğütten kendi hissesine düşen bir şeyler de olabileceğini unutmamalıdır.
- 5.1.10. Dünyadaki her şeyanın, her olayın, her durumun kendisine mahsus bir dille (işaretler ve olgularla) söylediği bir şeyler vardır; akıllı olan onların ne manaya geldiğini anlamalıdır.
- 5.1.11. Gönülsüz yapılan işten hayır çıkmaz.
- 5.1.12. İşini bilen birinin yanında konuşmamalı ve işine karışmamalıyız.

İncelenen fıkraların içerdiği eğitsel iletiler ahlaki, psikolojik, sosyolojik, ekonomik ve öteki konulardaki iletiler olmak üzere beş ana başlık altında toplanmıştır. Ahlaki iletiler başlığı altında toplam dört alt başlık oluşturulmuştur. Bu alt başlıklarda; yalan başlığı altında yalanın er ya da geç ortaya çıkacağı ve yalanın söyleyenin kendisine döneceği ile ilgili üç, doğruluk-dürüstlük

başlığı altında dürüst olmak ve verilen sözü tutmakla ilgili iki, saygı başlığı altında her insanın değerli olduğu konusunda iki, haksızlık kötülük başlığı altında ise hakkın yerin mutlaka bulacağı ve haksız kazanç elde etmenin yanlış olduğu ile ilgili üç ileti tespit edilmiştir.

Psikolojik iletiler altı alt başlık toplanmıştır. Bu alt başlıklarda; zekâ başlığı altında bir, tedbir başlığı altında yapılacak işlerde tedbirli olmakla ilgili iki, merak başlığı altında da gereğinden fazla meraklı olmamakla ilgili iki ileti tespit edilmiştir. İnsanların özeleştirme yapabilmeleri ve her insanın hata yapabileceği hakkında özeleştirme başlığı altında beş ileti ayrıca menfaat peşinde koşan insanların olabileceği ve inatçı olmanın zarar getirebileceği ile ilgili toplam üç ileti bulunmuştur. Bu bulgu ile Tör'ün (1990) fıkralarda ortaya çıkardığı "insanlık sevgisi, esneklik ve zekâ" değerleri ile Boratav'ın (1997: 90) "Nasreddin Hoca'nın en önemli özelliklerinden biri "sağduyu"dur." ifadesi örtüşmektedir. Ayrıca Hoca'nın mutasavvıf kişiliğinden hareketle fıkralarının tasavvufi yorumlarına bakıldığında, fıkraların arka planında "kâmil insan"ın özelliklerinin ortaya konmaya çalışıldığı görülmektedir (Güleç, 2012).

Sosyolojik iletiler sadece insan ilişkileri alt başlığı altında toplanmış ve paylaşma duygusu, konuşma tavrı, bir konuda büyüklere danışma gibi konularda toplam yedi ileti tespit edilmiştir. Ungan, Arıcı ve Şimşek (2012: 197) çocukların olaylara bakış açılarını geliştirilmesi, nerede, nasıl konuşulması ve davranması gerektiği konusunda fıkraların yararlı olduğunu, ayrıca toplumdaki aksaklıkların göz önüne serilmesi ve toplum içinde hatalı davranan kişilerin bunları düzeltmesi açısından da bu türün kullanılması gerektiğini ifade etmektedir.

Ekonomik iletilerde de aynı durum söz konusudur. Burada ticari ahlak alt başlığında ticaretten fazladan kar etme düşüncesiyle değil eşitlik ilkesiyle hareket etme konusunda bir ileti bulunmuştur. Bu bulguya benzer bir şekilde Köprülü de (2004: 24) Nasreddin Hoca fıkralarının çocukların ahlaki gelişimine katkı sağlayacağını belirtmektedir. Aslan (2011) Nasreddin Hoca fıkralarının sosyal adaletsizlik, insan hakları, ekonomik haksızlıklar gibi evrensel konularla ilgili eleştiri görevini üstlendiğini ve halkın olaylara karşı duyarlılığını temsil yetkisi yüklendiğini ifade etmektedir.

Son olarak hastalıklar, öğüt dinlemek, öğrenme, sahip olduğumuz değerler gibi konularda tespit edilen çeşitli iletiler öteki iletiler ana başlığı altında tespit edilmiş ve bu başlık altında toplam 12 ileti dizilenmiştir. Temizkan (2011: 219) Nasreddin Hoca fıkralarında yaratıcı düşünmenin özelliklerinin sıkça görüldüğünü, bu münasebetle yaratıcı düşünmenin özelliklerinin tanınması ve günlük hayata uygulanması açısından bu fıkraların yarar sağlayacağını belirtmektedir. Tekşan (2012: 284-285) Nasreddin Hoca fıkralarının içerdiği atasözü, deyim, kelime oyunları ve söz sanatlarıyla Türkçenin güzelliklerini yansıttığını tespit etmiş ve bunların derslerde metin olarak kullanılması gerektiğini, fıkralardan hareketle okuma-dinleme, sözlü- yazılı anlatım ve dil bilgisi çalışmalarının yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Arıcı ve Ungan (2008: 90) ise çok sayıda fıkra okuyup dinleyen çocukların, yeni durumlara karşı söyleyecek daha çok söz bulabileceğini, sorunlarını daha çabuk çözüme kavuşturabileceklerini ve meselelere daha hoşgörülü bakabileceklerini ifade etmektedirler. Ayrıca bu fıkralar aracılığıyla nesiller arasında kuşak çatışması aza indirilebilir. Batur, Sır ve Bek (2012: 595) unutulmaya yüz tutmuş ya da günümüzde en çok şikâyet ettiğimiz sanal dünyadan çocukları uzaklaştıracak ve kültürel değerlerle eğitmemiz ruhsal anlamda da daha sağlıklı nesiller yetiştirmemizde fıkraların kolaylıklar sağlayabileceğini belirtmektedirler. Nitekim Aslan (2011) günümüzün sanal kültür ortamında uyarlanan Nasreddin Hoca fıkralarının birtakım değişikliklere uğramakla birlikte iletilerinin hemen hemen hiç değişmediğini tespit etmiştir.

Bu doğrultuda öğrencilerin duygu ve davranışları üzerinde düşünmelerini ve bunların eğitilmelerini sağlamak adına Nasreddin Hoca fıkralarının güldürücü, düşündürücü aynı zamanda eğitici yönünü kullanmak etkili bir yöntem olacaktır. Bu bakımdan Nasreddin Hoca fıkralarını günümüz medya ortamlarına ulaştırmak yarar sağlayabilir. Özellikle bunları kullanarak çocuklara yönelik bilgisayar, tablet oyunları ve çizgi filmler yapılması sağlanabilir.

## **Kaynaklar**

- Arıcı, A. F. (2018). *Çocuk Edebiyatı ve Kültürü*. (2. baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arıcı, A. ve Urgan, S. (2009). *Çocuk Edebiyatında Türler*. Ankara: Doktorum Yayınları.
- Aslan, F. (2011). Sanal kültür ortamında güncellenen Nasreddin Hoca fıkraları. *Turkish Studies*. (6/4): 39-60
- Banarlı, N. S. (1998). *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Doğan Ofset A.Ş.
- Başgöz, İ. (1999). *Geçmişten Günümüze Nasreddin Hoca*. İstanbul: Pan Yayınları
- Batur, Z., Sır, A. N. ve Bek H. (2012). Nasreddin Hoca Fıkralarında Değer Yargıları ve Eğitim. *Turkish Studies*. (7/3): 583-596
- Boratav, P. N. (1996). *Nasreddin Hoca*. İstanbul: Edebiyatçılar Derneği Yayınları.
- Boratav, P. N. (1997). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Dedebağı, H. (2007). *Nasreddin Hoca Fıkralarının Eğitim Yönünden Değerlendirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır.
- Güldiken, K. (2008). Nasreddin Hoca fıkralarındaki hikmetli sözlerden sosyal açıdan ahlaki dersler. *21. Yüzyılı Nasreddin Hoca İle Anlamak Sempozyumu* (s. 351-356). Akşehir: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Güleç, İ. (2012). *Nasreddin Hoca'nın Biri Bir Gün...* İstanbul: İz Yayıncılık.
- Güzel, A. ve Torun, A. (2003). *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Helimoğlu Yavuz, M. (1999). *Masallar ve Eğitimsel İşlevleri*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Kabacalı, A. (2000). *Bütün Yönleriyle Nasreddin Hoca*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Kaşgarlı Mahmud. (2008). *Divanü Lügati't-Türk*. (Haz. Z. Akkoyunlu ve A. B. Ercilasun) Ankara: TDK Yayınları.
- Köprülü, M. F. (2004). *Nasreddin Hoca*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kurgan, Ş. (1968). *Türk Dili Türk Halk Edebiyatı Özel Sayısı* (s. 494-496). Ankara: TDK Yayınları.
- Oğuz, M. Ö. (2000). *Nasreddin Hoca: İki Yaklaşım, Bir Problem, Türk Dünyası Halk Biliminde Yöntem Sorunları*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özçelik, M. (2005). *Nasreddin Hoca*. Eskişehir: Kültür Yayınları.
- Özdemir, N. (2008). Kültürel Ekonomik İmge Olarak Nasreddin Hoca, *Millî Folklor*, 77: 11- 20.
- Özdemir, N. (2010). Mizah, Eleştirel Düşünce ve Bilgelik: Nasreddin Hoca. *Millî Folklor*, 87: 27-40.
- Sakaoğlu, S. ve Alptekin, A. B. (2009). *Nasreddin Hoca*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Seyyid Burhaneddin Çelebi. (2013). *Nasreddin Hoca Latifeleri*. (Haz. F. Türkmen), İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekşan, K. (2012). Türkçe Dersi Öğrenme Alanları Açısından Nasreddin Hoca Fıkralarının Kullanılabilirliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(17): 271-287
- Temizkan, M. (2011). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirme Bakımından Nasreddin Hoca Fıkraları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(16): 195-223
- Tör, N. (1989). Nasreddin Hoca Fıkralarındaki Eğitim Mesajları. *I. Milletlerarası Nasreddin Hoca Sempozyumu Bildirileri*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Ungan, S., Arıcı, A. F. ve Şimşek, T. (2012). *Çocuk Edebiyatının Kaynakları*, Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı içinde (ed. T. Şimşek). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Uslu, M. (2007). *Türk Dil ve Edebiyatı Sözlüğü*. İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Yardımcı, M. ve Tuncer, H. (2002). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

Nasreddin Hodja jokes have an important place in education in terms of to provide permanency in mind as well as contained human, moral and cultural messages. Also Nasreddin Hodja jokes set somebody thinking and steer to criticise so people may analyse and synthesise event and conditions as well. For this reason Nasreddin Hodja jokes importance in education is further increased. In this study Informations are given about definition and history of jokes, Nasreddin Hodja's life and personality, resources relate to Nasreddin Hodja jokes and charecteristics of jokes. After this Educatinal message index have created based on Nasreddin Hodja jokes and selected jokes are organized according to this index.

### **2. Method**

This research, which aims to reveal educational messages in some of the famous Nasreddin Hodja jokes, is descriptive and document analysis method is used as data collection tool. Document analysis involves the analysis of written materials with information on the facts or facts that are intended to be investigated. The reason of using document analysis method in the research is to reveal the educational messages in the journals based on documents. In the document analysis Veled Çelebi İzbudak's *Letâ'if-i Hoca Nasreddin* and Seyyid Burhaneddin Çelebi's work named *Nasreddin Hoca Latifeleri* was used. Within these works, jokes was selected randomly and document analysis was done. Afterwards, an educational communication index was created by using Helimoğlu Yavuz's (1999) classification based on the messages of the selected jokes. These educational messages are grouped under 5 headings and 13 sub-headings: moral, psychological, sociological, economic and other messages. The data analysis process of the study was carried out by two researchers who are experts in the field of Turkish Education. Reports of the findings coded independently by the researchers were then compared with each other and discussed with each other on the non-consistent findings. As a result of the discussions, documentations were finalized by finalizing the coding.

### **3. Findings, Discussion and Results**

In the jokes we examined, especially the educational messages related to human relations and self-criticism can be seen as a reflection of Nasreddin Hodja's personality. Nasreddin Hodja anecdotes to the good, beautiful, true, useful information to guide and thus change the behavior of individuals to show the educational aspect of the jokes. In this study, it is seen that it contains many educational messages in the jokes examined. The educational messages contained in the anecdotes are grouped under five main headings: moral, psychological, sociological, economic and other issues. A total of four sub-headings have been formed under the heading of moral messages. In these sub-headings; three messages were found under the title of the lie, that the lie would appear sooner or later, and that the lie of the lie would return to him. Two messages were found to be honest and to keep the promise given under the title of truthfulness and honesty. Two messages were found under the heading of Respect for each person to be valuable. Under the title of injustice, the right to find the place has been expressed. Three messages were found to be wrong to make unfair gains. Psychological messages have six subtitles. In these sub-headings, a message was found under the title of intelligence. measure under the heading two; Two messages were found under the title of curiosity. Five messages have been found under the title of self-criticism

about how people can make self-criticism and make every human error. In addition, three messages were found that there might be people in pursuit of interest and that stubbornness can cause harm. Sociological messages were collected only under the sub-heading of human relations, and seven messages were identified on topics such as the sense of sharing, the speech attitude, and the consultation of the elders on a subject. In economic messages, a message has been found to act with the principle of equality in the sub-title of commercial ethics. Finally, 12 messages are indexed with various messages identified on issues such as diseases, listening advice, learning, values we have.

**Araştırma makalesi:** Arıcı, A. F. (2018). Eğitsel yönleriyle Nasreddin Hoca fıkraları: Bir içerik analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 602-621.



## A Study on the Relation between the Teachers' Communication Skills and Students' Interest to their Classes\*

Tevfik UZUN\*\*, Güven ÖZDEM\*\*\*, Eray KARA\*\*\*\*

Received date: 08.01.2018

Accepted date: 21.11.2018

### Abstract

This paper examines the relationships between teachers' communicative skills and students' attention in the class. Group of the study covers 336 high school students enrolled in state schools in Tirebolu, Giresun in the 2015-16 academic years. In order to reveal the students' attention Mazer's (2013) 'Student Interest and Engagement Scale' has been used; moreover, teachers' communicative skills were determined via 'Communicative Skills Assessment Scale' developed by Karagoz and Kosterelioglu (2008). Analyzing the data, median, standard deviation, t test, ANOVA, correlation analysis and structural equation modeling techniques were applied. According to research findings; the communication skills of the teachers differ significantly according to the variables of the students' gender, academic achievement and school type. While the students' lectures differ significantly according to gender variables, they do not differ significantly according to the academic achievement and school type variables. According to the results; there is a positive relationship between the teachers' communication skills and the students' interest in the lesson, and as the communication skills of the teachers increase, the interest of the students also increases. In addition, the communication skills of teachers influence the students' attitudes towards teaching. Teachers can exhibit more effective communication skills in order to increase the students'

**Keywords:** Teacher, communicative skill, attention to class.

\*This paper was presented in the 3rd International Euroasian Educational Research Congress on 31st May-3rd June, 2016.

\*\* Giresun University, Education Faculty, Educational Sciences Department, Giresun, Turkey; [tevfik\\_uzun@yahoo.com](mailto:tevfik_uzun@yahoo.com)

\*\*\* Giresun University, Education Faculty, Educational Sciences Department, Giresun, Turkey; [guvenozdem@gmail.com](mailto:guvenozdem@gmail.com)

\*\*\*\* Giresun University, School of Foreign Languages, Basic English Department, Giresun, Turkey; [eraykara@gmail.com](mailto:eraykara@gmail.com)

# Öğretmenlerin İletişim Becerileri İle Öğrencilerin Derse İlgileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi\*

Tevfik UZUN\*\*, Güven ÖZDEM\*\*\*, Eray KARA\*\*\*\*

Geliş tarihi: 08.01.2018

Kabul tarihi: 21.11.2018


## Öz


Bu çalışmada öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğrencilerin derse ilgileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015- 2016 eğitim öğretim yılında Giresun ili Tirebolu ilçe merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet liselerinde eğitim alan 336 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin derse ilgilerini ölçmek amacıyla Mazer (2013) tarafından geliştirilen 'Derse İlgililik Ölçeği' ve öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Karagöz ve Kösterelioğlu (2008) tarafından geliştirilen 'İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t testi, ANOVA, korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin iletişim becerileri, öğrencilerin cinsiyet, akademik başarı ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin derse ilgileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşırken akademik başarı ve okul türü değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Sonuçlara göre; öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğrencilerin derse ilgileri arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır ve öğretmenlerin iletişim becerileri arttıkça öğrencilerin derse ilgileri de artmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin iletişim becerileri öğrencilerin derse olan ilgilerini etkilemektedir. Öğretmenler öğrencilerin derse ilgilerini artırmak için daha etkin iletişim becerileri sergileyebilirler.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen, iletişim becerisi, derse ilgi.

\*Bu araştırma, 31 Mayıs-3 Haziran 2016 tarihleri arasında Muğla'da yapılan 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Giresun, Türkiye; tevfik\_uzun@yahoo.com

\*\*\* Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Giresun, Türkiye; guvenozdem@gmail.com

\*\*\*\* Giresun Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Temel İngilizce Bölümü, Giresun, Türkiye;

erayykara@gmail.com



## **1. Giriş**

Birbirine bağlı ilişki ağlarından oluşan okul, bir öğrenme ve yaşam alanıdır. Okul yaşamının özünü ise iletişim oluşturmaktadır. Okul yaşamının niteliği, okul paydaşları arasındaki sağlıklı ilişkiler ve öğrenme sürecindeki başarı iletişimin kalitesine bağlı görülmektedir (Açıkalin ve Turan, 2015). Okul açısından iletişim; mesajların, düşüncelerin veya tutumların insanlar arasında anlayış veya ortak anlamlar için paylaşılmasıdır (Hoy ve Miskel, 2010). Eğitimin önemli amaçlarından biri olan öğrenci öğrenmesinin gerçekleşmesinde ya da öğrenme ve öğretme sürecinin etkililiğinin artırılmasında, öğretmenin sınıf içindeki iletişim becerileri önemli rol oynayabilmektedir.

Yapılan araştırmalara göre, öğretmenlerin iletişim davranışları (teacher immediacy) ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal öğrenmeleri ve motivasyonları arasında pozitif ilişkiler bulunmaktadır (Arbaugh, 2001; Baker, 2010; Christopel, 1990; Gorham, 1988; LeFebvre ve Allen, 2014; McCroskey, Richmond ve Bennett 2006; Velez ve Kano, 2008; Zhang ve Zhang, 2006). Zhang ve Zhang (2006) öğretmenlerin kişisel, ilişkisel ve eğitsel iletişim becerileri ile öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel öğrenmeleri arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin kişisel, ilişkisel ve eğitsel iletişim becerileri öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerini, kişisel ve ilişkisel iletişim becerileri de bilişsel öğrenmelerini yordamaktadır. Öğretmenin sınıf içindeki sözlü iletişim davranışları ile öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri arasında ilişki bulunmaktadır (Christopel, 1990; Gorham, 1988). Öğretmenlerin sözlü iletişim becerileri ile öğrencilerin öğrenme ve ders tatminleri arasında pozitif ilişki vardır ve öğretmenlerin sözlü iletişim becerileri öğrencilerin öğrenme ve ders tatminlerini yordamaktadır (Arbaugh 2001). Baker (2010), çevrimiçi öğrenme ortamında öğretmenlerin sözlü iletişim becerileri ile öğrencilerin duyuşsal, bilişsel öğrenmeleri ve motivasyonları arasında pozitif ilişki olduğunu ve öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğrencilerin duyuşsal, bilişsel öğrenmeleri ve motivasyonlarını yordadığını ortaya koymaktadır.

Eğitim sürecinde, öğrencilerin öğrenmeleriyle ilişkili olan diğer bir değişken de ilgidir. Hidi (1990)'ye göre ilgi, öğrenme sürecinde ve derslerde önemli roller oynamaktadır. İlgi, motivasyonun duygusal ve bilişsel bileşenlerini bir araya getiren motivasyonel bir değişkendir ve dikkat, konsantrasyon ve etki ile karakterize edilen psikolojik bir durumdur (Hidi, 2006). Eğitim alanında ilgi kavramı, çeşitli araştırmalarda durumsal ve bireysel olmak üzere iki ana başlıkta incelenmiştir (Schiefele, 1991; Mitchell, 1993; Schraw ve Lehman, 2001; Hidi ve Renninger, 2006). Schiefele (1991)'e göre durumsal ilgi; durumsal uyarıcılar tarafından meydana gelen duygusal bir durumdur. Durumsal ilgi çevresel bir uyarıcı tarafından başlatılan yoğunlaşmış dikkati ve duygusal tepkiyi ifade etmektedir (Hidi, 1990). Bireysel ilgi ise bireyin olaylar, fikirler ve mevzulara yönelik olarak kullandığı zamanla gelişen ve nispeten kalıcı bir yönelim veya yatkınlıktır. Bireysel ilgi genellikle bilgi seviyesi, değer ve olumlu duygularla ilişki içindedir (Renninger, 2000; Renninger, Ewen ve Lasher, 2002).

Kintsch (1980), Harp ve Mayer (1997) ve Mazer (2012) durumsal ilgiyi duyuşsal ve bilişsel ilgi olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Duyuşsal ilgi, öğrencilerin bir ders kitabında daha fazla öğrenmeleri için öğrendikleri genel konuya ilişkin ilgi çekici malzemelerin kullanılmasıyla oluşur. Bu malzemeler dikkat çekici metinler (seductive text) ve resimlerdir (seductive illustrations). Harp ve Mayer (1997), bu malzemeleri eğlenceli ve ilginç (intertainig and interesting) metinler ve resimler olarak tanımlamaktadır. Bir derste veya metin içindeki dikkat çekici ders malzemeleri

öğrencileri eğlendirerek duygusal ilgilerini artırabilmektedir (Harp ve Mayer, 1997; Mazer, 2012).

Bilişsel ilgi, okuyucuların bir metin veya konuyla ilişkin bilgiler arasında bağlantılar kurması ve içeriği bütünlük içinde kavraması ile ilgilidir. Konunun özet olarak açıklanması, konunun kendi içindeki yapısal tutarlılığı, konunun neden-sonuç zinciri süreci ile verilmesi, konu içindeki bilgilerin birbiriyle bağlantılarının ortaya konulması okuyucu ya da öğrencilerin konu üzerindeki dikkatini çekerek bilişsel ilgilerini etkileyebilmektedir (Kintsch, 1980; Harp ve Mayer, 1997; Mazer, 2012). Harp ve Meyer (1997)'e göre; öğrencilerin eğlenceli metinler ve resimlere (intertaining text and illustrations) karşı duygusal ilgileri yüksek, bilişsel ilgileri ise düşüktür. Öte yandan öğrencilerin genel konuyla ilgili verilen özet resimlere (summary illustrations) ve özet metinlere karşı bilişsel ilgileri yüksek duyuşsal ilgileri ise düşüktür. Araştırmaya göre öğrencilerin bilimsel açıklamaları öğrenmelerinde bilişsel ilgi duyuşsal ilgiye faydalar sağlamaktadır. Mazer (2012) de öğretmenin ders sırasında gösterdiği tablolar, konular arasındaki geçişler ve görsel sunum malzemeleri gibi iletişim davranışlarının öğrencilerin bilişsel ilgisini artırabileceğini belirtmektedir.

Öğretmen öğrenci ilişkisinin yoğun olarak yaşandığı sınıf ortamında, öğretmenin davranışları öğrenci ilgisini etkileyebilmektedir. Hoffmann (2002) sınıf ortamında gerçekleşen öğrenme sürecinde, öğrenci ilgisinin oluşmasında öğretmenin önemli bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Renninger, Ewen ve Lasher (2002) da öğrencilerin bireysel ilgilerini sağlamada öğretmenlerin öğrencilere yardımcı olabileceklerini belirtmektedirler. Mazer (2012, 2013a, 2013b) de, öğretmenin açıklık davranışının (teacher clarity behaviors) öğrencilerin bilişsel ilgilerini artırabileceğini öne sürmektedir. Ayrıca, yapılan araştırmalara göre; öğretmenlerin iletişim davranışları öğrencilerin duygusal ve bilişsel öğrenmeleri ile pozitif ilişki içindedir (Andersen 1979; Baker, 2004; 2010; Chesebro ve McCroskey, 2001; Christopel, 1990; LeFebvre ve Allen, 2014; Richmond, Gorham ve McCroskey 1987; Richmond, 1990, Witt ve Wheelless, 2001; Zhang ve Zhang, 2006). Ayrıca, öğretmenlerin sözsüz iletişim davranışları öğrenci motivasyonu ile de ilişkilidir (Richmond 1990, Christopel 1990, Pogue ve AhYun 2006, Comadena, Hunt ve Simonds 2007, Pribyl, Sakamoto ve Keaten 2004, McCroskey, Richmond ve Bennett 2006). Ancak, alan yazında öğretmenin iletişim davranışlarıyla öğrenci ilgisi arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik az sayıda araştırma bulunmaktadır (Mazer, 2012, Mazer, 2013a, Mazer, 2013b). Bu araştırmalara göre öğretmenin iletişim davranışları (teacher immediacy and clarity) öğrencilerin derse yönelik bilişsel ve duyuşsal ilgileri ile pozitif ilişkilidir ve öğrencilerin iletişim davranışlarını yordamaktadır.

Bu bağlamda öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğrencilerin öğrenme ve motivasyonları ile ilişkili olduğu, öğrenci ilgilerinin de öğrenme ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde araştırmanın problemini "öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğrencilerin derse ilgileri arasında ilişki var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmada, bu problem cümlesinden hareketle şu sorula cevap aranmıştır.

- Öğrenci algılarına göre, öğretmenlerin iletişim becerileri ve öğrencilerin derse ilgileri çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrenci algılarına göre, öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğrencilerin derse ilgileri (duyuşsal ve bilişsel) arasında bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin iletişim becerileri öğrencilerin derse ilgilerini (duyuşsal ve bilişsel) etkilemekte midir?

## **2. Yöntem**

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada, genel tarama modeli ve genel tarama türlerinden de korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğrencilerin derse ilgileri üzerindeki etkisini belirlemek için de yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır.

### **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Giresun ili Tirebolu ilçe merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet liselerinde (Anadolu, Meslek ve İmam Hatip Liseleri) eğitim alan 336 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu basit tesadüfi örnekleme yöntemi belirlenmiştir. Öğrencilerin 183'ü (% 54,5) kız ve 153'ü (% 45,5) erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin; 149' u (%44,3) Meslek Lisesi, 98'i (%29,2) Anadolu Lisesi, 89'u (%26,5) İmam Hatip Lisesi öğrencisidir.

### **2.3. Verilerin Toplanması**

Araştırmada veri toplamak amacıyla Karagöz ve Kösterelioğlu (2008) tarafından geliştirilen 'İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği' ve Mazer (2013) tarafından geliştirilen 'Derse İlgili Ölçeği' ve kullanılmıştır. Ölçekler demografik değişkenlere ilişkin soruların da bulunduğu bir form ile araştırmacılar tarafından öğrencilere dağıtılmıştır.

#### **2.3.1. Veri toplama araçları**

##### **2.3.1.1. İletişim Becerileri Ölçeği**

Araştırmada, öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Karagöz ve Kösterelioğlu (2008) tarafından geliştirilen 'İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği' kullanılmıştır. İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Saygı (5 madde), İfade Becerisi (5 madde), Değer (4 madde), Engeller (4 madde), Motivasyon (4 madde) ve Demokratik Tutum (4 madde) olmak üzere altı alt boyuttan ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, geliştirilme aşamasında öğretim elemanlarının iletişim becerilerini değerlendirmek amacıyla öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ancak Karagöz ve Kösterelioğlu (2008) ölçeğin, öğretmenlerin iletişim davranışlarının belirlenmesi için de kullanılabileceğini belirtmektedirler.

#### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Mevcut araştırmada ölçeğin hedef kitlesi değiştiği için ölçeğe yeniden geçerlik ve güvenirlik analizi yapılmıştır. Daha önce geliştirilmiş bir ölçeğin hedef kitlesi üzerinde herhangi bir değişiklik olursa bu durumda yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması gerekmektedir (Seçer, 2015). Araştırmada ölçek araştırmanın amacına uygun olarak tek boyut olarak kullanılmıştır. Ölçeğin tek boyutlu bir yapıda kullanılıp kullanılmayacağını ortaya koymak için ölçeğe araştırmacılar tarafından birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA sonucuna göre modelin uyum indeksleri;  $\chi^2/df=1.83$ ,  $p<.001$ ; RMSEA= .05, GFI=.89; AGFI= .87, CFI= .92, IFI= .92 olarak bulunmuştur. DFA sonuçları ile ölçeğin tek boyutlu bir yapıda kullanılabileceği

doğrulanmıştır. Ayrıca, ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlamaktadır.

### 2.3.1.2. Derse İlgili Ölçeği

Öğrencilerin derse ilgilerini ölçmek amacıyla Mazer (2013) tarafından geliştirilen ve Akın, Uğur ve Akın (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Derse İlgili Ölçeği kullanılmıştır. 16 madde ve iki alt boyuttan (duyuşsal ve bilişsel ilgi) oluşan ölçek 5'li Likert tipindedir. Ölçeğin duyuşsal ilgi alt boyutu 9, bilişsel ilgi alt boyutu 7 maddeden oluşmaktadır Ölçeğin uyarlama çalışması üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Ancak Akın, Uğur ve Akın (2015) ölçeğin farklı özellikteki ve sayıdaki örneklemeler üzerinde yapılmasının ölçeğin güvenirlik ve geçerlik özelliklerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağını belirtmektedir.

#### Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Mevcut araştırmada ölçeğin uygulandığı hedef kitle değiştiği için yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu amaçla ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak ölçeğin orijinalindeki iki faktörlü yapı doğrulanmıştır. Uyum iyiliği değerlerini sağlamak için ölçeğin, 1 ile 3 ve 4 ile 9. maddeleri arasında modifikasyon uygulanmıştır. DFA sonucuna göre modelin uyum indeksleri;  $\chi^2/df = 2.43$ ,  $p < .001$ ; RMSEA= .07, GFI=.91; AGFI= .88, CFI= .90, IFI= .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin geçerliliğini ve güvenirliğini kanıtlamaktadır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri istatistik paket programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, aritmetik ortalama, frekans, yüzde hesaplamaları kullanılmış; t-testi ve ANOVA, korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli (yol analizi) kullanılmıştır.

Bu analizlere geçilmeden verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Bu amaçla basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerinden yararlanılmıştır. Standart normal dağılımda basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında olması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu araştırmada iletişim becerilerine ilişkin çarpıklık katsayısı -0.48, basıklık katsayısı 0.40; derse ilgiye ilişkin çarpıklık katsayısı -0.09, basıklık katsayısı 0.80 olarak belirlenmiştir. Bu değerlere göre verilerin normal dağılıma uygun olduğu söylenilebilir.

### 3. Bulgular

Öğretmenlerin iletişim becerileri ve öğrencilerin derse ilgisine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1. Öğretmenlerin İletişim Becerileri ve Öğrencilerin İlgilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerler**

Değişkenler	Boyutlar	$\bar{X}$	SS
İletişim Becerileri	Genel Toplam	3.42	0.53
	Bilişsel	3.82	0.63
Öğrenci Derse İlgisi	Duyuşsal	3.14	0.80
	Genel Toplam	3.44	0.63

Öğrenci algılarına göre, öğretmenlerin iletişim becerileri genel ortalamaları  $\bar{X} = 3.42$  olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin derse ilgi genel ortalamaları da  $\bar{X} = 3.44$  olarak hesaplanmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin iletişim becerileri “çoğu” aralığında, öğrencilerin derse ilgileri de “katılıyorum” aralığındadır. Bu bulgular, öğretmenlerin iletişim becerilerini gösterme konusunda öğrencilerin de derse ilgi konusunda yeterli olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Ancak hem öğretmenlerin iletişim becerilerinin hem de öğrencilerin derse ilgilerinin orta düzeyin hemen üzerinde olması dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin, öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla, t- Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre, Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin t- Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
İletişim Becerileri	Kız	183	3.78	0.57	334	2.13	0.03*
	Erkek	153	3.35	0.50			

\*p<.05

Tablo 2’ye göre, öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğrenci görüşleri [ $t_{(334)}=2.13; p<0.05$ ] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bulgulara göre, öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin olarak kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksektir. Bu bulgu, kız öğrencilerin duyuşsal becerilerinin ve dikkatlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olabileceği ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin iletişim becerilerin ilişkin, öğrenci görüşlerinin akademik başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla, ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Akademik Başarı Değişkenine Göre, İletişim Becerilerine İlişkin Anova Sonuçları**

	Not	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
İletişim Becerileri	A.85-100	82	3.47	0.49	3.34	0.02*	B-D
	B.70-84.99	103	3.51	0.46			
	C.50-69.99	102	3.36	0.58			
	D.0-49.99	49	3.24	0.59			

\*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ( $F_{(3, 332)}=3.34, p<0.05$ ) akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Post Hoc analizlerinden Tukey HSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, farklılığın not ortalamaları 70-84.99 (B) olan grup ile not ortalamaları 0-49.99 (D) olan grup arasında olduğu tespit edilmiştir. Not ortalamaları yüksek olan B grubundaki öğrencilerin öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri, not ortalamaları düşük olan D grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu, not ortalaması yüksek öğrencilerin, dikkat ve motivasyonlarının daha yüksek olabileceği ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin iletişim becerilerin ilişkin, öğrenci görüşlerinin okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla, ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4 Okul Değişkenine Göre, İletişim Becerilerine İlişkin Anova Sonuçları**

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
<b>İletişim Becerileri</b>	A.Meslek Lisesi	149	3.32	0.53	4.66	0.01*	A-B
	B.Anadolu Lisesi	98	3.52	0.52			
	C.İmam Hatip Lisesi	89	3.46	0.52			

\*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ( $F_{(2-333)}=4.66$ ,  $p<0.05$ ) okul değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Post Hoc analizlerinden Tukey HSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, farklılığın Meslek Lisesi (A) olan grup ile Anadolu Lisesi (B) olan grup arasında olduğu tespit edilmiştir. Anadolu lisesindeki öğrencilerin, öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri Meslek Lisesindeki öğrencilerden daha yüksektir. Bu bulgu, Anadolu Liselerinde eğitim alan öğrencilerin motivasyon (üniversiteye girme vb.) düzeylerinin, ilgi ve tutumlarının daha yüksek olabileceği ile açıklanabilir.

Öğrencilerin derse ilgilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla, t- Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre, Öğrencilerin Derse İlgilerine İlişkin t- Testi Sonuçları**

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Derse İlgi	Kız	183	3.56	0.66	334	4.02	0.00*
	Erkek	153	3.29	0.59			

\*p<0.05

Tablo 5’e göre, öğrencilerin derse ilgi görüşlerine ilişkin öğrenci görüşleri [ $t_{(334)}=4.02$ ;  $p<0.05$ ] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bulgulara göre, kız öğrencilerin derse ilgi görüşlerine ilişkin ortalamaları erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulgu, kız öğrencilerin derslere ilişkin motivasyon ve tutumlarının daha yüksek olabileceği ile açıklanabilir.

Öğrencilerin derse ilgilerine yönelik görüşlerinin, akademik başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla, ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’ta verilmiştir.

**Tablo 6. Akademik Başarı Değişkenine Göre, Öğrenci İlgilerine Yönelik Anova Sonuçları**

Değişken	Not	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Derse İlgi	A.85-100	82	3.44	0.65	0.76	0.052	-
	B.70-84.99	103	3.51	0.58			
	C.50-69.99	102	3.40	0.68			
	D.0-49.99	49	3.38	0.61			

\*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin derse ilgilerine ilişkin görüşleri ( $F_{(3-332)}=0.76$ ,  $p>0.05$ ) akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak anlamlılık değeri sınırın hem üzerindedir. Bu bağlamda, bulgular incelendiğinde not ortalamaları yüksek olan öğrencilerin derse ilgileri düşük olanlara göre daha yüksektir. Bu durum, not ortalaması yüksek olan öğrencilerin derse dikkatlerinin yüksek olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin derse ilgilerinin okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla, ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. Okul Değişkenine Göre, Öğrencilerin Derse İlgilerine İlişkin Anova Sonuçları**

Değişken	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Derse İlgisi	A.Meslek Lisesi	149	3.39	0.66	0.88	0.42	-
	B.Anadolu Lisesi	98	3.48	0.55			
	C.İmam Hatip Lisesi	89	3.49	0.69			

\*p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin derse yönelik görüşleri ( $F_{(3-332)}=0.88$ ,  $p>0.05$ ) okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak Anadolu ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin derse ilgiye yönelik görüşleri, Meslek Lisesi öğrencilerine göre daha yüksektir. Bu durum, Anadolu ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin motivasyon (üniversiteye giriş vb.) ve tutumlarının daha yüksek olabileceği ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğrencilerin derse ilgileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

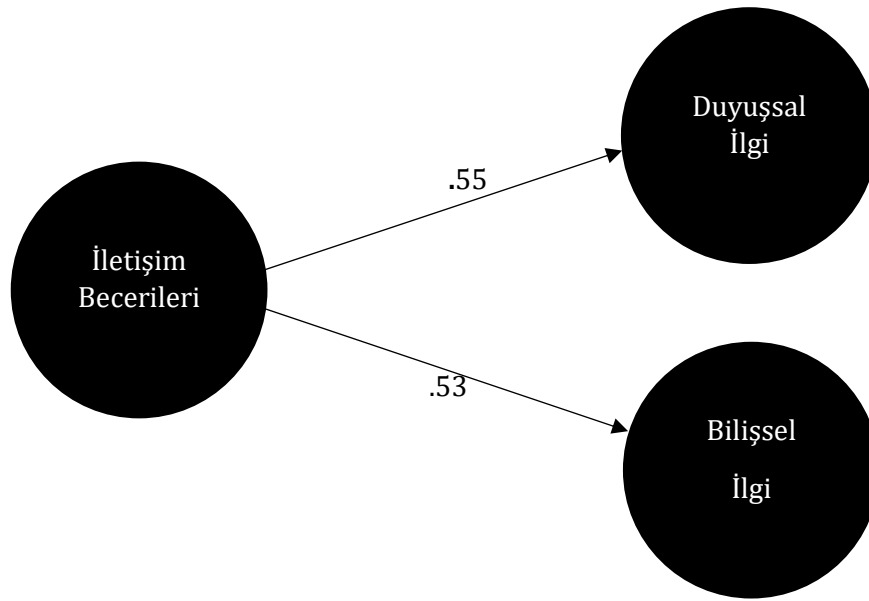
**Tablo 8. Öğretmenlerin İletişim Becerileri İle Öğrencilerin Derse İlgilerine İlişkin Korelasyon Analizi**

Değişkenler	1	2	2a	2b
1.İletişim Becerileri (Toplam Puan)	-			
2.Derse İlgisi (Toplam Puan)	.47**	-		
2a.Duyuşsal Alt Boyut	.41**	.93**		
2b.Bilişsel Alt Boyut	.42**	.79**	.49**	-

\*\*Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin iletişim becerileri (toplam puan) ile öğrencilerin derse ilgileri ( $r=.47$ ,  $p<0.01$ ), derse ilgi duyuşsal ( $r=.41$ ,  $p<0.01$ ) ve bilişsel alt boyutu ( $r=.42$ ,  $p<0.01$ ) arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin etkin iletişim becerilerini sergilemedeki yetkinliği arttıkça, öğrencilerin de derse olan ilgisinde orta düzeyde artacağı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin iletişim becerilerinin (toplam) öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel ilgilerini nasıl etkilediğine ilişkin yapısal eşitlik modeli şekil 1’de gösterilmiştir. Modelin uyum iyiliği endeksleri, modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir ( $\chi^2/df=1.62$ ,  $p<.001$ ; IFI= .90, GFI= .85, CFI= .90; RMSEA=.04).



**Şekil 1. Yapısal Eşitlik Modeli**

İletişim becerileri değişkeninden duyuşsal ve bilişsel ilgi değişkenlerine giden yola ait standardize edilmiş beta ( $\beta$ ), standart hata ve anlamlılık değeri Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9. Model'in Yol Katsayıları**

Yol	Standardize $\beta$	Standart Hata	p
İletişim Becerisi → Duyuşsal İlgi	.55	.08	.00
İletişim Becerisi → Bilişsel İlgi	.53	.09	.00

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sahip olduğu iletişim becerileri öğrencilerin duyuşsal ilgilerini ( $\beta = .55$ ;  $p < .001$ ) ve bilişsel ilgileri üzerinde ( $\beta = .53$ ;  $p < .001$ ) üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin ortaya koyduğu iletişim becerileri önemli oranda öğrencilerin hem duyuşsal ilgilerine hem de bilişsel ilgilerine önemli oranda etki etmektedir. Bu etki pozitif yöndedir ve öğrencinin derse olan ilgisini artırmaktadır.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğrencilerin derse ilgileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin ortaya koyduğu iletişim becerilerinin öğrencilerin derse ilgisiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenler etkin iletişim becerileri gösterdikçe öğrencilerin de derse ilgisi artmakta ve öğrenciler hem duyuşsal anlamda hem de bilişsel anlamda derse ilgi göstermektedirler. Çalışma grubundaki öğrencilerin görüşlerine göre; öğretmenlerin iletişim becerileri ve öğrencilerin derse ilgi düzeyleri kabul edilebilir seviyededir. Sonuçlara göre, öğretmenlerin iletişim becerileri kız öğrencilerden tarafından, not ortalaması yüksek olanlar tarafından ve Anadolu Liselerinde eğitim gören öğrenciler tarafından daha fazla algılanmıştır. Kız öğrencilerin derse olan ilgilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.



Sonuçlara göre, öğretmenlerin iletişim becerileri arttıkça öğrencilerin derse ilgileri de olumlu olarak artmaktadır. Başka bir deyişle öğretmenlerin derste kullanmış oldukları, ifade edebilme, motive edebilme, saygı gösterme, değer verme gibi iletişim becerileri ile öğrencilerin duygusal ve bilişsel ilgileri arasında önemli ilişkiler bulunabilmektedir. Öğretmenlerin etkin konuşma, ikna etme ve etkileme, anlama ve empati kurabilme, beden dilini kullanma gibi becerileri; öğrencilerin dikkatlerini çekerek ders konusunu bütünlük içinde kavramalarını ve konuya ilişkin bilgiler arasında bağlantılar kurmalarını sağlayabilmektedirler. Özellikle öğrencide bilişsel ilginin oluşmasını sağlayan; konunun özet olarak anlatılması, konunun kendi içindeki yapısal tutarlılığı, konunun neden-sonuç zincirinde anlatılması gibi unsurlar etkin iletişim becerileriyle mümkün görülmektedir. Araştırma sonuçları da öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğrencilerin bilişsel ilgileri ve duygusal ilgileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, Harp ve Mayer (1997), Mazer (2012, 2013a, 2013b)'in araştırma bulgularını desteklemektedir.

Öğretmenler, ders anlatırken öğrencinin dikkatini çekmede, konuya ilişkin temel kavramları tanımlamada, kavramlarla ilgili ilginç örnekler vermede ve kavramlarla örnekler arasında bağlantılar kurmada etkin iletişim becerisini kullanabilirler. Araştırma sonuçları da, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğrencilerin derse duygusal ve bilişsel ilgilerini olumlu olarak etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Harp ve Mayer (1997), Mazer (2013b)'in araştırma bulgularını desteklemektedir.

Milli Eğitim Müdürlükleri, üniversiteler ile işbirliğine giderek, öğretmenlerin iletişim becerilerini daha çok geliştirmeleri için hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenleyebilirler. Öğretmenler, öğrencilerin derse ilgilerini artırabilmek için hem sınıf ortamında hem de sınıf dışında iletişim kanallarını açık tutup, öğrencilerle çift yönlü etkin bir iletişim kurmalıdırlar. Öğretmenler, ders anlatımı sırasında ses tonu, vurgulama ve beden diline özen göstererek öğrencinin dikkatini konuya çekebilmelidir. Öğretmenler derste sunum programlarında yararlanmalı, sunumlarda öğrencinin dikkatini çekecek metin ve resimlere yer vermeli ve bu uygulamaları etkin beden dili ve konuşmayla desteklemelidirler. Öğretmenler, konu ile ilgili dikkat çekici bir söz, öykü ve resimle derse giriş yapmalı, kavramlar arasında sebep sonuç ilişkisi kurabilmeli, konuyla bağlantılı ilgi çekici örnekler verebilmeli ve kısa özetler yapabilmelidirler. Öğretmenler, anlatılan konu içeriklerini çarpıcı metinler ve ilgi çekici görseller ve müziklerle zenginleştirerek; web sayfası, facebook, twitter gibi sanal platformlarda yayınlatabilirler. Bu araştırma, çeşitli demografik değişkenler ve öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğrencilerin derse ilgileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmacılar gelecekteki araştırmalarda, bu değişkenler ile öğrencilerin okula yabancılaşma, sinizm tutumları, olumlu veya olumsuz davranışları arasındaki ilişkileri inceleyebilirler.

## Kaynaklar

- Açıkalin, A. & Turan, S. (2015). *Etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teacher effectiveness. *Communication Yearbook*, 3, 543-559.
- Akın, A., Uğur, E. & Akın, Ü. (2013). Derse ilgi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1471-1480.
- Arbaugh, J. B. (2001). How instructor immediacy behaviors affect student satisfaction and learning in web-based courses. *Business Communication Quarterly*, 64(4), 42-54.

- Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *The Journal of Educators Online*, 7(1), 1-30.
- Chesebro J. L. & McCroskey J. C. (2001) The relationship of teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect, and cognitive learning. *Communication Education*, 50 (1), 59-68.
- Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 37, 323-340.
- Comadena, M. E., Hunt, S. K., & Simonds, C. J. (2007). The effects of teacher clarity, nonverbal immediacy, and caring on student motivation, affective and cognitive learning. *Communication Research Reports*, 24(3), 241-248.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy and student learning. *Communication Education*, 37, 40-53.
- Harp, S., F., & Mayer, R., E. (1997). The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional interest and cognitive interest. *Journal of Educational Psychology*, 89, 92-102.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hoffmann, L. (2002). Promoting girls' interest and achievement in physics classes for beginners. *Learning and Instruction*, 12(4), 447-465.
- Hoy, K. W. & Miskel, G. C. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y. & Kösterilioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21, 81-98.
- Kintsch, W. (1980). Learning from texts, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway. *Poetics*, 9, 87-98.
- LeFebvre, L. & Allen, M. (2014). Teacher immediacy and student learning: An examination of lecture/laboratory and self-contained course sections. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(2), 29-45.
- Mazer, J. P. (2012). Development and validation of the student interest and engagement scales, *Communication Methods and Measures*, 6(2), 99-125.
- Mazer, J. P. (2013a). Associations among teacher communication behaviors, student interest, and engagement: A validity test. *Communication Education*, 62 (1), 86-96.
- Mazer, J. P. (2013b). Student emotional and cognitive interest as mediators of teacher communication behaviors and student engagement: an examination of direct and interaction effects, *Communication Education*, Vol. 62 (3), 253-277.

- McCroskey, C. J., Richmond, P. V., & Bennett, E. V. (2006). The relationships of student end-of-class motivation with teacher communication behaviors and instructional outcomes, *Communication Education*, 55(4), 403-414.
- Mittchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424-436.
- Pogue, L. L., & Ahyun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication Education*, 55(3), 331-344.
- Pribyl, C. B., Sakamoto, M., ve Keaten, J. A. (2004). The relationship between nonverbal immediacy, student motivation, and perceived cognitive learning among Japanese college students. *Japanese Psychological Research*, 46(2), 73-85.
- Richmond V. P., McCroskey J. C., Plax G. T., & Kearney P. (1986). Teacher nonverbal immediacy training and student affect. *World Communication*. 15 (2), 161-194.
- Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and motivation. *Communication Education*, 39, 181-195.
- Renninger, K. A. (2000). *Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation*. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 373-404). San Diego: Academic Press.
- Renninger, K. A., Ewen, L., & Lasher, A. K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instructions*, 12, 467-491.
- Seçer, Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 299-323.
- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 13(1), 23-52.
- Velez, J. J. & Cano, J. (2008). The relationship between teacher immediacy and student motivation. *Journal of Agricultural Education*, 49(3), 76-86.
- Witt L. P. ve Wheelless R. L. (2001). An Experimental Study of Teachers' Verbal and Nonverbal İmmediacy and Students' Affective and Cognitive Learning. *Communication Education*, 50 (4), 327-342
- Zhang, Q., & Zhang, J. (2006). Dimensions of teacher immediacy as predictors of student learning: a Chinese perspective. *Communication Research Reports*, 23(3), 199-207.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

Communication is one of the leading variables affecting educational settings. Teachers' immediacy and students' cognitive, emotional learning and motivation are positively related (Arbaugh, 2001; Baker, 2010; Christopel, 1990; Gorham, 1988; LeFebvre and Allen, 2014; McCroskey, Richmond and Bennett 2006; Velez and Kano, 2008; Zhang and Zhang, 2006). Another variable in learning process is attention of learners. To Hidi (1990) attention has an important part in learning process and classes. Attention is a motivational variable combining emotional and cognitive opponents of motivation; moreover, it is a psychological state characterized by concentration, caution and effect (Hidi, 2006). In a classroom setting where there is an intensive interaction between students and teacher, teachers' behavior may affect students' attention. Hoffmann (2002) states that teacher has the leading role in arousing attention.

Renninger, Ewen and Lasher (2002) also state that teachers may be helpful in arousing students' personal interest. Mazer (2012, 2013a, 2013b) proposes that teachers' clarity behaviors may increase students' cognitive interests. Furthermore, studies show that teachers' immediacy and students' emotional and cognitive learning are positively related (Andersen 1979; Baker, 2004; 2010; Chesebro and McCroskey, 2001; Christopel, 1990; LeFebvre and Allen, 2014; Richmond, Gorham and McCroskey 1987; Richmond, 1990, Zhang and Zhang, 2006). Also, teachers' nonverbal immediacy is related to students' motivation (Richmond 1990, Christopel 1990, Pogue and AhYun 2006, Comadena, Hunt and Simonds 2007, Pribyl, Sakamoto and Keaten 2004, McCroskey, Richmond and Bennett 2006). However, there are relatively fewer studies on teachers' immediacy and students' attention (Mazer, 2012, Mazer, 2013a, Mazer, 2013b). According to these studies, teachers' immediacy and clarity are positively related with students' attention to class and emotional attention; this also predicts teachers' immediacy behaviors.

### **2. Method**

This paper uses survey model and correlation survey model in analyzing data. Structural equation modeling was used to determine the relationship between teachers' immediacy and students' attention to class. The sample group of the study covers state high school students enrolled in Giresun, Tirebolu in 2015-2016. The population of the study includes 336 students which were chosen via random sampling. 183 of the students (54,5%) are female and 153 of them are (45,5%) male. 149 of the students (44,3 %) are vocational school students, 98 (29,2%) of them are Anatolian High School students and 89 (26,5%) of them are Religious Vocational High School students. Teachers' immediacy level was determined via 'Communication Skills Evaluation Scale' developed by Karagöz and Kösterelioğlu (2008). Students' attention to the class was determined through 'Attention to the Class Scale' developed by Mazer (2013). Standard deviation, median, frequency, percentages, t-test, ANOVA, correlational analysis and structural equation modelling were applied to data to analyze.

### **3. Findings, Discussion and Results**

The results show that teachers' immediacy and students' attention to the class is related at a 'good' level. Teachers' immediacy differs in students' gender, success and school type variables meaningfully. Whereas students' attention to the class differs meaningfully in terms of gender; it does not differ in school success and type. Teachers' immediacy (total score) and students' attention (total score) are positively related at an intermediate level ( $r=.47$ ). In another words, teachers' ability of communication such as expression, motivation, respect, and value may be related to students' emotional and cognitive attention. Teachers' speaking effectively, persuading, understanding, showing empathy, and using body language help students' getting the topic as a whole, mapping around the information and focusing onto the class. Especially, what arouses

students' cognitive attention is summarizing the topic, consistency of the lecture, and cause and effect relationship, all of which are only possible through effective communication skills. The results of this study also back up the fact that teachers' immediacy and students' cognitive ( $r=.42$ ) and emotional ( $r=.41$ ) attention are positively related. These findings are consistent with Harp and Mayer's (1997), Mazer's (2012, 2013a, 2013b). Teachers may be using effective immediacy skills in getting students' attention, describing basic terms of a topic, giving interesting examples of the concepts and bridging the concepts and examples. The findings of the study state that teachers' immediacy and students' cognitive ( $\beta= .53$ ;  $p< .001$ ) and emotional ( $\beta= .55$ ;  $p< .001$ ) attention are positively related. These findings are consistent with Harp and Mayer's (1997), Mazer's (2013b).

**Araştırma makalesi:** Uzun, T., Özdem, G. & Kara, E. (2018). Öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğrencilerin derse ilgileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 622-636.



## Applicability to the Strategies of Determining and Interpreting Interdisciplinary Content of Educational Comic Novels: The Case of Adam Olmuş Çocuklar and Kahraman Kadınlarımız Series

Beytullah KARAGÖZ\*

Received date: 03.03.2018

Accepted date: 20.11.2018

### Abstract

One of the defining elements of the learning environment are materials. The materials contribute learning/teaching process to have qualification; in this sense, educational comic books composed of pictures and literature are extremely crucial in terms of learning environment. This study aims at determining the interdisciplinary contents of educative comic books in the light of the books Adam Olmuş Çocuklar and Kahraman Kadınlarımız belonging to social anthropologist Suat Turgut, understanding how the secondary school students use reading comprehension strategies and showing the practicality of strategies. A conceptual framework about the educational comic books was formed in this study and according to this, the interdisciplinary potentials of comic books were highlighted by emphasizing the role of them in education environment. All the comic books examined in this study were analyzed and categorized within this particular context. The study is a descriptive research and the analysis of the data is based on the document analysis and content analysis technique. It is stated at the end of study that the contexts in the comic books Adam Olmuş Çocuklar and Kahraman Kadınlarımız are rich in interdisciplinary contents. It was observed that, when these comic books are associated with the other ones, they have a functional contribution to learning/teaching process. Moreover, literacy strategies were presented in the study with the purpose of helping to practise the educative comic books. It is highlighted at the end of the study that the strategy (K-W-L) 'What I know, What I want to learn and What I learnt' that is used for this study is the one students are the most successful. On the other hand, it was observed that the most compelling strategy to practise in a learning environment is (POSSE) the reading comprehension strategy. In the light of available findings, there are some suggestions about the comic books for teachers, researchers and publishers.

**Keywords:** Comic book, educational comics, reading strategies, interdisciplinary possibilities.

\* Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tokat, Turkey; beytullah.karagoz@gop.edu.tr

# Eğitici Çizgi Romanların Disiplinler Arası İçeriklerinin Belirlenmesi ve Okuduğunu Anlama Stratejilerine Uygulanabilirliği: Adam Olmuş Çocuklar ile Kahraman Kadınlarımız Serisi Örneği

Beytullah KARAGÖZ\*


Geliş tarihi: 03.03.2018

Kabul tarihi: 20.11.2018

## Öz

Öğrenme ortamının belirleyici öğelerinden biri de materyallerdir. Materyaller öğrenme/öğretme sürecinin nitelik kazanmasına ortam hazırlar. Bu bağlamda resim ve edebiyatın bileşiminden oluşan eğitici çizgi romanlar öğrenme ortamı açısından son derece önemlidir. Bu çalışma sosyal antropolog Suat Turgut'un *Adam Olmuş Çocuklar* ile *Kahraman Kadınlarımız* çizgi roman setlerindeki eserler örneğinde eğitici çizgi romanların disiplinler arası içeriklerini belirlemek, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini nasıl kullanabileceklerini görmek ve kullanılan stratejilerin uygulanabilirliğini göstermek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada eğitici çizgi romanlar hakkında kavramsal bir çerçeve oluşturulmuş; bu çerçeveye göre çizgi romanların eğitim ortamındaki yeri üzerinde durularak disiplinler arası olanakları vurgulanmıştır. Çalışma kapsamında incelenen çizgi romanlar belirlenen çerçevede çözümlenerek sınıflandırılmıştır. Çalışma betimsel bir araştırma olup, verilerin analizinde doküman incelemesi ve içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda *Adam Olmuş Çocuklar* ile *Kahraman Kadınlarımız* çizgi roman setlerinde yer alan metinlerin disiplinler arası içerikler bakımından oldukça zengin olduğu belirlenmiştir. Bu çizgi romanların disiplinler arası anlayışla ele alındığında öğrenme/öğretme sürecine işlevsel anlamda katkı sunabileceği görülmüştür. Buna ek olarak çalışmada eğitici çizgi roman setlerinin uygulanmasında yardımcı olacak okuryazarlık stratejileri de sunulmuştur. Yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin en başarılı olduğu öğretim stratejisinin *Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L)* olduğu belirlenmiştir. Öğrenme ortamında uygulanması en güç öğretim stratejisinin *TIÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE)* olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular ışığında eğitici çizgi romanlara ilişkin öğretmenlere, araştırmacılara, yayınevlerine yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Çizgi roman, eğitici çizgi roman, okuma stratejileri, disiplinler arası içerik.

\*  Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tokat, Turkey; beytullah.karagoz@gop.edu.tr

## 1. Giriş

Toplumların dünyayla rekabet edebilmesi, geleceğe hazırlanabilmesi, yaşam becerileri kazanmış nitelikli kuşaklar yetiştirebilmesi için eğitim oldukça önemli bir misyona sahiptir. Eğitim bireyi bilgi, beceri ve yenilikçilik bağlamında yetkin kılmanın en temel unsurudur. Bu amaca ulaşma noktasında öğrenme/öğretme ortamlarının materyallerle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Çünkü materyaller öğretimi ve öğrencilerin öğrenmesini doğrudan etkileyen temel değişkenlerdir. Bu değişkenler arasında görseller (Küçükahmet vd., 2001: 41) ile yazılı metinleri birleştiren materyallere gereksinim bulunmaktadır. Bu bağlamda sözcük ve imgelere yeni bir boyut katarak kitap sevgisi ve okuma ilgisi kazandırmak için hazırlanmış olan eğitsel materyallerden biri de çizgi romandır.

Çizgi roman, karikatür ortamında bir kitap uzunluğu eser, resim ya da çizim dizileri aracılığıyla öykü kurgulama sanatıdır (Alsaç, 1994; Chute, 2008; Nas, 2004: 376). “Çerçeveler ve biçimleriyle konuşma balonları çizgi romanlara özgü anlatım yollarıdır” (Kıran ve Kıran, 2006: 91). Bir başka deyişle çizgi roman, “resimli bölümünü ifade eden “çizgi” ve edebiyat rolünü belirten “roman” kelimelerinin birleşmesiyle oluşur (Alpin, 2006: 7). Çizgi roman sözcükleri ve görüntüleri ustalıkla kullanarak etkileyici bir potansiyel oluşturur (Liu, 2004). Diğer taraftan çizgi roman anlam yaratmak için metinsel ve görsel bilginin sentezine dayandığından (Hoover, 2012) okuruna yaşam deneyimleri sunarak, sağlam temaları sürükleyici kurguları ile okuma merakı ve isteği uyandırır, okura düş ve fantezi ortamı hazırlar (Tuncer, 2000). Çizgi romanların öğrencilerin okuma performanslarını, yaratıcı problem çözme ve hatırlama becerilerini olumlu yönde etkilediği konusunda ortak bir görüş vardır (Muzumdar, 2016; Short&Reeves, 2009).

Çizgi romanlar, öğretme yönteminin farklı olmasının bir yoludur. Sınıflarda öğretim aracı olarak kullanılabilirler. Sınıf ortamında görsel okuryazarlık alanını destekleyerek benzersiz ve güçlü bir etki gösterebilir. Ayrıca okura gerçek hayatın canlı, günlük bir temsilini sunar (McVicker, 2007).

### Çizgi Romanın Tarihsel Gelişimi

Araştırmalar (McCloud, 1994; Meskin, 2007; Gravett, 2016) çizgi romanların kökeninin antik mağara resimleri, Mısır hiyeroglifleri ve Bayeux dokumalarına kadar uzandığını belirtir (Akt. Muzumdar, 2016). “Ancak unutmamak gerekir ki çizgi roman basılı bir sanat ürünüdür. Bu yüzden tarihi incelemesi matbaanın gelişmesine kadar sürdürülebilir” (Öz, 2013: 28).

Çizgi roman kavramına ilk defa XVIII. yüzyılda rastlanır. İngiliz ressam Hogarth'ın resimle yazıyı birleştirdiği çalışma, çizgi romanın başlangıcı sayılır. Bu başlangıçtan sonra Rowlandson çizgi romanı geliştirmiş, Gillray da bütün Avrupa'ya tanıtmıştır (Tuncer, 2000). Bu sanat türü ilk kez çağdaş anlamda Amerika Birleşik Devletleri'nde 19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkmıştır. Bu konuda ilk kez Rudolph Dirks, 12 Aralık 1897'de New York Times gazetesine ait The Katzenjammer Kids adlı çizgi romanı yayımlamıştır (Armour, 1987).

Karabağ'a (2006) göre, çizgi roman daha sonra Amerika Birleşik Devletleri dışında da hızla yayılmıştır. Bu dönemin ardından diğer ülkeler de kendi özgün eserlerini vermeye başlamıştır. Bu ülkeler folklorik yapılarını, efsanelerini, çocuk masallarını ve masal kahramanlarını kullanarak çok güçlü Amerikan etkisini azaltmışlardır.

Yalçın ve Ayaş'a (2011) göre, Türkiye'de bu türün ilk örnekleri 1920'lerde verilmiştir. Nitelikli çalışmaların 1940'lı yıllarda *Kara Maske* ile başladığı belirtilebilir. *Çocuk Dünyası* dergisinin eki olarak hazırlanan *Kara Maske*, bu temelde öne çıkan ilk eserdir. İzleyen yıllarda *Mandrake* ve *Tarzan* gibi popüler çizgi romanlar da yayımlanmaya başlar. Önceleri çeviri yöntemiyle yol alan



Türk çizgi roman geleneği daha sonra kendisine Türk tarihinden beslenen gerçekçi, rasyonel ve yerli ve millî bir yön tayin eder.

Dünyadaki gelişim seyrine uygun olarak çizgi romanlar, öncelikle gazete ve dergilerde yer almış, daha sonra basılı olarak yayımlanmıştır. Çizgi romanlar daha sonra içeriklerine eğitici ve bilgilendirici öğeler eklenerek eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır. Başat özelliği eğitsellik olan bu yeni tür “eğitici çizgi roman” olarak adlandırılmıştır.

### **Eğitici Çizgi Roman**

Eğitici çizgi romanlar eğitim amaçlı yaratılmıştır ve çocuklar için harika bir öğrenme aracıdır. (Lim, 2012). Başka bir anlatımla eğitici çizgi roman pedagojik amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için resim ve çizim ortaklığının işe koşulduğu, metni açıklamak için sanattan yararlanan birbirleriyle bağlantılı öykülerden oluşan estetik bir araçtır (Güleryüz, 2003; Kıbrıs, 2006). Aynı zamanda çeşitli temaları hikâye biçiminde aktaran karikatür kitaplar (Muzumdar, 2016) olarak savaştan fanteziye, hatıralardan çocukluğa kadar görsel kültürü sınıf ortamına getirir. Geçmiş, yabancılaşma, çocuk istismarı ve aşk gibi konuları yazı ve görüntüyle birleştirerek TV ve filmler gibi değerlendiren yenilikçi bir yaklaşımdır (Schwarz, 2006; Williams, 2008).

Eğitici çizgi romanlar pek çok işleve sahiptir. Bu eserler düzyazılar yoluyla okuyucuya okuma deneyimi sunarken görseller yoluyla da film izleme deneyimi yaşatır (Griffith, 2010). Bu yönüyle okurların resimlerdeki karakterlerle duygusal bağ kurmalarını sağlar ve eşduyum becerilerini geliştirir. Ayrıca okurların algılama ve sözcük gelişimine katkı sağlar (Lapp vd., 2011). Öğrenciyi okumaya karşı istekli duruma getirir, estetik duyarlılığı ve ulusal bilinci geliştirir (Debroy, 2011). Bu yanı sıra çizgi romanların görsel doğası, dış çevrede olanların nasıl hayal edildiğine ve betimlendiğine de dikkat edilmesini gerektirir. Böylece öğrenciler olaylar ve eksik anlatılar hakkında çoklu bakış açıları ile karşılaşır (King, 2012). 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan “eleştirel düşünme” becerilerini geliştirmek için de mükemmel araçlardır (Dougherty, 2002). Öğrenciler çizgi romanı bir çalışma olarak değil eğlence olarak görürler (McIntyre, 2010). Bu bağlamda yazınsal ve estetik bir kültür ortamı yaratmak mümkün olabilir.

Downey’e (2011: 183) göre “öğrenme/öğretme sürecinde eğitici çizgi romanlar kapsamlı sosyal dersler de sunabilir. Bununla birlikte öğrencinin dikkatini en üst seviyede tutmakta ve diğer güncel medya türlerinden önce güncel olayları ve toplumsal değişimleri sıklıkla yansıtmaktadır.” Anılan araştırmacının Lyga and Lyga’dan (2004) aktardığına göre 11 Eylül olaylarından sonra bir ay içinde Marvel Comics, *Heroes* başlıklı bir hatıra dergisini çıkardığını ve tüm gelirleri olayda yaşamını yitiren itfaiyecilerin ailelerine bağışlayacağını açıklamıştır.

Sözcük ve imgeleri bir araya getirerek okuyucuyu bilgilendirmek, okuyucunun davranışlarını olumlu yönde etkilemek, okuyucuyu yapacağı bir şey konusunda eğitmek amacıyla yazılıp çizilen (Esmer, 2014) bu eserler, kurgu ve gerçekliği harmanlayarak eğitim ortamında görsel bir materyal olarak öğretici ve eğlendirici işlevleriyle başta öğretmenler olmak üzere görsel medyayı etkin olarak kullanan her birey için kazanımlar oluşturabilir. Bu yönüyle eğitici çizgi romanlar çağdaş eğitim yaklaşımları için oldukça kullanışlı bir materyaldir. Bununla birlikte noktalama işaretlerinin öğretiminde, okuma becerisinin geliştirilmesinde, yazma isteği uyandırmada ve toplumsal değerlerin ediniminde de işlevsel olarak kullanılabilir (Tuncer, 2000).

## Eğitici Çizgi Roman ve Disiplinler Arası İlişkiler

Çağımızda insanların temel problemleri bilim alanları ile sınırlı kalmamakta, bu problemlerin analizi ve çözümünü genellikle farklı disiplinlerin işbirliğini gerektirmektedir (Dervişoğlu ve Soran, 2003). Disiplinler arası ilişki içerik sınırlarını kaldırarak, öğrencilere farklı ders alanları ve konuların yaşamlarını nasıl etkilediğini ve disiplinlerin güçlü taraflarının diğerleriyle bağlantısını gösterme imkânı sağlar (Özkök, 2005). Herhangi bir olaya tarihçi kendi açısından, felsefeci kendi açısından, ilahiyatçı kendi açısından, psikolog kendi açısından bakarsa doğru bir tespit ve analizde bulunulamaz. Daha bütüncül ve genel bir yaklaşımla bütün bir resme bakılarak değerlendirme yapılması gerekir (Keçe ve Merey, 2011). Bu bağlamda eğitici çizgi romanların disiplinler arası ilişkilerinin irdelenmesi önemli bir husustur.

Eğitici çizgi romanlar farklı bilgi alanlarında eğitim materyali olarak kullanılır (Debroy, 2011). Sadece edebiyat değil felsefe, tarih, görsel okuryazarlık gibi farklı disiplinlerle de ilgilidir (Lapp vd., 2011). Bu yanı sıra tarih öğretiminde öğrencilerin bilginin kaynağını, belgenin yazıldığı zamanda yaşayan insanları, yazarın bakış açısını ve tarihi bağlamı anlamalarına olanak sağlar (Boerman-Cornell, 2010). Öğrenme gücünü çeken özel gereksinimli öğrencilerin okuma motivasyonu ve başarısında; isteksiz okuyucuların ilgisini çekmede olumlu etkileri bulunmaktadır (Crawford, 2004; Gavigan 2011). “Bu metinler ayrıca önemli sosyal konuları keşfetmede öğrencilere yardımcı olabilir” (Williams, 2008: 15). Bununla birlikte okuyucuları bilimsel kavram ve temalar hakkında kurgusal teknik ve hikâyeleri kullanarak bilgilendirir. Tıpta kanser, AIDS gibi konularda halkı bilgilendirmek ve hastaları eğitmek için kullanılır. Edebiyat ve sosyal bilimler gibi alanlarda okuma materyali olarak yararlanır (Muzumdar, 2016). Göç ve göçmen deneyimlerini çevreleyen karmaşık sorunları anlamak için ilgi çekici bir kaynak olabilir (Boatright, 2010). Okuma, görsel olarak analiz etme ve aktif biçimde yansıtma avantajı taşıyan eğitimsel bir materyal olarak ikinci ve yabancı dil eğitiminde de kullanılabilir (Cimermanová, 2014; Popa&Tarabuzan, 2015). Bu bakımdan eğitim materyali anlamında otantik dili ve kültürü yansıtma, yazınsal ürünlerin ve sosyal konuların kavranmasını, yorumlanmasını geliştirme; aynı zamanda başarılı okuma ve anlama deneyimlerinden olumlu bir yaşantı sunarak gençlerin olumsuz düşüncelerini azaltabilir (Downey, 2011; Jacobs, 2007; McVicker, 2007).

Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında çizgi romanlara ilişkin bazı çalışmaların bulunduğu (Akkaya, 2013; Başal, Aytan ve Demir, 2016; Topkaya, 2016) ve eğitici çizgi romanların öğrenme öğretme süreçlerinde yararlanılabilecek kaynaklardan biri olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Başol, 2011; Cimermanová, 2015; Graham, 2011; Öz ve Efecioglu, 2015; Rajendra, 2015; Swai, 1978). Buna karşılık alanyazında *Adam Olmuş Çocuklar* ile *Kahraman Kadınlarımız* eğitici çizgi roman dizilerinin disiplinler arası içeriklerini belirlemeyi ve bunları okuduğunu anlama stratejileri ile ilişkilendirmeyi amaçlayan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın alanyazındaki boşluğun giderilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Eğitici çizgi romanlar, taşıdığı olanaklarla çocuk okurun okuma motivasyonunun artmasına, okuryazarlık becerilerinin gelişmesine, kitap sevgisi kazanarak okuma uğraşına yönelmesine ortam hazırlar. Bu açıdan bakıldığında, çocuk okurun eğitici çizgi romanlarla girdiği etkileşim belirleyici önemdedir. Dolayısıyla eğitici çizgi romanların öğrenme/öğretme ortamındaki durumunun incelemesi eğitimsel bir zorunluluktur. Bu anlayıştan hareketle çalışmada *Adam Olmuş Çocuklar* ile *Kahraman Kadınlarımız* eğitici çizgi roman setlerinin disiplinler arası içeriklerini belirlemek, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini nasıl kullanabileceklerini görmek ve bu stratejilerin uygulanabilirliğini göstermek amaçlanmıştır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma yönteminde “karakterize edilmiş kişiler veya gruplar sayısal olarak tanımlanmaya çalışılır. Mevcut durumun değerlendirilmesi yapılır” (Sözbilir, 2010: 3).

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu Tokat il merkezinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 10 öğrenciden (5 kız, 5 erkek) oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 11 ile 13 arasında değişmektedir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacının Tokat ilinde görev yapıyor olması yakınlık ve maliyet yönünden ekonomiklik sağladığından çalışma kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile yapılandırılmıştır.

### 2.3. Materyal/İncelenecek dokümanlar

Çalışmanın materyallerini belirlemek için çocuk edebiyatı yayıncılığı yapan yayınevlerinin internet siteleri ve kitap katalogları ayrıntılı biçimde taranmıştır. Bu incelemelerde tanınmış yayınevlerinden çıkan eğitici çizgi roman setleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan tarama sonucunda araştırmada ortaokul öğrencilerine seslenen *Adam Olmuş Çocuklar* ve *Kahraman Kadınlarımız* setlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu setlerin öğrenme ortamlarında kullanılıyor olması çalışma için tercih edilmesinde etkili olmuştur. *Adam Olmuş Çocuklar* 48, *Kadın Kahramanlarımız* 6 kitaplık bir seridir. Setlere ilişkin liste Ek 1’de sunulmuştur. Çizgi romanlara ilişkin evren Türkçe eğitimi alanında doktoralı beş alan uzmanına sunulmuş, bunun ardından geri bildirimler üç alan uzmanına daha gösterilerek incelenecek dokümanlar belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda bu eğitici çizgi romanlara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 1: İncelenen çizgi romanlara ilişkin bilgiler**

Eserin adı	Yazan ve Senaryo	Çizer	Yayımlı Yılı	Yayıncı
<b>Ben Atatürk</b>	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	2012	Ajans 2023
<b>Ben Aziz Sançar</b>	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	2016	Güneşyolu Yayın Yapım
<b>Anadolu Kartalı Kara Fatma</b>	Suat Turgut	Şeref Manun	-	Ajans 2023
<b>Küçük Kahraman Onbaşı Nezahat</b>	Suat Turgut	Şeref Manun	-	Ajans 2023
<b>Ben Seyit Onbaşı</b>	Suat Turgut	Şeref Manun	-	Güneşyolu Yayın Yapım
<b>Ben Biruni</b>	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	2012	Ajans 2023
<b>Biz Tuğrul ve Çağrı Beyler</b>	Suat Turgut	Serhat Filiz	2014	Ajans 2023
<b>Ben Selahaddin Eyyubi</b>	Suat Turgut	Serhat Filiz	2016	Ajans 2023
<b>Ben Mehmet Akif</b>	Suat Turgut	Şeref Manun	-	Ajans 2023
<b>Ben Barbaros Hayrettin</b>	Suat Turgut	Şeref Manun	2016	Güneşyolu Yayın Yapım

### ***Ben Atatürk***

Kitap Türkiye'yi bağımsızlığına kavuşturmuş büyük lider Mustafa Kemal Atatürk'ün yaşam öyküsünü konu edinir. Liderlik, saygı, özgüven, çalışkanlık ve cesaret metinde öne çıkan kavramlardır.

### ***Aziz Sancar***

Bu kitapta DNA onarımı ve genetik alanındaki çalışmaları dolayısıyla 2015 Nobel Kimya ödülüne değer görülen, Nobel ödülü alan ilk Türk bilim adamı Aziz Sancar tanıtılmaktadır. Metinde Aziz Sancar'ın Nobel ödülünü Anıtkabir Komutanlığı'na takdim etmesi öyküleştirilmiştir. Metin yaşamda başarıya ulaşmanın bilimsellik, çalışkanlık, özgüven ve vatanseverlik gerektirdiğini sezinletmesi bakımından dikkat çekicidir.

### ***Anadolu Kartalı Kara Fatma***

Kitap, Kurtuluş Savaşı'nın kadın kahramanlarından Kara Fatma'nın yaşam öyküsünden bir kesit sunar. Metinde Kara Fatma'nın Osmanlı Devleti'nin son döneminde başlayan mücadele hayatının zafer ile sonuçlanan Kurtuluş Savaşı'na kadar olan bölümü anlatılır. Kara Fatma'nın onurlu mücadelesi İstiklal madalyası ile taçlanır. Türk ulusunun zor zamanlarda vatan uğruna mücadeleye girmesi ve vatan savunmasında cesaret göstermesi gibi iletiler metnin dokusunu oluşturur.

### ***Küçük Kahraman Onbaşı Nezahat***

Bu metinde, Kurtuluş Savaşı kahramanlarından Onbaşı Nezahat'ın cesaret ve özveri dolu yaşam öyküsü anlatılır. Onbaşı Nezahat, Kurtuluş Savaşı sırasında babasıyla birlikte işgallere karşı vatan toprağını savunan bir kahramandır. Onbaşı Nezahat, vatan savunmasında gösterdiği çaba ile Mustafa Kemal Atatürk'ün övgüsüne layık olmuştur. Metin, Türk gençlerine ulusal ahlak anlayışı ve tarih bilincini duyumsatması bakımından örnek oluşturmaktadır. Kitap ayrıca Türk kadınının yılmaz kişiliğinin somut bir anlatımıdır.

### ***Ben Seyit Onbaşı***

Kitap, Çanakkale Savaşı'nda büyük bir kahramanlık örneği sergileyen Seyit Onbaşı'nın öyküsünü içermektedir. Seyit Onbaşı vatan sevgisi ve bağımsız bir ulus olarak yaşama duygusunun tarihsel bir örneğidir. Metinde Mustafa Kemal Atatürk'e ve Atatürk ile birlikte uğraş veren ulus büyüklerine saygı ve bağlılık duyguları oluşturacak iletiler sezinletilmektedir.

### ***Ben Biruni***

Bu kitap uzay, dünya, denizler, bitkiler, matematik, geometri, coğrafya, tarih gibi birçok alanda yüz seksen kitap yazarak X. yüzyıla damgasını vuran bilim adamı ve filozof Biruni'nin yaşam öyküsünü konu edinir. Kitapta öne çıkan başlıca değerler bilim, keşif, değişim, emek ve çabadır.

### ***Biz Tuğrul ve Çağrı Beyler***

Metinde, Büyük Selçuklu Devleti'ne altın bir çağ yaşatan birlik ve beraberliğin somut örneği Tuğrul ve Çağrı kardeşlerin yaşam öyküleri anlatılır. Kitapta birlik, bütünlük, özgüven, cesaret ve liderlik gibi tarih algısını güçlendiren kavramlar vurgulanır.

### **Ben Selahaddin Eyyubi**

Bu metin, Kudüs'ün fatihi, Eyyubiler Devleti'nin kurucusu Selahaddin Eyyubi'nin başarılarını konu edinmektedir. Metinde Selahaddin Eyyubi'nin Haçlı ittifakına karşı kazandığı Kudüs Zaferi öyküleştirilir.

### **Ben Mehmet Akif**

İstiklal şairi Mehmet Akif Ersoy'un yaşam öyküsünü konu edinen kitap Mehmet Akif Ersoy ile ilgili bilgilendirici ve eğitici iletler barındırır. Vatanseverlik, dürüstlük, vicdan, merhamet gibi değerler eserin içeriğini dokuyan ana öğelerdir.

### **Ben Barbaros Hayrettin**

Bu metin, Türk denizcilik tarihinin anıt ismi Barbaros Hayrettin'in yaşamını konu edinir. Cesaret, özgüven, kararlılık, disiplin ve mücadele eserde öne çıkan kavramlardır.

### **Süreç**

**Kullanılan materyallerle ilgili süreç:** Çalışmada öncelikle çizgi roman dizilerinin yayın haklarını elinde bulunduran yayınevlerinden araştırma için yazılı izin alınmıştır. Daha sonra incelenen eserlerin orijinaliği, baskı kalitesi, çalışma için uygunluğu kontrol edilmiştir. İkinci olarak çizgi romanlara ilişkin bulgulara ulaşmak, eserlerin disiplinler arası içeriklerini belirlemek için seçilen eserler iki kez kapsamlı biçimde okunmuştur. Çalışmanın bu boyutunda veri, on eğitici çizgi romanın disiplinler arası analizine dayalı olarak elde edilmiştir. Bütün çizgi romanlar belirlenen çerçeve doğrultusunda çözümlenmiş ve sınıflandırılmıştır: Türkçe, Sosyal Bilgiler/T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Coğrafya, Tarih, Değerler Eğitimi, Müzik, Fen ve Teknoloji, Beden Eğitimi.

**Okuduğunu anlama stratejileri uygulama süreci:** Çalışmanın bu boyutunda, okuduğunu anlama stratejileri dikkate alınarak okuma yazma araştırmaları için uygun nitelikte olan stratejilere yer verilmiştir. Belirlenen stratejilerin ortaokul düzeyinde öğrenme ortamlarında kullanılabilir olmalarına dikkat edilmiştir.

Uygulama çalışması, 19.03.2018- 02.04.2018 tarihleri arasında Tokat il merkezinde bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulama çalışmasından önce öğrencilere okuduğunu anlama stratejileri ile bilgilendirici açıklamalar yapılmıştır. Uygulama formları doldurulurken katımcılara rahat bir ortam sunulmaya çalışılmış ve katılımcıların stratejilerle ilgili tüm soruları açıkça yanıtlanmıştır. Uygulama formlarının doldurulmasında zaman sınırlamasına gidilmemiştir. Öğrencilerin isim belirtmediği formlar araştırmacı tarafından toplanarak veriye ulaşılmıştır.

### **2.4. Verilerin Analizi**

Veri analizinde doküman analizi ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. İnceleme konusu kitaplar doküman analizine tabi tutulmuştur. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı araç gereçlerin, web tabanlı bilgi ve belgelerin sistematik bir şekilde ele alınması kapsar (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çözümlemelerin güvenilirliği açısından kitaplar ile ilgili bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Bu aşamadan sonra bütün kitaplar belirlenen ortak çerçeve doğrultusunda çözümlenmiştir. Bu kapsamda ulaşılan veriler ayrıntılı biçimde formlara işlenmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgular tanımlanarak açıklanmış ve bulgulara anlam kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu bölümün yazımından sonra çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için

bir dizi önlem alınmıştır. Çalışmada ulaşılan bulguların ve yapılan çözümlerinin doğruluğuna ilişkin alan uzmanı öğretim üyelerinden geri bildirim istenmiştir. Gelen dönütler doğrultusunda çalışma ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılmaya çaba gösterilmiştir.

Nitel araştırmalarda bulguların doğrudan aktarım yoluyla verilmesi geçerlik için önemli olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle çalışmada geçerliği artırıp bulguları ilişkisel biçimde görmeyi sağlamak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Uygulama formları aracılığıyla elde edilen verilerin değerlendirilmesi, içerik analizi temel alınarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, yazılı ve sözlü materyallerin sistemli bir analizi ve bunların açık talimatlara uygun kodlanarak sayısallaştırılması olarak bilinmektedir (Balcı, 2013). Ulaşılan veriler frekans (sıklık)değerleri ile verilmiştir.

### 3. Bulgular

Bu bölümde incelenen eğitici çizgi romanların disiplinler arası içeriklerine yer verilmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanabilirliğini göstermek amacıyla katılımcıların doldurduğu formların uygulanmasından elde edilen bulgular yer almıştır.

#### 3.1. İncelenen Eğitici Çizgi romanların Disiplinler Arası İçeriklerine İlişkin Bulgular

**Türkçe:** İncelenen metinler Türkçenin anlatım gücünü ve dilsel zenginliğini yansıtmaktadır. Bu kapsamda çizgi romanlar Türkçenin söz varlığının öğretiminde (atasözü, deyim, ikileme, ilişki sözü, yansıma sözcük, yansıma ikilemeler) yardımcı kaynak olarak kullanılabilir.

**Atasözü:** *“Sevgili çocuklar, biz iki kardeş olarak birbirimizi hep destekledik. Böylece büyük işler yaptık. Güzel bir atasözümüz var: “Birlikten kuvvet doğar”. Halkımızda birlik ve beraberlik içinde yaşadık. İyilik ve güzellikte yarıştı. Sınırlarımız içerisinde huzur ve barış egemen oldu. Birlik içinde olan, birbirine saygılı davranan, bilime değer veren, iyilik ve güzellikte yarışan çalışkan bir milletin huzurunu bozmaya hiç kimsenin gücü yetmez. Bu gerçeği hep hatırlayalım”* (Tuğrul ve Çağrı Beyler, s. 21)

**Atasözü:** *“Osman’la eğlencelerimizden biri de yüzmektir. Okuldan sonra birlikte bol bol yüzyorduk. Daha sonra koşulara ve gülle atma yarışlarına katılıp başarılı oldum. Spor yapmayı çok seviyordum. Bedenin sağlıklı olmasının düşünce becerilerini artırdığını biliyordum. Bu konuda güzel bir atasözümüz var: “Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur” (Mehmet Akif, s. 9).*

**Sosyal Bilgiler/T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük:** Serilerdeki çizgi romanlar demokrasinin temel ilkeleri ve Türkiye’nin kuruluş tarihi ile ilgili kazanımların öğretiminde kullanılabilir.

*“Sonunda bağımsızlığımızı kazandık. Uzun süreden beri devletimizin nasıl yönetileceğini düşünüyordum. Bu konuda çok araştırmalar yapmıştım. En iyi yönetim biçimi cumhuriyetti. Çünkü halk kendini yönetenleri kendisi seçmeliydi”* (Atatürk, s. 18).

*“30 Ekim 1918’de Mondros Ateşkes Antlaşması’yla düşmanlarımıza teslim olmuştuk. Bu tarihten bir gün önce olan 29 Ekim’de özgürlüğümüzü tüm dünyaya ilan ettik. 29 Ekim 1923’de kurulan bu özgür devletin adı ise ‘Türkiye Cumhuriyeti’ oldu. Bu tarihi özellikle seçtim!”*(Atatürk, s. 19).

**Coğrafya:** Serilerdeki çizgi eserlerden gök bilimciliğin kapsamı, ünlü Türk gök bilimciler ve çalışmaları ile teleskopların uzay gözlemi yapmadaki önemi, coğrafi bölgeler, haritalar vb. konuların öğretiminde ders materyali olarak yararlanılabilir.

“Çok merak ettiğim bir başka konu ise uzaydı. Sonsuzluğu düşünürdüm. Henüz 17 yaşındayken yıldızlar ve gezegenler hakkında kitap yazdım. İnsanlar, dünyanın düz bir tepsi olduğuna inanırlarken, ben dünyanın yuvarlak olduğuna ve güneşin çevresinde döndüğüne inanıyordum” (Biruni, s. 7).

“Sultan Mesut’un yardımıyla çalışmalarımı herkes duydu. Her yerde tanınan ve sevilen bir bilim adamı olmuştum. Sultanın yardımları ve bana olan sevgisine karşılık, çok güzel bir icat yapmalıydım. Sonunda başardım ve teleskopu icat ettim. Bu özel aletle çok uzaklardaki yıldızları bile incelemek mümkündür” (Biruni, s. 10).

**Tarih:** İncelenen çizgi eserlerin tarihle ilgili çeşitli durum, olay ya da kavramsal bilgilerin öğretimine katkı sağlayıcı bir içerik taşıdığı görülmektedir. Bu durumda çocukları sıkmadan, ansiklopedik bilgi vermeden tarihe yön vermiş Türk devlet, sanat ve bilim adamlarının hayatları, mücadeleleri, zaferleri çocuklara daha kalıcı ve eğlenceli bir yolla anlatılabilir (Koç, 2014).

“Barışı bozup, kötülük yapan Haçlılara gereken dersi vermeliydim. Sonunda Haçlı ordusuyla karşı karşıya geldik. Geleneksel Türk savaş taktiklerini uygulayarak Haçlıları yendik. Kudüs kralı Guy esir oldu. Onu tedavi ettirip, serbest bıraktım” (Selahaddin Eyyubi, s. 12).

“Babam da bu adayı fetheden padişah Fatih Sultan Mehmet’in ordusunda sipahi idi. Sipahi, Osmanlı Ordusu’nda askerlere verilen isimdir” (Barbaros Hayreddin, s. 3).

“Bilime katkımdan dolayı yaşadığım 10. Yüzyıla hala “Biruni Çağı” denmektedir” (Biruni, s. 16).

**Değerler Eğitimi:** Türkçe Öğretim Programı’na (MEB, 2018: 4) göre “hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağı” olan değerler incelenen çizgi romanlarda temel bir öğrenme alanı olarak yer almaktadır. Bu bağlamda kitaplar Türkçe Öğretim Programı’nda (2018) belirtilen kök değerlerden barış, iyilik, vatanseverlik, yardımseverlik, adalet, tarihsel mirasa duyarlılık gibi değerlerin öğretiminde kullanılabilir.

“Dünya barışı nacak, her ülkenin kendi içinde barış içinde yaşaması ile mümkün olur. Eğer her ülke, kendi içinde barış ve huzuru yakalarsa, o zaman dünyada da barış egemen olur” (Aziz Sancar, s. 20).

“Fransız kralı Şarlken bile, benden yardım istedi. İsteğini geri çevirmeyip ona yardıma gittim. İsmim her yerde adalet ile beraber anılıyordu” (Barbaros Hayreddin, s. 14).

“Vatan sevgisi, yaşlanan bedeninde ilk gün ki gibi dipdiri kalan bu kahraman çok etkilemiştir onları” (Anadolu Kartalı Kara Fatma, s. 32).

“İyi ki varsın cesur kız” (Küçük Kahraman Onbaşı Nezahat, s. 29).

**Müzik:** Serilerdeki çizgi eserlerde sesin oluşumu, titreşim, dalga boyları ve çeşitli müzik aletleri ile bilgiler verildiği görülmektedir. Müzik dersi ile ilgili bilgi, beceri ve yetkinliklerin kazandırılmasında bu metinlerden yararlanılabilir.

“Hmm! Demek ki titreşimler dalga uzunluğuna göre azalıp çoğalıyor! Bu keşfimle müzik aletlerinin yapımında gerekli kuralları da bulmuş oldum” (Farabi, s. 9).

“Müzik benim için bir özgürlük ve tutkuydu. Ses üzerine yaptığım deneyler ışığında ‘Kanun’ adı verilen müzik aletini icat ettim. Ayrıca ‘rûbap’ adlı müzik aletini ve Ud’u da yaptığım değişikliklerle geliştiren kişiyim” (Farabi, s. 10).

**Fen ve Teknoloji:** İncelenen çizgi eserler DNA'nın yapısı, gen ve kromozomlar gibi "Canlılar ve Yaşam" konu alanına giren kavramların öğretiminde yardımcı olabilir.

"Sevgili Çocuklar, Biliyorsunuz: DNA, tüm canlıların, insanların, hayvanların, bitkilerin yapı taşıdır. DNA'mızda bazen zararlı ultraviyolelerle, bazen kimyasallarla bozulmalar olur. Hücreler, bozulan DNA'yı tamir eder. Bu bozulmaları tamir eden birkaç tane de mekanizma vardır" (Aziz Sancar, s. 11).

"Hücrelerin DNA onarımı yaptığı biliniyordu, ancak bu onarımın nasıl olduğu bilinmemekteydi. Bıkıp usanmadan, uzun yıllar boyunca yaptığım çalışmaların sonucunda bu tamir mekanizmasını buldum" (Aziz Sancar, s. 12).

**Beden Eğitimi:** İncelenen eserlerde çeşitli spor malzemeleri, spor alanları ve spor etkinlikleri hakkında bilgi verildiği görülmektedir.

"Sporu çok seviyordum. Babamdan öğrendiğim at üstünde oynanan Çevgen Oyunu'nda çok başarılıydım. Çevgen; ucu eğri değnek demektir. Elimizdeki sopalarla vurarak yerdeki meşin topu rakip takımın kalesine sokmaya çalışıyorduk. Bu oyunda başarılı olmak için çok hızlı davranmak gerekir. Aynı zamanda binicinin atıyla uyum içinde olması da önemlidir. Çevgen, dünyaya Orta Asya Türklerinden yayılmıştır. Sizin çağınızda oynanan polo, hokey ve futbolda bu oyundan esinlenerek bulunmuştur" (Selahaddin Eyyubi, s. 4).

### 3.2.Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Bulgular

Okuduğunu anlama sürecinin etkililiğini artırmayı amaçlayan ve bu süreci daha verimli kılan pek çok strateji önerilmektedir (Güngör ve Açıköz, 2006). Araştırma kapsamında okuma süreçlerinin her aşamasında kullanılan stratejilerden *TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE)*, *Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L)*, *Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map And Graphic Organizers)* tercih edilmiştir. Belirtilen stratejiler iletişimi, farkına varmayı, soru sormayı ve yoğun anlamlı resim ya da sözcüklerle başa çıkabilmeyi sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilere öğretmenleri ve akranlarına karşı düşüncelerini görünür kılma olanağı tanır (Batchelor, 2017). Aşağıda araştırmada kullanılan okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili sayısal veriler sunulmuştur.

**Tablo 2.Araştırmada kullanılan strateji örneklerine ilişkin sayısal veriler**

Strateji	Doğru		Eksik bırakılan form
	Yanlış		
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
K-W-L Stratejisi	3	-	7
Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler	1	1	8
TİÖD Stratejisi	1	-	9

Tablo 2 araştırmada kullanılan strateji örnekleri ile ilgili sayısal verileri yansıtmaktadır. Tablodan da görüleceği gibi, K-W-L stratejisinin kullanıldığı örnek en çok doğru yanıt verilen uygulamadır. TİÖD Stratejisi ile Kavram Haritaları ve Grafik Örgütleme yanıtlarının eşit düzeyde olduğu belirlenmiştir. TİÖD ile Kavram Haritaları ve Grafik Örgütleme stratejilerinin en çok eksik bırakılan uygulamalar olduğu görülmüştür.



Çalışmada en sık doğru yanıtlanan ilk strateji *Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L)*'dir. Hoehn'e (1999) göre, K-W-L aktif düşünmeyi modeller. K, W, L harfleri, öğrencilerin öğrenmek için okuduklarında gerçekleştirdiği üç etkinliği temsil eder. Okuyucu bildiklerini hatırlar, öğrenmek istediklerini ve okuduğunda öğrendiklerini belirler. Uygulamada ele aldığımız metin K-W-L stratejisi kullanılarak irdelenmeye çalışılmıştır. Stratejinin ilk ayağında öğrencilerin Seyit Onbaşı ile ilgili bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Öğrenciler, Çanakkale Savaşı'nın Türkiye Cumhuriyeti'ni Türk ulusuna kazandıran savaş olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin Mustafa Kemal Atatürk'ün Çanakkale Savaşı'ndaki konumu hakkında bilgi sahibi olduğu da anlaşılmaktadır. İkinci aşamada öğrenciler farklı bir öğrenme güdüsü ile metinlere yaklaşmıştır. Metne yönelik beklentilerini daha çok Atatürk dışındaki tarihsel önelere yönelttikleri dikkati çekmektedir. Üçüncü aşamada öğrencilerin savaşta mücadele eden diğer askerler hususunda bilgi edindiği, savaşın meydana getirdiği insan kayıplarını da yazabildikleri görülmüştür. Böylece Türk ulusunun yoksunluklara karşı başarıya ulaştığı yorumunda bulunmuşlardır. Bu stratejiye ilişkin doğru yapılan uygulama örneği Ek 3'tedir.

Çalışmada en sık doğru yanıtlanan ikinci strateji *Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map And Graphic Organizers)*'dir. Gajria vd., (2007); Hughes vd., (2003); Kim vd., (2004) kavram haritaları ve grafik örgütlemelerin ilgili olgular ve kavramlar arasındaki ilişkileri daha belirgin hale getiren görsel ve mekânsal gösterimler olduğunu vurgulamaktadır (Akt: Dexter&Hughes, 2011). Bir başka anlatımla metindeki bilgilerin görsel olarak temsil edilmesidir (Jiang&Grabe, 2007). Bu yönüyle "kavram haritası, düşüncelerin belirginleştirilmesi, sözcükler arasındaki ilişkilerin bir düzene oturtulması ve ifadelerin düzenlenmesine yardım eder" (Belet ve Yaşar, 2007: 74). Kara Fatma metni *Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler* stratejisinden yararlanılarak irdelenmeye çalışılmıştır. Bu strateji öğrencilerin Kara Fatma üzerinden Ulusal Kurtuluş Savaşı'na ilişkin bilgilerini düzenlemesine yardımcı olmuştur. Doğru yanıt veren öğrencinin metinsel içerikteki iletiyi kavramış olduğu görülmüştür. Buna karşılık diğer öğrencilerin metnin bilgisini görsel ortama aktarmakta güçlük yaşadığı, düşüncelerini belirli bir dizge içerisinde bütüncül olarak forma yansıtamadıkları belirlenmiştir. Bu stratejiye ilişkin doğru yapılan uygulama örneği Ek 4'tedir.

Çalışmada *TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE)* en az doğru yanıtlanan bir diğer stratejidir. Bu strateji aynı zamanda en çok boş bırakılan strateji olmuştur. Epçaçan'a (2009) göre, strateji adını tahmin, örgütleme, inceleme, özetleme ve değerlendirme kelimelerinin baş harflerinden almaktadır. Koca Seyit metni *TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi* kullanılarak irdelenmiştir. Öğrencilere göre metin, Çanakkale Savaşı'nın önemli isimlerinden Koca Seyit'in kahramanlıklarına ilişkin bir görünüm sunmaktadır. Tahmin basamağında öğrenciler metne yönelik öngörü ve düşüncelerini örgütleyerek yansıtmaya çalışmışlardır. İnceleme bölümünde metnin içeriğini irdeleyen öğrenciler, savaşta inanç ve kararlılığın, kahramanlık ve dayanışmanın toplumu birleştirici öğeler olduğunu dile getirmişlerdir. Özetleme bölümünde öğrencilerin Seyit Onbaşı'nın kahramanlığını vurguladıkları görülmüştür. Yapılan değerlendirmeler dikkate alındığında, katılımcıların Seyit Onbaşı'yı Türk tarihinin önemli kahramanlarından biri olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Buna karşılık uygulama çalışmasında öğrencilerin bilgiyi düzenleme, örgütleme ve metinle ilgili bilgileri anımsama hususunda güçlük yaşadıkları gözlenmiştir. Öğrenciler özellikle örgütleme, inceleme, özetleme ve değerlendirme aşamalarında oldukça zorlanmışlardır. Uygulama sonrasında alınan puanlar ışığında katılımcıların bütüncül bir çözümlenmeye ve örüntüye ulaşamadığı görülmüştür. Bu stratejiye ilişkin doğru yapılan uygulama örneği Ek 5'tedir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Eğitim-öğretim ortamlarında eğitsel bir araç olarak kullanılan *Adam Olmuş Çocuklar* ile *Kahraman Kadınlarımız* çizgi roman setlerindeki eserleri disiplinler arası içerikler bağlamında incelemek aynı zamanda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini nasıl kullanabileceklerini görmek ve kullanılan stratejilerin uygulanabilirliğini göstermek amacıyla yapılan bu çalışmada öğrenme/öğretme sürecinde eğitici çizgi romanlardan yararlanılmasının son derece işlevsel olduğu ortaya çıkan önemli bir sonuçtur.

Geleneklerini ve kültürünü devam ettirme arzusu bir toplum için en değerli adımdır. Toplumun kültürel çevresi etrafındaki yaşam ve içindeki bileşenler de geleceğe taşınıp değer yaratır. Bu açıdan çocuk okura tarihsel ve ulusal kahramanlarını tanıtan eğitici çizgi romanlar önemli eğitsel materyallerdir. Çocuk okurun erken yaşlarda tarihin ve tarihsel öznelerin önemini farkına varması, onların daha dengeli ve mutlu bir yetişkin olmalarına olanak tanır. Çünkü edebiyat bilgilendirirken aydınlatma işlevi üstlenir. Bu yönüyle eğitici çizgi romanlar okura düşünsel açılım sağlayarak bilgi ve deneyim kazandırır. Okuru okuma uğraşı ve sürecine yönlendirir. Bu anlayış uyarınca yeni yetişen kuşakları tarih bilinci ile donanmış geleceği inşa edecek özneler olarak yetiştirme yolunda, erken çağlardan başlayarak eğitici çizgi romanlar eliyle okumaya özendirici, bilinçlendirici ve okurluk donanımları kazandırıcı iletişim ortamları tasarlamak ve onların bu metinlerle etkileşime girmesini sağlamak temel bir sorumluluktur.

Okuryazarlığın geliştirilmesinde okuduğunu anlama stratejileri oldukça önemlidir (Akyol, 2011). Okuduğunu anlama stratejileri anlam kurma ve düşünce üretme süreçlerini etkinleştirir. Bu çerçevede öğrenme/öğretme ortamının niteliğini artırır. Yapılan inceleme sonucunda eğitici çizgi romanları kullanmak suretiyle gerçekleştirilen uygulama çalışmalarında, sınıf ortamında bu stratejilerle yapılandırılan öğrenme süreçlerinin okuma başarısını artırdığı, öğrencilerin okumayı eğlenceli bir uğraş olarak değerlendirmesine olanak tanıdığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin stratejilere verdikleri yanıtlara bakıldığında stratejilere yönelik başarı düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. *Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?* (K-W-L) stratejisinde tüm öğrenciler başarılı olurken, *TIÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi'*nde yalnızca bir öğrenci başarılı olmuştur. Buna göre öğrencilerin *TIÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi'*nin kullanımında çok zorlandığı, bu stratejinin sınıf ortamında uygulanmasının etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu nedenle özellikle okuma-yazma çalışmalarında uygulayıcıların anılan durumu göz önünde bulundurması gerekli görülmektedir. Ayrıca bu farklılığın kültür, ortam ya da öğrencinin uygulama aşamasındaki psikolojik durumundan kaynaklanan çeşitli nedenleri olabilir. Başka bir çalışmada bu nedenlerin neler olduğunun belirlenmesinde yarar vardır.

Yapılan incelemelerde eğitici çizgi romanların kavram, değer ve temaları şekil ve çizgilerle öğrenen çocukların beğenisini kazandığı görülmüştür. Uygulama çalışmaları dikkate alındığında, katılımcıların sosyal ve toplumsal konularda duyarlıklarının arttığı, okul dışı yaşamlarını sınıf ortamına taşıyabildiği; ayrıca uygulayıcıların öğrencinin dünyasını daha rahat biçimde anlayabildiği gözlemlenmiştir. Önceki araştırmalarda da eğitici çizgi romanların çocukların okuma performanslarını, yaratıcı problem çözme ve hatırlama becerilerini artırdığı; resimler ve hikâyelerdeki karakterlerle duygusal bağ kurarak duygudaşlık yeteneklerini ve düş dünyalarını geliştirdiği; karakterlerle ve kahramanlarla özdeşim kurarak başarıya ve başarılı olma gibi duygusal gereksinimlerini karşıladığı; onları okumaya karşı motive ederek sözvarlığı gelişimine katkı sağladığı; çok biçimli yapısı sayesinde çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklediği; ulusal kültürünü tanıttığı; öğrencilerin okul, sokak kültürü ve popüler kültüre aşına olmalarını sağladığı; yapısı gereği bir filmi okuma ve izleme deneyimini bir arada sunduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır (Bloom, 1979; Bunn, 2012; Downey, 2011; Hines&Dellinger, 2011;

Hoover, 2012; Marsh, 1978; Muzumdar, 2016; Short&Reeves, 2009; Williams, 2008; Yusuf, Lazım & Salehuddin, 2017).

Eğitici çizgi romanların eğitim ortamındaki olumlu katkılarına karşılık öğretim programlarından kaynaklanan sınırlılıklar, eğitici çizgi romanlara erişim güçlüğü, öğretmenlere ek yük getirmesi gibi nedenlerden dolayı sınıf ortamında yeterince kullanılmadıkları izlenen bir durumdur. Bu nedenle televizyon, bilgisayar, akıllı tahta, projektör gibi diğer çoklu ortam araçlarına göre ekonomik oluşu, taşınabilirlik, okuma deneyimi yaşatma gibi avantajları nedeniyle eğitim sürecinde eğitici çizgi romanlardan daha yaygın bir şekilde yararlanılması gerekmektedir.

Bu çalışma iki eğitici çizgi roman seti (Adam Olmuş Çocuklar ile Kahraman Kadınlarımız) üzerinden yürütülmüştür. Bu sınırlılık nedeniyle daha fazla sayıda eğitici çizgi romanın kapsama alındığı araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Türkçe Öğretim Programı'nda (2018) metin türlerinin dağılımına bakıldığında çizgi roman türüne tüm sınıf düzeylerinde yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çizgi roman türü üzerine yoğunlaşmaları önerilmektedir.

Yabancı alanyazında eğitici çizgi roman setlerinin (Amelia, Tintin vb.) yaygın biçimde yer aldığı görülmektedir. Ülkemizde daha fazla sayıda eğitici çizgi roman setinin hazırlanması yararlı olabilir.

Yurtdışında olduğu gibi Türkiye'de de güncel toplumsal konuları işleyen eğitici çizgi romanlar hazırlanabilir. Bu kapsamda güncel olaylara yönelik eğitici nitelikte çizgi romanlar tasarlanabilir. Bu metinler MEB'e bağlı resmi ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilere bedelsiz olarak dağıtılabilir.

## **Kaynaklar**

Açıkgöz, K. Ü., ve Güngör, A. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 481-502.

Armour, R. A. (1987). Comic Strips, Theatre, And Early Narrative Films 1895-1904. *Studies in Popular Culture*, 10(1), 14-26.

Akkaya, A. (2013). A Different Activity in Grammar Learning in Turkish Course: Educational Comic Strips, *International Journal of Academic Research*, 5(5), 118-123.

Akyol, H. (2011). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi (10. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Alpin, H. (2006). *Çizgi roman ansiklopedisi. (2. Basım)*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.

Alsaç, Ü. (1994). *Türkiye'de karikatür, çizgi roman ve çizgi film*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayınları.

Başal, A., Aytan, T. & Demir, I. (2016). Teaching Vocabulary with Graphic Novels. *English Language Teaching*, 9(9), 95-100.

Başol, H. Ç. (2011). *Using Graphic Novels to Improve Reading Comprehension Skills at EFL Classrooms*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Batchelor, K. E. (2017). Around the world in 80 picture books: Teaching ancient civilizations through text sets, *Middle School Journal*, 48(1), 13-26.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ait tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bloom, G.E. (1979). Cartoons and Comic Strips in the English as a Second Language Class. M.A. Thesis, Hunter College. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 176 559).
- Boatright, M. D. (2010). Graphic journeys: Graphic novels' representations of immigrant experiences. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 468-476.
- Boerman-Cornell, B. (2010). Graphic novels in the high-school classroom. P. Pinset (Ed.), *Going graphic: Comics and graphic novels for young people* içinde (ss. 8-9). 25.06.2018 tarihinde [http://www.ibby.org/fileadmin/user\\_upload/IBBYLink\\_27\\_Spring\\_2010.pdf](http://www.ibby.org/fileadmin/user_upload/IBBYLink_27_Spring_2010.pdf) adresinden erişildi.
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative research method, *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bunn, V. (2012). Researching the Tintin effect, *School Librarian*, 60(2 ), 74-76.
- Chute, H. (2008). Comics as literature? Reading graphic narrative. *PMLA*, 123 (2), 452-465.
- Cimermanová, I. (2014). Graphic Novels in Foreign Language Teaching. *Journal of Language and Cultural Education*, 2(2), 85-94.
- Cimermanová, I. (2015). Using comics with novice EFL readers to develop reading literacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 2452-2459.
- Crawford, P. (2004). Using graphic novels to attract reluctant readers. *Library media connection*, 27.
- Debroy, D. (2011). The graphic novel in India: East transforms West. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 3(49), 32-39.
- Dervişoğlu, S. ve Soran, H. (2003). Orta öğretim biyoloji eğitiminde disiplinler arası öğretim yaklaşımının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 48-57.
- Dexter, D. D., & Hughes, C. A. (2011). Graphic organizers and students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disability Quarterly*, 34, 51-72.
- Dougherty, B. K. (2002). Comic relief: Using political cartoons in the classroom. *International Studies Perspectives*, 3(3), 258-270.
- Downey, E. M. (2011). Graphic Novels in Curriculum and Instruction Collections, *Reference & User Services Quarterly*, 49(2), 181-188.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Esmer, B. (2014). *Çizgi romanların çocuk eğitimi açısından incelenmesi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Gavigan, K. (2011). More powerful than a locomotive: Using graphic novels to motivate struggling male adolescent readers. *The Journal of Research on Libraries and Young Adults*, 1(3), 1-16.
- Graham, S. (2011). Comics in the classroom: Something to be taken seriously. *Language Education in Asia*, 2(1), 92-102.
- Griffith, P. E. (2010). Graphic novels in the secondary classroom and school libraries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(3), 181-189.
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hines, S. & Dellinger, K. (2011). The Impact of Reading Graphic Novels on Student Motivation & Comprehension. Working paper. Appalachian State University.
- Hoehn, A. (1999). *People and Cultures Framework*: Minnesota: USA.
- Hoover, S. (2012). The case for graphic novels. *Communications in Information Literacy*, 5(2), 174-186.
- Jacobs, D. (2007). More than words: Comics as a means of teaching multiple literacies. *English Journal*, 96, 19-25.
- Jiang, X., & Grabe, W. (2007). Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues. *Reading in a Foreign Language*, 19, 34-55.
- Karabağ, H. H. (2007). *Çocuk gelişiminde çizgi romanın etkisi*. Bulunduğu eser: Sever, S. (Yay. Haz.) 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler Kitabı (ss. 285-291). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Keçe, M. ve Merey, Z. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine ve disiplinler arası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 110-139.
- Kıbrıs, İ. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- Kıran, Z., ve Kıran A. (2006). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- King, A. E. (2012). Cartooning history: Canada's stories in graphic novels. *History Teacher*, 45(2), 189-219.
- Koç, R. (2014). "Çizgi Romanların Eğitselliği Üzerine Bir Değerlendirme". I. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler Kitabı (ss. 156-163). İstanbul: ÇOGEYB.
- Küçükahmet, L., Borçbakan, H. ve Karamanoğlu, S. (2001). *İlköğretimde drama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lapp, D., Wolsey, T.D., Fisher, D. & Frey, N. (2011). Graphic novels: What elementary teachers think about their instructional value. *The Journal of Education*, 192(1), 23-35.
- Lim, Y. J. (2011). Educational graphic novels: Korean children's favorite now. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 3(49), 40-48.
- Lim, Y. J. (2012). Seriously, what are they reading? An analysis of Korean children's reading behaviour regarding educational graphic novels. [Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana Champaign]. 25.06.2018 tarihinde

- [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/31059/Lim\\_Yeojoo.pdf?seq%20uence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/31059/Lim_Yeojoo.pdf?seq%20uence=1).adresinden erişildi.
- Liu, J. (2004), Effects of comic strips on L2 Learners' Reading Comprehension, in *TESOL Quarterly*, 38(2), 225-243.
- Marsh, R. K. (1978). Teaching French with the comics. *The French Review*, 51(6), 777-785.
- McIntyre, S. (2010). Britain's comic explosion. P. Pinset (Ed.), *Going graphic: Comics and graphic novels for young people* bildiriler kitabı içinde (ss. 9-10). 25.06.2018 tarihinde [http://www.ibby.org/fileadmin/user\\_upload/IBBYLink\\_27\\_Spring\\_2010.pdf](http://www.ibby.org/fileadmin/user_upload/IBBYLink_27_Spring_2010.pdf) adresinden erişildi.
- McVicker, C. J. (2007). Comic strips as a text structure for learning to read. *The reading teacher*, 61(1), 85-88.
- MEB. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara.
- Muzumdar, J. (2016). An overview of comic books as an educational tool and implications for pharmacy. *Innovations in pharmacy*, 7(4), 1-10.
- Nas, R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Öz, C. (2013). *Moda tasarımı eğitimi alan lisans öğrencilerinin popüler kültür ürünü olan çizgi romanın ve kahramanlarının günümüz modası ve yaratıcılıklarına etkilerine dair görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öz, H. & Efecioglu, E. (2015). Graphic Novels: An Alternative Approach to Teach English as a Foreign Language. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 11(1), 75-90.
- Özkök, A. (2005). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 159-167.
- Popa, N. L., & Tarabuzan, E. O. (2015). Using comic strips in teaching and learning French as foreign language: Changes in motivation and beliefs. *Review of Artistic Education*, 9, 273-278.
- Rajendra, T. R. (2015). Multimodality in Malaysian Schools: The Case for the Graphic Novel. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 11-20.
- Schwarz, G. (2006). Expanding literacies through graphic novels. *The English Journal*, 95(6), 58-64.
- Short, J. C., & Reeves, T. C. (2009). The graphic novel: A "cool" format for communicating to generation Y. *Business Communication Quarterly*, 72(4), 414-430.
- Sözbilir, M. (2010). Nicel araştırma desen ve yöntemleri. 25.06.2018 tarihinde <https://fenicay.files.wordpress.com/2009/03/hafta-2b-nicel-arac59ftc4b1rma-desenleri-yc3b6ntemleri.pdf> adresinden erişildi.
- Swain, E. H. (1978). Using comic books to teach reading and language arts. *Journal of Reading*, 22, 253-258.

- Topkaya, Y. (2016). Doğal evreye duyarlılık değerinin aktarılmasında kavram karikatürleri ile eğitici çizgi romanların etkililiğinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 259-272.
- Tuncer, N. (2000). *izgi roman. 99 soruda ocuk edebiyatı*,(Haz. Mustafa Ruhi Őirin). İstanbul : ocuk Vakfı Yayınları.
- Williams, R. M. C. (2008). Image, text, and story: Comics and graphic novels in the classroom. *Art Education*, 61(6), 13-19.
- Yalçın, A., ve AytaŐ, G. (2011). *ocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yusof, S. M., Lazım, Z. M &Salehuddin, K. (2017). TeacherTrainees' Perspectives of Teaching Graphic Novels to ESL Primary Schoolers, *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 23(3), 81-96.

## Ek.1. Adam Olmuş Çocuklar Serisi'ne ait kitaplara ilişkin bilgiler

Kitabın Adı	Yazarın Adı	Resimleyen	Yayıncı	Basım
1.Ben Fatih Sultan Mehmet	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2012
2.Ben Hezarfen Ahmet Çelebi	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2012
3.Ben Onbaşı Nezahat	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2012
4.Ben Nuri Demirağ	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2012
5.Ben Sabiha Gökçen	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2012
6.Ben Mimar Sinan	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2012
7.Ben Tomris Han	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2012
8.Ben Alpaslan	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2012
9.Ben Kazım Karabekir	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2012
10.Ben Seyit Onbaşı	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2012
11.Ben Erkek Halime	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2012
12.Ben Vecihi Hürkuş	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2012
13.Ben Sıdika Avar	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2012
14.Ben Barış Manço	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2012
15.Ben Begüm Sultan	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2012
16.Ben Dilşad Hatun	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2012
17.Ben Oktay Sinanoğlu	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2014
18.Ben Oğuz Kağan	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2014
19.Ben Bilge Kağan	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2014
20.Ben Dede Korkut	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2014
21.Ben Karamanoğlu Mehmet	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2014
22.Ben Fatma Bacı	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2014
23.Ben Mama Hatun	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2014
24.Ben İbn-i Sina	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2017
25.Ben Evliya Çelebi	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2017
26.Ben Hayrettin Karaca	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2017
27.Ben Mete Han	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2017
28.Ben Atilla	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2017
29.Ben Osman Batur	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2017
30.Ben Süyün Bike Han	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2017
31.Ben Ahmet Yesevi	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2017
32.Ben Hacı Bektaş-i Veli	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2017
33.Ben Yunus Emre	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2017
34.Ben Kaşgarlı Mahmut	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2017
35.Ben Yusuf Has Hacip	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2017
36.Ben Nasrettin Hoca	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2017
37.Ben Karaca Oğlan	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2017
38.Ben Köroğlu	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2017
39.Ben Neşet Ertaş	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2017
40.Ben Kemal Sunal	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2017
41.Ben Atatürk	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2012
42.Ben Aziz Sançar	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Güneşyolu Y.	2016
43.Ben Seyit Onbaşı	Suat Turgut	Şeref Manun	Güneşyolu Y.	-
44.Ben Biruni	Suat Turgut	Oğan Kandemiroğlu	Ajans 2023	2012
45.Ben Selahattin Eyyubi	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2016
46.Ben Mehmet Akif	Suat Turgut	Şeref Manun	Ajans 2023	-
47.Ben Barbaros Hayrettin	Suat Turgut	Şeref Manun	Güneşyolu Y.	2016
48.Biz Tuğrul ve Çağrı Beyler	Suat Turgut	Serhat Filiz	Ajans 2023	2014



**Ek 2. Kurtuluş Savaşı Kadın Kahramanları 1-6**

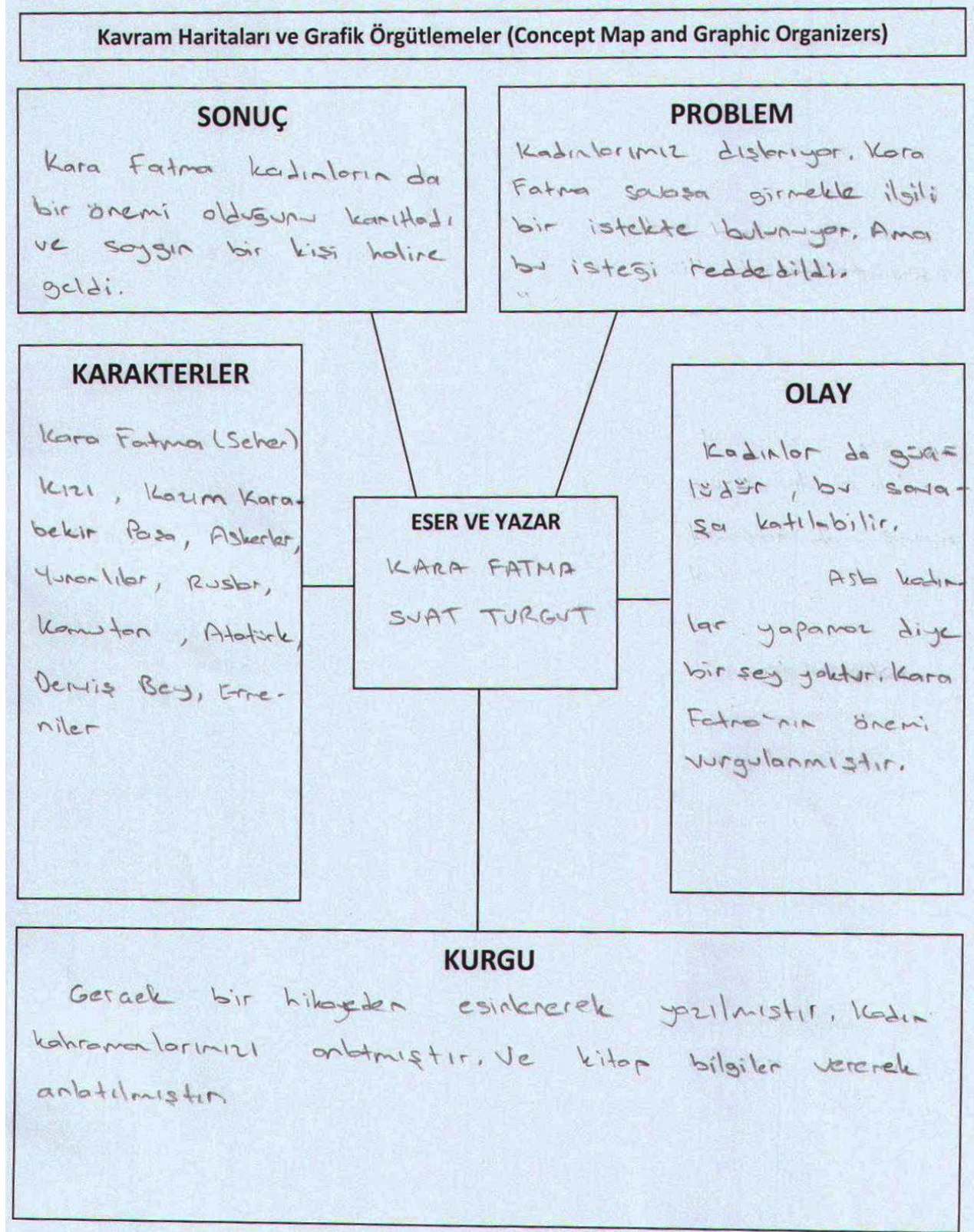
<b>Kitabın Adı</b>	<b>Yazar</b>	<b>Resimleyen</b>	<b>Yayıncı</b>
1. Anadolu Kartalı Kara Fatma	Suat Turgut	şeref Manun	Ajans 2023
2. Erzurumlu Kahraman Nene Hatun	Suat Turgut	şeref Manun	Güneşyolu Y.
3.Toros Kartalı Kılavuz Hatice	Suat Turgut	şeref Manun	Ajans 2023
4.Kastamonulu Erkek Halime	Suat Turgut	şeref Manun	Güneşyolu Y.
5.Ege'nin Kınalı Efesi Gördesli Makbule	Suat Turgut	şeref Manun	Ajans 2023
6.İlk İstiklal Madalyalı Küçük Kahraman	Suat Turgut	şeref Manun	Ajans 2023
Onbaşı Nezahat			

---

## Ek 3. Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L) çalışma kâğıdı

3N (Ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim?)(KWL)		
Ne biliyorum? (Know)	Ne öğrenmek istiyorum (What I want to know?)	Ne öğrendim? (Learned)
<p>Çanakkale'de şehit Onbaşı bir tane mermiyi tek başına taşımıştır.</p> <p>Çanakkale Savaşı bitince o mermiyi taşıyamamıştır ve baş mermiyi alıp fotoğrafını çekmişlerdir.</p> <p>Çanakkale Savaşı bu devleti bize armağan eden bir savaştır. Düşmanlar bizim askerlerimizi korkaklar, yüreksizler vb. şeyler demişlerdir.</p> <p>Mustafa Kemal Kurtuluş Savaşı'nda cesurdur ve onları geri göndereceğini söylemiştir.</p>	<p>Düşmanların silah vb. şeyleri vardır bu durumda nasıl yenilmişlerdir?</p> <p>Mustafa Kemal'den başka var olan komutanların isimleri nedir?</p> <p>Havada ayyla yıldız yanyana gelip nasıl şehitlerimizin kanıyla bayrak düşmüştür?</p> <p>Atatürk ve askerlerimiz silahları nasıl bulmuşlardır?</p> <p>Cepheye silah taşıyan ilk anamız kimdir?</p>	<p>Askerlerimizin az da olsa cephanesi vardır. Cesur ve dinc olmalarıyla bu savaşı kazanmışlardır.</p> <p>Esat Paşa, Albay Fevzi, Liman Von Sanders</p>

Ek 4. Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map And Graphic Organizers) çalışma kâğıdı



## Ek 5. TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE) çalışma kâğıdı

1. Tahmin etme (Predict): Okuyacağınız metni gözden geçirin. Metnin içeriği, konusu hakkında tahminlerde bulunun.

Batman postalesinde Koca Sığıt'ın kahramanlığı anlatılıyor. Askerlerin savatları anlatılıyor. İnşaatın bir birine yedim ettirip ve kâhramanlık için çok mücadele ettirip anlatılıyor.

2. Organize etme (Organize): Tahminlerinizi, düşüncelerinizi metnin yapısına uygun bir şekilde ögütüüp ve organize edin. Bu ögütümevi kavram haritaları, gruplamalar kullanılarak yapın.

Kahramanlık Azim Savatçılık Azim

Yardımlarına Fedakarlık Üzantı Seyri

3. İnceleme (Search)

Mücadele

Azım Çok Sığıt'ın savatlarında savatların tecrübe yolları

Kahramanlık Koca Sığıt ve diğer askerler kâhramanların emre atılıyor. Kahraman savatçılığıdır.

Seyri Askerlerin altlarını savatları için emre atılıyor. Kahraman savatçılığıdır.

5. Değerlendirme (Evaluation): Metne ilişkin kavramları tahmin aşamasındaki etkinliklerle karşılaştırın. İleriye dönük yorum, tahmin ve düşüncelerinizi açıklayıp, değerlendirin.

Metinde Koca Sığıt kadar diğer askerlere mücadele vermiş ve kahramanlık yapmışları anlatılmış.

Diğer bölüm için tahminler

POSSE

4. Özetleme (Summarise): Önce sözlü, sonra da yazılı olarak özetleme yapın. Ana fikirle ilgili sorular sorup cevaplayın.

Savate başlıyor. Türkler çok fazla savat yapıyor. Tam savate karşılığında Koca Sığıt çok övülen memur yapıyor atılıyor ve adını birine yazdırıyor.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

Education has a very important mission so that societies can compete with the world, prepare for the future, and train qualified generations that have gained life skills. Education is the most fundamental element of empowering the individual in the context of knowledge, skill and innovation. At the point of reaching this goal, learning/teaching environments need to be enriched with materials. Teaching tools and materials lead to the acquisition of the quality, diversity and intensity of the learning/teaching environment.

These are the basic variables that directly affect teaching and learning of materials in teaching-learning processes. At the same time these variables are frequently used in education from visual texts (Küçükahmet et al., 2001: 41). Materials that cover both areas are vital to the educational environment. One of the instruments that brought a new dimension to words and imagery are especially prepared to bring about book love and reading interest is the comic book. Comics are the way of teaching differently so they can be used as teaching tools in classrooms. By supporting visual literacy in the classroom environment, it can have a unique and powerful effect. It is also seen as a living, daily representation of real life (McVicker, 2007). In accordance with the development of the world, comic strips, primarily in newspapers and magazines, were lately published in a printed form. Comic books were started to be used in education field by adding educational and informative elements. This new genre, which is main in nature, is called "educational comicbook". Educational comics are sequential pictures or images designed to convey information or create aesthetic feelings in the reader (Lim, 2011). In other words, the educational comic book is an aesthetic tool made up of inter connected stories that exploit the sanctity to explain the text used by the painting and drawing partnership to achieve pedagogical purposes and goals (Güleryüz, 2003; Kıbrıs, 2006).

### **2. Method**

This is a descriptive study. "The characterized/categorized people or groups are tried to be defined numerically and a current situation is evaluated" in a descriptive study (Sözbilir, 2010: 3). The study group consisted of 10 students (5 girls, 5 boys) who were educated in a state secondary school in Tokat province center. Participants' ages ranged from 11 to 13 years. The convenience sampling, one of the methods in purposeful samplings, was used in this study. The convenience sampling helps a researcher have speed and practicability in that a researcher/analyst chooses close and easily accessible situation in this method (Yıldırım & Şimşek, 2011). Because that the researcher works in Tokat provides an economic support in terms of proximity and expenditure, the study was structured with the convenience sampling.

### **3. Findings, Discussion and Results**

It has been found that educational comic books gain the liking of children who learn concepts, values and themes with shapes and lines. It was observed that the sensitivity of the participant students to social and social issues increased, the students could move their non-school life to the classroom environment and the teachers could understand their culture world more easily. The function of literature is to entertain and enlight, so that we can freely say that educational comic books are the best example of entertainment. Educational comic books illuminate and while entertaining it, they entertain their readers by entertaining them. It is necessary to design communication environments that encourage new generations to learn by reading comics from early ages and to provide them with awareness and literacy equipment in order to train them as subjects to build tomorrow's world and to enable them to interact with these texts.

One of the important factors that will influence children's success in literacy is understanding strategies (Akyol, 2011). The understanding strategies that you read activate the processes of meaning making, analysing and synthesising, thought generating etc. It enhances the quality of the learning/teaching environment. At the end of the study, it is an important result that the educational situations structured with these strategies in the class environment increase the reading success and the students evaluate the reading as an amusing activity in the application studies carried out by the students through the use of educational comic books. Nevertheless, it is determined that there is a significant difference in the level of achievement towards the strategies when the answers given by the students to the strategies are taken into consideration. K-W-L (Know- Want to Know-Learned) strategy, only one student succeeded in the understanding strategy of POSSE (Predict, Organise, Search, Summarise, Evaluate) while all the students were successful. Accordingly, it can be concluded that the comprehension strategy that the POSSE reads is very difficult for the students and their use in the classroom environment is not effective. This is why it is useful for practitioners to consider this situation, especially in literacy studies. There may also be a variety of reasons for this discrepancy that may arise from the psychological state of culture, the environment, or the practice of the student. In another study, it is useful to determine what these causes are. In contrast to all these positive contributions of educational comic books to the educational environment, it is observed that they are not used enough in the classroom due to the limitations caused by curriculum, the difficulty of accessing educational comic books, and the additional burden on teachers. For this reason, it needs to be used more extensively in educational process than educational comic books due to its economical formation, portability, reading experience etc in comparison with other multimedia such as television, computer, smart board, projector.

**Araştırma makalesi:** Karagöz, B. (2018). Eğitici çizgi romanların disiplinler arası içeriklerinin belirlenmesi ve okuduğunu anlama stratejilerine uygulanabilirliği: Adam olmuş çocuklar ile kahraman kadınlarımız serisi örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 637-661.



## Investigation of Metaphorical Perceptions of School Administrators on Psychological Counseling and Guidance Services

Sinan YALÇIN\*, Mustafa YILMAZ\*\*, Yavuz KARAKAYA\*\*\*

Received date:13.03.2018

Accepted date: 20.11.2018

### Abstract

Metaphors are ways of expression that reflect our psychological perceptions on terms. To explain the humans' lives, environment and the events and facts of their environment, metaphors are important tools in our mind. This study, which was done with the aim of determining with the help of metaphors, the school administrators' thoughts about the counseling and guidance services at their schools, was designed in a qualitative research design. The study's working field consists of 29 school administrators who work in the city center of Yozgat. The study data was obtained by semi-structured interview forms. According to the results, school administrators came up with 29 metaphors in total for psychological counseling and guidance services. The metaphors that have been created were first of all sorted out by positive and negative considering their reason for production and then grouped in themes. School administrators have come up with metaphors that contain 20 positive and 9 negative thoughts for school psychological counseling and guidance services. Considering the metaphors regarding psychological counseling and guidance services produced by school administrators it was found out that school administrators have positive thoughts regarding psychological counseling and guidance services. The metaphors produced by school administrators regarding psychological counseling and guidance services were evaluated the most in the context of the solution theme.

**Keywords:** School administrator, metaphor, school psychological counseling and guidance services.

\* Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Department of Education, Erzincan, Turkey, [sinan29@gmail.com](mailto:sinan29@gmail.com)

\*\* Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Department of Education, Erzincan, Turkey, [yilmazmustafa.pdr@gmail.com](mailto:yilmazmustafa.pdr@gmail.com)

\*\*\* Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Department of Education, Erzincan, Turkey, [yavuzkarakaya025@gmail.com](mailto:yavuzkarakaya025@gmail.com)

# Okul Yöneticilerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servislerine İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

Sinan YALÇIN\*, Mustafa YILMAZ\*\*, Yavuz KARAKAYA\*\*\*

Geliş tarihi: 13.03.2018


Kabul tarihi: 20.11.2018


## Öz

Metaforlar, kavramlar hakkında zihinsel algılarımızı yansıtan ifade biçimleridir. İnsanların yaşamlarını, çevrelerini ve çevrelerindeki olay ve olguları açıklamalarını sağlaması bakımından metaforlar zihin dünyamızda önemli araçlardır. Okul yöneticilerinin okullarında bulunan psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin düşüncelerini metaforlar aracılığı ile tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma alanını Yozgat il merkezinde görev yapmakta olan 29 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Çalışma bulgularına göre, okul yöneticileri psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin olarak toplam 29 adet metafor üretmişlerdir. Üretilen metaforlar üretilme gerekçeleri dikkate alınarak öncelikle olumlu ve olumsuz olarak tasnif edilmiş daha sonra temalar halinde gruplandırılmıştır. Okul yöneticileri okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine ilişkin olarak 20 adet olumlu düşünceleri içeren metafor 9 adet olumsuz düşünceleri içeren metafor üretmişlerdir. Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin ürettikleri metaforlar dikkate alındığında genel olarak psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin olumlu düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin PDR servislerine ilişkin ürettikleri metaforlar; çözüm teması ,yol gösterici teması, yardım teması, destek teması ve güven teması olarak değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul yöneticisi, metafor, okul psikolojik danışma ve rehberlik servisi.

\*  Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzincan, Türkiye, sinan29@gmail.com

\*\*  Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzincan, Türkiye, yilmazmustafa.pdr@gmail.com

\*\*\*  Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzincan, Türkiye, yavuzkarakaya025@gmail.com



## 1. Giriş

Günümüz dünyasında yaşanan hızlı değişimler ve bu değişimlere toplumların uyum sağlama gerekliliği eğitime, eğitimcilere, eğitim kurumlarına olan ihtiyacı daha da arttırmıştır. Eğitim toplumsal değişim ve dönüşümün en temel unsurudur. Bir toplumda planlanan değişim ve dönüşümler ancak eğitim ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle eğitim sistemlerinin bu değişimi ve dönüşümü gerçekleştirebilecek, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek, ihtiyaç duyulan nitelikli insanı yetiştirebilecek yeterliliklere sahip olması gerekir. Bu gün eğitime ve eğitimin alt sistemi olan okullara her zamankinden daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzde bireylerde aranan niteliklerin çeşitlenmesi ve artması eğitim kavramının ve okullarda yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin önemini artırmıştır.

Günümüzün çağdaş, demokratik toplumlarında eğitimin genel amacı, toplumsal yapıya uygun davranış biçimine sahip, üretken, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, katılımcı ve işbirliği yapabilen; öğrenmeyi öğrenen; toplumsal konulara duyarlılık gösteren; demokratik kişilik özelliklerine sahip, psikolojik ve ruhsal yönden sağlıklı bireyler yetiştirmektir (Poyraz, 2006). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri, öğrencinin kendini daha iyi tanıması ve bireysel özelliklerinin farkına varması, bireysel kararlar alabilmesi, sorunlarla başa çıkabilmesi ve çevresine uyum sağlayabilmesi için yürütülen psikolojik yardım hizmetleridir (Güven, 2009).

Günümüz çağdaş eğitiminin yansıması olarak okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerinin öğeleri arasında, öğrenci kişilik hizmetleri giderek artan bir öneme sahiptir. Öğrenmeye destek olması, öğrencilerin öğrenme sürecine yardım etmesi bakımında, öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlarla nasıl başa çıkılacağı konusunda öğrencilere katkı sunan öğrenci kişilik hizmetleri, psikolojik danışma faaliyetleri ve rehberlik hizmetleri, kişiye yardımı hedefleyen, rehberlik hizmetleri içinde yer alan, farklı yöntem, teknik ve beceri gerektiren psikolojik yardım hizmetlerini içermektedir (Gündüz, 2008).

Öğrenci kişilik hizmetleri, öğretim ve yönetim hizmetlerinden farklı olarak her öğrencinin çok yönlü gelişmesine imkân verecek ortamı hazırlama ile ilişkili kavramdır. Öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında yer alan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, bireyin bir bütün olarak geliştirilmesini sağlayacak ortamı hazırlayarak ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı amaçlamaktadır (Kepçeoglu, 1994). “Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelde; öğrencilerin eğitim sürecinden kendi yetenek ve özelliklerine göre yararlanmalarına ve gizil güçlerini ortaya çıkarmalarına ve geliştirmelerine yöneliktir” (Resmi Gazete, 2001).

Günümüzde okul yöneticilerinden, okulu ve okulun çevresini çok iyi tanımaları, çevrenin beklentilerini çok iyi analiz etmeleri, okulda yöneticilikten ziyade liderlik yapmaları ve bu doğrultuda sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri ve okulda ki öğretmen ve psikolojik danışmanları ile işbirliği içinde olmaları beklenmektedir. (Karip ve Köksal, 1999).

Eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesinden sorumlu olan kişilerin başında okul yöneticileri gelmektedir. Kaya (1999)’ya göre okul yöneticisi; okul içi ve okul dışı öğelerle ilişkiler kurmak, onların beklentilerini karşılayacak yönetsel davranışlardan sorumlu olan kişidir. Yönetimsel sorumluluklarının yanında, okuldaki tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinin koordinasyonundan da sorumlu kişi olarak okul yöneticileri, okuldaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden de birinci derecede sorumludur. Bu nedenle okul müdürü, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri konusunda olumlu bir bakış açısına sahip olmalıdır. Çünkü okulda rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının başarılı bir şekilde yürütülmesi okul müdürünün bu işe yatkınlığı, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin bakış açısıyla yakından ilgilidir (Bakırcıoğlu, 1994).

Yeşilyaprak (2000) okul müdürünün okullardaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesini sağlamadaki rollerini, rehberlik programına liderlik yapma ve destekleme, programın

organizasyonunu sağlama ve müşavirlik yapma, programa kaynak sağlama olarak sıralamıştır. Türküm (2003)'e göre, okul müdürleri, kendilerine yüklenen psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili görevlerle, okuldaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin birer misyoneri gibi çalışmak durumundadır. Girgin (2005)'e göre de, psikolojik danışma ve rehberlik konusunda çağdaş bir anlayışa sahip yöneticilerin bu anlayışları okuldaki uygulamalara yansımaktadır.

Rehberlik programının düzenlenmesi ve çalışması okulda bazı temel noktalarda çalışmaların verimliliği açısından yönetici ve rehberlik öğretmenlerinin anlayış içerisine çalışmaları önemli. Bu çalışmamız daha önce yapılan çalışmalardan farklılık göstermesindeki ana sebep olumlu-olumsuz metaforlar şeklinde oluşması ve sonuç odaklı bir çalışma olması. Bu çalışma ile birlikte okul rehberlik servislerinin iş ve işleyişleri hakkında daha önemli bilgi oluşmaktadır. Bununla birlikte çağdaş eğitim sisteminde ki önemi de ortaya çıkmaktadır. Yönetici, öğretmen, veli, öğrenci döngüsü tek çatı altında incelenmeli, özellikle bu döngünün merkezinde olan okul idarecileri kapsamına bakılmalıdır. Rehberlik etkinlikleri, bireysel çabalar ile yürütülebilecek bir etkinlik grubu değildir. Okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için okul yöneticilerinin, psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerinin, velilerin ve çevredeki bütün kaynakların işbirliğine ihtiyaç vardır. Bu işbirliğinin oluşturulmasında temel sorumluluk okul yöneticisine aittir (Tan ve Baloğlu, 2006).

Bu araştırmada okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servisine ilişkin metaforik algılarının ne olduğu araştırılmak istenmiştir. Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışman ve rehberlik servisine ilişkin zihinsel imgeleri, bakış açılarını da yansıtmaktadır. Bu amaçla okul yöneticilerinin ürettikleri metaforlar aracılığı ile okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin ne ölçüde katkı sağladığı, bu rollerini ne kadar yerine getirdiği de belirlenmiş olacaktır. Günümüzde öğrencilerin öğrenme süreci ile öğrenci kişilik hizmetlerinin öneminin artması okullarda bu hizmetlerin nasıl yürütüldüğü, bu hizmetlerin yürütülmesinde okul yöneticilerinin katkısının ne olduğu, okul yöneticilerinin öğrenci kişilik hizmetlerine bakış açılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi öğrencinin öğrenme sürecinin daha sağlıklı gerçekleşmesi bakımından önemli görülmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin genelde olumlu düşüncelere sahip olduğu söylenebilir (Abacı, Sakarya ve Doğan, 2008; Camadan ve Sezgin, 2012; Karataş ve Polat, 2013; Karataş ve Baltacı, 2013; Gündüz, İnandı ve Tunç, 2014). Yapılan çalışmalar incelendiğinde olumlu düşünceler rehberlik öğretmenlerine yönelik olmadığı okul rehberlik servislerinin iş ve işleyişlerindeki öneme dikkat çekildiği sonucuna ulaşılmıştır.

## **2.Yöntem**

Çalışma da, Yozgat ili Yerköy ilçesinde görev yapmakta olan 29 okul yöneticisi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme sırasında; değişen koşullara uyum sağlayabilme esnekliği, geribildirim mekanizmasının anında işleyebilmesi, derinliğine bilgi edinilebilmesi, yanlış anlamaların azaltılması, cevaplarda bireyselliğin korunması gibi özelliklerinden (Yılmaz, 2011) dolayı bu araştırma için uygun görülmüş, yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Okul yöneticilerin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik servisine ilişkin metaforik algılarının ne olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırma nitel araştırma yönteminde tasarlanmıştır

### **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, Yozgat il merkezinde bulunan psikolojik danışma ve rehber öğretmenleri bulunan 29 okulun okul yöneticisi oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin cinsiyet

dağılımı ise 28 erkek 1 bayan idareci oluşturmaktadır. Yaş 28-45 aralığında bulunan 19, 46 ve sonrası için ise 10 idareci oluşturmaktadır.

### 2.3. Verilerin Toplanması/Süreç

Araştırma verilerini toplamak için araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlere araştırma konusu ve gerekçesi hakkında bilgilendirme yapılarak formlar uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmak için “psikolojik danışma ve rehberlik servisi.....gibidir / benzemektedir, çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda her öğretmenden bu cümleyi tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak düşüncelerini dile getirmeleri istenmiştir.

### 2.4. Verilerin analizi

Nitel araştırma deseni doğrultusunda tasarlanan bu araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öncelikle yapılan her bir görüşmeden elde edilen veriler kodlanmıştır. Kodlama süreci görüşmelerdeki ifadenin seçilmesi ve uygun olan kodun açıklama olarak kaydedilmesi ile tamamlanmıştır. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra temalandırmaya geçilmiş, elde edilen kodların uygun temalar altında gruplandırılması sağlanmıştır. Sonrasında ise oluşturulan bu alt temaların benzerliklerine bakılarak üst temalar oluşturulmuştur.

### 3. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu kısmında verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve bulgulara dayalı olarak yorumlara yer verilmiştir. Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servisine ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar incelenmiş olumlu ve olumsuz diye gruplandırılmıştır. Daha sonraki aşamada ise geliştirilen metaforlar temalara ayrılarak değerlendirilmiştir.

**Tablo. 1 Okul Yöneticilerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisine İlişkin Ürettikleri Olumlu Metaforlar**

Metafor	Üretilme Gerekçesi
Hayat Öpücüğü	Her öğrenci için hayatını değiştirecek bilgiye sahiptir
Maden Mühendisi	Öğrencilerin hayat temellerini atmalarına yardımcı olduğu için
Arkadaş	Menfaatsiz yardım ettiği için
Dost	Öğrencilerin sırrını sakladığı için
Futbol Koçu	Öğrencilere yardımcı olduğu için
Teknik Direktör	Öğrenci-öğretmen-veli denkleminde çözüm sağladığı için
Sıcak Bir Yuva	Başkasına anlatılamayan sıkıntıların rahatça paylaşıldığı yer olduğu için
Anne	Öğrencilere hayata hazırladığı için
Rahip Odası	Öğrencilerin kendisiyle yüzleştiği yer olduğu için
Mihmandar	Öğrencilere yol gösterdiği için
Kılavuz	Öğrencilere yol gösterdiği için
Din Adamıdır	Sürekli danışıldığı için
Okulun Bel Kemiği	Sorunların çözüldüğü yer olduğu için
Güzin Abla	Derdi olan geldiği için
Harita	Gideceğin yeri gösterdiği için
Eğitimin Ruhü	Çünkü ruhsuz bir eğitim düşünülemez
Lider	Yol gösterir
Toprağa İnsan Ekmek	Çünkü topraktan ümit kesilmez
Ebeveyn	Öğrenciler ile her yönlü ilgilendiği için
Sihirbaz	Müslüm baba gibi girer Tarkan gibi çıkarsın

Tablo 1 incelendiğinde okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin 20 adet olumlu metafor ürettikleri gözlemlenmiştir. Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve

rehberlik servislerine ilişkin ürettikleri metaforların gerekçeleri dikkate alındığında genellikle öğrenciye yardım başlığı altında toplandığı söylenebilir. Buradan da anlaşılacağı üzere okul yöneticileri okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin öğrencinin ihtiyaçlarına cevap veren, eğitim öğretim sürecinde öğrencilere başarılı olmaları konusunda yardımcı olan ve onlara destek bir unsur olarak gördükleri söylenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin olarak olumlu görüşlere sahip olmaları okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin işlevselliği ve niteliği açısından önemli bir unsur olarak görülebilir.

**Tablo.2 Okul Yöneticilerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisine İlişkin Ürettikleri Olumsuz Metaforlar**

Metafor	Üretilme Gerekçesi
Bekçi	Odasında öğrenci beklediği için
Kibirli İnsan	Kendilerini sosyal ortamdan soyutladıkları için
Kara Kutu	Çünkü kimse ne yaptığını görmez
Yatma Yeri	Çünkü kapıyı kapatıp yattığı için
Oturan Boğa	Çünkü sürekli oturur
Sonu Görünmeyen Yol	Sonuca ulaşamadığın yerdir
Peşin Satan	Derse girmez, yazılı okumaz
Hayalet	Varlığı yokluğu belli olmayan yerdir
Serbest Meslek	Mesai kavramını en az bilen olduğu için

Tablo 2 de okul yöneticilerinin okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin ürettikleri olumsuz metaforlar yer almaktadır. Tablo incelendiğinde okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin 9 adet olumsuz metafor ürettikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin ürettikleri metaforlar dikkate alındığında üretilen olumsuz metaforların üretilme gerekçesinin psikolojik danışma ve rehberlik servislerinden ziyade psikolojik danışma ve rehber öğretmenlere yönelik olduğu söylenebilir. Bu bilgiye dayalı olarak okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehber öğretmenlere karşı olumsuz düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Bunun gerekçesi olarak ise okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehber öğretmenlere yüklediği anlam veya psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerin okul yaşantısında sergiledikleri bazı davranışlar olarak değerlendirilebilir.

**Tablo.3 Yol Gösterici Teması Altında Değerlendirilen Metaforlar**

Yol gösterici teması	Üretilme gerekçesi
Hayat öpücüğü	Her öğrenci için hayatını değiştirecek bilgiye sahiptir
Din adamı	Sürekli danışıldığı için
Lider	Yol gösterir
Mihmandar	Öğrencilere yol gösterdiği için
Kılavuz	Öğrencilere yol gösterdiği için
Harita	Gideceğin yeri gösterdiği için

Tablo 3 de yol gösterici teması altında üretilen metaforlar yer almaktadır. Okul yöneticilerinin ürettikleri metaforlar ve üretilme gerekçeleri dikkate alınarak okul yöneticilerinin ürettikleri metaforlardan 6 metafor yol gösterici teması altında değerlendirilmiştir. Bu 6 metafor detaylı bir şekilde incelendiğinde okul idarecilerinin rehberlik servisini okullarda öğrencilere yön veren bir konumda gördükleri ifade edilebilir. Bu tema altında üretilen temalar dikkate alındığında, “hayat öpücüğü”, “din adamı”, “lider”, “mihmandar”, “kılavuz” ve “harita” gibi metaforlar üretildiği görülmektedir. Üretilen temaların ortak noktası ise okul yöneticilerinin psikolojik

danışma ve rehberlik servislerini öğrenciler açısından onlara liderlik yapan bir birim olarak algılamaları olarak yorumlanabilir.

**Tablo. 4 Yardım Teması Altında Değerlendirilen Metaforlar**

Yardım teması	Üretilme gerekçesi
Maden mühendisi	Öğrencilerin hayat temellerini atmalarına yardımcı olduğu için
Futbol koçu	Öğrencilere yardımcı olduğu için
Toprağa insan ekmek	Çünkü topraktan ümit kesilmez
Oturan boğa	Çünkü sürekli oturur

Tablo 4 de yardım teması altında üretilen metaforlar yer almaktadır. Bütün temalar incelendiğinde üretilen metaforlar bakımından 4 tane metaforla en az üretilen tema yardım teması olmuştur. Yardım teması altında üretilen metaforların üretilme gerekçelerine bakıldığında rehberlik servisinin öğrenci odaklı bir çalışma yaptığı söylenebilir.

Bu tema altında üretilen metaforlar dikkate alındığında, “maden mühendisi”, “futbol koçu”, “toprağa insan ekmek” ve “oturan boğa” metaforları olduğu görülmektedir. Burada olumsuz olarak üretilen metafor oturan boğa temalı metafordur. Üretilme gerekçesi incelendiğinde rehberlik servisine yönelik değil de rehber öğretmeni ifade ettiği anlaşılmaktadır.

**Tablo. 5 Destek Teması Altında Değerlendirilen Metaforlar**

Destek teması	Üretilme gerekçesi
Arkadaş	Menfaatsiz yardım ettiği için
Anne	Öğrencilere hayata hazırladığı için
Ebeveyn	Öğrenciler ile her yönlü ilgilendiği için
Bekçi	Odasında öğrenci beklediği için
Kibirli insan	Kendilerini sosyal ortamdan soyutladıkları için
Eğitimin ruhu	Çünkü ruhsuz bir eğitim düşünülemez

Tablo 5 de destek teması altında üretilen metaforlar yer almaktadır. Okul idarecileri tarafından üretilen metaforlardan destek teması altında 6 metafor bulunmaktadır. Üretilen metaforlara bakıldığında okul yöneticilerinin okul psikolojik ve danışma servislerini öğrenciye destek sağlayan bir birim olarak gördükleri söylenebilir.

Bu tema altında üretilen metaforlar dikkatle incelendiğinde, “arkadaş”, “anne”, “ebeveyn”, “eğitim ruhu” ve “bekçi” temalarının üretilme gerekçelerinde rehberlik servislerinde çalışan kişinin destek amaçlı bulunduğu görüşleri ortaya çıkmaktadır. Kibirli insan temasının üretilme gerekçesine bakıldığında ise rehberlik servisine yönelik olmadığı burada çalışan uzmana karşı sosyal ortamdan uzaklaştığı açıklaması ile karşılaşılmaktadır.

**Tablo. 6 Çözüm Teması Altında Değerlendirilen Metaforlar**

Çözüm teması	Üretilme gerekçesi
Teknik direktör	Öğrenci-öğretmen-veli denkleminde çözüm sağladığı için
Rahip odası	Öğrencilerin kendisiyle yüzleştiği yer olduğu için
Okulun bel kemiği	Sorunların çözüldüğü yer olduğu için
Güzin abla	Derdi olan geldiği için
Sihirbaz	Müslüm baba gibi girer Tarkan gibi çıkarsın
Karakutu	Çünkü kimse ne yaptığını görmez
Sonu görünmeyen yol	Sonuca ulaşamadığın yerdir
Peşin satan	Derse girmez, yazılı okumaz

Tablo 6 da çözüm teması altında üretilen metaforlara yer verilmiştir. Bu tema altında değerlendirilen metaforlar incelendiğinde 8 tane metaforla en çok üretilen tema çözüm teması olmuştur. Çözüm teması altında oluşturulan metaforların oluşturulma gerekçeleri incelendiğinde genel anlamda rehberlik servisine başvuran kişilerin çözüm buldukları yer olduğu anlaşılmaktadır.

Bu tema altında üretilen temalar dikkatle incelendiğinde, “teknik direktör”, “rahip odası”, “okulun bel kemiği”, “güzin abla” ve “sihirbaz” metaforları üretilmiştir. Üretilme gerekçelerinde genellikle rehberlik servislerine başvuran kişilerin sorunlarına çözüm bulunan yer olduğu görülmektedir. “Kara kutu”, “sonu görünmeyen yol” ve “peşin satan” metaforlarının üretilme gerekçelerine bakıldığında ise rehberlik servisine ait bilinmeyenlerden bahsedilmiştir.

**Tablo. 7 Güven Teması Altında Değerlendirilen Metaforlar**

Güven teması	Üretilme gerekçesi
Dost	Öğrencilerin sırrını sakladığı için
Sıcak bir yuva	Başkasına anlatılamayan sıkıntıların rahatça paylaşıldığı yer olduğu için
Yatma yeri	Çünkü kapıyı kapatıp yattığı için
Hayalet	Varlığı yokluğu belli olmayan yerdir
Serbest meslek	Mesai kavramını en az bilen olduğu için

Tablo 7 de güven teması altında üretilen metaforlar yer almaktadır. Okul yöneticileri tarafından üretilen metaforlardan 5’i güven teması altında değerlendirilmiştir. Bu tema altında üretilen metaforlar incelendiğinde en çok olumsuz metafor üretilen yer olduğu görülmektedir. Güven teması altında “dost”, “sıcak yuva” , “yatma yeri”, “hayalet” ve “serbest meslek” temaları üretilmiştir. Okul yöneticilerinin güven teması altında ürettikleri metaforlara bakıldığında genel anlamda okul yöneticilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin olarak güvensizlik yaşadıkları söylenebilir.

#### **4. Tartışma ve Sonuç**

Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci merkezli bir yaklaşımın okullarımızda gittikçe yaygınlaşmasının bir sonucu olarak öğretmen-veli-öğrenci mekanizmasını sağlayacak rehberlik servislerine büyük önem düşmektedir. Bu da okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin gittikçe öneminin artmasına ve psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin üzerine düşen sorumluluklarının çoğalmasına neden olmuştur. Bu nedenle okullarda psikolojik danışma ve rehberlik servisi ne kadar aktif rol oynarsa öğretmen-veli-öğrenci arasında ki ilişkilerde o kadar sağlıklı bir zemine oturtulmuş olacaktır. Okullarının yönetim mekanizması düşünüldüğünde psikolojik danışma ve rehberlik servisinin bu denli çalışmasını sağlayacak en önemli faktör ise okul yöneticileri olmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerini ile okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin uyumlu bir şekilde çalışmaları gerekliliği önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde uygulanmasından sorumlu kişi olarak okul yöneticilerinin, okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerinin belirlenen hedefler doğrultusunda aksatılmadan yürütülmesi ve öğretmenlerden en üst düzeyde yararlanılmasında ve öğrencilerin öğrenme sürecinde ihtiyaç duyduğu desteği sağlamasındaki görevi büyüktür. Bu anlamda okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinden sorumlu kişiler olarak okul yöneticilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine ilişkin bakış açısının olumlu olması okulun amacına ulaştırılmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada okul yöneticilerinin, okul ortamında çalışmaları boyunca okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik servislerine bakış açıları, çalışma şekilleri, okullarda psikolojik danışma ve

rehberlik servislerinden beklentileri gibi durumları ve edindikleri deneyimler sonucunda “psikolojik danışma ve rehberlik servisi” kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak ve bu metaforları belli kavramsal kategoriler altında toplamak amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın uygulandığı okullarda psikolojik danışma ve rehber öğretmenin olması temel ölçü olarak kabul edilmiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Araştırmada katılımcıların ifadeleri analiz edildiğinde ürettikleri metaforlardan Destek, Çözüm, Yardım, Yol Gösterici, Güven olmak üzere toplam beş adet kavramsal kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerdeki metaforların, okul yöneticileri tarafından ortaya koyuluş şekline göre en fazla ifade edilenin “Çözüm” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Bu kategoriyi sırasıyla Destek, Yol Gösterici, Güven ve Yardım kategorileri izlemektedir.

Okul yöneticileri “rehberlik servisi” ile ilgili 20 adet olumlu 9 adet olumsuz metafor üretmiştir. Olumlu metaforların olumsuz metaforlardan fazla olması okul yöneticilerinin rehberlik servislerine karşı yaklaşımlarının olumlu olduğu sonucunu çıkarmaktadır. Olumlu ve olumsuz üretilen metaforlar ayrı ayrı incelenmeye alınmıştır. Olumlu metaforlara bakıldığında okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin ürettikleri metaforların gerekçeleri incelendiğinde çoğunlukla öğrenciye yardım başlığı altında toplandığı söylenebilir. Bu sonuçtan da anlaşılacağı üzere okul yöneticileri okullarda bulunan psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin öğrencinin ihtiyacına cevap veren, eğitim-öğretim içerisinde sonuç odaklı ve öğrenciye yön veren bir destek unsur olarak gördükleri söylenebilir. Yol gösterme temasında üretilen metaforlarda rehberlik servisinin liderlik yönünün ortaya çıktığı görülmekte, destek temasında ise bireyin eksik kalan yanarının oluşturulması şeklinde ve güven temasında ise rehberlik servislerinin gizlilik ilkesinin önemi ve kullanılması şeklinde ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri tarafından psikolojik danışma ve rehberlik servisine ilişkin olumlu düşünceler okulda öğretmen-veli-öğrenci iletişimini arttıracak bir unsur olarak görülebilir. Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin tam kapasite çalışabilmesi okul yöneticilerine bağlı bir mekanizmadır.

Olumsuz metaforlar incelendiğinde ise okul yöneticilerinin ürettikleri metaforlara bakıldığında bu üretilen olumsuz metaforlar psikolojik danışma ve rehberlik servisine yönelik olmadığı burada çalışan uzmanlara yönelik olduğu ortaya çıkmaktadır. Üretilen metaforların gerekçelerine bakıldığında okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servisindeki çalışan rehberlik branşında ki kişilere karşı olumsuz düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Bunun gerekçelerine bakıldığında ise rehberlik uzmanlarını yargılayıcı ve odalarından hiç çıkmayan görevini yerine getirmeyen olarak açıklandığı söylenebilir.

Abacı, Sakarya ve Doğan (2008) tarafından yapılan başka bir araştırmada okul yöneticileri, her okulda bir psikolojik danışman bulunması gerektiğini, (PDR) servisinin sürekli bir birim olarak okulda yer almasının öğrenci gelişimi açısından yararlı olacağını, öğrencinin PDR hizmetlerinden yararlanması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine ilişkin ürettikleri metaforlar 5 tema altında değerlendirilmiştir. Bu temalar arasında en çok metaforun değerlendirildiği tema 8 metafor ile “çözüm” teması olmuştur. Ünal ve Ünal (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler ve öğrenciler rehber öğretmene ilişkin olarak ürettikleri metaforlar “çalışkan” teması altında toplanmıştır. Altun ve Camadan (2013) tarafından yapılan bir araştırmada ise okul psikolojik danışma ve rehber öğretmenleri psikolojik danışman kavramına ilişkin olarak ürettikleri metaforlar en fazla yol gösterici teması altında toplanmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre psikolojik danışma ve rehber öğretmenler psikolojik danışmanları yol gösteren kişiler olarak algılamaktadır. Özdemir (2017) tarafından yapılan bir başka araştırmada psikolojik danışma ve rehber öğretmenler “psikolojik danışma” kavramına ilişkin olarak en fazla “kendini tanıma” teması altında metafor üretmişlerdir. Camadan ve Kahveci (2013) tarafından yapılan

araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin rehber öğretmene ilişkin ürettikleri metaforlar “yol gösterici” teması altında toplanmıştır. yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı üzere

Bu sonuca göre okul yöneticileri psikolojik danışma ve rehberlik servislerini daha çok çözüm yeri olarak gördükleri söylenebilir. Özellikle son on yılda rehberlik servislerinin yaygınlaşması ile birlikte hemen hemen her okulda olması her öğrenciye ulaşma bakımından çok önemli bir konu. Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin geliştirdikleri metaforlar “çözüm” temasından sonra en çok “destek” ve “yol gösterici” teması altında toplanmıştır. Okul yöneticileri rehberlik servislerini okulda var olan sorunlar ile ilgili çözümler üreten bir mekanizma olarak gördüğü ortaya çıkmıştır. Çözüm teması sonucu detaylı incelendiğinde okul yöneticileri ile rehberlik öğretmenleri işbirliğinin önemi ortaya çıkmakta ne kadar çok uyum içinde çalışılırsa o kadar çok çözüm üretilebilir durum oluşmakta. Bu sonuç okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servislerini destek ve yol gösterme birimi olarak algıladıklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Günümüz çağdaş eğitim anlayışında okulu oluşturan unsurlar, eğitim öğretim faaliyetleri, yönetim faaliyetleri ve öğrenci kişilik hizmetleri olarak ifade edilebilir. Bu unsurlar içerisinde yer alan öğrenci kişilik hizmetleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini kapsayan geniş bir hizmet alanıdır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri okullarda gerçekleştirilen faaliyetlerden azami ölçüde öğrencilerin yararlanmasını amaç edinen bir hizmet alanıdır. Bu alanda öğrenciye her türlü yardım ve destek sağlanmakta, sorunlarına çözümler bulunmakta kısacası öğrencilere arkadaş olunmaktadır. Öğrenciler için son derece önemli bir işlev gören psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin belirlenen hedefler doğrultusunda faaliyetlerini aksatmadan yürütülebilmesi için psikolojik danışma ve rehber öğretmenler ile birlikte okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticileri okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini organize eden kişilerdir. Bu anlamda okul yöneticilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olmaları gerekir. Bu araştırma sonuçlarına dayanarak okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin olumlu bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Fakat bu tek başına yeterli görülmemelidir. Okul yöneticilerinin aynı zamanda psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin bizzat içinde yer alması, her aşamasında psikolojik danışma ve rehber öğretmenlere faaliyetlerin aksamadan yürüyebilmesi için her türlü desteği vermeleri gerekir. Özellikle günümüzde sınavların getirdiği stres, kaygı, korku gibi psikolojik durumlar maruz kalan öğrencilerin bu psikolojik durumlarının giderilmesi konusunda okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerine, psikolojik danışma ve rehber öğretmenlere ve okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir.

Bu araştırma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Okul yöneticilerine ilişkin olarak okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin sağlıklı yürütülebilmesi için seminerler verilebilir.
2. Bu araştırma psikolojik danışma ve rehber öğretmeni olan okullarda uygulanmıştır. Başka bir araştırmada psikolojik danışma ve rehber öğretmeni olmayan okullarda da uygulanarak karşılaştırılabilir.
3. Rehberlik servisleri işleyiş planlı oluşturulabilir.
4. Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin diğer unsurları olan öğretmen, öğrenci örnekleminde yapılabilir.
5. Araştırma kamu-özel okul, okul türü değişkenine göre, kadın ve erkek yöneticiler nezdinde karşılaştırmalı olarak yapılabilir.



6. Bu araştırma nitel araştırma deseninde yapılmıştır. Başka bir araştırmada nitel araştırmalardan elde edilen sonuçlar kullanılarak nicel araştırma deseni ile desteklenebilir.

### **Kaynakça**

- Altun, T. ve Camadan, F.(2013). Rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 21(3).
- Aslanargun, E., ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2).
- Bakırcıoğlu, R. (1994). Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Binbaşoğlu, C. (1978). Eğitim yöneticiliği. s. 3. Ankara: Binbaşoğlu.
- Camadan, F. ve Kahveci, G.(2013). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rehber öğretmene (psikolojik danışman) ilişkin algılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 13(3).
- Camadan, F., ve Sezgin, F.(2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 4(38).
- Girgin, G. (2005). Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik, A. Kaya (Ed.) Psikolojik Danışma ve Rehberlik (ss. 1-34). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gündüz, B. (2008). Öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. Engin Deniz ve Atılgan Erözkan (Ed.). Psikolojik danışma ve rehberlik. Ankara: Maya Akademi.
- Gündüz, B., İnandı, Y. ve Tunç, B.(2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2).
- Güven, M.(2009). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9).
- Karataş, İ.H. ve Polat, M.(2013). Okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine bakış açıları üzerine okul rehber öğretmenlerinin görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1(1).
- Karataş, Z. ve Baltacı, H.Ş.(2013). Ortaöğretim Kurumlarında Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Okul Müdürü, Sınıf Rehber Öğretmeni, Öğrenci ve Okul Rehber Öğretmeninin (Psikolojik Danışman) Görüşlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- Karip, E. Köksal,K.(1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. Eğitim yönetimi. Ankara: Pegem Yayınları, 18, 193-207.
- Kaya, Y. K. (1999). Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kepçeoğlu, M.(1994). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. 8. b., Ankara: Özer Matbaası.
- Kösterelioğlu, M. (2014). Öğretmen adaylarının okul yöneticisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *ZeitschriftfürdieWelt der Türken*, 6(3).
- Özabacı, N., Sakarya, N. ve Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19).

- Özdemir, M.B.(2017). Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmenlerin 'Psikolojik Danışma' Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforların İçerik Analiz Yoluyla İncelenmesi. *21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 6(16).
- Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Resmi Gazete, (2001). Milli Eğitim Bakanlığı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği. Sayı: 24376, Tarih: 17.04.2001.
- Tan, H. ve Baloğlu, M. (2006). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taşkaya, S.M., ve Kurt, Y.(2010). İlköğretim Okullarında Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.
- Türküm, A. S. (2003). Rehberlikte Örgüt ve Personel, G. Can (Ed.) Psikolojik Danışma ve Rehberlik (ss. 255-280). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ünal, A. ve Ünal, E.(2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2).
- Yeşilyaprak, B. (2000). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, M. T. (2010). Okullarda Rehberlik Servisi Hizmeti, E. Deniz (Ed.) Psikolojik Danışma ve Rehberlik (ss. 47-82). Ankara: Maya Akademi.
- Yılmaz, S.(2011). " İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin "Birlikte Çalışma"ya İlişkin Algıları". *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).

## **Extended summary**

### **1. Introduction**

Increasingly important education in life has increased the need for educational institutions. A society's self-renewal and provenance is equivalent to the importance given to education. It is only through education that it is possible to add innovation to the lives of individuals. For this reason, the education systems must have the competences to be able to fulfill this change and transformation, to meet the needs of the society and to raise qualified people needed.

Our schools are, of course, institutions that ensure society's resistance to time. Our country covers a 12 years period starting from kindergartens and covers a significant part of the lives of our children. For this reason, educational environments are the main aim of education in today's contemporary, democratic societies; they are productive, creative, critical thinking, participative and collaborative; learning to learn; sensitive to social issues; democratic personality traits, psychological and psychological aspects of healthy individuals to train. (Poyraz,2006).

In today's education system, student-centered education is the foreground. As a result of this, as a reflection of contemporary education, among the subjects of educational activities in schools, student personality services have an increasingly preliminary prescription. Students' personal services, psychological counseling activities and guidance services that provide support to learners, how to help students cope with the problems encountered during the learning process, psychological counseling activities and guidance services, targeting personal assistance, requiring different methods, techniques and skills psychological help services. (Gündüz, 2008).

Student personality services, unlike teaching and management services are a concept related to preparing an environment that will allow each student to develop a multi-faceted rather than a single feature. Psychological counseling and guidance services within the scope of student personality services aim to help meet the needs of the individual by preparing the environment for the development of the individual as a whole. (Kepçeoğlu,1994).

Nowadays, it is expected that school administrators should be well acquainted with the environment of school and school, analyze the expectations of the community very well, make leadership in school management and continuously improve them in this direction and cooperate with teachers and psychological consultants in school. (Karipve Köksal,1999).

Training environments should be considered as a whole. The most important part of the whole are the school administrators. School administrators, must have the ability to manage all aspects of educational institutions. According to Kaya (1999), the school administrator is the person who is responsible for establishing relationships with the school and out of school stuff, and administrative behaviors that will meet their expectations.

In addition to administrative responsibilities, school administrators, who are also responsible for the coordination of all educational activities in the school, are also primarily responsible for guidance and psychological counseling services at the school. For this reason, the school principal should have a positive view of guidance and counseling services.

Because the successful conduct of guidance and psychological counseling work at school is closely related to the schoolmaster's perception of this work's tendency to psychological counseling and guidance services. (Bakırcıoğlu, 1994).

In this study, it is aimed to investigate the metaphorical perceptions of school administrators regarding psychological counseling and guidance services. The mental imagery of the school administrators' psychological counseling and guidance service in the school also reflects their perspective. To this end, the extent to which school administrators have contributed to the psychological counseling and guidance services conducted through the metaphors they produce,

and the extent to which they have fulfilled these roles. The increasing importance of students' learning process and student personality services in today's schools is crucial in determining how these services are carried out in schools, what the contribution of school administrators is in the execution of these services and what the school administrators are thinking about student personality services.

## **2. Method**

The research was conducted with a semi-structured interview technique. This study was carried out with 29 school administrators working in Yozgat province Yerköy. Semi-structured interview technique, during the interview; semi structured interview form was developed by researchers because of its flexibility to adapt to changing circumstances, immediate feedback of the feedback mechanism, deep knowledge, reduction of misunderstanding, protection of the individual in response.(Yılmaz,2011)

## **3. Findings, Discussion and Results**

In this research, perceptions of school managers regarding their concept of "psychological counseling and guidance service" as a result of their experience with their colleagues, such as their perspectives on guidance and psychological counseling graduate teachers, their working styles, their expectations from psychological counseling and guidance services in schools and their experiences, and to collect these metaphors under certain conceptual categories. While the schools to which the research was applied were determined as the basic measure of being a psychological counseling and guidance teacher. Twenty positive and nine negative metaphors were produced from the metaphors produced by the school administrators about the "guidance service".

When the produced metaphors are compared positively and negatively, the number of positive metaphors is 20 and the number of negative metaphors is 9. Positive and negative metaphors were collected separately. When positive metaphors examined, it can be said that school administrators are mostly gathered under the title of student assistance when the reasons for the metaphors produced for psychological counseling and guidance services are examined. As can be understood from this result, it can be said that the psychological counseling and guidance services provided by the school administrators are seen as an outcome-oriented and student-oriented support element in the education-training that responds to needs of the students.

When negative metaphors are examined, it has been found that school administrators produce metaphors for those who are not experts in the guidance service. Metaphors produced by school administrators on school psychological counseling and counseling were evaluated under 5 themes. Theme 8 metaphor that the most metaphor is evaluated among these themes has been the theme of solution. After that; guidance, assistance,support,solution.

According to these results, it can be said that school administrators have positive dreams about guidance services in schools.

**Araştırma makalesi:** Yalçın, S., Yılmaz, M. & Karakaya, Y. (2018). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 662-675.



## Five-Factor Personality Traits as a Predictor of Self-Efficacy Perceptions in Pre-service Teachers

Hüseyin Hüsnu BAHAR\*\*, Mücahit KAĞAN\*\*

Received date: 15.03.2018

Accepted date: 21.11.2018

### Abstract

In this study, the relationship between the self-efficacy perceptions of the pre-service teachers and the five factor personality traits were examined. The research was carried out in the relational scanning model, and research group was formed with a total of 318 pre-service teachers, 176 male and 142 females, studying at the third and fourth grades of seven different teacher training programs in the Faculties of Education. As data collection tools, Adjective-Based Personality Test (ABPT) developed based on the Five Factor Theory and Teacher Self Efficacy Scale (TSES) were used in the study. Multiple linear regression analysis was performed to answer the research questions. According to the results obtained from the research; emotional imbalance, openness to experience, and responsibility variables were found to be the predictor of Perception of Self-Efficacy towards Student Participation; variables of extroversion and responsibility to be the positive predictor of Perception of Self-efficacy Toward Classroom Management; variable of neurotism to be negative predictor and the variable of docility to be non-predictor. In the study, variables of extroversion, openness to experience and responsibility were found to predict the perceptions of teacher self-efficacy in positive way, however emotional neurotism in negative way, and variable of docility was found not to be predictor of perceptions of teacher self-efficacy.

**Keywords:** Five factor personality traits, perception of self-efficacy, pre-service teachers.

\* Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Erzincan, Turkey; e-mail: hhbahar@erkzincan.edu.tr

\*\* Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Erzincan, Turkey; e-mail: mkagan@erkzincan.edu.tr

# Öğretmen Adaylarında Öz-yeterlik Algılarının Yordayıcısı Olarak Beş Faktör Kişilik Özellikleri

Hüseyin Hüsnü BAHAR\*, Mücahit KAĞAN\*\*


Geliş tarihi: 15.03.2018


Kabul tarihi: 21.11.2018

## Öz

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiş olup, araştırma grubunu yedi farklı öğretmen yetiştirme programının üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 176 erkek, 142 kadın olmak üzere toplam 318 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Beş Faktör Kuramına dayalı olarak geliştirilen Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT), Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sorularını cevaplamak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; duygusal dengesizlik, deneyime açıklık ve sorumluluk değişkenleri Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlik Algısının; dışa dönüklük, deneyime açıklık ve sorumluluk değişkenleri Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlik Algısının; dışa dönüklük ve sorumluluk değişkenleri ise Sınıf Yönetimine İlişkin Öz-yeterlik Algısının pozitif yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca dışa dönüklük, deneyime açıklık ve sorumluluk değişkenlerinin Öğretmen Öz-yeterlik Algısını pozitif; duygusal dengesizlik (nevrotizm) değişkeninin negatif yönde yordadığı ve yumuşak başlılık (uyumluluk) değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Beş faktör kişilik özellikleri, öz-yeterlik algısı, öğretmen adayları.

\*  Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzincan; e-posta: hhbahar@erzincan.edu.tr

\*\*  Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzincan; e-posta: mkagan@erzincan.edu.tr

## 1. Giriş

Kişilik bireyin doğuştan getirdiği ve daha sonra yaşantıları sonucu kazandığı, bireyi diğerlerinden ayıran özellikler olarak tanımlanabilir (Doğan, 2012). Diğer bir tanımda kişilik, bireylerin düşünce, duygu ve davranışlarındaki farklılıkları belirleyen ve yaşanan andaki biyolojik durum veya sosyal ortam ile açıklanamayan, süreklilik gösteren özellikleri ve eğilimleri olarak ifade edilmiştir (Berens and Nardi, 1999). McCrae ve Costa (1987) ise kişiliği, bireyin farklı durumlardaki davranışlarını açıklayan, süreklilik gösteren, bireylerarası, duygusal, motivasyona ve deneyime dayalı etkileşim biçimi olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle kişiliğin bireyin baskın özelliklerinden birisi olarak duygu ve davranışlarının önemli belirleyicilerinden olduğu (Berens and Nardi, 1999), günlük yaşam içerisinde çalışma ve sosyal ortamlarında da etkileyici bir unsur olduğu anlaşılmaktadır (Sığırı ve Gürbüz, 2011). Kişilik üzerine yoğun tartışmalar ve çok çeşitli tanımlamalar bulunmakla birlikte kişiliği açıklayan kapsamlı kuramlardan birisi de beş faktör kişilik kuramıdır. Beş faktör kişilik kuramının kişilikle ilgili ortaya çıkan farklı görüşleri bir çatıda topladığı söylenebilir (Bacanlı, İlhan ve Aslan 2009). Kuramda dışadönüklük, nevrozizm, deneyime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk olmak üzere beş temel kişilik özelliğine vurgu yapılmıştır (İnanç ve Yerlikaya, 2018, s.288). Bu kişilik boyutlarının temel özellikleri şöyle özetlenebilir:

*Nevrotizm* duygu ve duygusal kontrolün bir ölçüsü olarak tanımlanmaktadır (Costa ve McCrae, 1992). Normal kişiliğin, korku, üzüntü, utanç, öfke, suçluluk ve iğrenme gibi olumsuz etkilere maruz kalma eğilimini gösteren bir boyuttur (Rothmann and Coetzer, 2003). Nevrotizm olgusu bireyin karşılaştığı durumlarda sonuçlara ilişkin olumlu düşünme yerine sürekli olumsuz sonuçlarla karşılaşacağını düşünmesidir (Grant ve Wrzesniewski, 2010). Düşük seviyeli bireyler duygular üzerinde iyi bir kontrol ve kararlılık sağlarken, yüksek seviyeli bireyler endişeye yatkınlık ile birlikte biraz hassas ve sınırlı olabilirler (Costa ve McCrae, 1992). Ayrıca, kişiliğin bu boyutundan yüksek puan alanlar psikiyatrik problem riski altında olabilir (Rothmann and Coetzer, 2003). Bu boyutta düşük puan alan bireyler sakin, rahat ve iyi uyum sağlayan bireylerdir (İnanç ve Yerlikaya, 2018, s.288). Üniversite öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Albayrak, Yazıcı ve Reisoğlu, 2016), akademik öz yeterlik ile nevrozizm arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

*Dışadönüklük*, sosyallik, atılganlık, etkinlik ve konuşkanlık gibi özellikleri içerir. Dışadönükler enerjik ve iyimser bireylerdir (Rothmann and Coetzer, 2003). Diğer insanlarla birlikte olmaktan hoşlanma, eğlenceyi sevme, güç, istekli olma, arkadaşça davranma gibi özellikler bu faktörü temsil etmektedir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002). Dışadönüklük boyutunun her iki tarafında aşırılık söz konusudur. Bir tarafından aşırı dışa dönükler varken diğer tarafında aşırı içedönükler bulunmaktadır (Burger, 2006). Dışadönükler genellikle maceracı, sosyal ve konuşkan iken, içe dönükler genellikle sessiz ve utangaçtır (Costa and McCrae, 1992). Dışadönüklük puanı yüksek olan bireyler eğlenceyi seven, konuşkan, şakacı, sevecen ve sosyal kişilerdir. Düşük puan alanların içedönüklük özellikleri baskın olup çekingen, mesafeli, sessiz, edilgen ve yalnızlığı seven kimseler olarak tanımlanabilir (İnanç ve Yerlikaya, 2018, s.288). Dışadönüklük olumlu duygular ve deneyimlerle karakterizedir ve bu nedenle olumlu bir etki olarak görülür (Clark and Watson, 1991).

*Deneyime açıklık*, bu özelliği baskın olan bireylerin ilgi alanları geniştir ve yeniliğe ilgi duyarlar (Hughes, Rowe, Batey and Lee, 2012). Hem iç hem de dış dünyaya karşı meraklıdırlar ve yaşamları deneysel olarak daha zengindir (Clark and Watson, 1991). Bu boyuttan düşük puan alanlar geleneksel ve muhafazakar bir dünya görüşüne sahip olma eğiliminde iken, yüksek puan alanlar otoriteyi sorgulayan, yeni sosyal ve siyasi fikirlere eğilim gösterirler (Rothmann and Coetzer, 2003). Deneyime açıklık boyutundan yüksek puan alan bireylerin sürekli olarak farklı arayışlar içinde olduğu söylenebilir. Düşük puan alanlar ise geleneksel değerleri korumaya ve belirli bir yaşam tarzını sürdürmeye eğilimlidirler (İnanç ve Yerlikaya, 2018, s.288).

*Uyumluluk* boyutu sosyal yaşamda uyumlu olup olmamakla ilgilidir. Uyumlu birey temelde diğer insanlara yardım etmeye istekli olan, başkalarına sempati duyan, özgeci bir yapıya sahiptir (Clark and Watson, 1991). Bu boyuttan yüksek puan alan bireyler nazik, sempatik, arkadaş canlısı olarak tanımlanır (Costa and McCrae, 1992). Yine uyumluluk boyutundan yüksek puan alan bireyler uysal, güvenilir, yardımsever, cömert ve iyi huylu olmalarına karşılık, düşük puan alanlar şüpheli, eleştirici, çabuk kızan, cimri ve düşmanca tavırları olan bireyler olarak tanımlanır. Yüksek puan alanlar işbirliğine, düşük puan alanlar ise rekabete daha yatkındır (İnanç ve Yerlikaya, 2018, s.288).

*Sorumluluk* boyutu bireyin iş ahlakı, düzeni ve titizliğiyle ilgilidir (Costa ve McCrae, 1992). Sorumlu kişi aynı zamanda amaçlı, güçlü ve kararlıdır (Clark and Watson, 1991). Bu boyut bireylerin bireylerin ne kadar kontrollü, disiplinli, tertipli, organize ve başarıya yönelimli olduğu ile ilişkilidir. Bu boyuttaki puanları yüksek olan bireyler çalışkan, dakik, iyi organize olmuş, hırslı ve azimli; düşük puan alan bireyler ise dikkatsiz, dağınık, amaçsız, ihmalkâr ve işten kaçan kişiler olarak tanımlanır (İnanç ve Yerlikaya, 2018, s.288).

Bireyin tüm eylemlerinde belirleyici rol oynayan kişilik özelliklerinin yanında herhangi bir durumdaki performansını etkileyen bazı faktörler vardır. Bu faktörlerden birisi de bireyin belli bir performansı başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç düzeyi, diğer bir ifadeyle öz-yeterlik algısıdır. Tanım olarak öz-yeterlik, bireyin belirli performans tiplerine ulaşmak için gerekli olan davranış biçimlerini düzenleme ve gerçekleştirme yeterliliğine ilişkin öznel yargılarına gönderme yapmasıdır (Bandura, 1986). Öz-yeterlik bireyin bir davranışı başarı ile sonlandırabilme inancı olarak tanımlanabilir (Bandura, 1977, s.79). Öz-yeterliği, kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere ne ölçüde sahip olduğu konusundaki inancı olarak da tanımlamak mümkündür (Bandura, 1994, s.71).

Bandura'ya göre öz-yeterlik inancı, yeteneklerimiz üzerindeki inancımıza dayanır. Belirli hedeflere ulaşmak için belirli bir davranışı organize etmek ve hedefi gerçekleştirmek için gereklidir (Kurbanoglu, 2004). Bandura (1977) ya göre insanların öz-yeterlik düşünceleri, becerilerini geliştirmek için gerekli olan davranışlarını düzenleme kapasiteleri ve yeterlilikleri ile ilgili olan düşüncelerini kapsamaktadır. Öz-yeterlik algısı, bu bakımdan motivasyonu etkileyenlerin ve hareketin yakın belirleyicilerinin önemli bir dizisidir (Bandura, 1986, 1977). Öz-yeterlik inancı, öğretmenin yeterince güdülenmemiş veya tamamen isteksiz olan öğrencilerin olduğu bir grupta bile, katılım sağlayabileceğine ve istedik öğrenme sonuçlarını ortaya çıkarabileceğine yönelik inancı temsil eder (Moran ve Hoy, 2001).

Bandura'ya (1977) göre öz-yeterlik düşüncesi insan etkinliğinin oldukça önemli bir faktörüdür. O'na göre insanlar yaşamlarını kişisel öz-yeterlik düşünceleri ile yönlendirir. Öz yeterlik düşünceleri önemli ölçüde "insanların takip edecekleri davranış tarzlarını, ne kadar çaba ortaya koyacaklarını, engeller ve başarısızlıklar karşısında ne kadar süre dayanacaklarını" içermektedir. Benzer şekilde bireylerin zorluklar karşısındaki dirençlerini, düşünce yapılarının öz-engelleyici ya da öz-yardımcı olup olmadığını, çevresel taleplerle başa çıkarken karşılaştıkları stres, depresyon ile nasıl mücadele ettiklerini kapsamaktadır. Bu bakımdan, algılanan öz-yeterlik kişinin becerileri ya da algılanan beceri eksikliği göz önüne alındığında bireyin yapabileceklerinin öznel ve içsel yargılarını da yansıtmaktadır.

Kişilerin kapasitelerini olduğundan daha az algılamaları sahip oldukları becerileri en iyi şekilde kullanabilmelerini engellerken, kişinin gerçek kapasitesini olduğundan biraz daha fazla algılaması çoğu durumda performans üzerinde olumlu etkileri de bulunmaktadır (Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Pozitif yeterlik inancı taşıyan kişilerin gönüllü görev almalarının yanı sıra, güçlükler karşısında daha dayanıklı ve ısrarcı olduklarını, daha az stresle daha olumlu sonuçlar elde ettikleri gözlemlenmiştir. Yine yüksek öz-yeterlik inancı olan öğretmenlerin öğrencileri güdülemek için daha çok çaba harcadığı, akademik işlere daha çok zaman ayırdığı ve başarıyı artırabildiği (Bandura, 1977), yeni fikirlere daha açık, yeni yöntemleri denemeye daha istekli olduğu bulunmuştur (Cousins & Walker, 2000).



Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili olarak öz-yeterlik algı düzeyleri, öğretmenlik görevini nitelikli bir şekilde yapabilmek bakımından önemli görülmektedir. Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyleri ile kişilik özellikleri boyutuyla ele alınmıştır. Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının beş faktör kişilik boyutlarına ilişkin puanlarının, öğretmen öz-yeterlik algı puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının beş faktör kişilik alt boyutlarına ilişkin puanları Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlik (ÖKYÖ) algısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
2. Öğretmen adaylarının beş faktör kişilik alt boyutlarına ilişkin puanları Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlik (ÖSYÖ) algısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
3. Öğretmen adaylarının beş faktör kişilik alt boyutlarına ilişkin puanları Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlik (SYYÖ) algısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada model olarak ilişkisel tarama yöntemi seçilmiştir. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012).

### 2.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesinin yedi farklı öğretmen yetiştirme programında öğrenim gören 318 öğretmen adayı öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar lisans programının üç ve dördüncü sınıflarına kayıtlı olup, kayıtlı olduğu programda altıncı ve sekizinci dönem derslerini almakta olan öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem grubunun sınıf düzeyi, bölüm ve cinsiyete göre dağılımı ise Tablo 1’de gösterilmiştir

**Tablo 1:** Araştırma Grubunun Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Kayıtlı Olduğu Programa Göre Dağılımı

Değişkenler ve alt boyutları	f	Yüzde
<b>Cinsiyet</b>		
Erkek	176	55,3
Kadın	142	44,7
<b>Sınıf Düzeyi</b>		
Üçüncü sınıf	162	50,9
Dördüncü sınıf	156	49,1
<b>Kayıtlı olduğu program</b>		
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	37	11,6
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	20	6,3
Fen Bilgisi Öğretmenliği	68	21,4
Sınıf Öğretmenliği	117	36,8
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	24	7,5
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	27	8,5
Müzik Öğretmenliği	25	7,9
<b>Toplam</b>	<b>318</b>	<b>100,0</b>

### 2.3. Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) ile Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği (ÖÖÖ) kullanılmıştır. SDKT Beş Faktör Kuramına dayalı olarak, kişiliğin üst düzeydeki boyutlarını

ölçmek amacıyla, üniversite öğrencileri üzerinde kullanılabilir bir ölçme aracı olarak Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 40 sıfat çiftinin bulunduğu SDKT'de duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk olmak üzere beş alt boyut bulunmaktadır. Mevcut uygulamada, ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılığı ile ilgili bulgular ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi ve Alt Ölçeklerinin İç Tutarlılık Katsayıları

SDKT alt boyutları	Madde sayısı	Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009)	Mevcut uygulama	
			N	Güvenirlilik
Duygusal Dengesizlik (DD)	7	.73	318	,68
Dışadönüklük (DDÖ)	9	.89	318	,86
Deneyime Açıklık (DA)	8	.80	318	,77
Yumuşak Başlılık (YB)	9	.87	318	,79
Sorumluluk (SOR)	7	.88	318	,80

DD boyutu Beş Faktör Kişilik Kuramındaki Nevrotizm boyutu ile ilişkili özellikleri ölçerken, YB boyutu Uyumluluk niteliklerini ölçmeye yöneliktir.

### 2.3.2. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği (ÖÖÖ):

Öğretmen adaylarının Öğretmen Öz-yeterliklerini belirlemek için ise Moran, Hoy ve Hoy (1998) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türk öğretmen adayı örneklemini için uyarlanan Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlik (ÖKYÖ), Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlik (ÖSYÖ) ve Sınıf Yönetimine Yönelik öz-yeterlik (SYYÖ) olmak üzere üç alt boyutu bulunan ve her alt boyutunda sekiz madde olan Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinde toplam 24 madde bulunmaktadır.

**Tablo 3**  
Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin İç Tutarlılık Katsayıları

Boyutlar	Madde sayısı	Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)	Mevcut uygulama	
			N	Güvenirlilik
ÖKYÖ	8	.82	318	,87
ÖSYÖ	8	.86	318	,89
SYYÖ	8	.84	318	,89
ÖÖ Toplam	24	.93	318	,95

Mevcut çalışmada ölçeğin tamamı ve alt ölçekler için bulunan iç tutarlılık katsayıları Tablo 3'te gösterilmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin bulunan iç tutarlılık katsayısı .95'tir. Ölçeğin alt boyutlarından bulunan iç tutarlılık katsayıları ÖKYÖ için .87, ÖSYÖ için .89, SYYÖ için ise .89'dur. Bulunan iç tutarlılık katsayıları uygulanan ölçeğin güvenilir olduğunu ve araştırma amacına yönelik olarak kullanılabilirliğini göstermektedir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırma sorularını cevaplandırmak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde standart yöntem olan enter metodu kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler birlikte modele dâhil edilmiş, bağımlı değişkenlerin bağımsız değişken üzerindeki ortak etkisi incelenmiştir. Araştırmada öncelikle verilerin parametrik ya da non-parametrik istatistikler için uygun olup olmadığına bakılarak veri analizine başlanmıştır. Normallik dağılımı, çarpıklık-basıklık (-1 - +1), ortalama, ortanca, mod, saçılım ve histogram grafikleri ve grupların varyans eşitliği (Levene F Testi) yapılan değerlendirme sonucunda normal dağılım gösterdiği ve veri setinin parametrik istatistikler için uygun olduğu belirlenmiştir. Mahalanobis uzaklığı ve Cook's (Cook'<1)

değerlerine göre normallik (çok değişkenli) ve doğrusallık varsayımlarını etkileyen uç değerlerin olup olmadığı incelenmiş, yordayıcı değişkenler arasında yüksek bağlantı katsayısının bulunmaması koşulu için ise yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon katsayıları, VIF, CI değerleri ve tolerans değeri incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda araştırmada elde edilen veriler için çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemi uygulanmıştır.

### 3. Bulgular

Öğretmen adaylarının beş faktör kişilik alt boyutlarına ilişkin puanlarının ÖKYÖ algısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4:** Beş Faktör Kişilik Testi Puanlarının ÖKYÖ Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	29,044	3,963		7,329	,000**
DD	-,120	,059	-,106	-2,042	,042*
DDÖ	,088	,065	,097	1,348	,179
DA	,291	,089	,243	3,282	,001**
YB	,059	,065	,055	,905	,366
SOR	,216	,071	,175	3,042	,003**
R: .491	R <sup>2</sup> : .241	F <sub>5-310</sub> : 19.670, p < .01			
*p < .05	**p < .01				

Yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları, kurulan regresyon modelinin genel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (F<sub>5-310</sub>: 19.670, p < .01). Regresyon analizi sonucunda, DD ( $\beta$ : -.106), DA ( $\beta$ : .243) ve SOR ( $\beta$ : .175) puanlarının ÖKYÖ puanlarının anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir (R: .491, R<sup>2</sup>: .241). DA ve SOR puanları ÖKYÖ algısını pozitif yönde yordarken, DD boyutunun negatif yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır. En güçlü yordayıcının DA olduğu bulunmuştur. DDÖ ve YB değişkenlerinin ÖKYÖ algısının anlamlı yordayıcıları olmadığı anlaşılmaktadır. DD, DA ve SOR değişkenlerinin birlikte ÖKYÖ algı puanlarının % 24,1'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının beş faktör kişilik alt boyutlarına ilişkin puanların ÖSYÖ algısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5:** Beş Faktör Kişilik Testi Puanlarının ÖSYÖA Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	29,173	4,289		6,803	,000**
DD	-,060	,064	-,050	-,941	,347
DDÖ	,157	,071	,164	2,219	,027*
DA	,246	,096	,195	2,564	,011*
YB	,053	,070	,047	,758	,449
SOR	,174	,077	,134	2,261	,024*
R: .449	R <sup>2</sup> : .202	F <sub>5-310</sub> : 15.661, p < .01			
*p < .05	**p < .01				

Kurulan regresyon modelinin genel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (F<sub>5-310</sub>: 15.661, p < .01). Beş faktör kişilik testi puanlarından DDÖ ( $\beta$ : .164), DA ( $\beta$ : .195) ve SOR ( $\beta$ : .134) değişkenlerinin ÖSYÖ algısının anlamlı yordayıcıları olduğu, DD ve YB değişkenlerinin anlamlı yordayıcılar olmadığı bulunmuştur (R: .449, R<sup>2</sup>: .202, p < .01). En güçlü yordayıcının DA olduğu, onu DDÖ ve SOR

boyutlarının takip ettiği görülmüştür. DDÖ, DA ve SOR değişkenlerinin ÖSYÖ algısının % 20.2'sini açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 6'da öğretmen adaylarının beş faktör kişilik alt boyutlarına ilişkin puanları SYYÖ algısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinin sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 6:** Beş Faktör Kişilik Testi Puanlarının SYYÖA Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	34,274	4,481		7,649	,000**
DD	-,114	,067	-,092	-1,711	,088
DDÖ	,276	,074	,278	3,730	,000**
DA	-,012	,100	-,009	-,120	,904
YB	,042	,073	,036	,568	,570
SOR	,243	,080	,180	3,021	,003**
R: .430	R <sup>2</sup> : .185	F <sub>5-310</sub> : 14.101 , p < .01			
*p < .05	**p < .01				

Beş Faktör Kişilik Testi alt boyutlarına ilişkin puanların, SYYÖ algısı puanlarını yordamasına ilişkin oluşturulan regresyon modelinin genel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F<sub>5-310</sub>: 14.101, p < .01). Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları, DDÖ ( $\beta$ : .278) ve SOR puanlarının ( $\beta$ : .180) anlamlı yordayıcılar olduğunu, DD, DA ve YB puanlarının SYYÖ algısının anlamlı yordayıcıları olmadığını göstermektedir (R: .430, R<sup>2</sup>: .185, p < .01). DDÖ ve SOR puanlarının, SYYÖ algısı puanlarının % 18,5'ini açıkladığı görülmüştür.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının ÖKYÖ algısında Beş Faktör Kişiliğin DD, DA ve SOR boyutları önemli yordayıcılar iken, DDÖ ve YB değişkenleri önemli birer yordayıcı değildir. DA ve SOR pozitif, DD ise negatif yordayıcılardır. DD boyutu kişiliğin olumsuz etkilere maruz kalma eğilimini gösteren özelliklerini temsil etmektedir. Bu sebeple, DD'nin ÖKYÖ algısının negatif bir yordayıcısı olması doğal algılanabilir. Diğer taraftan yeniliğe ilgi duymayı ve geniş bir ilgi alanına sahip olmayı gerektiren DA ile iş ahlakı, düzen ve titizlik gerektiren SOR boyutlarının pozitif yordayıcılar olması da beklenen bir sonuç olarak görülebilir. ÖKYÖ algısının kişiliğin alt boyutları olan DDÖ ve YB ile bağlantılı olmadığı anlaşılmaktadır. ÖSYÖ algısında DDÖ, DA ve SOR boyutları anlamlı yordayıcılar iken, DD ve YB değişkenlerinin anlamlı yordayıcılar değildir. DA boyutu DDÖ ve SOR'a göre daha güçlü yordayıcıdır. SYYÖ algısında DDÖ ve SOR puanları önemli yordayıcılardır. DD, DA ve YB boyutları SYYÖ üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip değildir.

Yapılan bu çalışma, öğretmen öz-yeterlik algısının kişiliğin bazı boyutları ile bağlantılı olduğunu göstermektedir. Normal kişiliğin korku, üzüntü, utanç, öfke, suçluluk ve iğrenme gibi olumsuz etkilere maruz kalma eğilimini temsil eden DD boyutunun (Rothmann and Coetzer, 2003), ÖKYÖ algısının negatif yönlü yordayıcısı olduğu, öz-yeterlik algısının diğer boyutları ile bir bağlantısının olmadığı anlaşılmıştır. Kişiliğin olumsuz yönü olarak görülen bu boyutun, ÖKYÖ algısında negatif yönlü bir yordayıcı olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Kişiliğin sosyallik, atılganlık, etkinlik, konuşkanlık (Rothmann and Coetzer, 2003) gibi olumlu özelliklerini içeren DDÖ boyutu, öz-yeterliğin ÖSYÖ ve SYYÖ boyutları ile bağlantılıdır. DDÖ boyutunu temsil eden diğer insanlarla birlikte olmaktan hoşlanma, eğlenceyi sevme, güç, istekli olma, arkadaşça davranma gibi özellikleri temsil eden dışadönüklük (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002) puanı arttıkça ÖSYÖ ve SYYÖ puanları da artış göstermektedir. İçedönüklük olarak yorumlanabilen DDÖ puanının düşüklüğü ile birlikte (Burger, 2006), ÖSYÖ ve SYYÖ puanları da düşüş göstermektedir. Yapılan bir çalışmada (Ayan, 2017), dışadönüklük düzeyinin öz-yeterlik

üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisinin incelendiği bir çalışmada (Kalafat, 2012), deneyime açıklık boyutunun öğretmen yeterliğini yordayan en güçlü yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Kişiliğin yeniliğe ilgi duyma ve ilgi alanının genişliği ile bağlantılı olan DA boyutu (Hughes, Rowe, Batey and Lee, 2012), ÖKYÖ ve ÖSYÖ'nün pozitif yönlü yordayıcısıdır. Bulunan bu sonuç, yüksek öz-yeterlik inancı olan öğretmenlerin, yeni fikirlere daha açık, yeni yöntemleri denemeye daha istekli olduğu bulgusu ile benzerlik göstermektedir (Cousins & Walker, 2000). Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, uygulamalarında değişik türden öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya ve kullandıkları yöntemleri geliştirmek için araştırma yapmaya eğilimlidirler (Duban ve Gökaçan, 2012). Diğer taraftan, çevredeki değişimlerden en fazla ve çabuk etkilenen kurum okuldur. Öğretmen çevrede meydana gelen bu değişikliklere kayıtsız kalmaz (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu sebeple DA boyutunun aslında öğretmenlerde olması beklenen özellikleri içerdiği, bu sebeple pozitif yönlü bir yordayıcı olmasının beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebileceği söylenebilir.

Kişiliğin sosyal yaşamda uyumlu olup olmama durumu ile ilgili olan boyutu yumuşak başlıktır (Clark and Watson, 1991). Bu boyutta yüksek puan alanlar uysal, güvenilir, yardımsever, cömert ve iyi huylu, düşük puan alanların ise şüpheli, eleştirici, çabuk kızan, cimri ve düşmanca tavırları olan kişiler olarak tanımlanmıştır (İnanç ve Yerlikaya, 2018, s.288). Öğretmen öz-yeterlik algısı alt boyutlarının bu özelliklerle bağlantılı olmadığı anlaşılmıştır. Aslında iyi bir öğretmenin aynı zamanda uysal, güvenilir, yardımsever, cömert ve iyi huylu olması beklenir (Sünbül, 1996). Ancak bu beklentinin bu araştırma sonuçları ile desteklenmediği anlaşılmaktadır.

Kişiliğin iş ahlakı, düzeni ve titizliği ile ilgili olan (Costa ve McCrae, 1992) SOR boyutunun, öğretmen öz-yeterlik algısının her üç boyutu ile de bağlantılı olduğu görülmüştür. Bireylerin kontrollü, disiplinli, tertipli, organize ve başarıya yönelimli olma eğilimlerini temsil eden sorumluluk (İnanç ve Yerlikaya, 2018, s.288) boyutunun ÖKYÖ, ÖSYÖ ve SYYÖ algıları ile pozitif ilişkili olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

## **Kaynaklar**

- Albayrak, E., Yazıcı, H., ve Reisoğlu, S. (2016). Üniversite Öğrencilerinde Kişilik Özellikleri, Akademik Öz-Yeterlik, Akademik Kontrol Odağı ve Akademik Erteleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 90-102.
- Ayan, A. (2017). Yalnızlık ve utangaçlık düzeyinin öz-yeterlik ve öfke kontrolü üzerine etkisi, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 87-108.
- Bacanlı, H., İlhan, T., ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81, New York: Academic Press.

- Berens, L. V. & Nardi, D. (1999). *The sixteen personality types: descriptions for self-discovery*. Huntington Beach - California: Telos Publications.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*, (Çev. İ. Deniz ve E. Sarıoğlu), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30(137): 74-81.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Clark, L., A. & Watson, D. (1991). General affective dispositions in physical and psychological health. In C.R. Snyder & D.R. Forsyth (Eds.) *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective*. New York: Pergamon.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). *NEO PI-R professional manual*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Cousins, J., B., & Walker, C.A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation (Special Issue)*, 25-53.
- Doğan, T. (2012). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Duban, N. Y. ve Gökaçan, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançları ve fen öğretimine yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 267-280
- Grant, A., M. & Wrzesniewski, A. (2010). Core self evaluations, other-orientation, anticipated guilt and gratitude and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 108-121.
- Hughes, D., J., Rowe, M., Batey, M. & Lee, A. (2012). A tale of two sites: Twitter vs. Facebook and the personality predictors of social media usage. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 561-569.
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2018). *Kişilik kuramları*, Ankara: Pegem Akademi.
- Kalafat, S. (2012). Lise öğretmenleri kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 193-200.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of a five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90.
- Moran, M., T., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

## Öğretmen Adaylarında Öz-yeterlik Algılarının Yordayıcısı Olarak Beş Faktör Kişilik...

- Moran, M., T., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Rothmann, S., & Coetzer, E., P. (2003). The big five personality dimensions and job performance. *SA Journal of Industrial Psychology*, 29(1), 68-74.
- Sıgı, Ü. ve Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 30-48.
- Somer, O., M. Korkmaz ve Tatar, A. (2002), Beş faktör kişilik envanterinin geliştirilmesi-I: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması, *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21-33.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 597-608.

**Araştırma makalesi:** Bahar, H. H. & Kağan, M. (2018). Öğretmen adaylarında öz-yeterlik algılarının yordayıcısı olarak beş faktör kişilik özellikleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 676-686.



## Investigation of Biology Teacher Candidates' Perceptions about Nanotechnology \*

Pınar KÖSEOĞLU\*\*, Gamze MERCAN\*\*\*

Received date: 20.03.2018

Accepted date: 19.11.2018

### Abstract

Prospective teachers' perception of nanotechnology, which is one of the fastest developing interdisciplinary sciences of the 21st century, is very important due to the fact that those prospective teachers are to educate the next generation. In this context, the aim of the study is to examine the perceptions of biology teacher candidates on nanotechnology. The study group; In the academic year of 2014-2015, there were 91 students who can be reached from 138 students studying at Hacettepe University Department of Biology Education. As a method of research is qualitative research method is used, the scope of the purpose of the research, the sampling method was used for sampling criteria. Biology prospective teachers' data about their perceptions about nanotechnology were obtained by using interview form consisting of two semi-structured open-ended questions. In the analysis of the data obtained from the interview questions; content analysis method was used. According to the results of the research; Biology teacher candidates' perceptions about nanotechnology are low.

**Keywords:** Nanotechnology, education, biology teacher candidates, perception.

\* This article is presented at the 26th International Congress of Educational Sciences (ICES / UEBK-2017).

\*\* Hacettepe University, Education Faculty, Mathematics and Science Education Department, Ankara, Turkey; [koseoglup@gmail.com](mailto:koseoglup@gmail.com)

\*\*\* Hacettepe University, Education Faculty, Mathematics and Science Education Department PhD Student, Ankara, Turkey; [gmercn@gmail.com](mailto:gmercn@gmail.com)



# Biyoloji Öğretmen Adaylarının Nanoteknoloji Bilim Dalına Yönelik Algılarının İncelenmesi\*

Pınar KÖSEOĞLU\*\*, Gamze MERCAN\*\*\*

Geliş tarihi: 20.03.2018


Kabul tarihi: 19.11.2018


## Öz

21. Yüzyılın en hızlı gelişim gösteren disiplinler arası bilimlerinden nanoteknoloji bilim dalı hakkında, gelecek nesli yetiştirecek olan öğretmen adaylarının algıları oldukça önemli bir konudur. Bu kapsamdan yola çıkılarak bu araştırma da biyoloji öğretmen adaylarının nanoteknoloji bilim dalına yönelik algılarının incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2014-2015 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim gören toplam 138 öğrenciden ulaşılabilen 91 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, araştırmanın amacı kapsamında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Biyoloji öğretmen adaylarının nanoteknoloji bilim dalına yönelik algıları ile ilgili verilere, yarı yapılandırılmış iki açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme sorularından elde edilen verilerin analizinde ise, içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, biyoloji öğretmen adaylarının nanoteknoloji bilim dalı hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Nanoteknoloji bilim dalı, eğitim, biyoloji öğretmen adayları, algı.

\*Bu makale 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (ICES / UEBK-2017) sunulmuştur.

\*\*  Hacettepe University, Education Faculty, Mathematics and Science Education Department, Ankara, Turkey; koseoglup@gmail.com

\*\*\*  Hacettepe University, Education Faculty, Mathematics and Science Education Department PhD Student, Ankara, Turkey; gmercn@gmail.com

## **1. Giriş**

Nanoteknoloji" terimi ilk olarak Tokyo Bilim Üniversitesinde Taniguchi Norio tarafından 1974'te maddelerin bir atom veya bir molekül tarafından ayrılması, birleştirilmesi ve defarmasyonu olarak tanımlanmıştır (Singh, Singh, Prasad & Gambhir, 2008).

Nanoteknoloji; mühendislik, fen ve sağlık bilimlerinin kesiştiği disiplinlerarası bir bilim dalıdır (Erkoç, 2008; Gök, 2007). Nanoteknoloji, atomlara veya nanometre seviyelerine yakın olan materyallerin, bileşenlerin, cihazların ve / veya sistemlerin (kabaca 1 ile 100 nm) yaratılmasıdır. Bir nanometre, insan saç telinde yaklaşık 100.000 kat daha küçük, 10 angstrom veya bir milyarda bir metredir. Bu teknoloji, imalat, görüntüleme, ölçme, modelleme ve bu uzunlukta maddenin manipüle edilmesini içerir. Nanoteknolojinin amacı, yeni malzemeler ve aygıtların fiziksel, kimyasal, fizikokimyasal ve biyolojik özelliklerini önemli ölçüde iyileştirmek için atomları, molekülleri veya parçacıkları tek tek kontrol etmektir.

Nanoteknolojiyi kısaca atomik yönden hassaslıkta mühendislik olarak tanımlayabiliriz (Ramsden, 2009). Yani; nanoteknoloji, büyük ölçeklerdeki materyallerin atom, moleküler ve makromoleküler skalalardan farklı olarak geliştirilmesi ve araştırılması için yeni yaklaşımlardır (European Commission, 2005).

Nanoteknoloji fikri ilk olarak, Nobel ödüllü fizikçi Richard Feynman'ın 29 Aralık 1959'da, Amerikan Fizik Topluluğu'nun Kaliforniya Teknoloji Enstitüsü'nde (Caltech) gerçekleştirilen yıllık toplantısında "Aşağıda yeterince boş yer var" (There is plenty of room at the bottom) başlıklı konuşmasında nano ölçekte yapılabileceklerden örnekler de vererek ortaya atıldığı bilinmektedir. Ancak nanoteknolojinin tarihçesi detaylı olarak incelendiğinde nanoteknolojinin tarih boyunca çeşitli ürünlerde kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili ilk örnekler Roma Kupaları ve Notre-Dame kiliseleridir. Bu örneklerde, vitrayların altın nanopartikül ekleyerek, cama ışığa duyarlı renk değiştirme yeteneği kazandırıldığı; bu sayede vitrayların daha koyu kırmızı bir renge, maviye hatta mor rengine dönüşmesi sağlanmıştır. Bu detay, Roma Kupası'ndaki Lycurgus Kupası'nda da görülüyor; bu özellik ile ışık açısı değiştiğinde kırmızı bardağın yeşil ya da sarı renkte olması sağlanıyor. Başka bir örnek de Samurai ve Şam kılıçlarıdır. Bu kılıçlar karbon nanotüpleri içermektedir. Çelik ve karbon nanotüp kombinasyonu olan bu malzemenin, doğal olarak daha dayanıklı ve esnek olmasını sağlamaktadır (Leydecker, 2008). Ancak nanoteknoloji fikri Feynman'ın konuşmasında Brittanica Ansiklopedisi'nin 24 cildinin tamamını bir kalem ucuna sığdırılabileceğini ileri sürmesi ile farkındalık kazanmıştır. Daha sonrasında Amerikalı bir mühendis olan Dereler' in 1970'li yıllarda lisans öğrencisiyle tasarladığı bazı robotlar farklı disiplinlerdeki bilim adamlarına da ilham olması nanoteknoloji alanındaki araştırmalara hem potansiyel olmuş hem de ivme kazanmasını sağlamıştır. Nanoteknoloji terimi ilk defa, 1974 yılında Norio Taniguchi (Tokyo Üniversitesi) tarafından kullanılmıştır (Feynman, 1959; Ramsden, 2005; Sharifzadeh, 2006; Erkoç, 2008).

Nanoteknoloji; fizik, biyoloji, kimya, malzeme bilimi ve mühendislik alanındaki ölçek sınıflandırmasını karşılayan nesnelerin bilgisini daha iyi anlamak ve uygulamak için işbirliği içinde birbiri ile sürekli temas halinde çalışan çok disiplinli bir alandır (Clark & Ernst, 2005). Bu nedenle de, nanoteknoloji bilim ve mühendisliğin farklı bilim ve mühendislik disiplinlerinin yakınlaşmasını sağlayan bilim dalıdır. Aynı zamanda da gelişmekte olan teknolojik alanların yönetilmesi ve düzenlenmesi için önemli etkilere de sahiptir. Çünkü; birçok bilim, mühendislik

ve teknoloji disiplini nano ölçekte birleştiğinde çok sayıda ortak ilke ve soruşturma aracından oluşmaktadır (Roco, 2006; Ziegler 2006).

Nanoteknolojinin 21. Yüzyılın en önemli bilim dalları arasında yer almasının nedenleri; temel bilimler (fizik, kimya, biyoloji gibi) ile uygulamalı bilimlerin (malzeme, elektronik, kimya, makine, bilgisayar mühendisliği gibi) kesiştiği disiplinlerarası bir bilim dalı olması ve özellikle bilgi teknolojisinde, insana devrim yapan birçok yeni gelişmenin önemli bir parçası olmasıdır. Yani başka bir deyişle, daha küçük cihazlarla nanoteknolojinin en belirgin avantajı, küçülme ile birlikte performansın katlanarak artmasıdır. Diğer bir avantaj da, minyatür cihazların daha hızlı çalışması ve birim başına daha az maliyeti olmasıdır. (Gök, 2007; Erkoç, 2008). Bu sayede nanoteknoloji; mühendislik, malzeme bilimi, kolloidal bilim, fizik, kimya, tıp ve biyoloji gibi çok disiplinli alanların geniş aralıklarını etkilemektedir (Cao, 2004). Bu nedenlerden dolayı, 21. yüzyıla damgasını vuran nanoteknoloji alanındaki gelişmeleri kendi bünyesine entegre eden ülkeler gelişmiş, bunu başaramayan ülkeler ise geri kalmış ülkeler sınırlandırılmasına gireceği öngörülmüştür. Bu fırsatı kaçırmamak için Dünya’da 1990’ların başında beri gelişmekte olan nanoteknoloji çalışmalarına Türkiye’de 2000’li yılların başında çeşitli adımlar atarak katılmaya başlamıştır. Bu adımlardan en önemlisi nanoteknolojinin “Vizyon 2023 Strateji Belgesi” çerçevesinde gerekli ve öncelikli teknolojik faaliyet alanlarından biri olarak tanımlanmasıdır (Erkoç, 2008). Vizyon 2023 Strateji Belgesine ek olarak Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı’nın katkısıyla Bilkent Üniversitesi tarafından kamu, özel sektör ve diğer üniversitelerle birlikte nanoteknoloji geliştirmek ve uygulamak amacıyla UNAM (Ulusal Nanoteknoloji Araştırma Merkezi) kurulmuştur. Ayrıca nanoteknoloji alanında yüksek lisans ve doktora programları da açılmış olup birçok üniversite tarafından yürütülmektedir. Özellikle sağlık bilimlerinde ekol olarak gösterilen Hacettepe Üniversitesi’nde Nanoteknoloji bilimi Nanotıp ile birleştirilerek 2011 yılında Nanoteknoloji Nanotıp Anabilim Dalı açılarak lisansüstü eğitim vermeye başlamıştır. Ayrıca lisans ve lisansüstü nanoteknoloji eğitime ve faaliyetlerine ek olarak Yakacık Doğa Koleji’nde uzman kişiler gözetim ve desteğinde nanoteknoloji alanında Ar-Ge çalışmaları yapılmak amacıyla Nanoteknoloji Laboratuvarı açılmıştır. Ülkemizde yeni yeni gelişmekte olan nanoteknolojinin 2025 yılından itibaren hayatımıza entegre olarak büyük oranda etkileyeceği düşünülmektedir (Gök, 2007; Erkoç, 2008).

Belli ve olağandışı özelliklerine sahip nanomalzemelerin günlük yaşamımızın bir parçası haline geldiği gerçeği ile ilgili olarak, bu konuları yükseköğretime başlamadan önce öğrencilere tanıtmak oldukça önemli bir konudur. Nanobilim ve nanoteknolojinin bilimsel ve teknolojik okuryazarlıktaki eğitimsel öneminin belirlenmesi için yapılan bir analize göre, nanobilim ve nanoteknolojinin eğitimsel öneminin büyüdüğü sonuçlarına ulaşılmıştır (Winkelman, 2013). Ancak ülkemizde müfredat detaylı incelendiğinde liselerde, nanoteknoloji bilimine yalnızca birkaç derste ve çok sınırlı olarak yer verildiği, ilköğretimde ise herhangi bir öğretim uygulaması olmadığı ortaya konmuştur (Aslan ve Şenel, 2015).

Yapılan araştırmalar sonucu; nanoteknoloji konularının 12-18 yaşları arasındaki öğrencilere etkin bir şekilde sunulabileceği ve bu öğrencilerin bu tür konularda motivasyonunun yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Dünyada nanoteknoloji ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Winkelman, 2014; Elmarzugi et al., 2014; Rodgers et al., 2013; Farshchi et al., 2011; Retzbach et al., 2011; Macoubrie, 2006). Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

Nanoyou (Gençler için Nano), gençlerin nanoteknolojileri temel anlayışını arttırmayı ve etik, yasal ve sosyal yönleri hakkında diyaloga girmeyi amaçlayan bir projedir. Nanoyou, 11-18

yaşlarındaki gençler için hazırlanmış bir eğitim programıdır. Web portalında, öğrencilere yönelik sanal etkinliklerin yanı sıra, yaygınlaştırma materyali, öğrencilerin farklı diyaloglara katılacakları çevrimiçi bir öğrenme ortamı ile farklı okulların deneyimlerini ve kaynaklarını paylaşmasına izin veren güçlü bir ağ bulunmaktadır.

Nanokids, nanoteknoloji konusunda uluslararası çapta hızla genişleyen moleküler araştırma ve teknolojiyi geliştirmeye adanmış bir eğitim programıdır. Bu programla, çocuklara nanoteknolojinin ve nanosistemin ne olduğunu öğreten birçok oyun ve etkinlikler bulunmaktadır.

Nanonet, nanoteknolojinin daha da geliştirilmesi için genç araştırmacılar yetiştirmek için üç tür Nanoteknoloji Okulları düzenlenmiştir. Bunlar: Nanoteknoloji Yaz Okulu, Kesitsel Okul ve Genç Araştırmacılar Değişim Programları'dır.

Nanoyu Anlamak - Nanoteknolojiyi Anlamak (Understanding Nano - Understanding Nanotechnology), nanoteknoloji kavramlarını ve uygulamalarını herkes tarafından anlaşılabilir kılmak için oluşturulmuş bir web sitesidir. Bu sitede, nanoteknoloji ile ilgili genel kavramların, güncel haberlerin yer aldığı makalelere ve kaynaklara rahatlıkla ulaşılması sağlanmaktadır. Ayrıca lise ve orta sınıf fen öğretmenlerinin sınıf ortamında nanoteknoloji konularını ve kavramlarını öğrencilere aktarabilmeleri için, ders planları da bulunmaktadır.

Ulusal Nanoteknoloji Girişimi (NNI), nanoteknoloji ile ilgili ABD'nin en büyük girişimidir. İlkokuldan yükseköğretime kadar her düzeyde öğrenci için materyal bulunmaktadır. Web sayfası, özellikle yükseköğretim öğrencileri için oldukça yararlı kaynaklar içermektedir.

Accessnano, erişilebilir ve yenilikçi bilim ve teknolojiyi Avustralya ortaokul sınıflarına tanıtmak için tasarlanmış benzersiz, en yeni nanoteknoloji eğitim kaynağıdır. Bu kaynak çok iyi hazırlanmış materyal ve endüstri uygulaması odaklıdır.

NISE Network, nano bilim, mühendislik ve teknoloji hakkında halkın farkındalığını, katılımını ve anlaşılmasını teşvik etmeyi amaçlayan ulusal bir araştırmacı ve informal bilim eğitmeni topluluğudur. Bu nano bilim eğitim ağı; okullar için uygulayabilecekleri deneyler ve materyaller bulunmaktadır.

Nanomission, eğitsel tasarımı bir oyun olup bireylerin nanosistemdeki temel kavramlar hakkında eğiten ilgi çekici bir öğrenme deneyimidir. İçeriğinde ders planlarından başka çevrimiçi destek vererek dünyanın dört bir yanındaki okullara ve kolejlere ücretsiz kaynak desteği sağlamaktadır.

NanoSense projesi (2004-2008), lise düzeyinde nano bilimin nasıl öğretilmesi gerektiği konusundan ortaya çıkmıştır. Proje, bilim adamları ve eğitimcilerle yakın işbirliği içinde çalışarak, lise öğretmenleri ve öğrencilerin nanoteknoloji kavramlarını anlamalarına yardımcı olmak için müfredat birimi oluşturup test edip yayınlamaya başlamıştır. Proje, bu materyalleri öğretmenlerle tanıştırmak için nano atölye çalışmaları yaparak nano bilim eğitimi için önemli kavramları öğrenme hedeflerini belirlemek ve netleştirmek için uzmanlar ve uygulayıcılarla çalışma toplantıları düzenlemiştir. Ayrıca proje kapsamında "Malzeme Araştırma Bilim ve Mühendislik Merkezi" adında bir eğitim portalı da düzenlemiştir.

Nano Dünyayı Keşfetmek, eğitimcilere web sitesi aracılığı ile materyaller sunarak yenilikçi bir bakış açısı ile eğitici sunumlar yaparak güncel yayınlar yayınlamaya katkı sağlamak gibi hedeflerle bilim ve mühendislik alanındaki halkın anlayışını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu

portalda çok ilginç ders planları, alıştırmalar, deneyler, kurslar, etkinlikler ve programlar vb. bulunmaktadır.

Literatürde yapılan çalışmalarda araştırma çalışma gruplarının nanoteknoloji bilim dalı ile ilgili bilgi seviyeleri düşük olduğundan bu bilim dalına yönelik algı ve görüşlerinin de düşük olduğu saptanmıştır. Bu araştırmalar aşağıdaki şekildedir:

Cobb ve Macoubrie (2004) tarafından yapılan çalışmada halkın nanoteknoloji hakkında ne bildikleri, tutumları üzerinde edindikleri bilgilerin etkileri, bilim hakkındaki düşünceleri ile nanoteknolojiye yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığı ve nanoteknoloji ile ilgili kavramlara duygusal tepkilerin ne olduğunu araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; örneklemin nanoteknoloji ile ilgili çok az bilgiye sahip oldukları halde, büyük bir çoğunluğun nanoteknolojinin avantajlarının dezavantajlarına göre daha fazla olduğunu ifade ettikleri saptanmıştır.

Macoubrie (2005) tarafından yapılan çalışma Amerikalıların nanoteknoloji hakkındaki bilgileri araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan bireylerin nanoteknoloji farkındalıkları çok düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Besley ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan çalışmada nanoteknoloji ile ilgili halkın görüş ve tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, nanoteknolojinin faydalarının risklerine oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Currall (2009) tarafından yapılan araştırmada insanların nanoteknolojiye olan ilgilerinin olumlu tutumlar üzerinde ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balemen (2009) tarafından yapılan araştırmada biyoloji öğretmen adaylarının nanobiyoteknoloji konularındaki bilgi seviyelerini belirlemesi ve nanobiyoteknoloji öğretim yöntem ve seviyelerinin belirlenmesine yönelik araştırmada, öğretmen adaylarının bilgi seviyesi düşük olduklarından, algılarının da düşük olduğu saptanmıştır.

Ekli (2010) tarafından ilkökul öğrencilerinin nanoteknoloji hakkındaki görüşleri ve tutumları farklı değişkenler açısından incelenmiş olup araştırma sonucunda öğrencilerin nanoteknoloji bilim dalı hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarından dolayı farkındalıklarının düşük olduğu saptanmıştır.

Şahin ve Ekli (2013) tarafından orta öğretim okullarında nanoteknoloji hakkında öğrencilerin genel bilgi birikimleri, temel bilgileri, görüşleri ve risk algıları incelemiştir. Öğrencilerin nanoteknolojiyle ilgili farkındalıklarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Aslan ve diğerlerinin (2014) fen bilgisi öğretmen adaylarına (380) yaptığı nanoteknoloji ölçeği ile öğrencilerin nanoteknoloji farkındalık düzeyleri araştırılmıştır. Elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlara göre öğrencilerin akademik başarıları ile farkındalıkları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde daha çok nanoteknolojiye yönelik halkın tutum (Burri & Bellucci, 2008; Dyehouse et al., 2008; Kahan et al., 2007; Nerlich et al., 2007; Macoubrie, 2006; Waldron et al., 2006; Cobb, 2005; Lee et al., 2005; Cobb & Macoubrie, 2004) ve görüşleri (Currall, 2009; Besley et al., 2008; Scheufele et al., 2008; Pidgeon & Rogers, 2007) yapılan birçok çalışmanın konusunu oluşturmuştur. Nanoteknoloji gelişmekte olan güncel bir bilim dalıdır ve bu alanda doğru eğitilmiş insan kaynağı önemlidir. Yeni nesillerde nanoteknoloji ile ilgili bilgi, bilinç, olumlu tutum sağlamak amacıyla öncelikle öğretmen adaylarının nanoteknolojiye yönelik algılarının

tespit edilmesi ve olumlu algı geliştirilmesinin sağlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Literatür araştırmaları sonucunda; nanoteknoloji bilim dalını ilgilendiren biyoloji öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalar sınırlıdır. (Nerlich ve ark, 2007; Dyehouse ve ark, 2008; Ekli, 2010; Kadioğlu, 2010). Bu eksiklikten yola çıkarak araştırmamızın amacı; biyoloji öğretmen adaylarının nanoteknolojiye yönelik algılarını araştırmaktır.

Bu genel amaç çerçevesinde, araştırmanın problem cümlesi,

“Biyoloji öğretmen adaylarının nanoteknoloji bilim dalına yönelik algıları nelerdir?” şeklindedir.

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni**

Araştırmanın yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, araştırmanın amacı kapsamında, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede temel anlayış, bir dizi önceden belirlenmiş ölçütü karşılayan durumların incelenmesidir. Burada belirtilen ölçüt veya kriterler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış bir kriterler listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırma biyoloji öğretmen adaylarının nanoteknoloji bilim dalına yönelik algılarının incelenmesi amaçlandığından; araştırma durum çalışması (case study) biçiminde desenlenmiştir.

### **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu; 2014-2015 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim gören toplam 138 öğrenciden ulaşılabilen 91 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın modeli olarak, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır.

### **2.3. Verilerin Toplanması/Süreç**

#### **2.3.1. Veri toplama araçları**

Veri toplama aracı olan görüşme sorularının geliştirilmesi aşamasında önce ilgili literatür taraması yapılarak incelenmiştir. Ayrıca alan uzmanlarının da görüşleri alınarak görüşme sorularında gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Biyoloji öğretmen adaylarının nanoteknoloji bilim dalına yönelik algıları ile ilgili verilere, yarı yapılandırılmış 2 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir:

1. Nanoteknoloji bilim dalı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Eğer fırsatınız olsaydı, nasıl bir nanoteknolojik ürün ya da malzeme üretmek isterdiniz?

#### **2.4. Verilerin Analizi**

Araştırmanın amacına yönelik hazırlanmış yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme sorularından elde edilen verilerin analizinde, içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Yapılan araştırmada içerik analiz yöntemi toplanan verilerin yorumlanmasında gerekli kavramalara ve değişkenler arası ilişkiler ulaşmak için yapılmaktadır. Bu kapsamda, metin içindeki belirli kelimeler veya kavramlar belirlenmiştir. Toplanan veriler bu doğrultuda, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek

yorumlanmıştır. Bu araştırma modeli ile, kelimelerin ve kavramların varlığı, anlamları ve ilişkileri belirlenir ve metinlerdeki mesajla ilgili sonuçlar ortaya konulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Elde edilen veriler, çalışmanın amaçları doğrultusunda temalar ve alt temalar tanımlanarak MAXQDA 12 kullanılarak analiz edilmiştir.

Elde edilen verilerin analizi (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2016):

- Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış her bir görüşme sorusu MS Office Programı ile ayrı bir Word dosyası olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.
- Word dosyasındaki veriler nitel analiz programı MAXQDA'ya aktarılmış olup, veriler tek tek programda kodlanmıştır.
- Kodlanan veriler MAXQDA Programı ile frekansları ve yüzdeleri analiz edilerek, Word dosyası olarak kaydedilmiştir.
- Her görüşme sorusuna ait verilerin kodları araştırmacı tarafından incelenerek temalaştırılarak uygun kategoriler altında toplanmıştır.
- Kodlamaların karşılaştırılması ve güvenilirliği için, alan uzmanlarından yardım alınarak kodlamalar temalar ve kategoriler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için Miles & Huberman (1994)'ın;

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

formülünden faydalanılmıştır. Bu formüle göre, ar iki alan uzmanının yaptığı kodlamaların karşılaştırılması sonucunda araştırmanın güvenilirliği %80 olarak bulunmuştur.

- Elde edilen bulguların tespitinde; görüşme sorularındaki verilerin güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra, araştırma soruları ilgili literatürle desteklenmiştir.
- Elde edilen bulguların yorumlanmasında ise; bulgular, araştırma soruları ile ilgili olarak açıklanarak yorumlanmıştır.

### **3. Bulgular**

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı ulaşılan sonuçların özetine yer verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin elde edilen frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1 'de verilmiştir.

**Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri**

		F	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	86	95%
	Erkek	5	5%
<b>Sınıf</b>	1. Sınıf	22	24%
	2. Sınıf	18	20%
	3.Sınıf	13	14%
	4. Sınıf	16	18%
	5. Sınıf	12	24%

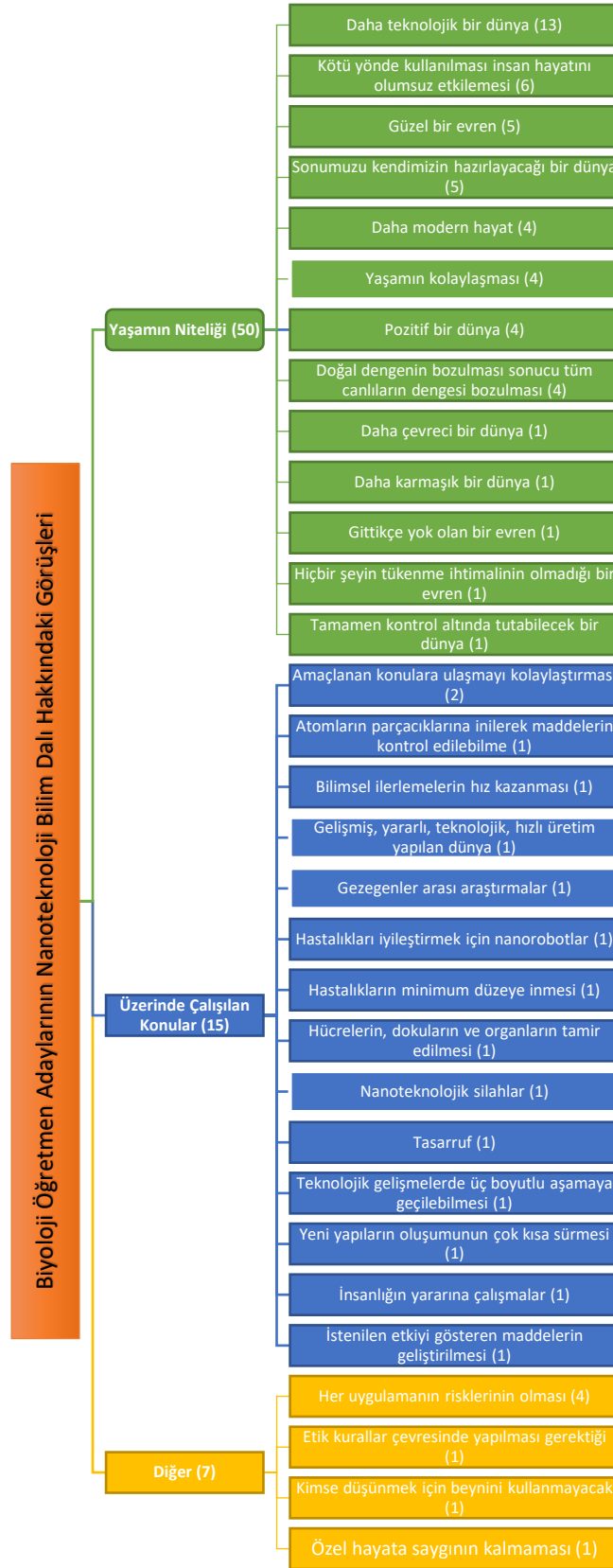
n=91

Tablo 1'e göre, araştırmanın çalışma grubunun %95(86 kişi)' i kadın ve %5 (5 kişi)' i erkek olup; %24 (22 kişi)'ü 1.sınıf, %20 (18 kişi)' ü 2.sınıf, %14 (13 kişi)' ü 3.sınıf, %18 (16 kişi)' i 4.sınıf, %24 (12 kişi)' ü 5.sınıf biyoloji öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Araştırmanın amacına yönelik olarak oluşturulan görüşme sorunlarından; ilk açık uçlu soruda, biyoloji öğretmen adaylarının nanoteknoloji hakkındaki düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin uygun kategoriler altında birleştirilerek kod haritası Şekil 1'de verilmiştir.



*Biyoloji Öğretmen Adaylarının Nanoteknoloji Bilim Dalına Yönelik Algıları*  
**Şekil 1. Biyoloji Öğretmen Adaylarının Nanoteknoloji Hakkındaki Görüşleri**



Şekil 1 incelendiğinde birinci açık uçlu sorudan elde edilen verilerden; biyoloji öğretmen adaylarının nanoteknoloji hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 3 farklı kategori açısından değerlendirilmiştir. Bunlar; yaşamın niteliği (50), üzerinde çalışılan konular(15) ve diğer(7)'dir.

Yaşamın niteliği kategorisinde; daha teknolojik bir dünya, güzel bir evren(13), daha modern hayat (5) gibi olumlu görüşler varken, kötü yönde kullanılması insan hayatını olumsuz etkilemesi (6), sonumuzu kendimizin hazırlayacağı bir dünya (5) gibi olumsuz görüşler de bulunmaktadır. Bu kategorideki biyoloji öğretmen adaylarının cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Daha teknolojik bir dünya haline gelineceğine düşünüyorum.”

“Hayat kolaylaşacak her şey güzel olacak.”

“Kötü yönde kullanılması insan hayatını olumsuz yönde etkileyecek.”

Üzerinde çalışılan konular kategorisinde; her uygulamanın risklerinin olması (4), etik kurallar çevresinde yapılması gerektiği (1) gibi görüşler bulunmaktadır. Bu kategorideki biyoloji öğretmen adaylarının cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Teknolojik gelişmelerde üç boyutlu bir aşamaya geçebiliriz.”

“Atomların parçacıklarına inerek maddeleri kontrol edebiliriz.”

“İyileştirici etkide nanorobotlar insan vücudunda gezebilir.”

Diğer kategorisinde; insanlığın yararına çalışmalar (1), atomların parçacıklarına inilerek maddelerin kontrol edilebilme (1), hastalıkları iyileştirmek için nanorobotlar (1) gibi görüşler bulunmaktadır. Bu kategorideki biyoloji öğretmen adaylarının cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

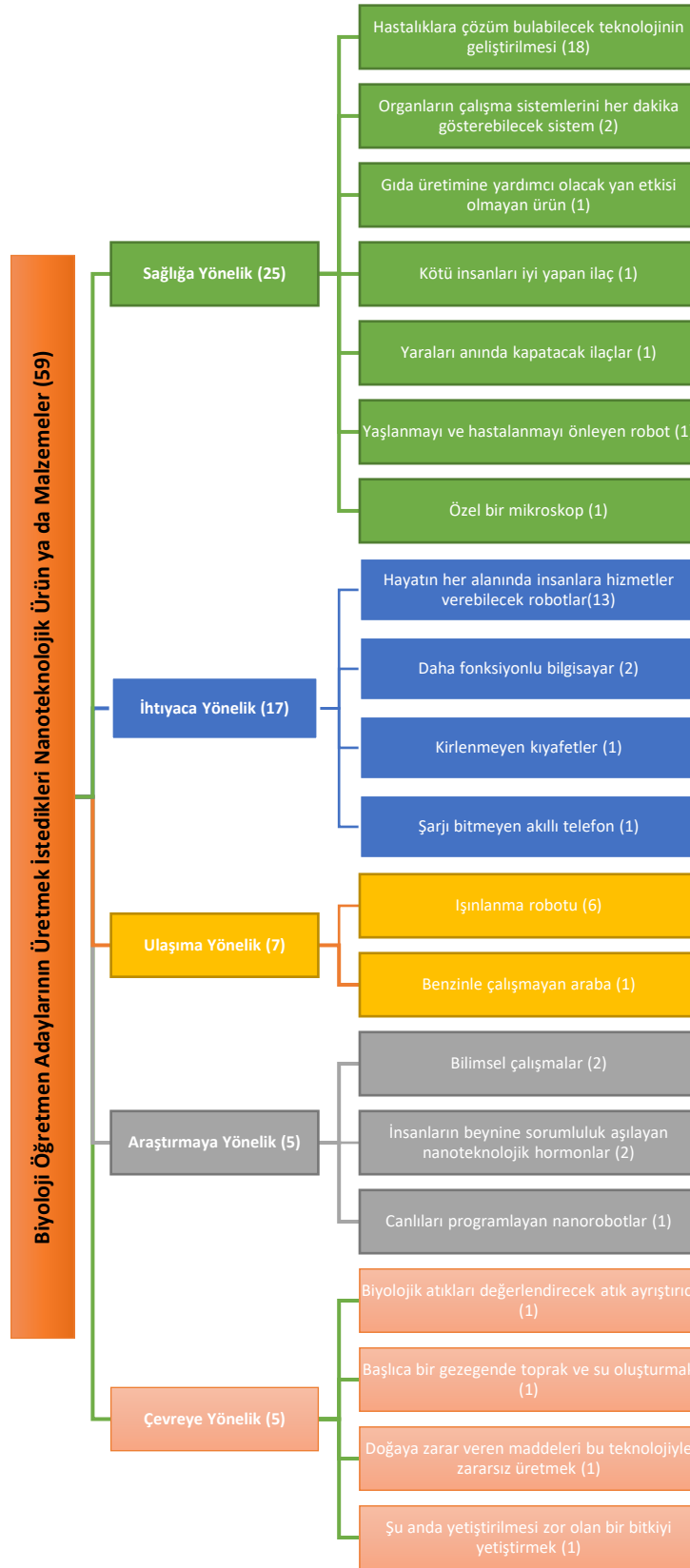
“Etik kurallar çevresinde yapılmalı.”

“Kimse düşünmek için beynini kullanmayacak.”

“Özel hayata saygı kalmaz.”

İkinci açık uçlu soruda, biyoloji öğretmen adaylarının üretmek istedikleri nanoteknolojik ürün ya da malzemeleri hakkındaki görüşlerinden elde edilen verilerin uygun kategoriler altında birleştirilerek kod haritası Şekil 2’de verilmiştir.

**Şekil 2. Biyoloji Öğretmen Adaylarının Üretmek İstedikleri Nanoteknolojik Ürün Ya Da Malzemeleri Hakkındaki Görüşleri**



Şekil 2 incelendiğinde ikinci açık uçlu sorudan elde edilen verilerden; biyoloji öğretmen adaylarının üretmek istedikleri nanoteknolojik ürün ya da malzemeleri hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 5 farklı kategori açısından değerlendirilmiştir. Bunlar; sağlığa yönelik (25), ihtiyaca yönelik (17), ulaşımaya yönelik (7), araştırmaya yönelik (5) ve çevreye yönelik (5)'tir.

Sağlığa yönelik kategorisinde; hastalıklara çözüm bulabilecek teknolojinin geliştirilmesi (18), organların çalışma sistemlerini her dakika gösterebilecek sistem (1), yaşlanmayı ve hastalanmayı önleyen robot (1) gibi görüşler bulunmaktadır. Bu kategorideki biyoloji öğretmen adaylarının cevaplarından bazı örnekler aşağıda yer verilmiştir:

“Astım hastalarının bronşlarını açacak bir teknoloji geliştirirdim.”

“Şu an çözümü zor olan hastalıklar için çözüm arardım.”

“Hastalığı teşhis ve tedavi edebilen bir doktor yapardım.”

İhtiyaca yönelik kategorisinde; hayatın her alanında insanlara hizmetler verebilecek robotlar(13), daha fonksiyonlu bilgisayar (2), kirlenmeyen kıyafetler (1) gibi görüşler bulunmaktadır. Bu kategorideki biyoloji öğretmen adaylarının cevaplarından bazı örnekler aşağıda yer verilmiştir:

“Temel ihtiyaçlarımı kapsayan her şey yapardım.”

“Evlere servis yapan, adres bulma navigasyon özelliği yüklü robot yapardım.”

“Kirlenmeyen kıyafetler yapmak isterdim.”

Ulaşımaya yönelik kategorisinde; ışınlanma robotu (6), benzinle çalışmayan araba (1) gibi görüşler bulunmaktadır. Bu kategorideki biyoloji öğretmen adaylarının cevaplarından bazı örnekler aşağıda yer verilmiştir:

“Işık hızıyla yolculuk yapan bir alet geliştirirdim.”

“Benzinle çalışmayan araba yapardım.”

Araştırmaya yönelik kategorisinde; insanların beynine sorumluluk aşıl原因 nanoteknolojik hormonlar (2), canlıları programlayan nanorobotlar (1) gibi görüşler bulunmaktadır. Bu kategorideki biyoloji öğretmen adaylarının cevaplarından bazı örnekler aşağıda yer verilmiştir:

“Canlıların en küçük yapı taşına kadar programlama yapan nanorobot yapardım..”

“Ülkemizde hala üretimi olmayan propilen oksit gazı yapardım.”

Çevreye yönelik kategorisinde; doğaya zarar veren maddeleri bu teknolojiyle zararsız üretmek (1), yeşil alanların artabileceği geri dönüşüm teknoloji (1), şu anda yetiştirilmesi zor olan bir bitkiyi yetiştirmek (1) gibi görüşler bulunmaktadır. Bu kategorideki biyoloji öğretmen adaylarının cevaplarından bazı örnekler aşağıda yer verilmiştir:

“Doğaya zarar veren maddeleri bu teknolojiyle zararsız üretmek isterdim.”

“Yeşil alanların artabileceği geri dönüşüm teknolojisini oluştururdum.”

“Şu anda yetiştirilmesi zor olan bir bitkiyi yetiştirmek isterdim.”

#### **4. Tartışma ve Sonuç**

Biyoloji öğretmen adaylarının nanoteknoloji bilim dalına yönelik algılarının incelenmesi amacıyla 86 kız, 5 erkek biyoloji öğretmen adaylarından oluşan araştırmanın çalışma grubuna sorulan iki açık uçlu görüşme sorularından elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Biyoloji öğretmen adaylarının nanoteknoloji bilim dalı hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 3 farklı kategori açısından değerlendirilmiştir. Bunlar; yaşamın niteliği (50), üzerinde çalışılan konular(15) ve diğer(7)'dir. Biyoloji öğretmen adaylarının üretmek istedikleri nanoteknolojik ürün ya da malzemeleri hakkındaki görüşleri ise; işlev ve kavram yönüyle 5 farklı kategori açısından değerlendirilmiştir. Bunlar; sağlığa yönelik (25), ihtiyaca yönelik (17), ulaşımaya yönelik (7), araştırmaya yönelik (5) ve çevreye yönelik (5)'tir. Bu bulgulardan yola çıkılarak; biyoloji öğretmen adaylarının nanoteknoloji bilim dalına yönelik algılarının güncel bilgilerden oluşmasından ve bilimsel bilgilerden uzak olmasından dolayı düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Çalışmamızda biyoloji öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu nanoteknolojiye yönelik algılarının olumlu olduğu; ancak olası risklerinde olduğunu belirttikleri ve bazılarının bu konuda kaygılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Parr (2005) ve Siegrist'in (2000) yaptığı benzer çalışmalar incelendiğinde nanoteknoloji uygulamalarına yönelik düşük güven tespit edilmiştir. Çalışmamıza benzer sonuç gösteren araştırma da nanoteknoloji ile ilgili kavramsal bilgi eksikliği olduğu belirtilmiştir.

Kadıoğlu (2010) yaptığı çalışmada eğitim fakültelerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının nanoteknoloji ile ilgili güncel ve geleceğe yönelik düşünceleri tespit edilmiştir. Çalışmamızdan elde edilen bulgularla benzer sonuçlar gösteren bu çalışmada da fen öğretiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının nanoteknolojiye yönelik algıları konusunda büyük bir bilgi eksikliği ile yetiştigi ve nanoteknoloji hakkında yordama eksikliğinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğunluğunun halkın nanoteknolojiye yönelik tutum ve görüşlerini ortaya koyulduğu görülmektedir (Farshchi et al., 2011; Retzbach et al., 2011; Macoubrie, 2006). Öğretmenlerin nanoboyut ve nanoölçek anlayışındaki eksiklikler son yıllarda yapılan çalışmalarda ortaya çıkmaktadır (Elmarzugi et al., 2014; Rodgers et al., 2013). Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin nanoteknoloji bilim dalında daha yüksek düzeyde bilgiye ulaşmasını sağlamak için bilgi seviyelerinin belirlenmesi oldukça önemlidir (Jones ve diğerleri, 2011).

Ekli (2010) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim ikinci kademe (6., 7. ve 8. sınıf) öğrencilerinin nanoteknoloji hakkındaki temel bilgi ve görüşleri ile teknolojiye yönelik tutumlarını araştırmıştır. Elde edilen bulgulardan, nanoteknoloji bilim dalına yönelik farkındalıklarının düşük düzeyde olması çalışmamızla benzer sonuçlar elde edilmiş olup öğrencilerin büyük bir kısmının teknolojiye yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sheetza, Vidalb, Pearsonc ve Lozano (2005) nanoteknolojinin ve teknolojinin ilerleyişi hakkında ne düşündüklerini belirlemek için 978 öğrenci ve akademik personele yaptıkları çalışmada katılımcıların sadece % 17'sinin nanoteknoloji farkındalığına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir çalışmada Ekli (2010), öğrencilerin çoğunun nanoteknoloji hakkında az bilgi sahibi olduğunu ve sınırlı farkındalık kaynaklarının daha görsel medya ile ilişkili olduğunu saptarmıştır.

Retzbach, Marschall, Rahnke, Otto ve Maier (2011), tarafından yapılan araştırmada 587 kişilik araştırma örneğine nanobilim ve nanoteknoloji algısını, bilimsel ilgi alanlarını, metodolojik olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucu çalışmamızla benzer olarak araştırma örneğinin nanoteknoloji farkındalıklarının düşük oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Farshchi, Sadrnezhaad, Nejad, Mahmoodi ve Abadi (2011), insanların nanoteknoloji kavramına yabancı olduğunu ve nanoteknolojinin bilinirliğini ve tutumlarını belirlemişlerdir. Araştırma sonucu çalışmamızla benzer olarak araştırmanın örneğinin nanoteknoloji bilim dalına yönelik farkındalıklarının düşük olduğu saptanmıştır.

Şenocak (2014), nanoteknoloji kavramı hakkında bireylerin bilgi seviyesini ölçtüğü araştırmasında yabancı olduğu kadar Türk toplumunun çoğunun nanoteknoloji kavramlarını çok fazla duymadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucu nanoteknoloji bilim dalına yönelik farkındalık düzeylerinin düşük olarak saptanması çalışmamızdan elde ettiğimiz verilerle paralellik göstermektedir.

Karataş ve Ülker (2014) tarafından yapılan araştırmada, KTÜ kimya ve kimya öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin nanobilim ve nanoteknoloji hakkındaki bilgi düzeylerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin nanobilim ve nanoteknoloji hakkında bilgi seviyelerinin düşük olduğu saptanmıştır. Bu sonuç bizim çalışma sonucumuzla benzerlik göstermektedir.

Elmarzugi ve diğerlerinin (2014) yaptığı araştırmada 330 akademik personel ve öğrencinin nanoteknoloji farkındalığını belirlemesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; akademik personelin ve öğrencilerin nanoteknoloji konusunda farkındalığının düşük olduğunu ve katılımcıların çoğunun nanoteknolojinin önemini fark ettiğini ve bu ileri teknoloji hakkında daha fazla bilgi edinmek için istekli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmaya göre, toplum, radyo-TV programları ve reklamlarıyla ilgili diğer bilgi kaynaklarına göre nanoteknoloji farkındalığı üzerinde daha fazla etki yaptığı ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Enil ve Köseoğlu (2016) tarafından fen bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) alanında formasyon eğitimi alan öğrencilerle yapılan çalışmada, öğrencilerin nanoteknoloji farkındalığı, ilgi ve tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgularda, öğrencilerin nanoteknoloji farkındalıkları düşük bulunduğundan, çalışmamızla benzer sonuç göstermiştir.

Nanoteknoloji güncel ve gelişmekte olan bir bilimdir. Her alanda olduğu gibi nanoteknoloji konusunda da doğru eğitilmiş insan kaynağı büyük önem taşımaktadır.

İlköğretimden başlayarak ortaöğretim, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimine kadar her seviyeye göre nanoteknoloji dersi programlara girmeli, nanoteknoloji eğitimi verilmelidir.

Biyoloji öğretmen adaylarına bilimsel etkinlikler yoluyla merak ve ilgi uyandıracak onları araştırmaya teşvik edecek çok yönlü nanoteknoloji sunumlarıyla bilgilendirmek gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının günden güne yeniliklerle karşılaşmalarına çıkacak nanoteknoloji bilimine olumlu açıdan bakmaları sağlanmalı, nanoteknoloji öğrenme isteği onların hedeflerinden biri haline getirilmelidir.

Gelecek genç nesilleri emanet alacak olan öğretmen adaylarında bu yönde bir gelişme sağlanması için ilk adım olarak nanoteknoloji ile ilgili algılarının hangi yönde olduğundan ve en önemlisi konuyla ilgili ne düşündüklerinden haberdar olmak en iyi başlangıç olacaktır.

Yeni kuşaklarda nanoteknolojinin bilinirliğini, tutumlarını ve bilgisini artırmak, onları yetiştiren öğretmenlere bağlıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin nanoteknoloji konusunda bilinç, tutum ve bilgi düzeylerini yükseltmek gereklidir. Böylece gelecek nesilleri, karşı karşıya kalacakları yeniçağ olan nanoteknoloji çağına hazır hale getirebiliriz. Ayrıca, nanoteknoloji konularının öğrencilerin kavrayış düzeylerini, orta öğretim programlarına entegre edilebilecek uygulamaları ve içeriği içerebileceği ve öğrencilerin nanoteknolojiyle ilgili farkındalıklarını arttırabileceği de anlaşılmaktadır.

### **Kaynaklar**

- Balemen, N. (2009). *Biyoloji öğretmen adaylarının nanobiyoteknoloji konularındaki bilgi seviyelerini belirlemesi ve nanobiyoteknoloji öğretim yöntem ve seviyelerinin belirlenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Besley, J. C., Kramer, V. L., Priest, S. H. (2008). Expert opinion on nanotechnology: risks, benefits, and regulation. *Journal of Nanoparticle Research*, 10 (4), 549-558.
- Burri, R. V., Bellucci, S. (2008). Public perception of nanotechnology. *Journal of Nanoparticle Research*, 10(3), 387-391.
- Cobb, M. D., Macoubrie, J. (2004). Public perceptions about nanotechnology: risks, benefits and trust. *Journal of Nanoparticle Research*, 6(4),395-405.
- Cobb, M. D. (2005). Framing effects on public opinion about nanotechnology. *Science Communication*, 27(2),221-239.
- Currall, S. C. (2009). New insights into public perceptions. *Nature Nanotechnology*, 4(2),79-80.
- Distler, D. (2002). Nanoteilehen İn Megatonnen: Vielfaltige Anwendungen Für Polymerdispersionen. *Basf-Presseinformation 28./29. Oktober*, Mannheim.
- Dyehouse, M. A., Diefes-Dux, H. A., Bennett, D. E., Imbrie, P. K. (2008). Development of an instrument to measure undergraduates' nanotechnology awareness, exposure, motivation and knowledge. *Journal of Science Education and Technology*, 17(5),500-510.
- Ekli, E. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin nanoteknoloji hakkındaki temel bilgi ve görüşleri ile teknolojiye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Elmarzugi, N. A., Keleb, E. I., Mohamed, A. T., Benyones, H. M., Bendala, N. M., Mehemed, A. I., & Eid, A. M. (2014). Awareness of Libyan Students and Academic Staff Members of Nanotechnology. *Journal of Applied Pharmaceutical Science*, 4(06): 110-114.
- Enil, G., Köseoğlu, Y. (2016). Fen Bilimleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji) Öğretmen Adaylarının Nanoteknoloji Farkındalık Düzeyleri, İlgileri ve Tutumlarının Araştırılması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(1), 61-77.
- Erkoç, Ş. (2008). *Nanobilim ve Nanoteknoloji*. Ankara: Odtü Yayıncılık.

- Farshchi, P., Sadrnezhaad, S. K., Nejad, N. M., Mahmoodi, M. & Abadi, L. I. G. (2011). Nanotechnology in the Public Eye: The Case of Iran, as a Developing Country. *Journal of Nanoparticle Research*, 13(8), 3511–3519.
- Feynman, R. P. (1959). There Is Plenty Of Room At The Bottom: An Invitation To Enter A New Field Of Physics. Erişim Adresi: <http://www.zyvex.com/nanotech/feynman.html>.
- Gök, H. (2007). Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon Uzmanlarının Nanoteknolojiden beklentileri. *Türk Fiz. Tıp Rehab. Derg.* 53(2),13-17.
- Kadioğlu, F. (2010). *Fen öğretiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının nanoteknoloji ile ilgili güncel ve geleceğe yönelik düşünceleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kahan, D. M., Slovic, P., Braman, D., Gastil, J., Cohen, G. (2007). Affect, values, and nanotechnology risk perceptions: an experimental investigation. Project Report:Cultural Cognition Project at Yale Law School, *Woodrow Wilson International Center for Scholars*, 22-62.
- Lee, C. J., Scheufele, D. A., Lewenstein, B. V. (2005). Public attitudes toward emerging technologies - examining the interactive effects of cognitions and affect on public attitudes toward nanotechnology. *Science Communication*, 27(2),240-267.
- Luther, W. (2004). International Strategy And Foresight Report On Nanoscience And Nanotechnology.
- Macoubrie, J. (2005). Informed public perceptions of nanotechnology and trust in government. Project report: Emerging Nanotechnologies, *Woodrow Wilson International Center for Scholars*, 1-16.
- Macoubrie, J. (2006). Nanotechnology: public concerns, reasoning and trust in government. *Public Understanding of Science*, 15(2),221-241.
- Nanoyou, 30 Nisan 2017, <http://nanoyou.eu>
- Nanotechnology for Schools (2007), 30 Nisan 2017, <http://www.nanoscience.cam.ac.uk/schools/links.html>
- Nanokids, 30 Nisan 2017, <http://www.nanokids.rice.edu>
- Nanotech Kids, 30 Nisan 2017, <http://www.nanonet.go.jp/english/kids/>
- Nanotech School, 30 Nisan 2017, <http://www.nanonet.go.jp/english/school/>
- Nerlich, B., Clarke, D. D., Ulph, F. (2007). Risks and benefits of nanotechnology: how young adults perceive possible advances in nanomedicine compared with conventional treatments. *Health, Risk & Society*, 9(2),159-171.



- Pidgeon, N., Rogers, H. T. (2007). Opening up nanotechnology dialogue with the publics: Risk communication or 'upstream engagement'? *Health Risk & Society*, 9(2), 191-210.
- Ramsden, J.J. (2005). What is nanotechnology?, *Nanotechnology Perceptions*. 13-17.
- Report Nanoscience and Nanotechnology (2004). Opportunities and Uncertainties. *The Royal Society*, 16-17.
- Retzbach, A., Marschall, J., Rahnke, M., Otto, L., Maier, M. (2011). Public Understanding of Science and the Perception of Nanotechnology: The Roles of Interest in Science, Methodological Knowledge, Epistemological Beliefs, and Beliefs about Science, *Journal of Nanoparticle Research*,13(12): 6231-6244.
- Rodgers, K., J., Diefes-Dux, H., A., Madhavan, K. (2013). First-Year Engineering Students Explore Nanotechnology in Engineering, 41st SEFI Conference, 16-20 September 2013, Leuven, Belgium.
- Sheetza, T., Vidalb, J., Pearsonc, T. D., & Lozano, K. (2005). Nanotechnology: Awareness and Societal Concerns. *Technology in Society*, 27, 329-345.
- Şenocak, E. (2014). A Survey on Nanotechnology in the View of the Turkish Public. *Science Technology & Society*, 19(1): 79-94.
- Sharifzadeh, M. (2006). Nanotechnology Sector Report. *Cronus Capital Markets*, 1st Quarter.
- Waldron, A. M., Spencer, D., Batt, C. A. (2006). The current state of public understanding of nanotechnology. *Journal of Nanoparticle Research*, 8(5),569-575.
- Winkelmann, K., (2013). Learning About the Societal Impacts of Nanotechnology Through Role Playing. *Journal of Nano Education*, 4(2), 67-81.
- Winkelmann, K., (2014). A Ten Year Review of the National Science Foundation Nanotechnology in Undergraduate Education (NUE) Program. *Journal of Nano Education*, 6(2), 109-116.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

Nanotechnology is one of the most important branches of science of the 21st both because it is an interdisciplinary science which has emerged in addition to basic sciences such as physics, chemistry and biology and applied sciences such as material, electronics, chemical and computer engineering, and in which all these sciences intersect and because it is an important part of several new developments which are evolutionary to humans especially in information technology. In brief, nanotechnology simply means creating materials, components, equipment and/or systems (1-100 nm) close the level of atoms or nanometre. Nanotechnology enables the manipulation of substances in nanoscale such as manufacturing, screening, measuring and modelling (Gök, 2007; Erkoç, 2008).

Nanotechnology is a contemporary branch of science which has been developing, and correctly trained human resource is important in this field. It is thought that it is necessary to determine especially prospective teachers' perceptions of nanotechnology and to assure that they develop positive perceptions so that the next generations might have knowledge, consciousness and positive attitudes in this respect.

It is very important to introduce students to these issues before they start higher education due to the fact that nanomaterials have become a part of our daily life. Following an analysis performed to determine the pedagogical importance of nanoscience and nanotechnology in scientific and technological literacy, it was concluded that the pedagogical importance of nanoscience and of nanotechnology had increased (Winkelman, 2013).

This study aims to analyse prospective biology teachers' perceptions of nanotechnology.

In accordance with this general purpose, the research problem was formulated as "what perceptions do prospective biology teachers have in relation to nanotechnology?"

### **2. Method**

The aim of this study is to examine the perceptions of biology teacher candidates on nanotechnology. The case is designed as a case study.

The study group; In the 2014-2015 spring semester, Hacettepe University Biology Education Department consists of 91 biology teacher candidates'. In the study, the criterion sampling qualitative analysis method was used.

During the development of interview questions, which is a data collection tool, it was firstly analyzed by making a literature review. In addition, opinions of the field experts were taken and necessary corrections were made in the interview questions.

Biology teacher candidates' data about their perception of nanotechnology were obtained by using interview form consisting of two semi-structured open-ended questions.

### **3. Findings, Discussion and Results**

A summary of the conclusions reached based on the findings and comments of the study is given below:

The study group of the study; 95% (86 people) of women and 5% (5 people) of men; 24% (22 people) 1st grade, 20% (18 people) 2nd grade, 14% (13 persons) 3rd grade, 18% (16 persons) 4th grade, 24% (12 people) consists of 5th grade biology teacher candidates.

In the category of topics studied; there is a risk that every practice should have risks (4), should be done around ethical rules (1). In the other category; For the benefit of humanity, studies (1),

control of substances by going down to the particles of atoms (1), nanorobots (1) to improve diseases are views.

From the data obtained from the second open-ended question; When biology teacher candidates' opinions about the nanotechnological products or materials they want to produce are taken as a whole, they are evaluated in terms of function and concept in terms of 5 different categories. These; for health (25), for needs (17), for transportation (7), for research (5) and for environment (5).

In the category of health; (1), the system (1) that can show the working systems of the organs in every minute, and the robot (1) which prevents the aging and sickness.

In the category of needs-specific; There are opinions such as robots (13), a more functional computer (2), and non-contaminated clothing (1) that can provide services to people in all areas of life. In the category for transportation; There are views such as the teleportation robot (6), the gas-free car (1). In the category of research; There are opinions such as nanotechnological hormones (2), nanorobots that program living things (1), which instill responsibility in people's brain. In the category of environmental; There are opinions such as (1) to produce harmless nature with the technology (1), to recycle technology (1) where green areas can increase, and to grow a plant that is difficult to grow at present.

Based on these findings; Biology teacher candidates' perceptions about nanotechnology can be said to be low due to the fact that they consist of up-to-date information and lack of scientific knowledge.

It was found that the majority of prospective biology teachers had positive perceptions about nanotechnology, but that there were also probable risks according to their statements. Thus, it was concluded that they were anxious about this.

It is believed that it would be the best start to be informed of prospective teachers' perceptions of nanotechnology and -most importantly- what they think of the issue so that progress can be made in prospective teachers in this respect.

**Araştırma makalesi:** Köseoğlu, P. & Mercan, G. (2018). Biyoloji öğretmen adaylarının nanoteknoloji bilim dalına yönelik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 687-706.



## Secondary School Teachers' Life Satisfaction Level

Ramazan ÖZKUL\*, Melike CÖMERT\*\*

Received date: 26.04.2018

Accepted date: 21.11.2018

### Abstract

The aim of this research is to determine life satisfaction perceptions of middle school teachers and to evaluate them in terms of independent variables. For this reason, survey research modelis used. The population of this research is Sahinbey central district located in the Gaziantep municipality consists of 3114 secondary school teachers. The research sample selected by the stratified sampling method consists of 526 teachers. In the study to determine the level of life satisfaction of teachers developed by the Diener, Emmons, Larsen and Griffin (1985) "Life Satisfaction Scale" is used. The analysis of the data first included descriptive statistics. Teachers' perceptions of life satisfaction varies according to the gender variable t-test to determine whether; experience, course work, school size and level of education varies according to the variables to determine whether the ANOVA test was performed. Life Satisfaction teachers' perceptions regarding the wording of the scale were evaluated according to the independent variables of gender, course load and school size variables did not differ significantly according to the perceptions of teachers. According to seniority in teacher perceptions of life satisfaction scale for teachers with 21 years or more showed significant differences in favor.

**Keywords:** Secondary school, teachers, life satisfaction.

\* İnönü University, Faculty of Education, Educational Administration, Malatya, Turkey, ramazan-sefidetrak@hotmail.com

\*\* İnönü University, Faculty of Education, Educational Administration, Malatya, Turkey, melike.comert@inonu.edu.tr

# Ortaokul Öğretmenlerinde Yaşam Doyum Düzeyi

Ramazan ÖZKUL\*, Melike CÖMERT\*\*


Geliş tarihi: 26.04.2018


Kabul tarihi: 21.11.2018

## Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyum algılarının belirlenerek bağımsız değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Bu nedenle araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Gaziantep ili Şahinbey merkez ilçe belediye sınırları içerisinde yer alan ortaokullarda görev yapan 3114 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 526 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerini belirlemek amacıyla Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen “Yaşam Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken, öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşam doyumuna ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t- testi, Hizmet Süresi, ders yükü, okul büyüklüğü ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Yaşam Doyum ölçeğinde yer alan ifadelerle ilişkin öğretmen algıları bağımsız değişkenlere göre değerlendirildiğinde cinsiyet, ders yükü ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre öğretmen algıları anlamlı farklılık göstermemiştir. Hizmet Süresi değişkenine göre öğretmen algıları yaşam doyum ölçeğinde 21 yıl ve üzeri Hizmet Süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

**Anahtar kelimeler:** Ortaokul, öğretmen, yaşam doyum.

\*  İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Malatya, Türkiye, ramazan-sefidetrak@hotmail.com

\*\*  İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Malatya, Türkiye, melike.comert@inonu.edu.tr

## 1. Giriş

Öğretmenler, eğitimin temel öğelerinden olup, eğitim-öğretim faaliyetlerindeki rollerinin yanı sıra ülke geleceğindeki rollerinden dolayı son derece önem arz etmektedir. Öğretmenlerin toplumdaki yeri bağlamında ele alındığında, eğitim-öğretim faaliyetlerinde gerek karar verici konumunda olmaları gerekse kritik dönemlerde çocukları eğiten ve onların geleceğine şekil veren kişiler olmaları ayrıca önemlidir. Öğretmenlerin aile yaşantılarında karşılaştıkları ücret sorunu, iş yükü gibi bazı olumsuz durumlar oluşabilir (Tetik, Polat ve Ercengiz, 2012). İnsan ilişkileri yönünden öğretmenlik, çoğu meslekten farklı olarak geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslektir. Öğretmenlik, toplumla iç içe olan bir meslektir. Sadece okul ve sınıf ortamında gerçekleştirilen bir meslek değildir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Çoğu toplumsal sorunun temelinde eğitimin yer aldığı ve bu sorunların gün geçtikçe daha karmaşık hale geldiği düşünülünce eğitimcilerin elini taşın altına koymaları ve eğitim örgütlerinin konuya daha büyük bir hassasiyetle eğilmeleri yararlı olabilecektir. Öğretmenlik toplumun en çok kabul ettiği ve bir çok mesleğe oranla daha yakından tanıdığı, benimsediği bir meslektir. Toplum, öğretmenin yaptığı işe ürettiği hizmete adeta bir kutsiyet atfetmektedir. Ancak toplumun mesleğe gösterdiği ilgi ve saygı ile meslek elemanlarına gösterdiği ilgi ve saygı her zaman aynı olmamaktadır. Bu noktada öğretmenin kişiliği, davranışları ve özellikle iletişim yeterliği önemli bir rol oynamaktadır (Dönmez, 2017).

Mutluluk, moral, psikolojik ve öznel iyi oluş, iş doyumunu ve yaşam doyumunu gibi kavramlar günümüzde birçok araştırmanın konusunu oluşturmakta ve gittikçe yaşam doyumunu gibi pozitif olguları inceleyen araştırmalar artış göstermektedir (Recepoglu, 2013). Neugarten tarafından ilk defa 60'lı yıllarda ortaya atılan yaşam doyumunu kavramı, bireyin elinde olanlarla beklentilerinin karşılaştırılmasıyla oluşan durumu ya da sonucu ifade etmektedir (Karabulut ve Özer, 2003:23). Yaşam doyumunu daha çok algı ile ilgili bir kavramdır ve olgularla karşılaştırılmamalıdır. Bu bağlamda, bireyin beklentileri ile yaşam koşullarını algılayışı arasındaki durumu karşılaştırmaları, dolayısıyla kendi yaşamı hakkında bir sonuca varmasını kapsamaktadır (Selçukoğlu, 2001:56).

Bireylerin yaşam doyumunu etkileyen çok sayıda unsur vardır. Bunlardan bazılarını, günlük yaşamdan alınan haz ve mutluluk, yaşama atfedilen anlam, amaca ulaşmak için uyum sağlama, olumlu bireysel kimlik, fiziksel olarak iyi oluş, ekonomik durum, güvenlik ve sosyal ilişkiler olarak sıralamak mümkündür (Schmitter, 2003). Yaşamın geneline ilişkin zihinsel algılamalar ve değerlendirmeler olarak ifade edilen yaşam doyumunu üç bölümden meydana gelmektedir. Birincisinde, birey yaşamını dış ölçütlerle karşılaştırmak suretiyle kendisini iyi hissetmesi, ikincisi, kendi yaşamını değerlendirmesinin oluşturduğu duyu hali, üçüncüsü ise günlük ilişkilerin oluşturduğu iyi olma hali olarak tanımlanmaktadır (Serin ve Özbülak, 2006:24).

Yaşam doyumunu, bireyin tüm yaşamını değerlendirmesi sonucunda aldığı haz ya da olumlu duygusal durum olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 1982). Yaşam doyumunu ancak iş ile iş dışı zaman arasında denge kurulduğu takdirde ortaya çıkabilir. Mutluluk, moral ve yaşam doyumunu kavramları genellikle birbiri ile karşılaştırılabilmektedir. Morali yaşam doyumundan farklı kılan iki özellik vardır. Birincisi, doyumun daha çok geçmişe ve şimdiki duruma ilişkin olmasına karşın, moral kavramı geleceğe yönelik bir durum olarak ifade edilebilir. İkincisi, doyumun bireysel bir duygu ve bireyin öz-benliğine dayanmasına karşılık, moral daha çok birlikte hareket ve amaçları ortak kılma ile ilgili düşünülebilir. Moral, örgütsel bir kavramdır. Örgütün toplumsal ve işlevsel çevresinin tüm faktörleri bireylerin morali üzerinde etkide bulunur. Doyumu etkileyen tüm faktörler morali de etkiler (Başaran, 1982: 10). Yüksek yaşam doyumuna sahip olan kişiler, hoş olarak nitelendirilen duyguları daha fazla yaşarlar, hayatlarını değiştirme

istekleri daha azdır. İlgilerini çeken faaliyetlerde bulduklarında, sevinç ve mutluluğu daha fazla yaşadıklarında yani yaşamlarından memnun olduklarında, yüksek öznel iyilik hali içinde olacaklardır. Tam tersi yaşamlarında acı, keder, elem, yoksunluk, engellenme, gerilim gibi olumsuz duyguları hissettiklerinde ise yaşamlarından aldıkları doyum düşecektir (Annak, 2005; Bulut, 2007). Örgütlerde çalışanların motivasyonlarında ve çalışma isteklerinde kişilerin, çalışma dışı yaşamlarından aldıkları doyumun etkisi büyüktür. Yaşamdan aldıkları doyumdan etkilenen iş doyumunu yüksek düzeyde sergileyen çalışanların, örgüte ve çalışanlarına zarar vermeye yönelik gizli ve göze çarpmayan eylemleri ya da açıkça meydan okuma, mala zarar verme ve doğrudan fiziksel saldırı gibi yıkıcı davranışları sergileme olasılıkları göreceli olarak daha düşük olacak, tersine bu kişilerin örgüte katkıları büyük ve iş performansları da yüksek olacaktır (Keser, 2005).

Yaşam doyumunu kavramının bireyden bireye farklı algılanma düzeyine bağlı olarak yaşam doyumunu oluşturan öğelerin ne olduğunun belirlenmesi zorlaşmaktadır. Bu bağlamda alanyazında çok farklı yaklaşımlara rastlamak mümkündür. Bireylerin yaşam doyumunu etkileyen unsurlar şu şekilde sıralanmaktadır; (Baykoçak, 2002). Günlük yaşamdan haz ve mutluluk duymak, yaşamı değerli bulmak, amaçlara uyum içinde ulaşma, fiziksel olarak bireyin iyi oluş hali, ekonomik durum, güvenlik ve sosyal ilişkiler. Andrews ve Withey (1974) ve Andrews ve Ciandall (1976), tarafından yapılan iki araştırmayla yaşam doyumuna ait olduğu varsayılan 800'ün üzerinde öğe sıralanmış, ilk araştırmada bu öğeler 100'e, ikincisinde ise 30 öğeye indirilmiştir (Özgen, 2012). Flanagan (1978) yaptığı çalışmada toplam 6500 öğe belirlenmiş ve temel öğelere indirilmiştir. Bu araştırmaya göre, yaşam doyumunu etkileyen bazı öğeler şunlardır (Aydın, 2004:139);

- Sağlık ve öz güven,
- Anne, baba, kardeşler ve yakın akraba ilişkileri,
- Çocuk sahibi olma ve onun yetiştirilmesi,
- Yakın arkadaşlara sahip olma,
- Öğreniyor olma,
- Toplumsallaşma,
- Eğlenceli etkinliklere katılma.

Anne ve babanın, çocuğa karşı olan tutumları, çocuğun kişiliğinin şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Çocuklar, anne ve babalarını gözlemleyerek, onları rol model olarak gelişimini sürdürür. Kağıtçıbaşı (1999)' na göre eğer çocuklar öfke ve saldırgan davranışlar içeren bir aile ortamında yetişir ve çevrelerindeki sorunların öfke ve saldırganlık yoluyla çözümlendiğini görürlerse, öfke ve saldırganlığı sorun çözücü bir davranış olarak öğrenirler, saldırgan davranışların yaşamın bir parçası olduğunu düşünürler ve bunu kendi yaşamlarının da bir parçası olarak görürler. Dolayısıyla ebeveynlerin davranışta bulunurken, çocuklara rol model oldukları bilinciyle hareket etmeleri önem arz etmektedir. Günümüz sosyo-ekonomik şartlarında insan ilişkileri, doğal ve sürekli bir yeniden yapılanma içindedir. Beklentilerimiz, ilgilerimiz, alışkanlıklarımız değişen dünya ile birlikte değişmektedir. Aile kurumu da her kurum gibi zaman zaman aksaklıkların ve sorunların ortaya çıkabildiği, ancak bu sorun ve aksaklıkları çözebilme potansiyelini de, yine kendi içinde barındıran bir kurumdur (MEB, 2012).

Christopher (1999) ise yaşam doyumunu, insanın iyi bir yaşamın ne olduğu ile ilgili kendi algısıyla, yaşamının aile, okul, arkadaş gibi alanlarındaki niteliğini bir bütün olarak değerlendirmesi şeklinde açıklamıştır. Bireylerin öznel iyi oluşu ile yakından ilgili bir kavram olan yaşam doyumunu kişiden kişiye farklılık göstermekte ve genel olarak yaşamdan memnun olmayı ifade etmektedir. Bireylerin yaşam doyumunu birçok şeyden etkilenebilir. Bunlardan

bazıları, günlük yaşamdan alınan mutluluk, yaşama yüklenen anlam, amaçlara ulaşma konusunda uyum, pozitif bireysel kimlik, fiziksel olarak bireyin kendisini iyi hissetmesi, ekonomik güvenlik ve sosyal ilişkilerdir (Schmitter, 2003). Yaşamın geneline ilişkin bilişsel algılamalar ve değerlendirmeler olarak ifade edilen yaşam doyumunu üç bölümden oluşmaktadır. Birincisi, bireyin yaşamını dış ölçütlerle karşılaştırarak iyi oluş hali olarak tanımlanır. İkincisi, kendi yaşamını yargılamasının oluşturduğu duyu halidir. Üçüncüsü ise günlük ilişkilerin oluşturduğu memnuniyet halidir (Serin ve Özbek, 2006:24). Alan yazında, yaşam doyumunun, mesleki doyum, öz yeterlik, yalnızlık, tükenmişlik, duygusal zekâ, anne-baba tutumları, bireysel ve aile bütünlük duygusu, benlik saygısı, psikolojik destek alma, bireyin öznel iyi oluşu gibi birçok konu açısından incelenen çalışmalara rastlanmıştır (Yetim 2001:23). Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerini inceleyen bir çalışmadır.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyum algılarının belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde öğretmenlik mesleği, öğretmenlik mesleğinden kaynaklı sorumluluklar ve yaşam doyumuna etkilerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri:

1. Ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyumlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyumuna ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyumuna ilişkin algıları Hizmet Süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyumuna ilişkin algıları okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyumuna ilişkin algıları öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Şeklinde belirlenmiştir.

Bu konuda öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinin araştırılması ve birtakım somut sonuçların ortaya konması, günümüz ve ileriki zamanlarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi açısından önemli olabilir. Alanyazında ulaşılan kaynaklar incelendiğinde ortaokul öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerini inceleyen bir çalışmanın bulunmaması açısından bu araştırma önemlidir.

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni**

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bu evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2011). Örneğin araştırmanın amacı araştırma yapılan alanı açıklamak ya da genellenebilir yorumlar yapmak ise tarama modeli kullanılabilir. Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinde yaşam doyumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenerek bağımsız değişkenler açısından yaşam doyum düzeylerinin belirlenmesinde genel tarama modeli (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011) kullanılmıştır.

### **2.2. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu/ İncelenen Dokümanlar**

Araştırmanın evreni, Gaziantep ili Şahinbey merkez ilçe belediye sınırları içerisinde yer alan ortaokullarda görev yapan 3114 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 526 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın alt problemindeki bağımsız değişkenlerin boyutları farklı büyüklükte gruplardan oluştuğu için, bu büyüklükler deki oranlar dikkate alınarak tabakalar belirlenmiştir. Bu çalışmada % 95 güven



düzeyi ve .05 tolerans miktarı dikkate alınarak, tabakalı örneklemede, örneklem büyüklüğünü saptamada Cochran (1962) tarafından önerilen formül kullanılmıştır (Akt. Balcı, 2005:95). Bir araştırma yapılırken örnekleme planının yapılması en önemli aşamalardan biri olarak kabul edilebilir (Çıngı, 1990) ve bu planda örneklem büyüklüğünün belirlenmesidir (Karasar, 2011:117). Araştırmalarda örneklem büyüklüğünün kararlaştırılması aşamasında, araştırmanın nicel veya nitelyada karma olarak yöntemi, deseni, eş zamanlı incelenecek değişkenlerin sayısı, hangi veri analizi yönteminin kullanılacağı, sapma miktarı, araştırma odağındaki değişkenin sürekli ya da süreksiz olması gibi birçok ölçüt etkilidir (Büyüköztürk vd., 2010).Örnekleme dahil edilen öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim düzeyi ve hizmet süresine göre dağılımlarına ilişkin demografik bilgiler ve okulların büyüklüğüne göre dağılımlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

**Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı**

	<b>Değişken</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Öğrenim Düzeyi</b>	Ön lisans	82	15,6
	Lisans	407	77,4
	Lisansüstü	37	7
<b>Okul Büyüklüğü (Öğrenci Sayısı)</b>	1-500	116	22
	501-1000	142	27,1
	1001 ve üstü	268	50,9
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	221	42
	Erkek	305	58
<b>Hizmet Süresi</b>	1-5 yıl	56	10,6
	6-10 yıl	90	17,1
	11-15 yıl	104	19,8
	16-20 yıl	120	22,8
	21 yıl ve üstü	156	29,7
<b>Toplam</b>		526	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 526 öğretmenden 305'i (%58) erkek, 221'i ise (%42) kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 1-5 yıl arasında hizmet süresine sahip olan 56 (% 10,6), 6-10 yıl arasında hizmet süresine sahip olan 90 (%17,1), 11-15 yıl arasında hizmet süresine sahip olan 104 (% 19,8), 16-20 yıl arasında hizmet süresine sahip olan 120 (%22,8), 21 ve üstü hizmet süresine sahip olan 156 (%29,7) kişi şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 82'si (%15,6) ön lisans, 407' si (%77,4) lisans, 37'si (%7) lisansüstü öğrenim düzeyine sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısı değişkenine göre dağılımı; 1-500 öğrenci olan okullardan 116 (%22,1) öğretmen, 501- 1000 öğrenci olan okullardan 142 (%27,1) öğretmen, 1001 ve üstü öğrenci olan okullardan 268 (%57) öğretmen şeklindedir.

## 2.3. Verilerin Toplanması/Süreç

### 2.3.1. Veri toplama araçları

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerini belirlemek için hangi ölçme araçlarının kullanılacağına karar verilirken, öncelikle ilgili alanyazında çalışmanın amacına uygun, geçerli ve güvenilir ölçme araçları olup olmadığı araştırılmıştır. Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyum Ölçeği (The Satisfaction with Life Scale-SWLS) kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını, Illinois Üniversitesinde psikoloji öğrenimi gören toplam 176 lisans öğrencisine uygulamışlardır. İki ay sonra, bu öğrencilerin 76'sına yeniden uygulanarak değerlendirmeye alınmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda test-tekrar test korelasyon katsayısı .82 belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda alfa katsayısı da .87 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin tek faktörlü yapısını sınamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA'da yer alan Ki-Kare (Chi-Square)/serbestlik derecesi oranının (df) 3'un altında olması koşulu aranmıştır. DFA ile hesaplanan ( $\chi^2/sd$ ) oranı ise 1,17'dir ve bu değer, önerilen faktör modelinin verilerle iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur (Şimşek, 2007). Bireyin kendi yaşamına ilişkin öznel değerlendirmesini yansıtan ölçek, algılanan genel yaşam doyumunu ölçmektedir. Ölçekten alınan puanın artması, algılanan genel yaşam doyumunun da arttığını göstermektedir. Ölçek; "Hayatım birçok yönden idealimdekine yakın, Hayatımdan memnunum, Eğer hayata yeniden başlasaydım hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim" gibi maddelerden oluşmaktadır. Yaşam Doyum Ölçeği, 1-5 arasında puanlanan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek puanlamasında, *Katılmıyorum, 1 puan; Kısmen Katılıyorum, 2 puan; Orta Düzeyde Katılıyorum, 3 puan; Çoğunlukla Katılıyorum, 4 puan; Tamamen Katılıyorum, 5 puan* olarak değerlendirilmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekteki maddelerin her birine verilen yanıtların kararlılığı için test-tekrar test yöntemi ve ölçeğin ne denli iyi işlediğini anlamak amacıyla madde analizi çalışması yapılmıştır. Belli haftalarda iki defa uygulanan ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Madde analizi çalışmasında ise, ölçeğin madde puanları ile test puanları arasındaki korelasyon katsayısı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin toplam puan ile 1. Madde .73, 2. Madde .73, 3. Madde .76, 4. Madde .75 ve 5. Madde .90 düzeyinde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca; ölçeğin yapılan güvenilirlik çalışmasında, Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı .76 olarak elde edilmiştir (Köker, 1991). Ölçeğin öğretmenlerle yapılan güvenilirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayısı ".76" olarak hesaplanmıştır (Eraslan, 2000). Ölçeğin bu araştırma kapsamında elde edilen iç tutarlılık (Cronbach alfa) katsayısı ".77" hesaplanmıştır. Yaşam doyum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan ise 5'tir. Ölçekte yer alan madde sayısı, alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar ve bu puanların nasıl yorumlanması gerektiği tablo 2'de özetlenmiştir.

**Tablo 2. Yaşam Doyum Ölçeğinden Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puanlar ve Yorumlanması**

Ölçek	Boyuttan Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puanlar	Ölçekten Alınan Puanlar Arttıkça
Yaşam Doyumu	5-25	Ortaokul öğretmenlerinin, yaşam doyum algı düzeylerinin arttığı

*Birinci Veri Toplama Aracı:* Ortaokul öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerinin (cinsiyetleri, Hizmet Süresi yılları, haftalık ders yükleri, okullardaki öğrenci sayıları ve öğrenim düzeyi) belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır.

*İkinci Veri Toplama Aracı:* Ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyum düzeylerini belirlemek amacıyla Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyum Ölçeği (The Satisfaction with Life Scale-SWLS) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Köker (1991) tarafından yapılmıştır.

## **2.4. Verilerin Analizi**

Ortaokul öğretmenlerinde yaşam doyum düzeyleri belirlenirken 6 farklı alt probleme yanıt aranmıştır. Araştırmanın 1. alt problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların yaşam doyum ölçeğinden almış oldukları en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır.

Araştırmanın 2. alt problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinde t-testi yapılmıştır. Ancak t-testi yapılmadan önce verilerin testin uygulanabilmesi için gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Bağımsız gruplarda t-testinin uygulanabilmesi için, bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımının her iki grupta da normal olması ve ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırmanın 3., 4.ve 5. alt problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testinin uygulanabilmesi için, bağımlı değişkene ait ölçümlerin en az aralık ölçeğinde olması, bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım göstermesi, ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması ve bağımlı değişkene ilişkin varyansların her bir örneklem için eşit olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). ANOVA testi sonucunda anlamlı farkın belirlendiği durumlarda, farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Grup varyanslarının eşit dağıldığı durumlarda, ortalama puanlarının çoklu karşılaştırmasında LSD testi, grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Araştırmada gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu durumlarda ayrıca etki büyüklüğünü belirlemek üzere eta-kare ( $\eta^2$ ) korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Bir ANOVA deseninde değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü kararlaştırmada sık kullanılan bir istatistik olan eta-kare ( $\eta^2$ ) korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Etki büyüklüğü istatistiği sonucunda elde edilen  $\eta^2$  değeri yorumlanırken; “.01” düzeyindeki bir değer küçük, “.06” düzeyindeki bir değer orta, “.14” düzeyindeki bir değer ise geniş etki büyüklüğü olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2010:44).

## **3. Bulgular**

Gaziantep ili, Şahinbey merkez ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, “Yaşam Doyum Ölçeği” e verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenlere ilişkin bulgular, araştırmanın alt problemleri sıralı olarak verilmiştir.

### **3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın birinci alt problemi; “Ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyumlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?” olarak düzenlenmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulabilmek amacıyla ölçek için, elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların ölçekten almış oldukları en

düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ile standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3’de yer almaktadır.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Yaşam Doyum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları**

Ölçek	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	Ss	Katılma düzeyi
Yaşam Doymu	5	25	16.040	4.560	Orta

Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=16.040$ ) ve standart sapmasının ( $Ss=4.560$ ) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin, yaşam doyumunda yer alan ifadelerle *orta* düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşam doyum algılarının alanyazında yapılan araştırmalarla (Kermen, Doğan ve Tosun, 2016) paralellik gösterdiği söylenebilir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi; “Ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyumuna ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak için yapılan t-testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşam Doyum Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları**

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Yaşam Doymu	Kadın	221	15,840	4,230	524	0,86	,39
	Erkek	305	16,190	4,790			

\* p< .05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre, farklı cinsiyetlerdeki öğretmenler yaşam doyum düzeyine ilişkin benzer algılara sahiptirler. Öğretmenlik mesleğinde gerek iş koşulları gerekse mesleğe karşı bakış gibi durumlar dikkate alındığında cinsiyete göre bir farklılık olmadığı söylenebilir.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “Ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyumuna ilişkin algıları Hizmet Süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşam Doyum Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları**

Ölçek	Hizmet Süresi(Yıl)	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)	$\eta^2$
Yaşam Doyumu	A)1-5	56	16,010	4,850	4	4,60	,00*	E-B	,06
	B)6-10	90	15,160	4,900	521			E-C	
	C)11-15	104	15,600	4,370	525			E-D	
	D)16-20	120	15,460	4,260					
	E)21+	156	17,290	4,380					

\* p< .05

Tablo 5'te ki bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Hizmet Süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır  $F(4,521)=4.60$ ,  $p<.05$ ). Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=17.29$ ) Hizmet Süresine sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl ( $\bar{X} =15.160$ ), 11-15 yıl ( $\bar{X}=15.600$ ) ve 16-20 yıl ( $\bar{X}=15.460$ ) Hizmet Süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Yapılan LSD testine göre, 21 yıl ve üzeri Hizmet Süresine sahip öğretmenlerin 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlere göre, daha fazla yaşam doyumu yaşadıkları söylenebilir. Bir diğer ifadeyle yaşam doyumu ile hizmet süresi arasında anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir. Bu farkın ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.06), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 6'sının hizmet Süresine bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, yaşam doyumu açısından Hizmet Süresi değişkeninin "orta" etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

### 3.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi; "Ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyumuna ilişkin algıları okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşam Doyum Düzeylerinin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları**

Ölçek	Okul Büyüklüğü (Öğrenci Sayısı)	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Yaşam Doyumu	A)500'den az	116	16,170	4,420	2	1,05	,34	
	B)500-1000	142	15,570	4,570	523			
	C)1000+	268	16,230	4,610	525			

\* p< .05

Tablo 6'da ki bulgular incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyum ölçeğinden aldıkları toplam puanların okul büyüklüğü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır [ $F(2,523)=1,05$ ,  $p>.05$ ]. Başka bir ifade ile ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyum düzeylerinde aldıkları toplam puan ortalamalarının okul büyüklüğü değişkenine göre benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yaşam doyumu algısı aile ve iş

hayatının genelinde algılanan bir durum olduğu için sadece okul büyüklüğünün bu algının farklılaşmasında etkili olmadığı söylenebilir.

### 3.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi; “Ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyumuna ilişkin algıları öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşam Doyum Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları**

Ölçek	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)	$\eta^2$
Yaşam Doyumu	A)Önlisans	82	17,48	4,10	2	4,94	,00*	A-C	,02
	B)Lisans	407	15,78	4,60	523				
	C)Lisansüstü	37	15,70	4,59	525				

\* p< .05

Tablo 7’de ki bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır  $F(2,523)=4.94$ ,  $p<.05$ ). Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, önlisans ( $\bar{X}=17.48$ ) öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin, lisansüstü ( $\bar{X}=15.70$ ) öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

### 4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi; “Ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyumlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?” olarak düzenlenmiştir. Bu alt problem ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam doyum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması “ $\bar{X}=16.04$ ” olarak hesaplanmıştır. Bu bulgudan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin: Yaşam doyum ölçeğinde yer alan ifadelere *orta* düzeyde katıldıkları, bir diğer ifadeyle kendilerini *orta* düzeyde yaşam doyumunu yaşıyor olarak algıladıkları belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin sosyal aktivitelere, eğlenceli etkinliklere katılımlarının fazla olmamasından dolayı (kitap okuma, sinema, müzik dinleme vb.) yaşam doyumlarını yeterince karşılayamadıkları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi; “Ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyumuna ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak düzenlenmiştir. Bu alt problem ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Yaşam doyumunu açısından yapılan analizler sonucunda, araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam doyum düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmediği belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, farklı cinsiyetlerdeki öğretmenlerin, yaşam doyum düzeylerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Huebner (1994), Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005), Gilman ve Huebner (2006), Altay ve Avcı (2009), Koçak ve İçmenoğlu (2012) tarafından yürütülen çalışmalardan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Alanyazında yaşam doyum düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığını söyleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Dikmen (1995), Keser (2005), Aydiner (2011) yaptıkları araştırmalarında kadınların erkeklere göre daha fazla yaşam doyumunu yaşadıklarını belirlemişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “Ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyumuna ilişkin algıları Hizmet Süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak düzenlenmiştir. Bu alt problem ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Yaşam doyumunu açısından, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının farklılaştığı belirlenmiştir. Yaşam doyumunu açısından yapılan analizler sonucunda, 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=17.29$ ) Hizmet Süresine sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl ( $\bar{X}=15.16$ ), 11-15 yıl ( $\bar{X}=15.60$ ) ve 16-20 yıl ( $\bar{X}=15.46$ ) Hizmet Süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Hizmet Süresi değişkeninin yaşam doyumunu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  katsayısından hareketle, yaşam doyumunu açısından Hizmet Süresi değişkeninin *orta* etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinin Hizmet Süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu yaşam doyum düzeyi puanlarının hizmet süresine bağlı olarak artışının bireyin yaşamında anlam bulmasını ve yaşamındaki amaçlarına ulaşma ihtimalinin artması, yaşamında ulaşmak istediği amaçlara ulaşmış olması gibi Diener’in yaşam doyum görüşü ve Franklin’in yaşamın anlamı, yaşam amaçları görüşü ve Rotter’in beklentinin davranışlarımızın belirleyici olma yönündeki görüşü ile paralellik göstermektedir. Bireylerin beklentilerinin yönünde davranması ve bu beklenti sonucunda elde ettiği haz, yaşam amaçlarının gerçekleşmesinde yaşam doyumunun hizmet süresine bağlı olarak artış göstermesinin beklenen bir sonuç olduğu ileri sürülebilir (Aydiner, 2011).

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “Ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyumuna ilişkin algıları okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak düzenlenmiştir. Bu alt problem ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Yaşam doyumunu açısından yapılan analizler sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam doyum düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmediği belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, farklı büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin, yaşam doyum düzeylerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemi; “Ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyumuna ilişkin algıları öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak düzenlenmiştir. Bu alt problem ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Yaşam doyumunu açısından, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının önlisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenler lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Yaşam doyumunu açısından yapılan analizler sonucunda, önlisans ( $\bar{X}=17.48$ ) öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin, lisansüstü ( $\bar{X}=15.70$ ) öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak öğrenim düzeyi değişkeninin yaşam doyumunu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  katsayısından hareketle, yaşam doyumunu açısından öğrenim düzeyi değişkeninin oldukça *küçük* etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla ortaya çıkan manidar farklılığın sorgulanabilir olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, önlisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere göre, daha fazla yaşam doyumunu yaşadıkları söylenebilir. Bir diğer ifadeyle yaşam doyumunu ile öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir. Bu farkın ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.02), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 2’sinin öğrenim düzeyine bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, yaşam doyumunu açısından öğrenim düzeyi değişkeninin “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Eğitim düzeyinin yaşam doyumunu üzerinde etkili olduğunu belirten araştırmalar yapılmış ise de eğitim, maddi güç ve statü gibi diğer değişkenler ile birleşince yaşam doyumunu

üzerinde etkisini göstermiştir. Yani bireyin sahip olduğu statüleri kullanabilme imkânlarının, yaşam doyumunu arttırdığını, buna karşın yüksek eğitilmiş bireylerin aldıkları eğitimden kaynaklı beklentilerinin de artması ve beklentilerinin karşılanmaması sonucu yaşam doyum düzeyleri düşebilmektedir (Keser, 2003:200). Ayrıca (Polatçı, 2011), (Kaya, Balay ve Demirci, 2014) ve (Akgün, 2015) yaptıkları araştırmalarda Lisansüstü düzeyde eğitim almış öğretmenlerin yaşam doyum düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

#### 4.1. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

##### 4.1.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyumlarını *orta* düzeyde algıladıkları bulgusundan hareketle; öğretmenlerin yaşam doyumlarının yüksek olmamasında tayin sıkıntısı ve alanından memnun olmama gibi sebepleri olabilir. Tayin sıkıntılarının en aza indirilerek, gerekli eğitimlerin verilip alan değişikliğine olanak sağlanabilir.
2. Araştırmada öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça yaşam doyum algılarının azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre, öğrenim düzeyi yüksek olan öğretmenler için fazla rolün getirdiği zaman baskısından dolayı, bir rolü karşıladığında, diğer rollerini karşılaması zorlaşabilmektedir. Bu bağlamda önceliklerin belirlenip, zamanın etkili yönetilmesi yaşam doyum algılarının olumlu yönde değişmesine katkı sağlayabilir.
3. Öğretmenlerin Hizmet Süreleri arttıkça yaşam doyum algılarının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle; Hizmet Süresi az olan öğretmenlerin yaşam doyum algılarının düşük olduğu düşünülmektedir. Bu algılarını olumlu yönde değiştirecek zamanın etkili yönetileceği planlamalar yapılabilir. Nicel araştırmaların nitel araştırmalarla desteklenmesi de yaşam doyumunun ayrıntılı bir şekilde incelenmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda disiplinler arası çalışmalar yapılması araştırmaya zenginlik katabilir.

##### 4.1.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin, bir ilin çalışanı olması bulgularının genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerini değişik bölge ve illerdeki okullarda karşılaştırmalı olarak incelenmesi, araştırma sonuçlarının genellenebilmesi adına yararlı olabilir.
2. Bu araştırma ile ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerine ilişkin algıları belirlenmiştir. Yapılacak başka araştırmalar ile okul yöneticilerinin ve akademisyenlerin konuya ilişkin algılarını belirlemeye dönük araştırmalar yapılabilir.
3. Bu araştırma ile ortaokullarda yaşam doyum düzeyleri araştırılmıştır. Benzer araştırmalar farklı eğitim kademelerinde yürütülebilir.
4. Bu araştırmada yaşam doyumunu cinsiyet, öğrenim düzeyi gibi bağımsız değişkenlerin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle farklı bağımsız değişkenler (medeni durum, çocuk sayısı...) kullanılarak araştırmalar yapılabilir.
5. Yaşam doyum düzeyleri üzerinde aile, okul yöneticilerinin ve öğretmen tutumlarının etkisinin araştırılması çalışmanın daha iyi anlaşılabilmesine yardımcı olabilir. (Alanın genişletilmesi, farklı alanlarda yapılması vb.)



## **Kaynaklar**

- Akgün, E. (2015). *Lise öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeyleri ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Altay, B. ve Avcı, İ. A. (2009). Huzurevinde yaşayan yaşlılarda öz bakım gücü ve yaşam doyum arasındaki ilişki. *Dicle Tıp Dergisi*, 36(4), 275-282.
- Annak, B.B. (2005). Sosyal Destek, Sosyal Ağ, Yaşam Kalitesi ve Yaşam Doyumu: Duygu-Durum Ve Anksiyete Bozukluğu Tanısı Alan Kişiler ve Düzenli Hemodiyaliz Tedavisi Gören Hastalar Açısından Bir Karşılaştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişliğin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Aydın, İ. P. (2004). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydiner, B. B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının, genel öz-yeterlilik, yaşam doyumunu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Balcı, A. (2005). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler (5. basım). Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Baykoçak, C. (2002). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sorunları ve tükenmişlik düzeyleri (Bursa İli Uygulaması)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Bulut, N. (2007). Okul Psikolojik danışmanlarının yaşam doyumunu, stresle başa çıkma stratejileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 1-13.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (12.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çıngı, H. (1990). *Örnekleme teorileri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.

- Deniz, M. E. (2006). The relationships among coping with stress, life satisfaction decision Making style sanddesicion self esteem: An investigation with Turkish university students. *Social Behaviour and Personality*. 34(9), 1161-1170.
- Diener, E.,Emmons, R. A., Larsen, R. J. andGriffin, S. (1985). The satisfactionwith life scale. *J Pers Assess*, 49, 71-75.
- Dönmez, B. (2017). Saygın öğretmen yetiştirme ve İstihdamı üzerine düşünceler. *Eğitime Bakış*,13(41),22-41.
- Eraslan, B. Ç. (2000). *Yaşam doyumları farklı ilköğretim öğretmenlerinin stresle başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gilman, R. andHuebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 311-319.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development andvalidation of a multi dimensional life Satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Karabulut, Ö. Ö. ve Özer, M. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumunu. *Geriatrı*, 6(2), 72-74.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, A.,Balay, R. ve Demirci, Z. (2014). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi. Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48 ), 47-68.
- Kermen, U., Tosun, N. İ. Ve Doğan, U. (2016). Yaşam doyumunu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* 2(2), 01-29.
- Keser, A. (2003). *Çalışma yaşamında motivasyon ve yaşam tatmini*. Alf Aktüel Yayını
- Keser, A. (2005). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Kocaeli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*.
- Koçak, R. ve İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk PsikolojikDanışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 73-85.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Sosyal BilimlerEnstitüsü, Ankara.
- M.E.B. (2012). İş ve insan ilişkileri.

[http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/09/09/347449/dosyalar/2012\\_12/06022739\\_ve\\_nsanlklerdersnotu.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/09/09/347449/dosyalar/2012_12/06022739_ve_nsanlklerdersnotu.pdf)

- Özgen, F. (2012). *Ç.O.M.Ü Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Polatçı, S. (2011). Psikolojik sermayenin performans üzerindeki etkisinde iş aile yayılımı ve psikolojik iyi oluşun rolü (Doktora Tezi). Tez No: 286064. Erciyes Üniversitesi: Kayseri
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 311-326.
- Schmitter, A. C. (2003). Life satisfaction in centenarians residing in long-term care. <http://www.mmhc.com/articles/NHM9912/cutillo.html>. Erişim Tarihi:12.02.2014.
- Selçukoğlu, Z. (2001). *Araştırma görevlilerinde tükenmişlik düzeyi ile yalnızlık düzeyi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Serin, N. G. ve Özbek, B. (2006). *Okul idarecilerinin duygusal zekâ beceri düzeyleri ile yaşam doyumunu yöneticilik deneyimleri ve cinsiyet açısından incelenmesi*. Uluslararası Duygusal Zekâ ve İletişim Sempozyum Bildiri Kitabı, İzmir: Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi, 24.
- Şimşek, O. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş (Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks.
- Tetik, H., Polat, S. ve Ercengiz, M. (2012). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-173.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri* (1. Baskı). İstanbul: Bağlam Yayınları.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

#### *Life Satisfaction*

Subjective well-being (SWB) is how people experience the quality of their lives. The structure of subjective well-being has been conceptualized as consisting of two major components: the emotional or affective component, and the judgemental or cognitive component (Diener, 1984; Veenhoven, 1984). The judgemental component has also been conceptualized as life satisfaction (Andrews ve Withey, 1976). Global life satisfaction scales ask respondents to evaluate their lives as a whole on a likert-type scale ranging from very satisfying (5) to very dissatisfying (1). The most prevalent one among those scales which we used as well in our study, the Satisfaction With Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985) was developed as a measure of the judgemental component of SWB and used widely in commuting studies.

Teachers are extremely important because of their roles in education and training as well as their role in the country's future. At the same time, teachers are decision-makers in education-training activities and to be the ones who educate children in critical periods and shape their future. Some unfavourable situations that teachers may experience in family life, inadequacy of pay, workload may occur (Tetik, Polat and Ercengiz, 2012). Given that education has taken place on the basis of many social problems and these problems have become increasingly complex, it may be useful for educators and institutions to devote more attention to the issue. Every occupation has its own set of troubles. There are some problems in the teaching profession as well as in every profession. However, despite all the negativities experienced, it can be said that the teaching profession is a respectable occupation accepted by the individuals in the society.

The aim of this research is to determine life satisfaction perceptions of middle school teachers and to evaluate them in terms of independent variables. For this reason, survey research modelis used.

### **2. Method**

The population of this research is Sahinbey central district located in the Gaziantep municipality consists of 3114 secondary school teachers. The research sample selected by the stratified sampling method consists of 526 teachers. In the study to determine the level of life satisfaction of teachers developed by the Diener, Emmons, Larsen and Griffin (1985) "Life Satisfaction Scale" is used. The analysis of the data first included descriptive statistics. Teachers' perceptions of life satisfaction varies according to the gender variable t-test to determine whether; experience, coursework, school size and level of education varies according to the variables to determine whether the ANOVA test was performed. At the end of ANOVA test where there have been meaningful differences, LSD and Dunnett's C test was used to point out the source or sources of the difference. The effect size of the differences was tested using eta-square ( $\eta^2$ ) correlation coefficient.

### **3. Findings, Discussion and Results**

Life Satisfaction teachers' perceptions regarding the wording of the scale were evaluated according to the independent variables of gender, course load and school size variables did not differ significantly according to the perceptions of teachers. According to seniority in teacher perceptions of life satisfaction scale for teachers with 21 years or more showed significant differences in favor. According to the variable level of education in teacher perceptions of life

## *Ortaokul Öğretmenlerinde Yaşam Doyum Düzeyi*

---

satisfaction scale with associate degrees showed significant differences in favor of teachers. As a result of the descriptive statistics of teachers' life satisfaction scale with the expression "medium" level has been determined that participated. If the teachers' life satisfaction is not high, there may be reasons for ration and dissatisfaction with the field. The necessary training can be given and the field can be changed.

**Araştırma makalesi:** Özkul, R & Cömert, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinde yaşam doyum düzeyi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 707-724.



## 8th Grade Secondary School Students' Self-Regulation Strategies, Motivational Beliefs and Attitudes towards Learning English\*

Fırat KANAT\*\*, İshak KOZİKOĞLU\*\*\*

Received date: 20.06.2018

Accepted date: 19.11.2018

### Abstract

The purpose of this study is to determine 8th grade secondary school students' self-regulation strategies, motivational beliefs and attitudes towards the English course. This study, employing a descriptive survey method, was conducted with a group of 949 8th graders from secondary schools, who were selected using stratified sampling. In the present study, *"The Motivational Strategies for Learning Questionnaire"* originally developed by Pintrich and De Grot (1990) and adapted to be used in Turkish by Üredi (2005) and *"The Scale of Attitudes Towards English Course"* originally developed by Güven and Uzman (2006) for the Geography course and adapted by Anbarlı-Kırkız (2010) for the English course were used as data collection tools. Descriptive statistics (mean, and standard deviation), and some inferential statistics such as t test, ANOVA and MANOVA were used for data analysis. The results indicated that 8th grade secondary school students use self-regulation strategies towards the English course at a moderate level and their motivational beliefs towards English course are at a moderate level as well, but they demonstrated positive attitudes towards the English course. It was found that compared to male students, female students use more self-regulation strategies, have higher levels of motivational beliefs and have more positive attitudes towards the English courses. Considering the importance of motivational beliefs and self-regulation strategies in foreign language learning, it may be advisable to conduct activities to increase students' self-regulation and motivational beliefs.

**Keywords:** Self-regulation strategies, motivational beliefs, attitude, English.

\* This study was obtained from master thesis of the first author titled as "8th grade secondary school students' self-regulation strategies, motivational beliefs and attitudes concerning learning English".

\*\* Teacher, Van-Turkey, [firatkanatfk@gmail.com](mailto:firatkanatfk@gmail.com)

\*\*\* Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Van-Turkey, [ishakkozikoglu@hotmail.com](mailto:ishakkozikoglu@hotmail.com)

# Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye İlişkin Öz-düzenleme Stratejileri, Motivasyonel İnançları ve Tutumları \*

Fırat KANAT \*\*, İshak KOZİKOĞLU \*\*\*

Geliş tarihi: 20.06.2018

Kabul tarihi: 19.11.2018

## Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumlarını belirlemektir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışma, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen ortaokullarda öğrenim gören 949 8.sınıf öğrenciyle yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen ve Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” ile Güven ve Uzman (2006) tarafından Coğrafya dersi için geliştirilen ve Anbarlı-Kırkız (2010) tarafından İngilizce dersi için uyarlaması yapılan “İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma) ve fark istatistikleri (t testi, ANOVA, MANOVA), kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları, motivasyonel inançlarının orta düzeyde olduğu ve tutumlarının ise yüksek düzeyde olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öz-düzenleme stratejilerini daha çok kullandıkları, İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Motivasyonel inançların ve öz-düzenleme stratejilerinin yabancı dil öğrenimindeki önemi düşünüldüğünde, öğrencilerin öz-düzenleme ve motivasyonel inanç düzeylerinin artırılmasına yönelik etkinlikler yapılması önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançlar, tutum, İngilizce.

\* Bu çalışma, ilk yazarın “Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejileri, tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Öğretmen, Van-Türkiye, firatkanatfk@gmail.com

\*\*\* Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van-Türkiye, ishakkozikoglu@hotmail.com

## **1. Giriş**

Bireylerin çağımızdaki hızlı değişim ve gelişmelerle başa çıkabilmeleri ve çağın gerektirdiği donanıma sahip olabilmeleri için örgün eğitim süreçlerinde edindikleri bilgilerle sınırlı kalmamaları, yeni bilgilere ulaşabilmeleri ve yeni bilgiler üretebilmeleri gerekmektedir. Bireylerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilmeleri ve yeni bilgiler edinmede bireysel inisiyatif alabilmeleri gerekmektedir. Bu açıdan bireyi merkeze alan, bilgi edinmede ve üretmede bireyin etkin olduğu ve kendi öğrenmelerini düzenleyebildiği öz-düzenleyici öğrenme yaklaşımı ön plana çıkmaktadır.

Eğitim uzmanları ve yöntem bilimciler, öğretmenlerin öğrencilerini kendilerinin farklı teknikler veya stratejiler kullanarak öğrenme süreçlerini yönetme, denetleme, izleme ve değerlendirmeleri için eğitmeleri gerektiğine inanmaktadır (Sardareh, Saad ve Boroomand, 2012). Bu süreçleri kapsayan öz-düzenlemeli öğrenme, ilk olarak yirmi yıldan daha fazla süre önce öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini nasıl kontrol ettikleri ve şekillendirdiklerini belirlemek amacıyla ortaya çıkmıştır (Zimmerman, 2008). Bu alanda çalışan araştırmacılara sosyal bilişsel kuram (Bandura, 1986), öz-düzenlemeli öğrenme modelinin geliştirilmesi için kuramsal bir temel sağlamıştır (Mousoulides ve Philippou, 2005). Öz-düzenleme, öğrenmenin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi olmak üzere üç aşamada özetlenmiştir. Planlama, hedef belirleme, iç ve dış kaynakların değerlendirilmesi, uygun stratejilerin seçilmesi ve yürütmeyi içerirken; izleme stratejilerinin uygulanması, başarılarının izlenmesi ve gerektiğinde stratejilerin değiştirilmesidir. Değerlendirme ise öğrenme hedefine ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesini kapsar (Bademcioğlu, Karataş ve Ergin, 2017).

Etkin ve yapıcı olan öz-düzenleme sürecinde bireyler kendi öğrenme amaçlarını belirler; bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalışır. Ayrıca, bu süreçte bireyler, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilir veya sınırlandırılır (Pintrich, 2000). Öz-düzenleme becerileri, bireylerin sadece okulda kendi öğrenmelerini düzenlemeleri değil aynı zamanda hayatlarının devamında okuldan bağımsız olarak kendilerini geliştirebilmeleri ve yeni bilgiler edinmeleri için önemlidir. Öz-düzenleme becerilerine sahip bireylerin okullarda edindikleri bilgilerle mezun olduktan sonra karşılaşacakları yeni durumlara ayak uydurabilmeleri, bu yeni durumlarla başa çıkabilmeleri için gerekli olan yeni bilgilere ulaşabilmeleri ve bilgilerini düzenleyebilmeleri beklenmektedir (Boekaerts, 1999). Bu sayede bireyler, akademik başarıya ulaşabilecek ve hızla gelişen bilgi toplumunda yer edinebileceklerdir. Dolayısıyla, akademik başarı üzerinde etkili olabilecek önemli bir faktör olarak düşünülen öz-düzenleme stratejilerini (Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman, 1990) öğrencilerin kullanma düzeylerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öz-düzenleyici öğrenme yaklaşımına göre bireylerin gerek okul yaşamlarında gerekse mezun olduktan sonra başarılı olabilmelerinde kendilerine yönelik inançları ve yapacakları göreve içsel olarak yönelebilmeleri önemlidir (Daniela, 2015). Bu noktada, bireylerin başarılı olabileceklerine dair olumlu inançları, içsel ve dışsal olarak üstesinden gelecekleri göreve yönelmeleri ve başarısızlığa dair olumsuz duygulardan arınmalarını içeren motivasyonel inançları ele alınmalıdır. Bireyleri öğrenme ve başarıya yönünde harekete geçirmesi açısından oldukça önemli olan motivasyonel inançlar, bireyleri öz-düzenleme stratejilerini kullanmaya motive etmesi açısından önemlidir (Eccles ve Wigfield, 2002). Kişilik ve motivasyon üzerine bir yaklaşım olan öz-belirleme kuramı (self-determination theory), davranışların dış faktörlerden çok bireyin kendi kişisel değerleri ve inançlarıyla belirlendiğini öne sürmekte (Budak, 2000) ve



motivasyonu içsel ve dışsal olmak üzere hedeflerin bireysel değerleri olarak ele almaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Öz-belirleme kuramı, bireyin çevresinde gözlemediği tutum, inanç ve davranışları içselleştirilmesinin güdülenme ve motivasyon kaynaklarıyla gerçekleştiğini savunmaktadır (Grolnick, Ryan ve Deci, 1991).

Öğrenenlerin çevreleri hakkındaki düşünceleri, tutumları ya da yargıları motivasyonel inançlarını oluşturmaktadır (Pintrich, 2000). Öz-düzenlemeli öğrenme öğrenenlerin bilişsel, metabilişsel, kaynak yönetimi gibi stratejiler kullanmasını gerektirir. Bu stratejilerin farkında olunması öğrenenler tarafından her zaman kullanılacakları anlamına gelmemektedir. Kişiler uygun öğrenme stratejilerinin farkında olmalarına rağmen bunları kullanmakta istekli davranmayabilirler. Bu noktada öğrenenlerin uygun stratejileri kullanmalarını sağlayacak motivasyonel kaynaklar önem kazanmaktadır. Motivasyonel inançlar öğrenenleri öğrenmeye motive etmede en önemli etkenlerden biridir (Üredi, 2005). Ülkemizde İngilizce öğrenmenin zor olduğu ve istenilen başarıya ulaşamadığı bilinmektedir (Gömleksiz ve Aslan, 2017; Kırkıç ve Boray, 2017; Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015). İngilizce öğreniminde akademik başarıya ulaşabilmeyi etkileyen faktörlerden biri olarak bireylerin İngilizce öğrenme motivasyonları gösterilebilir. İngilizce öğrenimi ile motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmacı (Chambers, 1994; Clark ve Trafford, 1996; Gardner ve Lambert, 1972; Oroujlou ve Vahedi, 2011), yabancı dil öğrenmenin içsel ve dışsal faktörlerden etkilenen karmaşık bir görev olduğunu ve motivasyonun da yabancı dil öğreniminde en önemli faktörlerden biri olduğunu dile getirmiştir (Al Othman ve Shuqair, 2013). Motivasyon yabancı dil öğreniminde başarıyı etkileyen önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Motivasyon yabancı dil öğreniminde itici güç olarak işlev görmekte ve öğrenme sürecini yönlendirmektedir (Dörnyei, 1998). Bu durumda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

İngilizce öğreniminde üzerinde durulması gereken diğer bir faktör, İngilizce dersine yönelik tutumdur. Tutum, ikinci dil öğreniminde önemli bir rol oynamaktadır; çünkü öğrencilerin öğrenme sürecinde davranışlarını, öğrenme için attıkları adımları veya uyguladıkları çabaları büyük oranda belirler (Alkaff, 2013; Littlewood, 2001; Oroujlou ve Vahedi, 2011; Smith, 1971). Öz-düzenleme ve motivasyon gibi tutum da yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenciyle ilgili ipuçları verebilir. Olumlu ya da olumsuz tutumlar, yabancı dil öğrenmede olumlu ya da olumsuz sonuçlara dair izlenimler verir (İlhan ve Karataş, 2015). Öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinde bu derse yönelik olumlu tutumlarının akademik başarılarını olumlu, olumsuz tutumlarının ise bu başarılarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir (Anbarlı-Kırkıç, 2010; İnal, Evin-Gencer ve Saracaloğlu, 2005; Rukh, 2014). Belirli bir dile yönelik tutum olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum, öğrenmeye ilişkin motivasyonda pekiştirici rol üstlenmektedir (Garcia, 2007; Gardner, 1985; Smith, 1971). Bu açıdan, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi önem taşımaktadır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kullandıkları öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları ne düzeydedir?

2. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Alanyazında ilkokul (Demir ve Budak, 2016; İrven ve Şenler, 2017) ortaokul (Akkaya, 2012; Erdoğan ve Şengül, 2014; Harrison ve Prain, 2009; Mutweleli, 2014) lise (Alçı ve Altun, 2007; Almarashdeh, 2012; Soyoğul, 2015) ve üniversite öğrencilerinin (Adıgüzel ve Orhan, 2017; Bozpolat, 2016; İlhan ve Karataş, 2015; Karataş, Alçı, Bademcioğlu ve Ergin, 2016; Mahmoodi, Kalantari ve Ghaslani, 2014; Ting ve Chao, 2013; Yurtseven, Altun ve Aydın, 2015; Zahidi, 2012) öz-düzenleme stratejilerini ve motivasyonel inançlarını inceleyen çalışmalar mevcuttur. Ayrıca, alanyazında ilkokul (Kızıltan ve Atlı, 2013) ortaokul (Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwarı, 2012; Kazazoğlu, 2013; Munir ve Rehman, 2015) lise (Gajalakshmi, 2013; Ocak ve Karakuş, 2014) ve üniversite öğrencilerinin (Anuradha ve Rengaraj, 2017; Genç ve Aksu, 2004; Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015; Pan ve Akay, 2015; Rukh, 2014; Tran ve Duong, 2013) İngilizce dersine yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalar mevcuttur. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, öz-düzenleme ve motivasyonel inançlara yönelik çalışmaların daha çok Matematik dersine yönelik olduğu ve daha çok üniversite öğrencileriyle yürütüldüğü belirlenmiştir. Türkiye'de ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme ve motivasyonel inançlarını belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya ulaşılamamış, tutumla ilgili ise sadece bir çalışmaya ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu çalışma, alanyazında çoğunlukla Matematik dersi ile ilgili yapılmış öz-düzenleme ve motivasyonel inançlar çalışmalarının İngilizce dersi için tutum boyutu da eklenerek uygulanmış hali olması yönüyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dil, özellikle İngilizce, bilimsel iletişim, iş dünyası, kültürel alışveriş, politik konular ve benzeri alanlarda önemli bir araçtır. İngilizce dilinde yetkinlik geniş çapta, hayatta başarılı olmanın anahtarı olarak kabul görmektedir (Oroujlou ve Vahedi, 2011). İyi derecede İngilizce bilgisine sahip olacak bireylerin içinde yaşadıkları toplumu ileri seviyelere taşıyabilecek bilgi birikimine erişmede ve bilgi üretmede başarılı olacakları düşünülmektedir. Bu çalışmanın, İngilizce akademik başarısı üzerinde etkili olduğu düşünülen öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançlar ve tutum gibi bireysel faktörleri birlikte ele alması açısından önem taşımaktadır.

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modellerinde mevcut olay, kişi veya durumların var olduğu şekliyle ortaya konulması hedeflenmektedir (Karasar, 2015). Bu araştırmanın ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumlarına ilişkin mevcut durumu ortaya koyması yönüyle betimsel tarama modelinin araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir.

### **2.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Van ili İpekyolu, Tuşba ve Edremit merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokulların 8. sınıflarında okuyan 11376 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada, çalışma evreninin tamamına ulaşmak zaman, emek ve olanaklar bakımından güç olduğu için örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklemede, çalışmada etkili olabileceği düşünülen değişkene göre evren alt homojen gruplara ayrılır ve her bir alt

gruptan basit seçkisiz örnekleme kullanılarak örneklem belirlenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Dolayısıyla bu araştırmada araştırma problemleri üzerinde etkili olabileceği düşüncesiyle her bir ilçedeki ortaokullar, Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (MEM) alınan veriler doğrultusunda TEOG İngilizce başarı durumlarına göre “başarılı, orta düzeyde başarılı ve düşük düzeyde başarılı” olmak üzere üç tabakaya ayrılmıştır. Okulların TEOG İngilizce başarı durumlarına göre “başarılı, orta düzeyde başarılı ve düşük düzeyde başarılı” olarak sınıflandırılmasında puan aralığını belirlemek üzere uzman görüşü alınmış ve buna göre TEOG İngilizce başarı puanı ortalaması “65 ve üzeri” olan okullar başarılı, “45-64 arası” olan okullar orta düzeyde başarılı, “44 ve altı” olan okullar ise düşük düzeyde başarılı olarak tabakalandırılmıştır. Daha sonra, her bir tabakadan bir ya da iki ortaokul seçkisiz olarak belirlenmiştir. Belirlenen ortaokulların 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuş ve üç ilçeden toplam 949 öğrenciye ulaşılmıştır.

Örnekleme alınan ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin yaklaşık olarak yarısı (479; %51) kız, yaklaşık olarak yarısı (470; %49) ise erkektir. Öğrencilerin 371'i (%39) İpekyolu ilçesinde, 362'si (%38) Tuşba ilçesinde ve 216'sı (%23) ise Edremit ilçesinde öğrenim görmektedir. Düşük düzeyde başarılı okullardan 267 (%28) öğrenci, orta düzeyde başarılı okullardan 363 (%38) öğrenci ve başarılı okullardan ise 319 (%34) öğrenci örnekleme alınmıştır.

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, veri toplama araçları olarak ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini ve motivasyonel inançlarını belirlemek amacıyla “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek için ise 'İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

**Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği:** Pintrinch ve De Groot tarafından 1990 yılında geliştirilen ve Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan 7'li Likert tipi ölçek, 44 maddeden oluşmaktadır. Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki boyuttan oluşan ölçek, “bana hiç uymuyor” ile “bana tamamen uyuyor” uçları arasında değişen 7'li derecelendirmeden oluşmaktadır. Ölçeğin öz-düzenleme stratejileri boyutu, bilişsel strateji kullanımı (13 madde) ve öz-düzenleme (9 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin motivasyonel inançlar boyutu ise öz-yeterlik (9 madde), içsel değer (9 madde) ve sınav kaygısı (4 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek; bilişsel stratejiler boyutunda tekrarlama, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinin kullanım sıklığını, öz-düzenleme boyutunda ise çaba yönetimi, planlama, izleme, gözden geçirme stratejilerini ölçmektedir. Ölçekte öz-yeterlik alt boyutu öğrencilerin sınıftaki performanslarına ilişkin algılanan yeterlik ve güveni; içsel değer alt boyutu içsel ilgi, sınıf çalışmasının önemine ilişkin algı ve içsel değer yönelimini; sınav kaygısı alt boyutu ise öğrencilerin sınavlara ilişkin kaygı düzeyini ölçmeye yöneliktir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla bilişsel strateji kullanımı için .82, öz-düzenleme için .84, öz-yeterlik için .92, içsel değer için .88 ve sınav kaygısı için .81 olarak hesaplanmıştır (Üredi, 2005). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla bilişsel strateji kullanımı için .86, öz-düzenleme için .81, öz-yeterlik için .75, içsel değer için .84 ve sınav kaygısı için .76 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Yang ve Green, 2011). Öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeği, öğrencilerin belirli bir ders veya konu alanındaki öz-

düzenleme ve motivasyonel inançlarını ölçmek amacıyla geliştirildiği için bu çalışmada İngilizce dersine yönelik olarak kullanılmıştır.

**İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği:** Güven ve Uzman (2006) tarafından Coğrafya dersine yönelik tutumu ölçmek için geliştirilen ölçek, Anbarlı-Kırkız (2010) tarafından İngilizce dersine uyarlanmıştır. Ölçek, 10 olumlu ve 10 olumsuz olmak üzere toplam 20 maddeden ve “hiç katılmıyorum” ile “tamamen katılıyorum” uçları arasında değişen 5’li derecelendirmeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Yang ve Green, 2011).

#### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutum düzeylerini belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış, ölçeklerin alt boyut puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Bu değerler; öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinde (7’li Likert); '1-2.19 arası' *çok düşük*, '2.20-3.39 arası' *düşük*, '3.40-4.59 arası' *orta*, '4.60-5.79 arası' *yüksek* ve '5.80-7.00 arası' *çok yüksek düzeyde* olarak yorumlanmıştır. Tutum ölçeğinde (5’li Likert) ise; '1-1.79 arası' *çok düşük*, '1.80-2.59 arası' *düşük*, '2.60-3.39 arası' *orta*, '3.40-4.19 arası' *yüksek* ve '4.20-5.00 arası' *çok yüksek düzeyde* olarak yorumlanmıştır. Kayıp veri sorununun giderilmesinde, kayıp veri yöntemlerinden biri olan "ortalama atama (mean substitution)" yöntemi kullanılmış (Allison, 2002) ve böylece veri setindeki kayıp veriler yerine mevcut verilerin ortalaması atanmıştır.

Araştırmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. MANOVA sonuçlarının anlamlı çıkması durumunda tek yönlü varyans analizi yapılabilmektedir (Field, 2009, Akt. Aypay, Çekiç ve Seçkin, 2012). Bu durumda, MANOVA testi sonuçlarında anlamlı fark çıkması üzerine cinsiyete göre grup ortalamalarının nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koymak amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğine verdikleri puanların cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için ise bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.

Analizler öncesinde, MANOVA testinin yapılması için gerekli olan tek ve çok değişkenli normallik, doğrusallık, çoklu bağlantı problemi, varyans-kovaryans matrisinin homojenliği gibi varsayımlar incelenmiştir (Büyüköztürk, 2016; Pallant, 2005). Bu doğrultuda, tek değişkenli normallik için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve bağımlı değişkenlere ait puanların çarpıklık (skewness) değerlerinin -.153 ile 0.667 arasında değiştiği, basıklık (kurtosis) değerlerinin ise -.086 ile 0.764 arasında değiştiği belirlenmiştir. Buna göre, normallik varsayımı için bağımlı değişkenlere ait puanlara ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığında olması gerektiği (Büyüköztürk, 2016) dikkate alındığında verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; çok değişkenli normallik ve doğrusallık sağlanmış, değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kovaryans matrislerinin dağılımı için Box’s M ve varyansların homojenliği için ise Levene’s Test sonuçları incelenmiştir. Bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olmaması varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Analiz sonucunda, varyans-

kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımlarının karşılandığı belirlenmiştir ( $p>.05$ ). MANOVA/ANOVA testlerinde I.tip hatayı önlemek için Bonferroni düzeltmesi (correction) yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesinde, anlamlılık düzeyi karşılaştırılacak grup sayısına bölünmektedir (Miller, 1991). Bu durumda, bu çalışmada anlamlılık düzeyi Bonferroni düzeltmesi ile cinsiyet değişkeni için "0.025 (0.05/2)" olarak belirlenmiştir. Ayrıca, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu belirlemek için etki büyüklüğü (eta kare) değerleri incelenmiş ve bu değerler  $0,01 \leq \eta^2 < 0,06$  "düşük düzeyde etki",  $0,06 \leq \eta^2 < 0,14$  "orta düzeyde etki" ve  $\eta^2 \geq 0,14$  "geniş düzeyde etki" olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2016; Cohen, 1988).

### 3. Bulgular

#### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kullandıkları öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları ne düzeydedir?" sorusuna yönelik olarak öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve güven aralıkları Tablo 1'de verilmiştir:

**Tablo 1. Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Öz-düzenleme Stratejileri, Motivasyonel İnançları ve Tutumlarına İlişkin Hesaplanan Ortalama, Standart Sapma ve Güven Aralığı Puanları**

Ölçekler ve Alt Boyutları	$\bar{X}$	SS	%95 Güven Aralığı	
			Alt sınır	Üst sınır
Öz-düzenleme stratejileri (toplam)	4.47	0.80	4.42	4.52
Öz-düzenleme	4.27	0.80	4.22	4.32
Bilişsel strateji	4.60	0.99	4.54	4.67
Motivasyonel inançlar (toplam)	4.55	0.82	4.50	4.61
Öz-yeterlik	4.94	1.21	4.86	5.02
İçsel değer	4.60	1.14	4.53	4.67
Sınav kaygısı	4.41	1.60	4.31	4.51
İngilizce dersine yönelik tutum	3.51	0.83	3.46	3.56

**Not:** Öz-düzenleme ve motivasyonel inançlar ölçeği için "1=bana hiç uymuyor", "7=bana tamamen uyuyor"; tutum ölçeği için ise "1=hiç katılmıyorum" "5=tamamen katılıyorum" olarak derecelendirilmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini orta düzeyde ( $\bar{X} = 4.47$ ) kullandıkları görülmektedir. Tablo 1 verileri öz-düzenleme stratejilerinin alt boyutları açısından incelendiğinde ise öğrencilerin öz-düzenlemeye orta düzeyde ( $\bar{X} = 4.27$ ) sahip oldukları, bilişsel stratejileri ise yüksek düzeyde ( $\bar{X} = 4.60$ ) işe koştukları görülmektedir. Öz-düzenleme stratejilerine ilişkin ölçek maddeleri incelendiğinde, öğrencilerin diğerlerine kıyasla nispeten düşük ortalamaya sahip oldukları maddelerin "Çalışırken, okuduklarımla bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım.", "Çalışma konuları sıkıcı olduğunda bile bitirene kadar çalışmaya devam ederim.", "Çalışırken konuları hatırlamama yardımcı olması için notlarımı yeniden yazarım.", "Çalışmakta olduğum konuyu öğrendiğimden

*emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.*" gibi öz-düzenleme ve anlamlandırma, örgütlenme, tekrarlama stratejilerine yönelik olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1 verilerine göre, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançları orta düzeydedir ( $\bar{X}=4.55$ ). Tablo 1 verileri motivasyonel inançların alt boyutları açısından incelendiğinde ise öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarının ( $\bar{X}=4.94$ ) ve içsel değerlerinin ( $\bar{X}=4.60$ ) yüksek düzeyde, sınav kaygılarının ise orta düzeyde ( $\bar{X}=4.41$ ) olduğu görülmektedir. Motivasyonel inançlara ilişkin ölçek maddeleri incelendiğinde, öğrencilerin diğerlerine kıyasla nispeten düşük ortalamaya sahip oldukları maddelerin "*Sınava çalışırken derste öğrendiğim bilgilerle, kitaptaki bilgileri bir araya getirmeye çalışırım.*", "*Sınavlar beni çok endişelendirir.*", "*Sınav esnasında o kadar gergin olurum ki öğrendiğim bilgileri hatırlayamam.*" gibi sınav kaygısına yönelik olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanları yüksek düzeydedir ( $\bar{X}=3.51$ ). Bir başka deyişle, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna yönelik olarak öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının cinsiyete göre hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir:

**Tablo 2. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejilerinin ve Motivasyonel İnançlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri**

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	%95 Güven Aralığı	
					Alt sınır	Üst sınır
Öz-düzenleme stratejileri (toplam)	Kız	479	4.59	0.80	4.52	4.67
	Erkek	470	4.35	0.79	4.27	4.42
Öz-düzenleme	Kız	479	4.37	0.79	4.30	4.44
	Erkek	470	4.17	0.79	4.10	4.25
Bilişsel strateji	Kız	479	4.75	0.99	4.66	4.84
	Erkek	470	4.46	0.96	4.37	4.55
Motivasyonel inançlar (toplam)	Kız	479	4.67	0.78	4.59	4.74
	Erkek	470	4.44	0.84	4.37	4.51
Öz-yeterlik	Kız	479	5.15	1.14	5.04	5.25
	Erkek	470	4.73	1.25	4.62	4.84
İçsel değer	Kız	479	4.78	1.05	4.68	4.88
	Erkek	470	4.41	1.19	4.31	4.52
Sınav kaygısı	Kız	479	4.66	1.57	4.52	4.80
	Erkek	470	4.15	1.59	4.00	4.29

Tablo 2 incelendiğinde, kız ( $\bar{X}=4.59$ ) ve erkek ( $\bar{X}=4.35$ ) öğrenciler İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini orta düzeyde kullanmakla birlikte kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öz-düzenleme stratejilerini daha çok kullandıkları görülmektedir. Benzer şekilde, öz-düzenleme stratejilerinin alt boyutlarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öz-düzenlemeye daha çok sahip oldukları ve bilişsel stratejileri daha çok işe koştukları ortaya çıkmıştır. Tablo 2 verileri öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançları açısından

incelendiğinde, kız öğrencilerin yüksek ( $\bar{X}$  =4.67), erkek öğrencilerin ise orta düzeyde ( $\bar{X}$  =4.44) motivasyonel inanca sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, motivasyonel inançların alt boyutlarında, kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarının, içsel değer yönelimlerinin ve sınav kaygısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir:

**Tablo 3. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejilerinin ve Motivasyonel İnançlarının Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları**

Ölçek	Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Öz-düzenleme stratejileri	.976	11.604	2	946	.000
Motivasyonel inançlar	.956	14.604	3	945	.000

Tablo 3 verilerine göre, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kullandıkları öz-düzenleme stratejilerinin (Wilks' Lambda .976,  $F_{(2, 946)}=11.604$ ,  $p<.05$ ) ve motivasyonel inançlarının (Wilks' Lambda .956,  $F_{(3, 945)}=14.604$ ,  $p<.05$ ) cinsiyete göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılık gösterdiği görülmektedir. MANOVA testi sonuçlarında anlamlı fark çıkması üzerine cinsiyete göre grup ortalamalarının nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koymak amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının cinsiyete göre nasıl farklılık gösterdiğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejilerinin ve Motivasyonel İnançlarının Cinsiyete Göre ANOVA Sonuçları**

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Eta Kare
Öz-düzenleme stratejileri (toplam)	Gruplar arası	14.704	1	14.704	23.278	.000	.024
	Gruplar içi	598.197	947	0.632			
	Toplam	612.902	948				
Öz-düzenleme	Gruplar arası	8.748	1	8.748	13.991	.000	.015
	Gruplar içi	592.167	947	0.625			
	Toplam	600.915	948				
Bilişsel strateji	Gruplar arası	19.734	1	19.734	20.551	.000	.021
	Gruplar içi	909.328	947	0.960			
	Toplam	929.062	948				
Motivasyonel inançlar (toplam)	Gruplar arası	12.292	1	12.292	18.593	.000	.019
	Gruplar içi	626.089	947	0.661			
	Toplam	638.381	948				
Öz-yeterlik	Gruplar arası	40.894	1	40.894	28.729	.000	.029
	Gruplar içi	1348.010	947	1.423			
	Toplam	1388.904	948				
İçsel değer	Gruplar arası	32.045	1	32.045	25.391	.000	.026
	Gruplar içi	1195.161	947	1.262			
	Toplam	1227.205	948				
Sınav kaygısı	Gruplar arası	61.499	1	61.499	24.512	.000	.025
	Gruplar içi	2376.008	947	2.509			
	Toplam	2437.508	948				

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerinin ( $F_{(1,947)} = 23.278$ ,  $p < .05$ ) ve motivasyonel inançlarının ( $F_{(1,947)} = 18.593$ ,  $p < .05$ ) cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde, öz-düzenleme stratejilerinin alt boyutları olan öz-düzenleme ( $F_{(1,947)} = 13.991$ ,  $p < .05$ ), bilişsel strateji kullanımı ( $F_{(1,947)} = 20.551$ ,  $p < .05$ ) ve motivasyonel stratejiler boyutunun alt boyutları olan öz-yeterlik ( $F_{(1,947)} = 28.729$ ,  $p < .05$ ), içsel değer ( $F_{(1,947)} = 25.391$ ,  $p < .05$ ) ve sınav kaygısının ( $F_{(1,947)} = 24.512$ ,  $p < .05$ ) cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda, ölçeğin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar boyutlarının toplamında ve tüm alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı fark vardır ( $p < .05$ ). Bir başka deyişle, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini daha çok işe koştukları ve motivasyonel inançlarının daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Etki büyüklüğüne göre incelendiğinde ise, cinsiyetin öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerinde düşük düzeyde ( $\eta^2 < 0,06$ ) etkili olduğu görülmektedir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir:

**Tablo 5. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları**

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	%95 Güven Aralığı		sd	t	p	Eta Kare
					Alt sınır	Üst sınır				
İngilizce dersine yönelik tutum	Kız	479	3.68	0.84	3.61	3.75	947	6.417	.000	.042
	Erkek	470	3.34	0.79	3.26	3.41				

Tablo 5'te görüldüğü gibi, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğine verdikleri puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(947)} = 6.417$ ,  $p < .05$ ). Tablo 5 verileri incelendiğinde, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinde kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Etki büyüklüğüne göre incelendiğinde ise, cinsiyetin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde düşük düzeyde ( $\eta^2 < 0,06$ ) etkili olduğu görülmektedir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumlarının incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek alt boyutlarına göre incelendiğinde, öğrencilerin öz-düzenlemeye orta düzeyde sahip oldukları, bilişsel stratejileri ise yüksek düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Bir başka deyişle, öğrencilerin öz-düzenlemeye göre bilişsel stratejileri daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Alanyazında bu çalışma sonuçlarına benzeyen ve farklılık gösteren sonuçlar bulunmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Mutweleli (2014) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, ortaokul öğrencilerinin çoğunun orta düzeyde öz-düzenlemeye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Akkaya (2012) ortaokul 7.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Harrison ve Prain (2009) ortaokul 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, 11 öğrenciden 9'unun İngilizce dersinde öz-



düzenleme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıklarını belirlemiştir. Demir ve Budak (2016) ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Almarashdeh (2012) lise 12. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerine yüksek düzeyde sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu durumda ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileriyle yürütülen çalışmalarda genel olarak öğrencilerin orta veya yüksek düzeyde öz-düzenleme stratejilerine sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma sonuçlarının alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Ayrıca, alanyazında üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini ve bilişsel stratejileri kullanım durumlarını inceleyen çalışmalara ulaşılmıştır. Karataş, Alcı, Bademcioğlu ve Ergin'in (2016) üniversite hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin en yüksek düzeyde bilişsel stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Buna paralel olarak, Adıgüzel ve Orhan'ın (2017) üniversite hazırlık sınıfı öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, İngilizce öğrenen öğrencilerin öz-düzenleme ve metabilşsel yeteneğe yüksek düzeyde sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ting ve Chao (2013) üniversite öğrencilerinin kullandıkları öz-düzenleme stratejilerini incelediği çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerine yüksek düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir. Zahidi'nin (2012) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada ise öğrencilerin farklı ve değişen düzeylerde öz-düzenleme stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışmalarda genel olarak üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde öz-düzenleme beceri ve stratejilerine sahip oldukları görülmektedir.

Alanyazındaki benzer çalışma sonuçları ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğreniminde öz-düzenlemeye orta düzeyde sahip oldukları, bilişsel stratejileri ise yüksek düzeyde kullandıkları ve dolayısıyla İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini genel olarak orta düzeyde kullandıkları söylenebilir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaokul öğrencilerinin bilişsel stratejileri yüksek düzeyde işe koşmaları, bu öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendiklerini bildiklerini ve dolayısıyla öğrenmede kendi yöntem ve stratejilerini belirleyerek kullandıklarını göstermektedir. Bu sonuç, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğreniminde etkili ve anlamlı öğrenmeyi sağlayabilmeleri açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Alanyazında öz-düzenleme becerilerine sahip bireylerin özellikleri kendi hedeflerini belirleyebilen, öğrenme süreci içinde etkin, kendi motivasyonlarını ve bilişlerini kontrol edip düzenleyebilen, yeni bilgiler edinebilen, öğrenmelerini değerlendirebilen, zaman ve kaynak planlaması yapabilen şekilde sıralanmaktadır (Boekaerts, 1999; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2008). Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik hedef belirleme ve bu hedefleri değerlendirme, öğrenmede etkin olma, motivasyon ve biliş kontrolü, planlama yapma gibi öz-düzenleme becerilerine orta düzeyde sahip olmakla birlikte yüksek düzeyde sahip olmadıkları söylenebilir. Bu durumda, İngilizce öğreniminde ortaokul öğrencileriyle kendi öğrenme süreçlerini planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin yapılması gerektiği görülmektedir.

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek alt boyutlarına göre incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarının ve içsel değer yönelimlerinin yüksek düzeyde, sınav kaygılarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma sonuçları,

alanyazındaki benzer çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Mutweleli'nin (2014) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin çoğunun yüksek düzeyde motivasyona, yarısından çok azının ise orta düzeyde motivasyona sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu çalışmada düşük düzeyde motivasyona sahip öğrencinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Akkaya'nın (2012) ortaokul 7.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin motivasyonel inançlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alanyazında farklı eğitim kademelerinde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Soyoğul (2015) lise 9, 10 ve 11. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin yüksek motivasyonel inançlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada ayrıca öğrencilerin sınav kaygısının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Almarashdeh (2012) 12. sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde motivasyonel inançlara sahip olduğunu belirlemiştir. Çalışma sonucunda ayrıca öğrencilerin en yüksek sonuçları dışsal hedef yöneliminde gösterdikleri, bunu takip eden değerlerin sırasıyla öz-yeterlik, görev değeri ve içsel değer yönelimi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada, bu değerlerin birbirine yakın, sınav kaygısının ise görece daha düşük olduğu bulunmuştur.

Alanyazındaki benzer çalışma sonuçları ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, genel olarak öğrencilerin motivasyonel inançlarının orta veya yüksek düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Motivasyonel inançların bireylerin gerek okul yaşamlarında gerekse mezun olduktan sonra başarılı olabilmelerinde etkili olması (Daniela, 2015) ve bireyleri öz-düzenleme stratejilerini kullanmaya motive etmesi (Eccles ve Wigfield, 2002) açısından önemi düşünüldüğünde, ortaokul öğrencilerinin motivasyonel inançlarının (öz-yeterlik, içsel değer) yüksek düzeyde olması İngilizce öğrenimindeki başarıları açısından umut vericidir. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik orta düzeydeki sınav kaygısına rağmen öz-yeterliklerinin ve içsel değer yönelimlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sınavlara bağlı olarak bir liseye yerleşecekleri düşünüldüğünde bu öğrencilerin sınav kaygısına sahip olmaları anlaşılır bir durumdur. Öğrenciler bu sınavın kendileri için çok önemli olduğunu, bu sınavın gidecekleri liseyi belirleyeceğini bilmektedir ve dolayısıyla kaygı duymaktadırlar. Öte yandan öğrenciler bu sınavın ve sonuçlarının önemi nedeniyle motive olmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yüksek düzeyde öz-yeterlik ve içsel değer yönelimine sahip olmaları bu öğrencilerin başarabileceklerine dair özgüvene sahip olduklarını ve derse yönelik ilgili olduklarını göstermektedir. Yüksek motivasyonel inançların öğrencilerin sınav kaygısı gibi olumsuzluklarla başa çıkmalarında önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilerin motivasyonel inançlarının desteklenmesi önem kazanmaktadır.

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Alanyazında bu çalışmayla örtüşen çalışmalar olduğu gibi farklı sonuçlara sahip çalışmalara da ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Kazazoğlu'nun (2013) yaptığı çalışma, 8. ve 9.sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Benzer şekilde, Kızıltan ve Atlı (2013) ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Gajalakshmi (2013) lise 9. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik orta düzeyde olumlu tutuma sahip olduklarını belirlemiştir. Ocak ve Karakuş'un (2014) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışma, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu ya da olumsuz bir tutuma sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Öte yandan bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari (2012), Munir ve Rehman (2015) tarafından ortaokul

öğrencileriyle yürütülen çalışmalarda, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, alanyazında üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalara ulaşılmıştır. Pan ve Akay (2015) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Anuradha ve Rengaraj (2017), Genç ve Aksu (2004), Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015), Rukh (2014), Tran ve Duong (2013) yaptıkları çalışmalar sonucunda, üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını belirlemişlerdir.

Alanyazındaki benzer çalışma sonuçları ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu ya da olumsuz olabileceği görülmektedir. Öğrencilerin İngilizceye yönelik olumsuz tutumlarının birçok sebebinin olabileceği gibi öğretim yöntem ve teknikleri, ders saati süreleri, kullanılan materyal ve öğretmen özellikleri bu sebepler arasında sayılabilir (Munir ve Rehman, 2015). Tutum, İngilizce öğrenme açısından önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari, 2012). Ayrıca, tutumun doğuştan getirilen bir özellik olmadığı ve değiştirilebileceği bilinmektedir (Genç ve Aksu, 2004). Dolayısıyla öğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu tutumlar geliştirebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizceye yönelik olumlu tutumları bu öğrencilerin İngilizceyi sevdiklerini ya da İngilizcenin önemini farkında olduklarını göstermektedir. İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutumun akademik başarıyı olumlu etkilediği ve olumlu tutumların öğrenmede motive edici olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri öğrenci başarı ve motivasyonu açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öz-düzenleme stratejilerini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları öz-düzenleme stratejilerinin alt boyutlarına göre incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öz-düzenleme becerilerine daha fazla sahip oldukları, bilişsel stratejileri daha çok işe koştukları sonucuna varılmıştır. Bu çalışma sonuçları, alanyazındaki ilgili çalışma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Erdoğan ve Şengül'ün (2014) yaptıkları çalışma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinde kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Alçı ve Altun'un (2007) lise öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinde kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Adıgüzel ve Orhan (2017), Bozpolat (2016), Mahmoodi, Kalantari ve Ghaslani (2014) üniversitede kadın ve erkek öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanmalarında anlamlı fark olduğunu ve kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre öz-düzenleme stratejilerini daha fazla işe koştuklarını ortaya koymuşlardır. İlhan ve Karataş (2015) üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme stratejilerinin bilişsel strateji boyutunda cinsiyetin kız öğrenciler lehine anlamlı bir değişken olduğunu, bununla birlikte öz-düzenleme boyutunda cinsiyetin anlamlı bir değişken olmadığını ortaya koymuştur. Öte yandan, Ting ve Chao (2013) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Benzer şekilde, İrven ve Şenler (2017) ilkökul 4. sınıf öğrencilerinde cinsiyetin öz-düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuşlardır.

Alanyazındaki araştırma sonuçları incelendiğinde, farklı eğitim kademelerinde öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre araştırıldığı görülmüştür. Alanyazındaki bazı çalışmalar cinsiyetin öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleme stratejileri üzerinde anlamlı bir değişken olduğunu, bazıları ise cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Bu araştırma sonuçları ışığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu ve bilişsel stratejileri daha çok işe koştukları görülmüştür. Dolayısıyla kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla İngilizce dersine yönelik hedef belirlemede, bu hedeflere ulaşabilmek için öğrenmelerini planlama ve değerlendirmede daha aktif oldukları ve bilişsel stratejileri daha fazla işe koştukları söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları motivasyonel inançların alt boyutlarına göre incelendiğinde, kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarının, içsel değer yönelimlerinin ve sınav kaygılarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Soyogul (2015) lise öğrencilerine yönelik yaptığı çalışma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde sınav kaygısına sahip olduklarını belirlemiştir. Ocak ve Akkaş-Baysal'ın (2016) yaptıkları çalışmada, lise öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik inançlarının kız öğrenciler lehine anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. Yurtseven, Altun ve Aydın (2015) üniversite hazırlık sınıfı öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin motivasyonel inançlarının kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Bu araştırmadan farklı olarak, İrven ve Şenler (2017) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, İlhan ve Karataş (2015) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin motivasyonel inançlarının (öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı) cinsiyete göre değişmediğini ortaya koymuşlardır. Lise 12. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada Almarashdeh (2012) erkek ve kız öğrenciler arasında motivasyonel inançlar açısından anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir.

Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin motivasyonel inançlarının cinsiyete göre incelendiği çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Alanyazındaki bu farklı sonuçların öğrencilerin değişik sosyo-kültürel altyapılarının olması, farklı yaş gruplarından ve eğitim kademelerinden olmaları gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ortaokul öğrencileriyle yürütülen bu araştırma sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerin motivasyonel inançların öz-yeterlik ve içsel değer yönelimi alt boyutlarında erkek öğrencilere göre daha yüksek olmakla birlikte sınav kaygılarının da daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla İngilizce dersine yönelik kendilerini daha yeterli gördükleri, derse yönelik daha çok ilgi gösterdikleri ve sınav kaygılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda, kız öğrencilerin akademik başarıyı elde etmek için motivasyonel inançlara daha fazla sahip oldukları, dolayısıyla başarıyı elde edememe ihtimalini düşündüklerinde daha çok kaygılandıkları yorumu yapılabilir.

Araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, alanyazındaki benzer çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari (2012) yaptıkları çalışma sonucunda, ortaokulda okuyan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizceye yönelik daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduklarını belirlemiştir. Benzer şekilde,

Munir ve Rehman (2015) ortaokulda okuyan kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla İngilizce öğrenmeye yönelik daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kesgin ve Arslan'ın (2015) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmaya göre kız öğrenciler İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutuma sahiptir. Öte yandan, bu araştırma sonuçlarından farklı olarak, Gajalakshmi (2013) 9. sınıf erkek öğrencilerinin kız öğrencilere göre İngilizceye yönelik daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduklarını belirlemiştir. İlhan ve Karataş'ın çalışmaları (2015) üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişmediğini ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde, benzer çalışmaların farklı eğitim kademelerinde yapıldığı ve bu araştırmayı destekler nitelikte sonuçlar olduğu gibi farklı sonuçların da elde edildiği görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları, dolayısıyla İngilizce dersini daha çok sevdiği ya da İngilizcenin önemini daha çok farkında oldukları söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının yüksek düzeyde olmadığı görülmektedir. Motivasyonel inançların ve öz-düzenleme stratejilerinin yabancı dil öğrenimindeki önemi düşünüldüğünde, öğrencilerin öz-düzenleme ve motivasyonel inanç düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir. Öğrencilerin başarısızlığı motivasyonlarının düşmesine sebep olabileceği için öğretmenlerin öğrencilerin ulaşabileceği hedefler belirlemesi, öğrencilerin başardıkça daha fazla motive olmasını ve daha zorlu hedeflere ulaşmaya motive olmalarını sağlayacaktır. Ayrıca, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için öncelikle bu stratejilerden haberdar olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere öz-düzenleme stratejilerini öğrenmelerini ve öğrencilerin eğitim faaliyetlerine aktif katılımlarını sağlamaları gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini öğrenmelerini sağlayabilmeleri için kendilerinin bu stratejileri iyi bilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu yüzden öğretmen ve öğrencilere çeşitli eğitim faaliyetleri ve seminerler aracılığıyla bu konuda eğitim verilmesi önerilebilir. Nicel veri araçlarının kullanıldığı bu araştırmaya ek olarak gözlem ve görüşmelerin de yapılarak öğrencilerin motivasyon, tutum ve öz-düzenleme stratejilerine dair daha fazla bilgi elde edilmesi önerilebilir. Bu araştırma, Van ili merkez ilçelerinde öğrenim gören 8. sınıf öğrencileriyle ve İngilizce dersiyile sınırlıdır, ileriki çalışmalarda farklı eğitim kademelerinde (ilkokul, lise, üniversite, vb.) öğrenim gören öğrencilerle çalışılabilir ve öğrencilerin farklı derslere yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları incelenebilir.

## **Kaynaklar**

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., & Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8(2), 119-134.
- Adıgüzel, A., & Orhan, A. (2017). The relation between english learning students' levels of self-regulation and metacognitive skills and their english academic achievements. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 115-125.
- Akkaya, R. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları ile matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.

- Al Othman, F. H., & Shuqair, K. M. (2013). The impact of motivation on English language learning in the Gulf States. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 123-130. DOI: 10.5430/ijhe.v2n4p123.
- Alçı, B., & Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleme ve biliş üstü becerileri cinsiyete sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Alkaff, A. A. (2013). Students' attitudes and perceptions towards learning English. *Arab World English Journal*, 4(2), 106-121.
- Allison, P. D. (2002). *Missing data*. California: Sage Publication, Inc.
- Almarashdeh, H. S. S. (2012). *Investigation of self-regulated learning strategies and motivational beliefs in mathematics achievement* (Master's Thesis). Faculty of Education, United Arab Emirates University, Abu Dhabi.
- Anbarlı-Kırkız, Y. A. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Anuradha, V., & Rengaraj, M. (2017). Students' attitude towards English language learning and their academic achievement among first year engineering graduates: A case study. *Indian Journal of Science and Technology*, 10(29), 1-6. DOI: 10.17485/ijst/2017/v10i29/116503
- Aypay, A., Çekiç, O., & Seçkin, M. (2012). Öğretim elemanlarının öğretime ilişkin görüşlerinin normatif açıdan incelenmesi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1345-1366.
- Bademcioğlu, M., Karatas, H., & Ergin, A. (2017). The prediction of undergraduates' self-regulation strategies, motivational beliefs, attitudes towards English, and speaking anxiety on foreign language classroom anxiety. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 571-586. DOI: 10.14687/jhs.v14i1.4132
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. DOI: 10.1016/S0883-0355(99)00014-2.
- Bozpolat, E. (2016). Investigation of the self-regulated learning strategies of students from the faculty of education using ordinal logistic regression analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 301-318. DOI: 10.12738/estp.2016.1.0281.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (22. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chambers, G. (1994). A snapshot in motivation at 10+, 13+ and 16+. *Language Learning Journal*, 9, 14-18. DOI:10.1080/09571739485200061.

- Clark, A., & Trafford, J. (1996). Return to gender: Boys' and girls' attitudes and achievements. *Language Learning Journal*, 14(1), 40-49. DOI:10.1080/09571739685200371.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. ed)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Daniela, P. (2015). The Relationship between self-regulation, motivation and performance at secondary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2549-2553. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.410.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior (1.Ed)*. New York: Plenum.
- Demir, M. K., & Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 30-41.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135. DOI: 10.1017/S026144480001315X.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153.
- Erdoğan, F., & Şengül, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleyici öğrenme stratejileri üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 108-118.
- Gajalakshmi, V. (2013). High school students' attitude toward learning English language. *International journal of Scientific and Research publications*, 3(9), 1-7.
- Garcia, M. C. (2007). *Motivation, language learning beliefs, self-efficacy, and acculturation patterns among two groups of English learners* (Unpublished Doctoral Thesis). University of Southern California, USA.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Genç, G., & Aksu, M. B. (2004). *İnönü Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce derslerine ilişkin tutumları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Gömlüksiz, M. N., & Aslan, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 64, 1-13. DOI: 10.9761/JASSS7374.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517.
- Güven, B., & Uzman, E. (2006). Ortaöğretim coğrafya dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 527-536.

- Harrison, S., & Prain, V. (2009). Self-regulated learning in junior secondary English. *Issues in Educational Research*, 19(3), 227-242.
- İlhan, D., & Karataş, H. (2015). An analysis on motivational beliefs and attitudes of undergraduates regarding learning English. *International Journal of Educational Researchers*, 6(2), 1-14.
- İnal, S., Evin-Gencil, İ., & Saracaloğlu, A. S. (2005). The relation between students' attitudes toward foreign language and foreign language achievement. *Dil Dergisi*, 130, 37-52.
- İrven, Ö., & Şenler, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri. *Trakya University Journal of Social Sciences*, 19(2), 367-379.
- Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (19. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, H., Alıcı, B., Bademcioglu, M., & Ergin, A. (2016). Analysing university english preparatory class students' self-regulation strategies and motivational beliefs using different variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 403-412. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.10.056.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Kesgin, N., & Arslan, M. (2015). Attitudes of students towards the English language in high schools. *Anthropologist*, 20(1-2), 297-305.
- Kırkıç, K. A., & Boray, T. (2017). İngilizce öğretiminde ve öğreniminde Türkiye için inovatif bir teknik: Boray tekniği (BT). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 13-29.
- Kızıltan, N., & Atlı, I. (2013). Turkish young language learners' attitudes towards English. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 266-278.
- Littlewood, W. (2001). Students' attitudes to classroom English learning: A cross-cultural study. *Language Teaching Research* 5(1), 3-28. DOI: 10.1177/136216880100500102.
- Mahmoodi, M. H., Kalantari, B., & Ghaslani, R. (2014). Self-regulated learning (SRL), motivation and language achievement of Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1062-1068. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.03.517.
- Memduhoğlu, H. B., & Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202. DOI: 10.14582/DUZGEF.463.
- Miller, R. G. Jr. (1991). *Simultaneous statistical inference*. New York: Springer Verlag.
- Mousoulides, N., & Philippou, G. (2005). Students' motivational beliefs, self-regulation strategies and mathematics achievement. In H. L. Chick & J. L. Vincent (Eds.), Mary Mueller, Dina Yankelewitz, & Carolyn Maher 43 *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME)* (pp. 321-328). Melbourne, Australia: PME.



- Munir, F., & Rehman, A. (2015). Attitudes of secondary school students towards English as foreign language: A case study at Lahore, Pakistan. *International Journal of Research (IJR)*, 2(4), 637-650. DOI: 10.6084/m9.figshare.4284458.
- Mutweleli, S. M. (2014). *Academic motivation and self-regulated learning as predictors of academic achievement of students in public secondary schools in Nairobi County, Kenya*. (Doctoral Thesis). University of Kenyatta, Kenya.
- Ocak, G., & Akkaş-Baysal, E. (2016). Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 91-110. DOI: 10.15285/maruaebd.286488.
- Ocak, G. & Karakuş, G. (2014). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58), 681-698.
- Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.333.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Pan, V., & Akay, C. (2015). Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının ve sınıf kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 79-97. DOI: 10.17755/esosder.14574.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation theory, research and applications* (p. 451-529). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Rukh, S. A. M. A. R. (2014). Students' attitude towards English language learning and academic achievement: A case of business students in Punjab. *European Academic Research*, 2(4), 5596-5612.
- Sardareh, S. A., Saad, M. R. M., & Boroomand, R. (2012). Self-regulated learning strategies (SRLS) and academic achievement in pre-university EFL learners. *California Linguistic Notes*, 37(1), 1-35.
- Smith, A. N. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 55(2), 82-88. DOI:10.1111/j.1540-4781.1971.tb00916.x.
- Soyoğul, E. C. (2015). *Students' motivational beliefs and learning strategies: An investigation of the scholar development program* (Doktora Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Ting, K. Y., & Chao, M. S. (2013). The application of self-regulated strategies to blended learning. *English Language Teaching*, 6(7), 26-32. DOI: 10.5539/elt.v6n7p26.
- Tran, T. Q., & Duong, T. M. (2013). The attitudes towards English language learning and use of self-regulated learning strategies among college non-English majors. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(7), 1-8.

- Üredi, I. (2005). *Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yang, Y., & Green, S. B. (2011). Coefficient alpha: A reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377-392. DOI:10.1177/0734282911406668.
- Yurtseven, N., Altun, S., & Aydın, H. (2015). An analysis on motivational beliefs of preparatory class students about learning English. *International Journal of Educational Researchers*, 6(1), 13-30.
- Zahidi, A. B. M. (2012). *Self-regulation in English language learning: Case studies of six Malaysian undergraduates* (Doctoral Thesis). Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. DOI: 10.1207/s15326985ep2501\_2.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. DOI: 10.3102/0002831207312909.

### **Ek 1: “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” Örnek Maddeler**

#### ***Öz-düzenleme:***

Çalışmaya başlamadan önce konuyu öğrenmek için yapmam gerekenleri düşünürüm.

Çalışmakta olduğum konuyu öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.

#### ***Bilişsel strateji kullanımı:***

Çalışırken, okuduklarımla bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım.

Ders çalışırken önemli bilgileri kendi sözcüklerimle ifade ederim.

#### ***Öz-yeterlik:***

Bu derste verilen ödevleri ve problemleri çok iyi yapacağımdan eminim.

Bu dersle ilgili konuları öğrenebileceğimden eminim.

#### ***İçsel değer:***

Bu derste öğrendiklerimi seviyorum.

Bu derste öğretilenleri öğrenebilmek benim için önemlidir.

#### ***Sınav kaygısı:***

Sınavlar beni çok endişelendirir.

Sınav esnasında o kadar gergin olurum ki öğrendiğim bilgileri hatırlayamam.

### **Ek 2: “İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği” Örnek Maddeler**

İngilizce derslerini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum.

İngilizce dersi merakımı gideriyor.

İngilizce dersinde öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor.

İngilizce dersinin olduğu günü sabırsızlıkla bekliyorum.

İngilizce dersini çalışmaktan büyük bir zevk duyuyorum.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

Individuals should not be confined to the information they receive during the formal education process; they should be able to access and produce new information in order to be able to cope with the rapid changes and developments in our age. They need to be able to organize their own learning and take individual initiative to acquire new information. In this respect, self-regulatory learning approach that views individuals as active users and producers of new information is addressed in this study.

Accordingly, the purpose of this study is to determine 8th grade secondary school students' self-regulation strategies, motivational beliefs and attitudes towards the English course. To this end, the following questions were addressed:

1. What is the level of 8th grade secondary school students' use of self-regulatory strategies towards English lessons?
2. What is the level of 8th grade secondary school students' motivational beliefs towards English lessons?
3. What is the level of 8th grade secondary school students' attitudes towards English lessons?
4. Do 8th grade secondary school students' self-regulation strategies, motivational beliefs and attitudes towards English lessons differ significantly with respect to gender?

Language, especially English, is an important tool in areas such as scientific communication, business, cultural exchange, political issues etc. Competence in English is widely accepted as the key to success in life (Oroujlou and Vahedi, 2011). It is thought that the individuals who have good knowledge of English will be successful in accessing and producing knowledge that can develop the society. It is thought that this study will contribute to the literature in terms of revealing individual factors such as self-regulation strategies, motivational beliefs and attitudes that are thought to have an impact on English academic achievement.

### **2. Method**

In this study, the descriptive survey method was used. The universe of this research comprises 11376 students in the 8th grade of secondary schools located in the districts of İpekyolu, Tuşba and Edremit in Van province affiliated with the Ministry of National Education in the 2016-2017 academic year. 949 8th graders from secondary schools, who were selected using stratified sampling method, formed the sample of the research.

In this study, "The Motivational Strategies for Learning Questionnaire" was used to determine the 8th grade secondary school students' self-regulation strategies and motivational beliefs towards the English course, and "The Scale of Attitudes towards English Lesson" was used to determine students' attitudes towards the English course. Descriptive statistics (mean, and standard deviation), t test, ANOVA and MANOVA were used for the analysis of the data.

### **3. Findings and Discussion of Results**

The results of the research are presented as below:

1. It was found that 8th grade secondary school students use self-regulation strategies towards the English course at a moderate level.
2. It was concluded that the motivational beliefs of secondary school students towards the English course are at a moderate level.
3. It was concluded that secondary school students have positive attitudes towards the English course.
4. It was found that compared to male students, female students use more self-regulation strategies, have higher levels of motivational beliefs and have more positive attitudes towards the English courses.

According to the results of this study, students' use of self-regulation strategies and their motivational beliefs towards English language courses are found to be moderate; not at a desirably high level. Considering the importance of motivational beliefs and self-regulation strategies in foreign language learning, it may be advisable to undertake studies to improve students' self-regulation strategies and motivational beliefs. In addition to the quantitative data collection tools used in this study, observations and interviews may also be employed in future research to provide more qualitative information about students' motivational beliefs, attitudes and self-regulation strategies.

**Araştırma makalesi:** Kanat, F. & Kozikoğlu, İ. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 725-748.



## An Evaluation of Second Grade English Language Teaching Program of Primary School: Tokat Case \*

Ebru ÇİFTÇİ CİNKAVUK\*\*, Kürşat CESUR\*\*\*

Received date: 26.06.2018

Accepted date: 19.11.2018

### Abstract

This research study was carried out in Tokat province with 101 active English language teachers in 2<sup>nd</sup> grade primary state schools in 2016-2017 Academic Year in order to analyse the active English language teachers' opinions on the 2<sup>nd</sup> grade English language teaching program in primary state schools focusing on its general characteristics, content, objectives and assessment aspects. Mixed research method was used in the study. As a quantitative data collection technique, "Teachers' Program Evaluation Questionnaire", which was formed by the researchers based on the relevant review of the literature, was conducted. As for the qualitative data collection, interviews were done with 10 active English teachers teaching students at the 2<sup>nd</sup> grade primary state schools in Tokat. The quantitative data were analysed by using descriptive statistics through SPSS 22. Additionally, content analysis was applied to analyse the qualitative data using Microsoft Excel. According to the findings of the study, participant teachers' opinions are undecided about the general characteristics, content, objectives and assessment aspects of the program. They neither agree nor disagree that the program is effective in general. They also believe that the program has some deficiencies to be revised and supplemented. Further suggestions were provided to improve the program.

**Keywords:** English language teaching programs, 2<sup>nd</sup> grade eltp, program evaluation.

\* The authors are grateful to Levent YAZICI Provincial Director of National Education of Tokat and Murat KÜÇÜKALİ District Director of National Education of Zile for their support to this research study.

\*\* Ministry of Education, İğdır Secondary School, Tokat, Turkey; [ebiru\\_ciftcii@hotmail.com](mailto:ebiru_ciftcii@hotmail.com)

\*\*\* Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, English Language Teaching Department, Çanakkale, Turkey; [kursatcesur@comu.edu.tr](mailto:kursatcesur@comu.edu.tr)

# İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Tokat Örnekleme\*

Ebru ÇİFTÇİ CİNKAVUK\*\*, Kürşat CESUR\*\*\*

Geliş tarihi: 26.06.2018

Kabul tarihi: 19.11.2018

## Öz

Çalışma Tokat ilinde devlet okullarında görev yapan 101 İngilizce öğretmeni ile 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir ve 2. sınıf İngilizce öğretim programının genel özellikler, içerik, hedefler ve değerlendirme boyutları hakkında İngilizce Öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretim programının genel özellikler, içerik, hedefler ve değerlendirme boyutları hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için ilgili alan yazın taramasına dayanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmen Program Değerlendirme Anketi" kullanılmış ve Tokat ilinde hâlihazırda 2. sınıflara İngilizce öğretimi veren 10 İngilizce öğretmeni ile röportaj yapılmıştır. Nicel veriler betimsel istatistik tekniği ile SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öte yandan nitel veriler kodlama yapılarak içerik çözümleme tekniği ile Microsoft Excel kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının genel özellikler, içerik, hedefler ve değerlendirme boyutları hakkındaki görüşlerinin kararsız olduğu ortaya çıkmıştır. Programın eksiklikleri olduğu ve bu eksikliklerin programı kullanan paydaşların görüşleri göz önüne alınarak gözden geçirilmesi ve tamamlanması gerektiği belirtilmiştir. Çalışmanın sonunda programın geliştirilmesi için öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** İngilizce öğretim programları, 2. sınıf İngilizce öğretim programı, program değerlendirme.

\* Araştırmacılar, Tokat İl Milli Eğitim Müdürü Levent YAZICI ve Zile İlçe Milli Eğitim Müdürü Murat KÜÇÜKALİ' ye çalışmaya verdikleri destek için minnettardır.

\*\*<sup>ID</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, İğdır Ortaokulu, Tokat, Türkiye; ebiru\_ciftcii@hotmail.com

\*\*\*<sup>ID</sup> Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Dili Eğitimi, Çanakkale, Türkiye; kursatcesur@comu.edu.tr

## **1. Introduction**

Many developments and changes have blossomed in our modern world day by day. In parallel with cultural and socio-political transmissions among cultures and desires of modernisation, English language learning has gained importance increasingly throughout the history of Turkish Education system (Arslan & Eraslan, 2003). In this respect, considering English language teaching, Ministry of Education (MoNE) has created, analysed and changed many teaching programs up to now. In each period, teaching philosophies formed bases for different programs; also, syllabus and curriculum changes have been conducted along with teaching programs. Unfortunately, a permanent, up to mark, and current teaching program has not been created and launched despite of many attempts and efforts (Kırkgöz, 2008). The results of analysis about the reasons of the failures in education systems showed that failures have emerged because of some factors such as inefficient evaluation of outcomes and implementation processes of the programs, lack of positive or negative feedback on the programs, inefficiency of cooperative studies with all shareholders of the system especially school administrators and teachers as implementers and end-users of the programs, and also unsuitable features of the programs considering the needs of the learners and economic, political and social needs of the country (Çankaya, 2015). Among all factors that caused failures in implementing processes of teaching programs, the greatest common factor is evaluation. It is a must to evaluate all teaching programs in order to analyse its effectiveness (Brown, 1995) and appropriateness to reach the goals that are expected at the end of the process by providing feedback to all shareholders of the program.

As an important constituent of a teaching program, program evaluation holds all components together, gives meaning to each of them because it is the heart of the curriculum design and accepted as a starting point to professionalize the teaching program; therefore, it is the most important point within the structure of teaching program (Peacock, 2009). It is an ever-growing and complicated process that provides findings about the failed parts, deficiencies of the program, and makes recommendations to fill the deficiencies and, by this means, improves the quality of the program (Brown, 1995; Karataş & Fer, 2009; Ornstein & Hunkins, 2004).

Finally, considering all the needs and deficiencies, the MoNE has revolutionised in English language teaching field with a new English Language Teaching Program (ELTP hereafter). New curriculum claimed to blow the cobwebs away and bring some changes in English language teaching field. Lowering English language learning age to 2<sup>nd</sup> grade has been one of the most important improvements (Gürsoy, Korkmaz, Damar; 2013). In parallel to these improvements, some research studies were carried out regarding the evaluation of these changes in the curricula of different grades.

### **1.1 Literature Review**

Though there have been research studies on the evaluation of primary 3<sup>rd</sup> grade (Çankaya, 2015), 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade (Er, 2006) ELTPs, 2<sup>nd</sup> grade ELTP attracted the attentions of many researchers. As children start learning English at the 2<sup>nd</sup> grade, the curriculum of this grade was newer and needed much more importance to be attached when compared with those of others. Therefore, different researchers aimed to evaluate the 2<sup>nd</sup> grade program both at national and local levels.

Alkan and Aslan (2014) evaluated the 2<sup>nd</sup> grade English language curriculum by considering 163 volunteer teachers' opinions from different regions. They utilized a quantitative methodology by collecting data using a questionnaire. Similarly, İyitoglu and Alci (2015) collected the qualitative data from 14 teachers working at ten different state primary schools in five different cities of Turkey. Different from these two studies, most of the research studies evaluating the 2<sup>nd</sup> grade ELTP were carried out at local level. Firstly, Yıldırım and Tannriseven (2015) aimed to identify English teachers' views on the English language curriculum of the 2<sup>nd</sup> grade of primary



education in their qualitative study conducted with seven primary school English teachers who teach English in six different public schools in Tarsus, Mersin. Similarly, Bulut and Atabey (2016) evaluated 2<sup>nd</sup> grade ELTP using semi-structured interview technique together with the participants in Diyarbakır. In the same year, Özüdoğru and Adıgüzel (2016) used the illuminative evaluation model in their study and they collected the data from 21 English teachers teaching 2<sup>nd</sup> grade classes in Uşak through semi-structured interviews. Finally, Kandemir and Tok (2017) made use of both qualitative and quantitative data collection tools to evaluate all the components of the 2<sup>nd</sup> grade ELTP. They administered the survey to 104 English teachers who were working and teaching 2<sup>nd</sup> grade English courses in the primary schools of Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli province. Though there have been some similar results from these studies, each district has yielded different results to be discussed. Thus, the researchers decided to carry out the study in a different setting, Tokat province, where there were nearly 135 English teachers who teach English to 2<sup>nd</sup> grades to see what the outcomes of the current practices are.

## **1.2 Problem Statement**

MoNE and Tokat provincial directorate of national education supported the curriculum change and provided schools with needed audio-visual materials and teachers with training in need in order to create a positive atmosphere for young learners in local. Especially, for the 2<sup>nd</sup> grade students, they supported both the teachers and the school administrators. Their effort should be evaluated; therefore, this study was also supported in the Tokat province to see the reflections of the curriculum change.

There have been many research studies on evaluating the 2<sup>nd</sup> grade curriculum as mentioned above. Being another local study on the 2<sup>nd</sup> grade curriculum, this study sheds light on the current practices in a different setting. To see the advantages and disadvantages of the practices implemented in the Tokat province and to evaluate the efficiency of these supports and the reflections of the current practices, the researchers determined to conduct this study on 2<sup>nd</sup> grade curriculum considering its general characteristics, content, objectives, and assessment aspects in the opinions of the English language teachers. Furthermore, the study aims to find out the advantages and disadvantages of the program, the problems faced during the implementation process of the program, and what the teachers suggest to improve the program.

## **2. Methodology**

The mixed research method was used in the study in which quantitative and qualitative research techniques, methods, and approaches are combined (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). The study focuses on assessing and analysing the primary 2<sup>nd</sup> grade ELTP regarding its general characteristics, content, objectives, and the assessment aspects by taking active teachers' opinions into account in the light of the following research questions:

1. What are the active teachers' opinions on the general characteristics, content, objectives, and the assessment aspects of primary 2<sup>nd</sup> grade ELTP (2013)?
2. What are the advantages and disadvantages of the program?
3. What kind of problems do the teachers face during the implementation process of the program?
4. What are their suggestions to improve the program?

### **2.1. Setting and Participants**

“Purposeful sampling requires access to key informants in the field who can help in identifying information-rich cases” (Suri, 2011: 66). Therefore the researchers made use of purposeful sampling both in the quantitative and qualitative phases of the study. During 2016-2017

Academic year, nearly all of the 135 English teachers who were teaching to primary 2<sup>nd</sup> grade students in Tokat state schools were reached; however, 101 of them attended the study. Participants' general characteristics are presented in terms of their gender, academic degree, and teaching experiences in primary 2<sup>nd</sup> grade in the following Table.

**Table1. The Distribution of Gender, Academic Degree, and Teaching Experience of Teachers**

		<b>n</b>
<b>Gender</b>	Female	87
	Male	14
<b>Academic Degree</b>	Bachelor	95
	Master	5
	Doctorate	1
<b>Teaching Experience</b>	1-5 years	69
	6-10 years	17
	11-15 years	11
	16 and more	4

## **2.2. Data Collection Procedure**

This study was conducted in the primary state schools because many private schools have already started teaching English to young learners, but teaching English to young learners is a new attempt in state schools; and compared to private schools, state schools have disadvantages such as materials and suitable learning environment; therefore, official permission in order to implement the Teachers' Program Evaluation Questionnaire was asked. After written permission was taken, all primary state schools in Tokat district were visited. Then, the researchers met English language teachers and explained the aim of the research study. 3 weeks later, researchers visited the schools again in order to get the answers back. In addition to the Teachers' Program Evaluation Questionnaire, 10 participants attended the interview voluntarily. Their answers were kept as anonymous. The interviews and their transcriptions took nearly 3 weeks to be completed. As a result, data collection process took about 2 months as some schools were visited more than twice to collect the data.

## **2.3. Instruments**

In order to reveal the active teachers' perceptions on the primary 2<sup>nd</sup> grade ELTP mixed research method was used in this research study. In order to collect data, "Teachers' Program Evaluation Questionnaire" which was developed by the researchers was conducted. The first part of the questionnaire aims to gather personal information about the participants. The second part intends to collect information about general characteristics, content, objectives, and assessment aspects of the primary 2<sup>nd</sup> grade ELTP with 71 items. 5 point Likert scale was used in the study to allow the individuals to express how much they agree or disagree with a particular statement. While constructing the questionnaire, studies on program evaluation and development were reviewed by the researchers (Alkan & Arslan, 2014; Erdoğan, 2005; Erkan, 2009; Güneş, 2009; Hismanoğlu, 2013; İnam, 2009; Küçük, 2008) and an item pool was formed. Considering the sample questionnaires and the item pool, an initial version of the "Teachers' Program Evaluation Questionnaire" was designed. In addition, one expert from Çanakkale Onsekiz Mart University and one expert from Uludağ University were consulted. By taking the expert ideas into consideration, some items were left out and necessary arrangements were done. Finally, some techniques such as back translation technique were used in order to assess the accuracy of translation and increase the validity and reliability of the instrument (Lin, Chen & Chiu, 2005; Khosrovani & Dastjerdi, 2013). A final version of the questionnaire (see Appendix) was formed and it was found that the questionnaire is highly reliable with the Cronbach's alpha coefficients  $\alpha = .952$ . On the other hand, an item pool was formed for interview questions and some studies about different curricula were analysed (Gürsoy, Korkmaz & Damar, 2013; Hismanoğlu, 2013; İnam, 2009; İnceçay, 2012; Kırkgöz, 2011; Küçük, 2008). Common questions

were revealed. Later opinions of two experts' from Uludağ and Çanakkale Onsekiz Mart Universities were received and final version of the interview questions was formed.

All participants were asked to attend the interviews but 10 of the participants would like to join an interview at the end of the questionnaires to explain further and clarify the results gathered from the questionnaire. The interviews lasted approximately 20-30 minutes. They were recorded and transcribed later on. The four interview questions are as in the following:

1. What are the advantages of the program?
2. What are the disadvantages of the program?
3. What kind of problems do you face during the implementation process of the program?
4. In order to improve the program, do you have any suggestions? If yes, what are they?

#### **2.4. Data analysis**

The data gathered by conducting questionnaire were analysed using SPSS 22. In order to find answers to the first research question, mean values and the standard deviation of the items were calculated and presented. To analyse the data more precisely, the scale was divided into five categories ranging from 1.00–1.79 = strongly disagree, 1.80–2.59 = disagree, 2.60–3.39 = neutral, 3.40–4.19 = agree and 4.20–5.00 = strongly agree (Hemmati & Mojarrad, 2016).

As for the analysis of the qualitative data, responses to each open-ended question were analysed with the help of content analysis. The researchers followed the set of analytic activities proposed by Lune and Berg (2017) while analysing the data collected through interviews. Firstly, data were collected and made into text. Then, codes were analytically developed and identified in the data. Later, codes were transformed into categorical themes. Finally, participants' answers were sorted by these categories, identifying similar phrases, patterns, and relationships. In other words, after the close reading of each interview transcript, the researchers created a worksheet at Microsoft Excel program and coded in large "chunks" with each participants' responses in one column and the researchers' interpretations to them in the next column (Meyer & Avery, 2009). Lastly, data were categorized into meaningful and reasonable items in order to reveal common themes.

### **3. Findings**

#### **3.1. Findings Obtained from the Questionnaire**

So as to find out the most favoured statements of English teachers on the general characteristics of primary 2<sup>nd</sup> grade ELTP, descriptive statistics was used. Table 2 displays the mean scores of participants' opinions on the items of the questionnaire.

**Table 2. Mean Scores of Teachers' Opinions on the General Characteristics of the Primary 2<sup>nd</sup> Grade ELTP**

<b>Overall Characteristics</b>	$\bar{X}$	<b>SD</b>
State schools have problems during the implementation process of the program such as deficiency of materials (Item 10)	4.55	.805
Program gives learners the opportunity to form a positive attitude towards learning English (Item 8)	3.69	.924
Teachers are kept informed of the program adequately (Item 7)	2.19	1.10
Weekly course hours are suitable in order to implement the program (Item 13)	1.70	1.00
Total mean value of the 13 Items	3.30	.585

As can be inferred from Table 2 above, participants are neutral about the general features of the new primary 2<sup>nd</sup> grade ELTP with the mean value of 3.30. Secondly, teachers report that

program gives learners the opportunity to form a positive attitude towards learning English ( $\bar{x}$  item 8 = 3.69) which reveals that program has the ear of learners. On the other hand, participants strongly agree that deficiency of the materials is the biggest problem in their teaching practices ( $\bar{x}$  item 10 = 4.55). They also believe that they are not kept informed about the program adequately ( $\bar{x}$  item 7 = 2.19). They have difficulties to plan the lessons in the prescribed time ( $\bar{x}$  item 13 = 1.70).

**Table 3. Mean Scores of Teachers' Opinions on the Content of the Primary 2<sup>nd</sup> Grade ELTP**

Content	$\bar{X}$	SD
The content suggests learners stress-free and amusing learning environment (Item 21)	3.60	.938
The sequence of the content is well designed (Item 35)	3.60	1.02
The content includes activities that are easily implemented in crowded classes (Item 28)	2.35	1.13
The content gives students the opportunity to use integrated four skills (Item 15)	2.29	1.09
Total mean value of the 24 Items	3.24	.593

Considering the total mean value of the participants' opinions related to the content of the new primary 2<sup>nd</sup> grade ELTP, it can be stated that the participants are again neutral ( $\bar{x}$  total= 3.24) about the content of the new primary 2<sup>nd</sup> grade ELTP. When the items are analysed one by one, the participants believe that the content suggests learners stress-free and amusing learning environment ( $\bar{x}$  item 21 = 3.60) revealing the fact that content supports learners with interactive and entertaining games and activities in learning process. Additionally, participants believe that the sequence of the content is well-designed ( $\bar{x}$  item 35 = 3.60). However, participants believe that the content does not include activities that are easily implemented in crowded classes ( $\bar{x}$  item 28 = 2.35) and they do not agree that the content gives students the opportunity to use integrated four skills ( $\bar{x}$  item 15 = 2.29) showing that the content cannot develop learner's all skills together.

**Table 4. Mean Scores of Teachers' Opinions on the Objectives of the Primary 2<sup>nd</sup> Grade ELTP**

Objectives	$\bar{X}$	SD
Objectives of the program are based on Multiple Intelligence theory (item 48)	3.53	.933
Objectives of the program enhance creative thinking (Item 43)	3.44	.994
Objectives of the program meet students' English learning requirements (Item 44)	2.85	.983
Total mean value of the 13 Items	3.24	.593

As can be inferred from Table 4, the participants neither agree nor disagree that the objectives of the program ( $\bar{x}$  total = 3.24) have been set clearly. They believe that objectives of the program are based on Multiple Intelligence theory ( $\bar{x}$  item 48 = 3.53) showing that students' other development areas are not underestimated in the program. Similarly, teachers think that objectives of the program enhance creative thinking ( $\bar{x}$  item 43 = 3.44). Notwithstanding, teachers neither agree nor disagree that the objectives of the program meets students' learning requirements ( $\bar{x}$  item 44 = 2.85).

**Table 5. Mean Scores of Teachers' Opinions on the Assessment Aspect of the Primary 2<sup>nd</sup> Grade ELTP**

Assessment	$\bar{X}$	SD
The program assesses listening skill (Item 57)	3.74	.934
Assessment and evaluation techniques are in accordance with the objectives of the program (item 51)	3.48	.770
Activities are in designed considering classroom environment (item 68)	3.42	.909
The program assesses writing skill (Item 55)	2.29	1.00
The program assesses speaking skill (Item 56)	2.22	.998
Total mean value of the 21 Items	3.01	.527

As Table 5 reveals, again teachers are neutral about the assessment aspect of the program ( $\bar{x}$  total = 3.01). Considering each item related to assessment aspect of the primary 2<sup>nd</sup> grade ELTP, the participants believe that the program assesses listening skill ( $\bar{x}$  item 57 = 3.74). Similarly, they think that assessment and evaluation techniques are in accordance with the aims of the program ( $\bar{x}$  item 51 = 3.48). However, the results of the items 55 and 56 show that teachers do not believe that the program assesses writing skill ( $\bar{x}$  item 55 = 2.29) and speaking skill ( $\bar{x}$  item 56 = 2.22).

### **3.2. Findings of the Interview Questions**

The results of the interview questions which were prepared in order to gather further in-depth data and have healthier results regarding teachers' opinions from various aspects are presented in this part. Three different headings based on the first question of the interview were formed according to the teachers' answers. Six of the participants' opinions revealed that early start to English is the most important advantage of the program. Similar to Cameron (2003), they suggest that younger is better. Some of the responses of the participants are as follows:

T2- Considering all the grades, it is an undeniable fact that the younger students are better than the others. They are eager to learn something new. Especially funny and cute activities attract their attention and they try to learn all the topics in the shortest time.

T9- I think, the biggest advantage of the program is starting learning English at primary 2<sup>nd</sup> grade because I can honestly say that the younger is the better considering my teaching experience for 3 years. If they have a teacher who is skilful, lovely, hardworking, and devoted to working for children, students, who wants to learn more and open to new ideas and information, love English and have more fun during lessons and also look forward to the next English lessons.

In addition, participants stated that the activity choices are well-designed considering students' readiness level and age. In a general sense, students are at 6 or 7 years old; therefore, they are keen on games and colourful activities similar to the ones in the new primary 2<sup>nd</sup> grade ELTP. Some of the comments can be seen as in the following:

T5- Especially, listening activities and various funny and energetic activities in the course get students love English. We integrate drama and role play activities into the lessons and students look forward to simple drama activities.

T7- In my opinion, activities, songs and games in the program are like warm-up for the other English language courses in the future. My students imagine that English language teaching class is a magical world and think there must be a charmed forest in the magical world; so, they wait for a rabbit to get in their magical world.

Another advantage mentioned by a participant is that the program is appropriate to the standards of CEFR (Common European Framework Reference of Languages) which are seen as basic standards around the world considering language education. These results are in the same line with the results of the Teachers' Program Evaluation Questionnaire. The analysis of the items 29, 31, 32, 47, and 59 that is about the appropriateness of the program with CEFR reveals the similar results. Therefore, considering students' readiness level, emphasizing listening and speaking skills rather than writing and reading are logical as stated by Council of Europe (2001) that the focus is on spoken interaction with simple statements. Besides MoNE (2015) suggests that students do not need notebooks at primary 2<sup>nd</sup> grade; that is why, developing writing and reading skills are not among the objectives of the new primary 2<sup>nd</sup> grade ELTP. On the other hand, the focus is on listening and speaking skills. Students should learn the words or lyrics of the songs by listening and repeating. In addition, portfolio assessment which is supported by CEFR is a need in the whole program. Here is the comment of a participant:

T1- In parallel with CEFR standards, students' speaking and listening skills are more emphasized considering students' readiness level. Most of the students are not ready to

write in English. Therefore, beyond teaching all the topics of English to students, the most desired objective is making students love English. Also, we, as teachers, should use portfolio assessment in order to assess learners' development period.

The analysis of the second interview question revealed 3 headings about disadvantages of the new primary 2<sup>nd</sup> grade ELTP. The first disadvantage is curriculum intensity. The analysis of item 12 and item 20 in the questionnaire support the results of the interview question. Some statements of the participants are below:

T9- The curriculum is so intense that English courses are slid into chaos.

T1- The intensity of the curriculum tires me most of the time, I cannot even think my little students' thoughts.

T4- Because of intense grammar topics we have difficulty. Students cannot acquire the grammar topics easily so teachers have to spend more hours to teach the students the same the topic more than the allocated time in the curriculum.

Besides, as revealed by the analysis of item 13 of the Teachers' Program Evaluation Questionnaire, inadequate course hours are accepted as another disadvantage. In primary 2<sup>nd</sup> grades, there are two hours of English courses in a week and unfortunately it is not adequate in order to handle with all the objectives. A participant verifies this fact in his/her statement:

T3- I have trouble with course hours. Time never suffices. We have lots of activities to do during the lessons, but unfortunately we have to leave them for another course.

The last disadvantage mentioned by the participants is material inadequacy. Some participants stated that the program cannot be implemented around the country considering the income level and equipment of schools. Statements are as follows:

T4- In addition to the intense curriculum, we lack convenient materials. As a teacher, I have difficulty while doing the activities.

T10- I work in a village school and we do not have most of the materials in order to do the activities with my students. At least, we need a slide projector and a computer. However, unfortunately, we have none of them. From this point of view, we can say that the program is not appropriate to be used in every parts of Turkey.

Finally, two of the participants stated that the program has no disadvantage.

The opinions of the participants about the third interview question are coded thematically and it was found out that there are four main problems pointed by the participants. One of the problems is the "inadequacy of materials such as technological devices". Most of the state schools in Turkey suffer from lack of materials to use in lessons such as technological devices, visual and written materials, and this result was corroborated by the results of the item 10 of Questionnaire ( $\bar{x}$  item 10 = 4.55). A participant verifies this by stating:

T4- I want to mention about material deficiency. I am in a village and handling an activity perfectly as planned is impossible in our class environment. Because of the material deficiency, I have difficulty in doing the listening activities.

Another problem commented by the participants is "individual differences". Children starting from 56 month-old are set to start to elementary schools. Therefore, in classes nearly half of the students differ from each other in age level. As a result, individual differences cause problems in classes as stated with the result of item 27 in the Teachers' Program Evaluation Questionnaire. Comments are as follows:

T7- The main problem is students' cognitive, physical and social-emotional developmental differences. They are all different from each other. Therefore, I have problems and difficulties while preparing an activity or trying to do an activity in class environment.

T10- Creating a material for each student tires me as they are so different from each other. Individual differences caused by emotional, cognitive, and psycho-motor developments create big disparities among students.

“Classroom management, especially in crowded classes” is one of the main problems faced by the participants during courses. Some of the participants’ comments are as follows:

T8- Because of their age, students easily lose attention. Also, my classes are very crowded. Therefore, handling an activity in the classroom is nearly impossible.

T2- In my classroom, there are 42 students. In addition to individual differences caused by students’ special needs, we do not have enough time to handle an activity such as a role play or drama activity with each student. Therefore, we have to choose different students to do activities in each lesson.

The last problem faced by the participants is the “teachers’ experience level”. Teachers must be ready to work in every class environment and teach English curriculum to students at each grade. Some of the comments of the participants are below:

T3- I have been teaching English for 15 years. I did not attend to any Teaching English to Young Learners (TEYL) course at the university; therefore, I have not realised that children are very different from the students in middle school. We are working with a new graduated English teacher this year and under favour of him, I have learned lots of new techniques and how to approach to a young English language learner. His most significant contribution to my career is that I learned game-based teaching and now I know how to teach English by using games and activities which are appropriate to my students’ level.

T10- Teachers do not implement the program in the same way. I had a TEYL course at university, and attended to some seminars on the new ELTP at the beginning of the academic year. I use different materials such as videos, games, songs in addition to course book; however, some of our colleagues just follow the course book.

The analysis of the last interview question revealed that participants’ suggestions strike a balance on four headings. The first one is all language classes around the country should be provided with the necessary materials. The following statement exemplified this view:

T4- In order to make the curriculum effective all around the country, firstly differences among the schools, countries and classes must be effaced. I work in a village school with lots of problems without parents’ help, but another English teacher works in a school in downtown with the luxury of various materials and parents’ help. Only then, can we share our ideas about the advantages and disadvantages of the available curriculum.

Another opinion as a suggestion to develop the program is that teachers should be supported with in-service teacher-training courses or seminars about the program at the beginning of the year as seen in the following quotation:

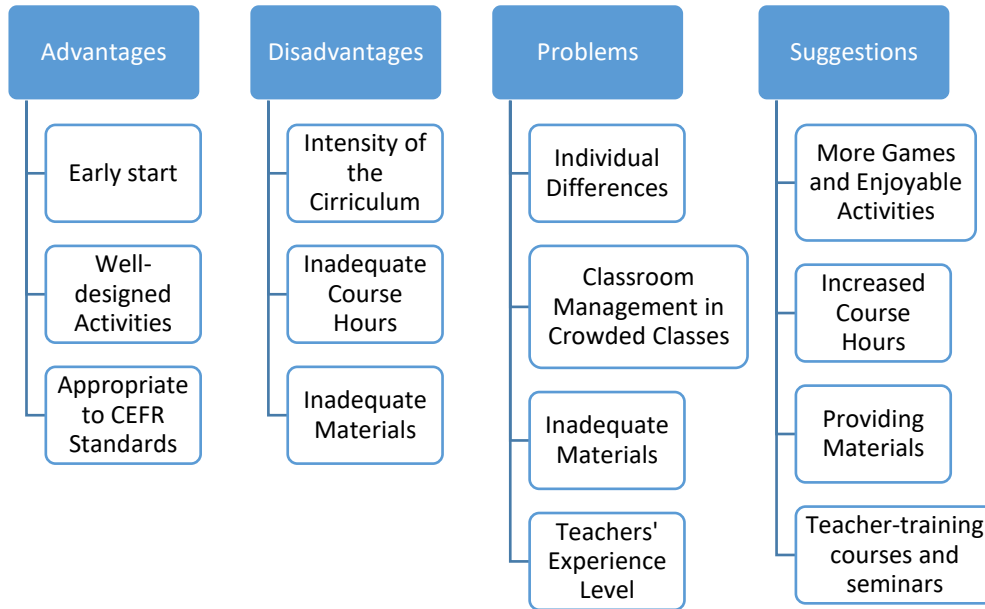
T9-... I had TEYL course at university, but most of the English teachers have not. Thus, we look from different perspectives to even a simple topic about how to implement the program or how to approach to primary 2<sup>nd</sup> grade students in order to make English appealing to students and make students love English. At least, they should be provided with a seminar or in-service training on teaching English to young learners and the new education system.

The course book should involve more games and activities because students are at childhood and they can play whole day without a break is the third suggestion stated by the participants.

T7- ... the more games we have, the happier the learners are in English classes. More enjoyable and target-driven games and activities should be added to the curriculum.

The last suggestion is that course hours should be increased to at least three hours. The following script revealed these views:

T8- When I consider the course hours and the curriculum, in order to implement the whole program in the given time is nearly impossible because our students' attention span is so short that in a forty-minute lesson they can focus on the course and the same activity about 15 minutes. Then, we play games with the whole class.



**Figure 1. The Results of the interview Questions**

In brief, as seen in the Figure above, participant teachers provided some suggestions for each disadvantage and problem they expressed.

#### 4. Discussion and Conclusion

At the end of the research study, many significant points about the primary 2<sup>nd</sup> grade ELTP were revealed. In its broadest sense, it is reported that despite the deficiencies such as inadequacy of the materials and class hours, students develop positive attitude towards learning English under favour of this program which is in line with the findings of Alkan and Arslan (2014), Dinçer (2016), İyitoğlu and Alcı (2015), Küçük (2008), and Yıldırım and Tanrıseven's (2015) studies. Additionally, the results showed that the content of the program provides students with stress free and amusing learning environment. Similarly, Bulut and Atabey (2016) and Çankaya's (2015) studies revealed that the content of the program attracts learners' attention with amusing topics, stress free and enjoyable activities, and interactive and entertaining games. Another result of the study suggests that the content is based on constructivist theory in line with the findings of Alkan and Arslan's (2014) study; however, it is difficult to implement the program in crowded classes as stated in Büyükduman (2005) and Cihan and Gürten's (2013) studies. Also, in the light of MI theory, objectives of the program are designed to enhance creative thinking by supporting students with various viewpoints from different areas and these findings are in correlation with those of Cihan and Gürten (2013) and Küçük (2008).

As to evaluation aspect of the program, in general, alternative assessment techniques that are consisted with CEFR descriptors are suggested in the program. The results of the study overlap with the findings of Büyükduman (2005), Cihan and Gürten (2013), Dinçer (2016), Gürsoy, Korkmaz and Damar (2013), and Kaya and Ok's (2016) studies in which it is suggested that program assesses reading skill. Additionally, evaluation techniques and methods are in accordance with the objectives of the program. Similarly, Alkan and Arslan's (2014) study supports this finding. On the other hand, the findings of Dinçer (2016) and Yıldırım and



Tanrıseven's (2015) studies assert the contrary that assessment and evaluation techniques are not compatible with the objectives of the program and do not assess learners' learning development whether they reach the objectives or not. Moreover, the study suggests that assessment and evaluation techniques of the program do not assess writing skill in the same vein with the findings of Dinçer (2016), Gürsoy, Korkmaz and Damar (2013), Kaya and Ok (2016), Yıldırım and Tanrıseven (2015) as a desired result as mostly speaking and listening skills should be assessed considering students' literacy level and readiness in the 2<sup>nd</sup> grade.

This study also revealed that state schools have the deficiency of materials; therefore, all classes need to be supported with needed materials in order to put the program into practice effectively which is also in parallel with the findings of Dinçer (2016), Kaya and Ok (2016), Kızıldağ (2009), and Özüdoğru and Adıgüzel's (2015) studies. Moreover, similar to the findings of Alkan and Arslan (2014), Dinçer (2016), Gürsoy, Korkmaz and Damar (2013), Kaya and Ok (2016), Yıldırım and Tanrıseven's (2015) studies, it was found that weekly course hours are insufficient to implement the program.

The findings of the study suggest some implications for all shareholders of the program. First of all, in order to implement the program effectively, in-service trainings or seminars are the most crucial needs. Most of the teachers have not had any in-service training or seminar on the ELTP. Before the program amendments, workshops should be organized by MoNE to give opportunity to all active teachers to share their own ideas on pros and cons of the current program and what kind of changes the current program needs. Additionally, the other shareholders (students, parents and administrators) should also be included in the process.

There are various differences such as classroom size, material deficiency etc. around the country. In order to teach effectively in classrooms, some materials are needed which many classrooms do not have. As an important material, course book is one of the main components of teaching and learning process. Course books should be redesigned and supported with more colourful and practical activities in order to attract learners' attention more. As a basis of communicative teaching method, more suitable teaching and learning environments to communicate and interact with other students from different places in the target language should be supported.

Finally, further research studies on ELTPs should be carried out to support the findings of this study in different regions of Turkey. Further studies should consider opinions of teacher educators, parents, and students and should focus on the opinions of all shareholders on how to enhance the quality of the program rather than analysing the current program.

## **References**

- Akinoğlu, O. (2008). Primary education curriculum reforms in Turkey. *World Applied Sciences Journal*, 3(2), 195-199.
- Alkan, M. F., & Arslan, M. (2014). Evaluation of the 2<sup>nd</sup> grade English language curriculum. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 87-99.
- Arslan, M. M., & Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 89-105.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Bulut, İ., & Atabey, E. (2016). An evaluation of the effectiveness of the primary school 2<sup>nd</sup> grade English language curriculum in practice. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 257-280. DOI: 10.17679/inuefd.17366404

- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 55-64.
- Cameron, L. (2003). *Teaching languages to young learners*. (4<sup>th</sup> ed.). Cambridge University Press.
- Cihan, T., & Gürten, E. (2013). Teachers' opinions on the English language curriculum of the 5<sup>th</sup> grade of primary education. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(1), 131-146.
- Council of Europe (2001). Common European framework reference of languages (CEFR). Retrived June, 2018, from: <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Çankaya, P. (2015). Evaluation of the primary 3<sup>rd</sup> grade English language teaching program through teachers' eyes. *ELT Research Journal*, 4(3), 227-238.
- Dinçer, A. (2016). İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The 4<sup>th</sup> International Congress on Curriculum and Instruction. Antalya*.
- Er, K. O. (2006). Evaluation of English curricula in 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade primary schools. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(2), 1-25.
- Erdoğan, V. (2005). *An Evaluation of the English curriculum implemented at the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade primary state schools: The views of the teachers and the students*. Unpublished MA Thesis. Mersin University.
- Erkan, M. A. (2009). *İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflar yeni İngilizce öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların incelenmesi*. Unpublished MA Thesis. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Güneş, T. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen Görüşleri*. Unpublished MA Thesis. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürsoy, E., & Korkmaz, Ç. Ş., & Damar, A. E. (2013). Foreign language teaching within 4+4+4 education system in Turkey: Language teachers' voices. *Eurasian Journal of Educational Research, Issue 53/A*, 59-74.
- Hemmati, F., & Mojarrad, H. (2016). E-learning and distance education: A study of Iranian teaching English as a foreign language masters students. *Malaysian Journal of Distance Educatio*, 18(1), 53-70.
- Hismanoğlu, M. (2013). Does English language teacher education curriculum promote CEFR awareness of prospective EFL teachers? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93, 938 - 945. *Third World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (WCLTA-2012)*.
- İnam, G. (2009). *İlköğretim okulları 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Unpublished MA Thesis. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- İnceçay, G. (2012). Turkey's foreign language policy at primary level: Challenges in practice. *ELT Research Journal*, 1, 53-62.

- İyitoğlu, O., & Alıcı, B. (2015). A qualitative research on 2<sup>nd</sup> grade teachers' opinions about 2<sup>nd</sup> grade English language teaching curriculum. *Elementary Education Online*, 14(2), 682-696, 2015. Available at: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.73998>.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Journal Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kandemir, A., & Tok, Ş. (2017). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46 (215), 27-67. retrieved from <http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36134/405892>.
- Karataş, H., & Fer, S. (2009). Evaluation of English curriculum at Yıldız Technical University using CIPP model. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 47-60.
- Kaya, S., & Ok, A. (2016). The second grade English language curriculum: Theory-practice congruence. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 491-512. Available at: <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.024>.
- Khosrovani, Y., & Dastjerdi, H. V. (2013). Back translation vs. collaborative translation: A comparative study of Persian subtitles in English movies. *Lebende Sprachen*; 58(2), 366-378. DOI 10.1515/les-2013-0021.
- Kırkgöz, Y. (2008). Curriculum innovation in Turkish primary education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 309-322.
- Kırkgöz, Y. (2011). An evaluation of textbooks in Turkish primary education: Students' and teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 11(44), 167-184.
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3). 188-201.
- Küçük, Ö. (2008). *An evaluation of English language teaching program at key stage I and opinions of teachers regarding the program*. Unpublished MA Thesis. Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.
- Lin, Y. H., Chen, C. Y., & Chiu, P.K. (2005). Cross-cultural research and back translation. *The Sport Journal*, 8(4), 1-8.
- Lune, H. & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for social sciences* (9th ed.). Vivar, Malaysia: Pearson.
- Meyer, D. Z., & Avery, L. M. (2009). Excel as a qualitative data analysis tool. *Field Methods*, 21(1), 91-112.
- MoNE (2015). *İlköğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004) *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (4<sup>th</sup> ed). Boston: Pearson Education.
- Özüdoğru, F., & Adıgüzel, O. C. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 1251-1276.

- Özüdoğru, F. & Adıgüzel, O. C. (2016). The analysis of the views of English teachers about 2<sup>nd</sup> grade English language teaching curriculum, *E-International Journal of Educational Research*, 7(2), 16-35. DOI: 10.19160/e-ijer.1234
- Peacock, M. (2009). The evaluation of foreign language teacher education programmes. *Language Teaching Research*, 13(3), 259-78.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75. DOI 10.3316/QRJ1102063.
- Yıldırım, Ç., & Tanrıseven, I. (2015). Teachers' opinions on the English curriculum of the 2<sup>nd</sup> grade primary education. *International Journal of Language Academy*, 3(1). 210-223.

**Appendix: Teachers' Opinions Questionnaire**

Dear Teachers,

This research study is carried out in Tokat province in order to analyse the active English language teachers' opinions on the 2<sup>nd</sup> Grade English language teaching program.

Thanks for your participation.

How long have you been an English teacher of 2<sup>nd</sup> grade? \_\_\_\_\_

Have you ever been to an in-service training course about the new 2<sup>nd</sup> grade curriculum?

Yes ( ) No ( )

<b>Strongly Agree = 5, Agree = 4, Neutral = 3, Disagree = 2, Strongly Disagree = 1</b>					
<b>General Characteristics</b>					
1- Program is easy to be understood.	5	4	3	2	1
2- Program leads teachers to plan lessons.	5	4	3	2	1
3- Program is student oriented.	5	4	3	2	1
4- Program attracts learners to attend lessons actively.	5	4	3	2	1
5- Program provides guidance for teachers.	5	4	3	2	1
6- Program gives learners opportunity to enjoy English while learning.	5	4	3	2	1
7- Teachers are kept informed of the program adequately.	5	4	3	2	1
8- Program gives learners opportunity to develop a positive attitude towards learning English.	5	4	3	2	1
9- Program leads the learner to be an autonomous learner.	5	4	3	2	1
10- State schools have problems during the implementation process of the program such as deficiency of materials.	5	4	3	2	1
11- It is enjoyable to do the activities of the program for both teachers and learners.	5	4	3	2	1
12- The program is comprehensible for the 2 <sup>nd</sup> grade learners.	5	4	3	2	1
13- Weekly course hours are suitable in order to implement the program.	5	4	3	2	1

<b>Content</b>					
14- The difficulty level of the content is designed considering learners' cognitive development.	5	4	3	2	1
15- The content gives students opportunity to use integrated four skills.	5	4	3	2	1
16- The topics are attractive to learners.	5	4	3	2	1
17- The content provides teachers and learners with flexible teaching and learning styles.	5	4	3	2	1
18- The content allows learners to learn by experiencing and practicing English.	5	4	3	2	1
19- The content provides learners with realistic activities to transfer learning to practise in real life.	5	4	3	2	1
20- The content provides learners with efficient amount of vocabulary which 2 <sup>nd</sup> grade students should learn.	5	4	3	2	1
21- The content provides learners with stress-free and amusing learning environment.	5	4	3	2	1
22- The content is designed from simple to complex.	5	4	3	2	1
23- The content is ordered in the sequence of social context.	5	4	3	2	1
24- The content is easily implemented in class environment.	5	4	3	2	1
25- The content builds communicative activities.	5	4	3	2	1
26- The course book is suitable for learners' age and level.	5	4	3	2	1
27- The content is well designed for individual differences of learners.	5	4	3	2	1
28- The content includes activities that are easily implemented in crowded classes.	5	4	3	2	1
29- The content includes enjoyable activities with songs, dramas, role plays and games.	5	4	3	2	1
30- The content is designed considering cultural features of the country.	5	4	3	2	1
31- The content develops learners' speaking skill.	5	4	3	2	1
32- The content develops learners' reading skill.	5	4	3	2	1
33- The content develops learners' writing skill.	5	4	3	2	1
34- The content develops learners' listening skill	5	4	3	2	1
35- The sequence of the content is well designed.	5	4	3	2	1
36- The curriculum can be implemented all over the country.	5	4	3	2	1
37- The content gives learners opportunity to gain the acquisitions of the program.	5	4	3	2	1

<b>Objectives</b>					
38- Aims of the program are designed considering students' cognitive development.	5	4	3	2	1

39- Aims of the program are designed considering students' emotional development.	5	4	3	2	1
40- Aims of the program are designed considering students' psycho-motor development.	5	4	3	2	1
41- Aims of the program help teachers reach to the general aims of teaching English.	5	4	3	2	1
42- Aims of the program vary according to individual differences of students.	5	4	3	2	1
43- Aims of the program enhance creative thinking.	5	4	3	2	1
44- Aims of the program meet students' English learning requirements.	5	4	3	2	1
45- Aims of the program are determined considering student-centred teaching and learning.	5	4	3	2	1
46- Aims of the program are teacher-centred teaching and learning styles.	5	4	3	2	1
47- Aims of the program are determined from known to unknown in accordance with constructivist approach.	5	4	3	2	1
48- Aims of the program are based on Multiple Intelligence theory.	5	4	3	2	1
49- Aims of the program are determined in accordance with principles of CEFR.	5	4	3	2	1
50- Aims of the program are consistent with each other.	5	4	3	2	1

<b>Assessment</b>					
51- Assessment and evaluation techniques are in accordance with the objectives of the program.	5	4	3	2	1
52- Assessment and evaluation techniques of the program are suitable for students' learning levels.	5	4	3	2	1
53- Students' portfolios are assessed in the program.	5	4	3	2	1
54- The program assesses all four skills together.	5	4	3	2	1
55- The program assesses writing skill.	5	4	3	2	1
56- The program assesses speaking skill.	5	4	3	2	1
57- The program assesses listening skill.	5	4	3	2	1
58- The program assesses reading skill.	5	4	3	2	1
59- The program assesses students' English learning process.	5	4	3	2	1
60- Assessment and evaluation techniques are not well-designed.	5	4	3	2	1
61- At the end of the each unit quizzes are implemented.	5	4	3	2	1
62- Quizzes and tests are designed considering individual differences of learners.	5	4	3	2	1
63- The program assesses students' in-class performance.	5	4	3	2	1
64- The program assesses whether objectives of the program are reached.	5	4	3	2	1
65- Activities are in accordance with students' cognitive development.	5	4	3	2	1

*An Evaluation of Second Grade English Language Teaching Program of Primary ...*

66- Activities are in accordance with students' emotional development.	5	4	3	2	1
67- Activities are in accordance with students' psychomotor development.	5	4	3	2	1
68- Activities are designed considering classroom environment.	5	4	3	2	1
69- Students easily understand instructions of activities.	5	4	3	2	1
70- Assessment and evaluation techniques are determined in order to maintain permanent learning.	5	4	3	2	1
71- Assessment and evaluation techniques give opportunity to give feedback to students.	5	4	3	2	1

**Research article:** Çiftçi, Cinkavuk, E. & Cesur, K. (2018). An evaluation of second grade English language teaching program of primary school: Tokat case. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 20 (3), 749-766.



## Investigation of Prospective Primary School Teachers' Problem Posing Skills Based on Comprehending and Selecting Problem Posing Situations

Reyhan TEKİN SİTRAVA\*, Ahmet IŞIK\*\*

Received date: 03.07.2018

Accepted date: 21.11.2018

### Abstract

The purpose of this study is to examine problems posed by prospective primary school teachers on basic algorithms with whole numbers and their problem posing skills. The data were collected through the case study method, which is one of the qualitative research methods. A Problem Posing Questionnaire (PPQ) containing 2 problem posing situations (Selecting and Comprehending) was administered to 72 prospective primary school teachers enrolled in a state university located in Central Anatolia in Turkey. Data was analyzed through content analysis approach. According to the findings of the study, the majority of prospective primary school mathematics teachers did not have difficulty in comprehending and selecting problem posing situations and they posed story problems in accordance with the level of 4<sup>th</sup> grade primary school students. However, problems posed by some prospective teachers were not appropriate to the mathematical equations given in comprehending problem posing situation. Similarly, in selecting problem posing, a few prospective teachers did not pose problems related to the answer presented in problem situation. In order to develop problem posing skills of prospective teachers who could not pose problems, it may be suggested that prospective teachers' knowledge and beliefs about the importance of problem posing activities might be increased. Furthermore, the problem-posing approach may be more involved in teacher education programs. Also, it will be useful to raise awareness that teachers should include problem-solving studies as well as problem-solving studies in their respective classes.

**Keywords:** Problem posing, comprehending, selecting, whole numbers, prospective primary school teachers.

\* Kirikkale University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Kirikkale, Turkey; [reyhantekin@kku.edu.tr](mailto:reyhantekin@kku.edu.tr)

\*\* Kirikkale University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Kirikkale, Turkey; [isikahmet@kku.edu.tr](mailto:isikahmet@kku.edu.tr)



# Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kavrama ve Seçmeye Dayalı Problem Kurma Durumlarında Kurdukları Problemlerin İncelenmesi

Reyhan TEKİN SİTRAVA\*, Ahmet IŞIK\*\*


Geliş tarihi: 03.07.2018


Kabul tarihi: 21.11.2018

## Öz

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının doğal sayılarla dört işlem ile ilgili kurdukları problemleri ve problem kurma becerilerini incelemektir. Veriler, nitel araştırma yaklaşımları arasında yer alan durum çalışması yöntemi kullanılarak toplanmıştır. İki problem kurma durumundan (Kavrama ve Seçme) oluşan Problem Kurma Soru Seti (PKSS), Türkiye’de Orta Anadolu’daki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 72 sınıf öğretmeni adayına uygulanmıştır. Veriler içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kavrama ve seçmeye dayalı problem kurma durumlarında zorluk yaşamamakta ve ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun sözel problemler kurmaktadırlar. Fakat bazı öğretmen adaylarının kurdukları problemler kavramaya dayalı problem kurma durumunda verilen matematiksel eşitliklere uygun değildir. Benzer şekilde, seçmeye dayalı problem kurma durumunda, birkaç öğretmen adayı problem kurma soru setinde verilen duruma ve cevaba uygun problem kuramamışlardır. Problem kurma çalışmalarında başarılı olmayan sınıf öğretmeni adaylarının problem kurma ile ilgili bilgi ve inançlarının artırılması ve öğretmen yetiştirme programlarında problem kurma öğretimi yaklaşımına daha fazla yer verilmesi gerektiği önerilebilir. Öğretmenlerin kendi okutacakları sınıflarda problem çözme çalışmalarının yanında problem kurma çalışmalarını da dahil etmeleri gerektiği konusunda bilinçlendirilmeleri faydalı olacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Problem kurma, kavrama, seçme, doğal sayılar, sınıf öğretmeni adayları.

\*  Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kırıkkale, Türkiye; reyhantekin@kku.edu.tr

\*\*  Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kırıkkale, Türkiye; isikahmet@kku.edu.tr

## 1. Giriş

Son yıllarda, problem çözme ve problem kurma ülkemizde dahil olmak üzere dünyadaki matematik müfredatlarında önemli bir yere sahiptir (Törner, Schoenfeld & Reiss, 2007). Birçok ülkenin müfredatında matematik öğretimi ve öğreniminin hedeflerinden birinin öğrencilerin problem kurma ve çözme yetkinliklerinin geliştirilmesi olduğu belirtilmiştir. Örneğin, ABD’de Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi’ (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000) nin yayınladığı Okul Matematiği için İlkeler ve Standartlarda öğrencilerin hem matematik içinde hem de dışında çok çeşitli durumlara dayanan ilginç problemleri formüle etmeyi öğrenmeleri gerektiği belirtilmiştir. Ülkemizde eğitim reformları kapsamında, problem çözme çalışmaları ile birlikte problem kurma çalışmalarına yer verilmesi gerektiği önemle vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Öğretim programlarına paralel olarak, son yıllarda, problem kurmanın matematik öğretimi ve öğrenimi açısından önemini gündeme getiren birçok araştırmacı yaptıkları çalışmalarda, problem kurma sürecinde öğrencilerin matematiksel kavram ve işlemleri ilişkilendirdiğini, sembolik ifadeleri anlamlandırıldığını, matematik dili geliştirdiklerini, günlük yaşam durumları ile matematik arasında bir ilişki kurduklarını, yaratıcılıklarını kullandıklarını, matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerini güçlendirdiklerini ifade etmişlerdir (Abu-Elwan, 2002; Crespo & Sinclair, 2008; English, 1998; Işık, Işık & Kar, 2011). Ayrıca, problem kurmanın öğrencilerin matematiğe karşı olumlu yaklaşımlar geliştirmesinde rolü olduğu da ifade edilmiştir (Altun, 2001).

Problem kurma ile ilgili alan yazında farklı problem kurma çalışmalarına yer verildiği görülmektedir (Christou, Mousoulides, Pittalis, Pitta-Pantazi ve Sriraman, 2005; Silver ve Cai, 1996; Stoyanova ve Ellerton, 1996). Örneğin, Stoyanova ve Ellerton problem kurma çalışmalarını serbest, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış olmak üzere üç şekilde incelemişlerdir. *Serbest problem kurma* çalışmaları hiçbir sınırın olmadığı, herhangi bir durumdan yola çıkarak kurulan problemleri içermektedir. *Yarı-yapılandırılmış problem kurmada* resim, tablo, durum, hikâye verilerek bunların yer aldığı problemlerin kurulduğu çalışmalardır. *Yapılandırılmış problem kurma* ise bir problem, çözüm, cevap veya problem durumu ile sınırlandırılmış çalışmalardır. Bu durumda öğrencilerin verilen duruma, çözüme veya cevaba uygun problem kurması beklenmektedir. Stoyanova ve Ellerton’un problem kurma çalışmalarını, Christou ve arkadaşları (2005) öğrencilerin bilişsel süreçlerini dikkate alarak sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmada yarı yapılandırılmış problem kurma çalışmaları düzenleme ve aktarma, yapılandırılmış problem kurma çalışmaları ise seçme ve kavrama olarak ele alınmıştır. *Düzenleme* verilen bir hikaye veya resme uygun, *aktarma* verilen grafik, tablo veya şekillere uygun, *seçme* verilen problem durumu ve cevaba uygun ve *kavrama* ise verilen matematiksel eşitliklere veya hesaplamaya uygun problem kurma durumu olarak tanımlanmıştır. Christou ve arkadaşlarının düzenleme ve aktarma problem kurma çalışmalarını, Stoyanova ve Ellerton’un sınıflandırmasındaki yarı-yapılandırılmış problem kurma ile bağdaştırmalarının nedeni düzenleme ve aktarma problem kurma çalışmalarında verilen resim, tablo, hikaye ve grafiğe uygun problem kurarken sınırlamanın az olmasıdır. Diğer taraftan, kavrama ve seçmeye dayalı problem kurma çalışmalarında problemin çözümünde kullanılacak işlemlere veya verilen cevaba uygun problem kurarken sınırlama daha fazla olduğu için bunları Stoyanova ve Ellerton’un yapılandırılmış problem kurma durumları ile ilişkilendirmişlerdir.

Bu çalışmada, farklı problem kurma durumlarına göre öğretmen adaylarının kurdukları problem türlerinin incelenmesi amaçlandığı için Christou ve arkadaşlarının geliştirdikleri model kullanılmıştır. Böylece, bu çalışmada öğretmen adaylarının farklı problem kurma durumlarındaki düşünme süreçleri de ortaya konacaktır.

Alan yazınında öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Kılıç (2013) sınıf öğretmeni adaylarının kesirler ile ilgili yarı-yapılandırılmış problem kurma durumlarında kullandıkları stratejileri ve yaşadıkları sorunları,

Bayazıt ve Dönmez (2017) matematik öğretmen adaylarının orantısal akıl yürütme gerektiren problemleri kurma yeterliliklerini, Abu-Elwan (1999) öğretmen adaylarının sahip olması gereken problem kurma becerilerini ve onların problem kurma becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek en etkili stratejileri ortaya koymak için çalışmalar yapmışlardır. Ayrıca sınıf ve matematik öğretmen adayları kontrol ve deney gruplarının problem kurma becerileri arasında fark olup olmadığını ve öğretmen adaylarının problem kurarken karşılaştığı güçlükleri (Korkmaz ve Gür, 2006), ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kesirlerde bölme işlemi ile ilgili kurdukları problemlerdeki hataları (Işık ve Kar,2012), öğretmen adaylarının sözel ve görsel temsillere yönelik (Işık, Işık ve Kar, 2011) ve geometriye ilişkin kurdukları problemleri (Lavy ve Bershadsky, 2003), problem kurma çalışmalarının öğretmen adaylarının kesir konusunu anlamalarına (Toluk-Uçar, 2009) ve pedagojik alan bilgilerinin gelişimine etkisi olup olmadığını (Tichá ve Hošpesová, 2009) araştıran çalışmalarda bulunmaktadır. Stoyanova ve Ellerton'un sınıflamasına göre yapılan birçok çalışma (Kılıç, 2013; Türnüklü, Ergin ve Aydoğdu, 2017) var iken Christou ve arkadaşlarının sınıflamasındaki kavrama ve seçmeye dayalı problem kurma durumlarında öğretmen adaylarının kurdukları problemleri inceleyen az sayıda çalışmaya (Işık, Kar, Yalçın ve Zehir, 2011; Kılıç, 2013) rastlanmıştır. Ayrıca, alan yazını taraması sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının ilkökul matematiğinin önemli konularından biri olan doğal sayılarla dört işleme yönelik kurdukları problemlerin incelendiği çalışmalarda görülmemiştir.

Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının doğal sayılarla dört işlem ile ilgili kurdukları problemlerin incelenmesidir. Bu doğrultuda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Sınıf öğretmeni adayları kavramaya dayalı problem kurma durumlarında doğal sayılarla dört işlem ile ilgili ne tür problemler kurmaktadır?
- 2) Sınıf öğretmeni adayları seçmeye dayalı problem kurma durumlarında doğal sayılarla dört işlem ile ilgili ne tür problemler kurmaktadır?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bir olayı, bir durumu, bir grubu veya bir kişiyi derinlemesine incelemek için en uygun yöntem nitel araştırma yaklaşımlarından biri durum çalışması yöntemidir (Merriam,1998). Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kurdukları problemlerin derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için araştırmanın yöntemi durum çalışması olarak belirlenmiştir.

### **2.2. Araştırmanın Katılımcıları**

Araştırma 2017-2018 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde, Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören 72 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Katılımcılar araştırmanın uygulandığı tarih itibari ile sayılar ve dört işlemle ilgili kavramların yer aldığı Temel Matematik-I, II dersleri ile problem çözme stratejileri, problem türleri, doğal sayıların oluşumu ve yapısal özellikleri ile aritmetik işlemlere yönelik kazanımlarını inceleyip etkinlik örnekleri hazırladıkları Matematik Öğretimi I, II derslerini almış bulunmaktadır. Ayrıca, katılımcılar Okul Deneyimi dersini almış ve Öğretmenlik Uygulaması I dersine devam eden öğretmen adaylarıdır. Öğretmen adaylarının isimlerinin gizli tutulması amacı ile ÖA1, ÖA2,...,ÖA72 kodları kullanılmıştır (ÖA1: Öğretmen Adayı 1).

## 2.3. Verilerin Toplanması/Süreç

### 2.3.1. Veri toplama araçları

Araştırmada Christou ve arkadaşları (2005) tarafından ortaya atılan kavrama, aktarma, düzenleme ve seçme problem kurma durumlarından kavrama ve seçme boyutlarına yer verilmiştir. Veri toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından kavrama ve seçmeye dayalı problem kurma durumlarına uygun 2 sorudan oluşan veri toplama aracı hazırlanmıştır. Problem kurma soru seti Tablo 1 de verilmiştir.

**Tablo 1.** Problem Kurma Soru Seti

Kavrama	1) Aşağıda verilen eşitliklere uygun bir problem kurunuz. 4x7=28 28-9=19
Seçme	2) Aşağıdaki metne uygun cevabı 135 olacak şekilde bir problem kurunuz. Can'ın 60 parçalı bir legosu vardır. Mert'in legosunun parça sayısı, Can'ın legosunun parça sayısından 15 fazladır.

*Kavramaya* dayalı problem kurma durumu matematiksel denklemler ya da hesaplamalara yönelik problem kurmayı, *seçmeye* dayalı problem kurma durumu ise verilen duruma ve cevaba uygun problem kurmayı gerektirir. Buradan hareketle, veri toplama aracındaki birinci problem kurma durumu kavramaya, ikinci problem kurma durumu ise seçmeye dayalı problem durumu ile ilgilidir. Araştırmanın yürütüldüğü eğitim-öğretim döneminde (2017-2018) ilkokul 4. Sınıfta 2009 yılında yürürlüğe giren İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı uygulanmakta olduğu için sorular bu programda yer alan doğal sayılarda dört işlem ile ilgili kazanımlara göre hazırlanmıştır. Bu kazanımlar Tablo 2 de verilmiştir (MEB, 2009).

**Tablo 2.** Problem Kurma Soru Setinin İçerdiği Kazanımlar

- 1) "Doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözer ve kurar." (MEB, 2009, s.195).
- 2) "Doğal sayılarla çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer ve kurar." (MEB, 2009, s.195).
- 3) "Doğal sayılarla çarpma işlemini gerektiren problemleri çözer ve kurar." (MEB, 2009, s.196).
- 4) "Doğal sayılarla bölme işlemini gerektiren problemleri çözer ve kurar." (MEB, 2009, s.197).

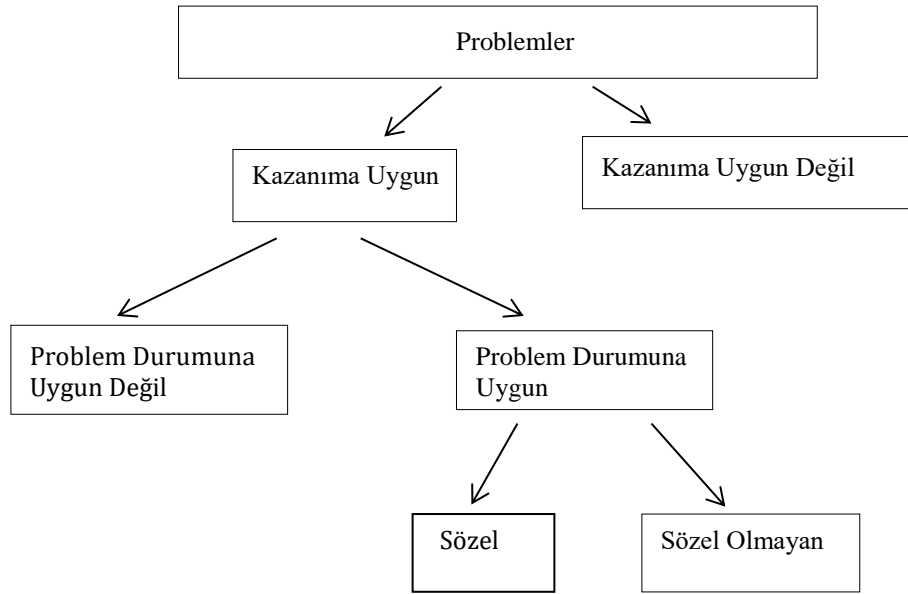
Veri toplama aracının geçerlilik çalışması alanında uzman iki araştırmacı tarafından problem kurma durumları incelenerek yapılmıştır.

## 2.4. Verilerin Analizi

Sınıf öğretmeni adaylarının kavrama ve seçmeye dayalı problem kurma durumlarına uygun kurdukları problemleri derinlemesine incelemek için Strauss ve Corbin (1990) tarafından önerilen içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının kurdukları problemler incelenmiş ve kodlanmıştır. Benzer kodlar birleştirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Her iki problem kurma durumu için ayrı ayrı kodlama yapılmış olmasına rağmen veri analizi sonucunda ortak kodlara ve kategorilere ulaşılmıştır.

İlk olarak, öğretmen adaylarının yazdıkları ifadelerin problem olup olmadığı incelenmiştir. Daha sonra, problem olan ifadelerin 4.sınıf ilkokul matematik dersi öğretim programı dikkate alınarak doğal sayılarla dört işlem ile ilgili olup olmadığına karar verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda doğal sayılarla dört işlem ile ilgili olmayan problemlerin analizine devam edilmemiştir. Doğal sayılarla dört işlem ile ilgili kurulan problemler, verilen problem durumuna uygun olup olmadığına göre değerlendirilmiştir. Problem durumuna uygun olan problemler, sözel ve sözel olmayan olarak kodlanmış ve sözel problemler çözülebilen ve çözülemeyen olarak kodlanmıştır.. Veri analizi sonucunda elde edilen kategoriler ve alt kategoriler Şekil 1 de

verilmiştir. Kategoriler belirlendikten sonra frekans analizi yapılarak sınıf öğretmeni adaylarının problem kurma becerileri belirlenmiştir.



**Şekil 1.** Problem Kurmaya İlişkin Elde Edilen Kategoriler ve Alt Kategoriler

Veri analizinin güvenilirliğini test etmek amacıyla elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından kodlanarak Miles and Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve %91 olarak belirlenmiştir. Miles and Huberman'a göre veri analizinin güvenilir olması için güvenilirlik katsayısının %70'in üzerinde olması gerekmektedir.

### 3. Bulgular

Bu çalışmanın amacı, kavramaya ve seçmeye dayalı problem kurma durumlarında sınıf öğretmeni adaylarının doğal sayılarla dört işlem ile ilgili kurdukları problemleri incelemektir. Öğretmen adaylarının iki problem kurma durumunda kurdukları problemler ayrı ayrı incelenmiş ve problem kurmadaki başarılarına dair frekans analizi sonuçları ayrı tablolarda sunulmuştur.

#### 3.1. Kavramaya Dayalı Problem Kurma Durumuna Yönelik Kurulan Problemler

Kavramaya dayalı problem kurma durumunda öğretmen adaylarına iki tane işlem verilmiş ve bu işlemler ile çözülebilen bir problem kurmaları istenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının yazdıkları ifadelerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Kavramaya Dayalı Problem Kurma Durumuna İlişkin Frekans Analizi

	Frekans (yüzde)
Kazanıma Uygun Değil	0
Kazanıma Uygun	
Problem Durumuna Uygun Değil	21(29,2)
Problem Durumuna Uygun	
Sözel Olmayan Problem	3 (4,2)
Sözel Problem	44(61,1)
Boş	4 (5,5)

Tablo 3'e göre, sınıf öğretmeni adaylarından 4'ü (% 5,5) verilen kavramaya dayalı problem kurma durumu için bir problem yazamamışlardır. Bu öğretmenlerin dışındaki öğretmenlerin hepsinin yazdığı ifadeler kazanıma uygun problem olarak değerlendirilmiştir. Altmış sekiz (% 94,5) öğretmen adayının yazdığı problemler, kavramaya dayalı problem kurma durumunda verilen matematiksel denklemlere ve hesaplamalara uygunluğu açısından incelenmiştir. Buna göre, bu problemlerden 21'i (%29,2) verilen problem durumuna uygun problemler değildir. Problem durumuna uygun olmayan problemlere örnek olarak ÖA10 ve ÖA18'in problemleri Şekil 2'de verilmiştir.

ÖA10'ın kurduğu problem

5. Ali kütüphane'den 4 tane kitap almıştır. Bu kitaplardan tanesi 7 TL'dir. Bir tanede boya kalemi almıştır. (Boya kalemi 9 TL) Toplamda kütüphaneye ne kadar ödemelidir?

ÖA18'in kurduğu problem

(5) Bir sınıfta 28 kişi vardır ve 71 kişi şeklinde 4 gruba ayrılmışlardır. Daha sonra sınıftan 9 kişi gitmiştir. 1 kişi gelmiştir. Yeni sınıf mevcuduna göre 4 grup olursa oluşturulan yeni gruptaki kişi sayısı, eski gruptaki kişi sayısından kaç fazladır?

### Şekil 2. ÖA10 ve ÖA18'in Kavramaya dayalı Problem Kurma Durumu için Kurduğu Problemler

Şekil 2'deki örneklerde de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının kurdukları problemlerin çözümünde problem kurma soru setinde verilen işlemler ( $4 \times 7 = 28$ ;  $28 - 9 = 19$ ) kullanılmamaktadır. ÖA10'un kurduğu problemde  $4 \times 7 = 28$  eşitliği çözümün birinci işlemi iken  $28 - 9 = 19$  eşitliği yerine  $28 + 9 = 37$  eşitliği kullanılarak problem çözülmektedir. ÖA18'in probleminde  $4 \times 7 = 28$  eşitliğindeki 28 sayısı soruda sınıf mevcudu olarak verildiği için problemi çözerken bu işlemin tekrarlanmasına gerek yoktur. Problemin ikinci aşamasında  $28 - 9$  işlemi yapılmalı fakat problemin sonucuna ulaşmak için daha çok işleme gerek duyulmaktadır. Oysa problem kurma soru setinde sadece verilen iki işlem ile çözülebilecek problemler kurmaları istenmiştir. Bu nedenle bu problem durumuna uygun değil olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3'e göre 47 öğretmen adayı (%65,3) verilen problem durumuna uygun problemler kurmuşlardır. Ayrıca bu problemlerin tamamı çözülebilen problemlerdir. Bunlardan 3'ü (% 4,2) sadece sembol, sayı ve aritmetik işlem içerdiği sözel olmayan problemler olarak ele alınmıştır. Örnek olarak Şekil 3'te ÖA65 yazdığı soru verilmiştir.

ÖA65'in yazdığı soru

$4 \times ? = 28$  Yanındaki boş buakulan yerleri  
 $28 - 9 = ?$  doldurunuz.

### Şekil 3. ÖA65'in Kavramaya Dayalı Problem Kurma Durumu için Yazdığı Problem

Diğer taraftan problem durumuna uygun problem kuran 47 öğretmen adayından 44'ü (% 61,1) sözel problem kurmuştur. Bu problemlere örnek olarak ÖA 3, ÖA14 ve ÖA59'un kurduğu problemler Şekil 4'te verilmiştir.

ÖA3'ün kurduğu problem

5) Can'ın bahçesindeki portakallar 7 tane olunca 4 kasa etmektedir. Can 4 kasa seçmiştir. Fakat 9 tane portakal çünkü almıştır. Sağlam kaç portakalı vardır?

ÖA14'ün kurduğu problem

5) Ömer'in evinde annesi, babası, Ömer ve kardeşi yaşamaktadır. Evdeki herkesin kendine ait 7 bardağı bulunmaktadır. Ömer'in annesi evdeki 9 bardağı yıkarken kırdığına göre Ömer'in evinde kaç bardak kalmıştır?

ÖA59'un kurduğu problem

5) Akser oblasının dün karayoluna gelen tam 7 orobası seçmiştir. Her orobada 4 kişi olup, bunların 9'u çocuk ise orobada kaç yetişkin vardır?

**Şekil 4.** ÖA3, ÖA14 ve ÖA59'un Kavramaya Dayalı Problem Kurma Durumu için Kurduğu Problemler

Şekil 4'teki örneklerden de görüldüğü üzere 3 öğretmen adayının kurduğu problemler, problem kurma setinde verilen işlemler ( $4 \times 7 = 28$ ;  $28 - 9 = 19$ ) kullanılarak çözülen sözel problemlerdir. Diğer 40 öğretmen adayı da benzer problemler kurmuşlardır.

Sınıf öğretmeni adaylarından kavramaya dayalı problem kurma çalışması olarak  $4 \times 7 = 28$  ve  $28 - 9 = 19$  eşitliklerine uygun bir problem kurmaları istenmiştir. Buradan elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kurduğu problemler kavramaya dayalı problem durumuna uygun sözel problemlerdir. Bazı öğretmen adayları ise problem durumuna uygun problem kurmaya çalışmış fakat kurdukları problemlerin çözümünde iki işlemden sadece bir tanesinin yeterli olduğu veya iki işlemden daha fazla işlem gerektiren problemler kurmuşlardır. Ayrıca problem durumuna uygun olmayan problem kuran öğretmen adaylarından bir kısmı da verilen eşitliklerdeki sayıları kullanarak farklı işlemler ile çözülebilen problemler kurmuşlardır.

### 3.2. Seçmeye Dayalı Problem Kurma Durumuna Yönelik Kurulan Problemler

Seçmeye dayalı problem kurma durumunda öğretmen adaylarından verilen durum ve cevaba uygun bir problem kurmaları istenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının yazdıkları ifadelerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Seçmeye Dayalı Problem Kurma Durumuna İlişkin Frekans Analizi  
Frekans (yüzde)

Kazanıma Uygun Değil	2 (2,8)
Kazanıma Uygun	
Problem Durumuna Uygun Değil	11(15,3)
Problem Durumuna Uygun	51(70,8)
Boş	8 (11,1)

Kavramaya dayalı problem kurma durumundan farklı olarak seçmeye dayalı problem kurma durumunda kazanıma uygun olmayan problemlerde kurulmuştur. Öğretmen adaylarına ilkökul 4. sınıf düzeyine uygun doğal sayılarla dört işlem gerektiren problem kurmaları gerektiği belirtilmesine rağmen 2 (% 2,8) sınıf öğretmeni adayı verilen durum ve cevaba uygun kesir alt öğrenme alanına ilişkin problem kurmuşlardır. Bununla birlikte 8 (% 11,1) öğretmen adayı seçmeye dayalı problem kurma durumu ile ilgili problem kuramamışlardır. Bunların dışındaki 62 (% 86,1) öğretmen adayı doğal sayılarla dört işlem gerektiren çözülebilen sözel problem kurmuşlardır. Bu sözel problemler derinlemesine incelendiğinde, bu problemlerin 11'inin verilen problem durumuna uygun olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle, 11 (%15,3) öğretmen adayı verilen duruma veya cevaba uygun problem kuramamışlardır. Bu problemlere örnek olarak ÖA22 ve ÖA 32'nin yazdığı problemler Şekil 5'de verilmiştir.

ÖA22'nin kurduğu problem

6) Can'ın 60 parçalı bir legosu vardır. Mert'in legosunun parça sayısı Can'ın legosunun iki katından 15 fazla olduğuna göre, Mert'in legosunun parça sayısı kaçtır?

ÖA32'nin kurduğu problem

Annesi Can'a 30 tane lego verirse Can ve Mert'in toplamda kaç tane legosu olur?

**Şekil 5.** ÖA22 ve ÖA 32'nin Seçmeye Dayalı Problem Kurma Durumu için Kurduğu Problem

Şekil 5'e göre, ÖA22 problem kurarken verilen problemde istenen sonuca odaklanmış fakat problemin içeriğini (Can'ın 60 parçalı legosu vardır. Mert'in legosunun parça sayısı, Can'ın legosunun parça sayısından 15 fazladır) dikkate almamıştır. ÖA22'ye benzer şekilde, 4 öğretmen adayı da sonuç odaklı problem kurmuşlardır. ÖA32 ise problem kurarken problem durumunda verilen içeriği dikkate almasına rağmen kurduğu problemin sonucu 135 değildir. Başka bir deyişle, ÖA32 içerik odaklı problem kurmuştur. Benzer şekilde, 5 öğretmen adayı da içerik odaklı problem kurmuşlardır.

Sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun (%70,8) kurduğu problemler problem durumuna uygun sözel problemlerdir. Şekil 6'de ÖA5 ve ÖA30'un kurduğu problemler örnek olarak verilmiştir.

ÖA5'in kurduğu problem

6-) Can'ın 60 parçalı bir legosu vardır. Mert'in legosunun parça sayısı Can'ın legosundan 15 fazladır. Buna göre Can'ın ve Mert'in legolarının toplamı kaçtır?



ÖA30'un kurduğu problem

6) Can'ın 60 parçalı legosu vardır. Mert'in legosunun sayısı Can'ın legosuna da 15 fazladır. Can legolarının 25 tanesini Mert'e verdi. Babası da mert'i 35 tane lego verince mert'in toplam kaç tane legosu oldu?

#### **Şekil 6.** ÖA5 ve ÖA 30'un Seçmeye Dayalı Problem Kurma Durumu için Kurduğu Problem

Şekil 6'deki örneklerden de görüldüğü üzere 2 öğretmen adayının kurduğu problemler verilen duruma ve sonuca uygun problemlerdir. Bu öğretmen adaylarının dışındaki 49 öğretmen adayı da benzer problemler kurmuşlardır

Sınıf öğretmeni adaylarına seçmeye dayalı problem kurma çalışması olarak "Can'ın 60 parçalı bir legosu vardır. Mert'in legosunun parça sayısı, Can'ın legosunun parça sayısından 15 fazladır" içeriği verilmiş ve bu içeriğe uygun, sonucu 135 olacak şekilde bir problem kurmaları istenmiştir. Buradan elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kurduğu problemler seçmeye dayalı problem durumuna uygun sözel problemlerdir. Bazı öğretmen adaylarının ise kurduğu problemler içerik veya sonuç açısından verilen duruma uygun değildir. Ayrıca öğretmen adaylarından bir kısmı kazanıma uygun olmayan problemler kurarken bazıları hiç problem kuramamışlardır.

#### **4. Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarından doğal sayılarla dört işlem gerektiren problemler kurmaları istenmiştir. Bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, kavramaya dayalı problem durumunda ise kurulan problemlerin hepsi doğal sayılarla dört işlem ile ilgili yani kazanıma uygun problemlerdir. Fakat seçmeye dayalı problem kurma durumunda 2 öğretmen adayı (%2,8) doğal sayılarla dört işleme yönelik problem kurmayı kesirlere yönelik problem kurmuşlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının 4'ü (% 5,5) kavramaya dayalı problem kurma durumu ile ilgili problem kuramazken 8'i (%11,1) seçmeye dayalı problem durumu ile ilgili problem yazamamışlardır. Bu bulgular doğrultusunda, her iki problem kurma durumunda da sınırlama söz konusu olmasına rağmen öğretmen adayları verilen matematiksel eşitliklere uygun problem kurma çalışmalarında (kavrama), verilen cevaba uygun problem kurma çalışmalarına (seçme) göre daha başarılılardır. Genel olarak değerlendirildiğinde kavrama ve seçmeye dayalı problem durumlarında sınıf öğretmeni adaylarının bir kısmının zorlandıkları sonucuna ulaşılabilir. Benzer olarak, Kılıç (2013) de çalışmasında öğretmen adaylarının kavrama ve seçmeye dayalı problem kurma durumlarında sorunlar yaşadığını ifade etmiştir.

Her iki problem durumu için de öğretmen adaylarının kurdukları problemler incelendiğinde öğretmen adaylarının tamamının çözülebilen sözel problemler kurdukları görülmüştür. Fakat kavramaya dayalı problem kurma durumunda, 21 öğretmen adayı (%29,2) verilen matematiksel eşitliklere uygun problem kuramamışlardır. Seçmeye dayalı problem kurma durumunda ise 11 öğretmen adayı (%15,3) verilen cevaba uygun problem kuramamışlardır. Kavramaya dayalı problem kurma çalışmasında öğretmen adayları verilen eşitliklerden sadece bir tanesini kullanarak problem kurarken seçmeye dayalı problem kurma çalışmasında ise istenen cevap ile verilen durumun her ikisine de uygun problem kuramamışlardır. Başka bir deyişle, öğretmen adayları verilen eşitlikler ve verilen cevap ile problem durumu arasında ilişki kuramamaktadırlar. Benzer şekilde, Christou ve arkadaşları (2005) da seçmeye dayalı problem kurma durumlarının öğrencilere zor geldiğini belirtmişler ve öğrencilerin verilen cevap ile

durum arasındaki ilişkiyi anlamlandırmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Christou ve arkadaşlarından farklı olarak Işık, Kar, Yalçın ve Zehir (2011) öğretmen adaylarının kavramaya dayalı problem kurma durumlarında daha çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedeninin verilen eşitliklerin problem kurmak için yeterli olmamasıdır. Mevcut çalışmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun verilen eşitliklerle çözülebilen sözel problem kurdukları göz önünde bulundurulursa verilen eşitliklerin problem kurmak için yeterli olduğu söylenebilir. Bu durumda, kavrama ve seçmeye dayalı problem kurma çalışmalarında öğretmen adaylarının problem durumuna uygun problem kuramama nedeni bu konuda yeterli deneyime sahip olmamaları, yaratıcılıklarının yeterli olmaması, verilenler arasında ilişki kuramamaları olabilir. Benzer nedenler alan yazınındaki geçmiş çalışmalarda da belirtilmiştir (Chapman, 2012; English, 1998; Kılıç, 2013; Rizvi, 2004).

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kavrama ve seçmeye dayalı problem kurma durumlarında zorluk yaşamadığı ve öğrencilerin seviyesine uygun (ilkokul 4. sınıf seviyesi) sözel problemler kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin problem kurmalarında ve çözmelerinde öğretmenin önemi göz önünde bulundurulduğunda problem kuramayan öğretmenlerin bu becerilerini artırmak gerektiği söylenebilir. Bunun için problem kurma çalışmalarında başarılı olmayan sınıf öğretmeni adaylarının problem kurma ile ilgili bilgi ve inançlarının artırılması ve öğretmen yetiştirme programlarında problem kurma öğretimi yaklaşımına daha fazla yer verilmesi gerektiği önerilebilir. Öğretmenlerin kendi okutacakları sınıflarda problem çözme çalışmalarının yanında problem kurma çalışmalarını da dahil etmeleri gerektiği konusunda bilinçlendirilmeleri faydalı olacaktır.

Problem kurmanın öğrencilerde önemli becerileri geliştirdiği ve matematik eğitimindeki önemi düşünüldüğünde problem kurma çalışmalarına daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin problem kurma çalışmalarına karşı tutumları ve bu konudaki becerileri öğrencilerin problem kurma becerilerini etkilediği (Korkmaz ve Gür, 2006) için öğretmen ve öğretmen adaylarının problem kurma çalışmalarındaki başarılarını, karşılaştıkları zorlukları, kurdukları problem türlerini, sınıf içinde kullandıkları problem kurma etkinliklerini inceleyen çalışmalar yapıp bu çalışmaların sonuçları öğretmen ve öğretmen adayları ile paylaşılabilir. Ayrıca farklı problem kurma durumlarının (Stoyanova ve Ellerton, 1996; Silver ve Cai, 1996) kullanıldığı çalışmalar yapılarak bu konuda daha detaylı bilgiye ulaşılabilir. İlaveten, öğrenciler ile problem kurma çalışmaları da yapılabilir. Bu çalışmaların sonuçları doğrultusunda öğrencilere problem kurma temelli eğitim verilerek bu eğitimin öğrencilerin problem kurma ve çözme başarılarına etkisi araştırılabilir. Son olarak, öğretmen, öğretmen adayı ve öğrencilerin geometri, cebir, ölçme ve veri işleme öğrenme alanlarındaki konularla ilgili problem kurma çalışmaların yapılabilir.

## Kaynaklar

- Abu-Elwan, R. (1999). The development of mathematical problem posing abilities for prospective middle school teachers. In *proceedings of the International conference on Mathematical Education into the 21st Century: Social challenges, Issues and approaches* (Vol. 2, pp. 1-8).
- Abu-Elwan, R. (2002). Effectiveness of problem posing strategies on prospective teachers' problem solving performance. *Journal of Science and Mathematics Education in SE Asia*, 1, 56-69.
- Altun, M. (2001). *Matematik Öğretimi*. Bursa: Erkam Matbaacılık.
- Bayazit, İ., & Kırnap-Dönmez, S. M. (2017). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin orantısız akıl yürütme gerektiren durumlar bağlamında incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 130-160.

- Chapman, O. (2012). Prospective elementary school teachers' ways of making sense of mathematical problem posing, *PNA*, 6(4), 135 – 146.
- Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D., & Sriraman, B. (2005). An empirical taxonomy of problem posing processes. *ZDM*, 37(3), 149-158. doi: 10.1007/s11858-005-0004-6
- Crespo, S. & Sinclair, N. (2008). What makes a problem mathematically interesting? Inviting prospective teachers to pose better problems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 395-415. doi: 10.1007/s10857-008-9081-0.
- English, L. D. (1998). Children's problem posing within formal and informal contexts. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1) 83-106. Doi: 10.2307/749719.
- Işık, C., & Kar, T. (2012). 7. sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işlemine kurdukları problemlerin analizi. *İlköğretim Online*, 11(4), 1021-1035.
- Işık, A., Işık, C., & Kar, T. (2011). Matematik öğretmeni adaylarının sözel ve görsel temsillere yönelik kurdukları problemlerin analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 40-49.
- Işık, C., Kar, T., Yalçın, T., & Zehir, K. (2011). Prospective teachers' skills in problem posing with regard to different problem posing models. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 485-489.
- Kılıç, Ç. (2013). Prospective primary teachers' free problem-posing performances in the context of fractions: An example from Turkey. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 677-686. doi: 10.1007/s40299-013-0073-1.
- Korkmaz, E., & Gür, H. (2006). Determining of prospective teachers' problem posing abilities. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 64–74.
- Lavy, I., & Bershadsky, I. (2003). Problem posing via “what if not?” strategy in solid geometry—a case study. *The Journal of Mathematical Behavior*, 22(4), 369-387.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE. doi: 10.1016/S1098-2140(99)80125-8
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlköğretim matematik dersi 1–5. sınıflar öğretim programı*. Ankara, Türkiye: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara, Türkiye: MEB.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA.
- Rizvi, N. F. (2004). Prospective teachers' ability to pose word problems. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 12, 1–22.
- Silver, E. A., & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 521-539. doi: 10.2307/749846
- Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). *A framework for research into students' problem posing in school mathematics*. In P. C. Clarkson (Ed.), *Technology in mathematics education* (pp. 518-525). Melbourne, Victoria: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks: Sage.

- Tichá, M., & Hořpesová, A. (2009). Problem posing and development of pedagogical content knowledge in pre-service teacher training. In V. Durand-Guerrier, S. SouryLavergne, & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1941-1950). Lyon: Institute National de Recherche Pédagogique.
- Toluk-Uçar, Z. (2009). Developing pre-service teachers understanding of fractions through problem posing. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 166-175.
- Törner, G., Schoenfeld, A. H., & Reiss, K. M. (2007). Problem solving around the world: Summing up the state of the art. *ZDM Mathematics Education*, 39(5), 353-353.
- Türnüklü, E., Aydoğdu, M. Z., & Ergin, A. S. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin üçgenler konusunda problem kurma çalışmalarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 467-486.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

In recent years, problem solving and problem posing have gained an important place in the national and international mathematics curriculum (Törner, Schoenfeld, & Reiss, 2007). In many countries' curriculum it is stated that one of the goals of mathematics teaching and learning is to improve the problem solving and problem posing skills of students. Parallel to the curriculums, many researchers expressed the importance of problem posing in teaching and learning mathematics (Abu-Elwan, 2002; Crespo & Sinclair, 2008; English, 1998; Işık, Işık, & Kar, 2011). They stated that students associate mathematical concepts and processes, understand symbolic expressions, develop mathematical language, establish a relationship between daily life situations and mathematics, use their creativity, and strengthen mathematical thinking and problem solving skills during problem posing process. In addition, it is also stated that problem posing plays a vital role in developing positive approaches towards mathematics (Altun, 2001). By virtue of its importance, there have been various research studies whose aims are to investigate the problem posing skills of students, teachers, and prospective teachers (Toluk-Uçar, 2009; Lavy & Bershadsky, 2003), the difficulties they encounter in posing problems (Kılıç, 2013), and the problems they pose in different situations of representation (Işık, Işık, & Kar, 2011). As a result of review of the literature, there have been no studies which examine the problems posed by prospective primary school teachers regarding whole numbers. From this point of view, the aim of this study is to examine the problems that prospective primary school teachers posed related to the basic algorithms with whole numbers. In this direction, the answers to the following questions were addressed.

- 1) What kind of problems are posed by prospective primary school teachers related to the basic algorithms with whole numbers in comprehending problem posing situation?
- 2) What kind of problems are posed by prospective primary school teachers related to the basic algorithms with whole numbers in selecting problem posing situation?

### **2. Method**

In order to achieve the aim of the study, the case study method, which is one of the qualitative research methods, was used. A Problem Posing Questionnaire (PPQ) containing 2 problem posing situations (Selecting and Comprehending) was administered to 72 prospective primary school teachers enrolled in a state university located in Central Anatolia in Turkey. Data was analyzed through content analysis approach. After the categories were formed, frequency analysis was applied to determine the prospective primary school teachers' skills.

### **3. Findings, Discussion and Results**

In comprehending problem posing situation, prospective primary school teachers were asked to pose a problem that could be solved using the given mathematical equations. The findings showed that 4 (5.5%) prospective teachers could not write any problem. The rest of the prospective teachers could pose problems appropriate to the learning outcomes. Among these problems, 21 of them (29.2%) did not pose story problems which were solved by using mathematical equations presented in the problem posing situation. On the other hand, 47 (65.3%) prospective teachers posed problems appropriate to the problem posing situation. When these problems were analyzed whether they were appropriate to the given mathematical equations in comprehending problem posing situation, it was found that 44 (61.1%) prospective students posed appropriate story problems and 3 (4.2%) of them were considered as non-story problems because they only included symbols, numbers and arithmetic operations.

Different from the comprehending problem posing situation, 2 (2.8%) prospective teachers posed problems which were not related to the basic algorithms with whole numbers in selecting

problem posing situation. Additionally, 8 (11.1%) prospective teachers did not write any problem regarding the answer presented in problem posing situation. The rest of the prospective teachers posed story problems related to the basic algorithms with whole numbers. When these problems analyzed deeply, it was realized that 11 of them (15.3%) were not appropriate to the given case and the answer in selecting problem posing situation. On the other hand, the problems that the majority of the prospective teachers (70.8%) posed were story problems appropriate to the problem situation.

According to the findings of the study, some of the prospective teachers did not establish relationship between given mathematical equations and the given answer, and the problem situation. In a similar vein, Christou, Mousoulides, Pittalis, Pitta-Pantazi and Sriraman (2005) stated that selecting problem posing situation is difficult because of not conceptualizing the relationship between the given answer and the given situation. In contradistinction to Christou et al., Işık, Kar, Yalçın and Zehir (2011) reported that prospective teachers were more difficult to pose problems in the comprehending problem posing situation due to the fact that the given equation in the problem posing situation is not sufficient to pose problems. Considering that more than half of the 72 prospective teachers participating in the present study posed a story problem that can be solved with given equations, it can be said that the given equations are sufficient to establish a problem. In this case, the reasons for not being able to pose problems appropriate to the problem case in selecting and comprehending problem posing situations might be that prospective teachers do not have sufficient experience in problem posing, their creativity is not sufficient, and they do not establish the relationship between the given information. Similar reasons were stated in the previous studies in literature (Chapman, 2012; English, 1998; Kılıç, 2013; Rizvi, 2004). In order to develop problem posing skills of prospective teachers who could not pose problems, it may be suggested that prospective teachers' knowledge and beliefs about the importance of problem posing activities might be increased. Furthermore, the problem-posing approach may be more involved in teacher education programs. Also, it will be useful to raise awareness that teachers should include problem-solving studies as well as problem-solving studies in their respective classes.

**Araştırma makalesi:** Tekin, Sitrava, R. & Işık, A. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının kavrama ve seçmeye dayalı problem kurma durumlarında kurdukları problemlerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 767-781.



## Prospective Mathematics Teachers' Actions in Technology-Aided Mathematical Modeling Process: Distance Problem

Çağlar Naci HİDİROĞLU\*, Aytuğ ÖZALTUN ÇELİK, Semiha KULA ÜNVER, Esra BUKOVA GÜZEL

Received date: 09.07.2018

Accepted date: 21.11.2018

### Abstract

The aim of the study is to investigate the actions of prospective mathematics teachers while solving Distance Problem in the technology-aided mathematical modeling process. The study was conducted with twenty-one secondary prospective mathematics teachers. The participants selected by the criteria sampling method were divided into seven study groups of three persons and worked on the Distance Problem. The data were gathered from written response papers and GeoGebra solution files that included the approaches of the participants while solving the Distance Problem. The analysis of the data was carried out by means of content analysis based on the theoretical framework. The results showed that the participants used mathematics and physics knowledge in solution. GeoGebra played a role in solution from the second stage of the modeling process. GeoGebra was been important in establishing algebraic and geometric representations of mathematical models and establishing relations between them to arrive at mathematical solutions and results. In validation, only one group compared the data on the written paper with the data in GeoGebra. The students should be encouraged to overcome their difficulties during the modeling process and to include them in the rich learning environments in which they can organize their knowledge of technology, mathematics and physics.

**Keywords:** GeoGebra, mathematical modeling, prospective mathematics teachers, technology-aided mathematical modeling process.

\* Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi, chidiroglu@pau.edu.tr.

# Matematik Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Destekli Matematiksel Modelleme Sürecindeki Eylemleri: Uzaklık Problemi

Çağlar Naci HİDİROĞLU\*, Aytuğ ÖZALTUN ÇELİK, Semiha KULA ÜNVER, Esra BUKOVA GÜZEL


Geliş tarihi: 09.07.2018

Kabul tarihi: 21.11.2018

## Öz

Çalışmanın amacı, matematik öğretmeni adaylarının teknoloji destekli matematiksel modelleme sürecindeki eylemlerini Uzaklık Problemi'nin çözümü sürecinde incelemektir. Çalışma, yirmi bir ortaöğretim matematik öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiş katılımcılar üçer kişilik yedi çalışma grubuna ayrılmışlar ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Uzaklık Problemi üzerinde çalışmışlardır. Araştırmanın verileri, öğretmen adaylarının Uzaklık Problemi'nin çözümüne ilişkin yaklaşımlarını içeren yazılı cevap kağıtları ve GeoGebra çözüm dosyalarından derlenmiştir. Verilerin analizi, kuramsal çerçeveye bağlı içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının matematik ve fizik bilgilerini çözümde kullandıklarını göstermiştir. GeoGebra çözümde modelleme sürecinin ikinci basamağından itibaren rol oynamıştır. Bu çalışmada, GeoGebra matematiksel modellerin cebirsel ve geometrik gösterimlerinin oluşturulmasında ve bunlar arasındaki ilişkilerin kurularak matematiksel çözüm ve sonuçlara ulaşılmasında önemli olmuştur. Modeli doğrulamada yalnızca bir grup yazılı cevap kağıdındaki veriler ile GeoGebra'daki verileri karşılaştırılmıştır. Katılımcıların modelleme sürecinde sıkıntı yaşadıkları basamaklarda desteklenmeleri ve onlara teknoloji-matematik-fizik bilgilerini organize edebilecekleri zengin öğrenme ortamlarının sağlanması önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** GeoGebra, matematiksel modelleme, matematik öğretmeni adayları, teknoloji destekli matematiksel modelleme süreci.

\*  Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi, chidiroglu@pau.edu.tr.



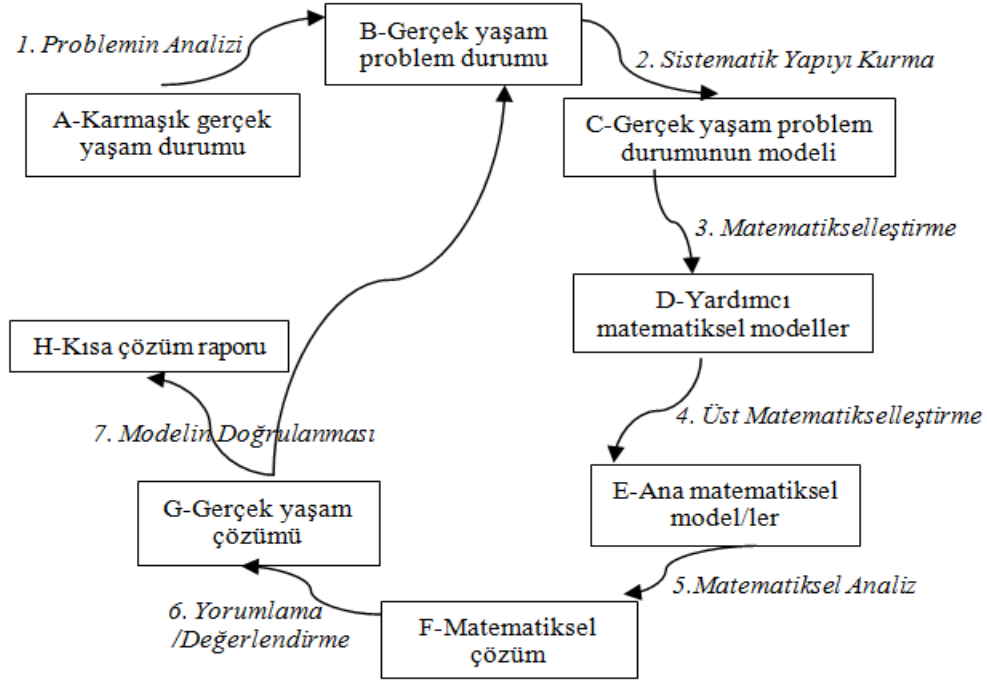
## **1. Giriş**

Günümüzde teknolojinin matematik eğitime birçok açıdan etkisini görmekteyken, modelleme sürecine de çeşitli teknoloji uygulamalarının öğrencilerin eylemlerini nasıl çeşitlendirdiği araştırılması gereken bir husus olarak ortaya çıkmaktadır. Lise matematik dersi öğretim programlarında, bireylere istenen bilgi ve beceriler kazandırılırken gerçek yaşam problemlerine çözüm üretilmesi ve teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının düzenlenmesine de büyük önem verildiği anlaşılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; 2013 ve 2017). Öğretme ve öğrenme ortamına bireylerin gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri problemlerin yanı sıra teknolojinin sunduğu olanakların da dahil edilmesi büyük önem taşımaktadır (Lingefjärd, 2000). Ang (2010) eğitimde başarı için, insanların gerçek yaşam problemlerine çözüm üretirken koşullara göre stratejiler belirlemeleri gerektiğini belirtmektedir. Gerçek yaşam problemlerine çözüm üretirken belirlenen stratejiler matematik ve matematiksel yöntemler ile şekillenmektedir. Bu süreçte matematik ve gerçek yaşam etkileşimini sağlayan matematiksel modelleme ön plana çıkmaktadır. Modelleme süreci, gerçek yaşam problemlerine çözüm üretirken gerçek yaşam ve matematik dünyası arasındaki sürekli geçişleri gerektirmektedir. Teknolojinin eğitimdeki etkililiği düşünüldüğünde, öğrencilerin farklı zihinsel eylemler gerçekleştirdiği modelleme sürecine teknolojinin entegrasyonu ile bu zihinsel eylemlerin niteliği ve niceliği artırabilir. Nitekim Hıdıroğlu ve Bukova-Güzel (2014) teknoloji ile desteklenmiş modelleme ortamları ile zengin zihinsel süreçlerin ortaya çıkarılması sağlanarak, öğrencilerin becerilerinin gelişebileceği öğrenme süreçlerinin oluşturulacağını ifade etmektedir. Bu düşünceler dikkate alındığında, eğitimde hakim olan yeni anlayışların matematik eğitiminde matematiksel modelleme ve teknoloji kullanımını ön plana çıkardığı görülmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin Uzaklık Problemi üzerinde teknoloji destekli matematiksel modelleme sürecini gerçekleştirirken ortaya çıkan yaklaşımları incelenmektedir.

### **1.1. Matematiksel Modelleme ve Bilişsel Yaklaşım**

Mason'a (1988) göre matematiksel modelleme, gerçek yaşam probleminin matematiksel sembollerle formüle edildikten sonra analiz edilmesi ile elde edilen sonuçlar yardımıyla gerçek yaşam durumunun açıklanmasını içeren karmaşık bir süreçtir. Matematiksel modelleme süreci, gerçek yaşam ve matematiksel dünya arasında yoğun etkileşimi içermektedir (Abrams, 2001; Ang, 2010; Berry ve Houston, 1995; Borromeo-Ferri, 2006).

Alan yazın incelendiğinde araştırmacıların felsefi görüşlerine, ilgi alanlarına, hedeflerine göre matematiksel modellemeye ilişkin çalışmalarda farklılıklar görülmektedir. Kaiser ve Sriraman (2006) modelleme çalışmalarını gerçeğe uygun modelleme, eğitimsel modelleme, bağlamsal modelleme, teorik modelleme, sosyo-eleştirel modelleme ve bilişsel modelleme olmak üzere altı farklı kategoride ele almaktadır. Kaiser ve Sriraman'ın (2006) üst perspektif olarak gördükleri bilişsel modellemenin en temel hedefi, matematiksel modelleme sürecinde gerçekleşen zihinsel süreçlerin analiz edilmesi ve anlaşılmasıdır. Bilişsel modelleme son zamanlarda fazlasıyla çalışılan bir alan olmakla birlikte halen bu yaklaşımla gerçekleştirilecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Kaiser ve Sriraman, 2006). Hıdıroğlu (2012) da, yüksek lisans tez çalışmasında modelleme sürecindeki zihinsel eylemleri yedi temel basamak, sekiz temel bileşen ve 47 alt basamak ile açıklayan bir model önermiştir (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Matematiksel Modelleme Sürecinin Temel Bileşenleri ve Temel Basamakları

Hıdıroğlu (2012) tarafından ortaya koyulan bu modelleme sürecinde, öncelikle problemin anlamlandırılması için sadeleştirme yapılmakta ve problemdeki verilenler ve istenenler ile ilgili ön görüşler ifade edilmektedir. Bir sonraki aşamada, gerekli matematiksel kavramlar ve kullanılacak teknolojik araçlar düşünülerek genel çözüm stratejisi oluşturulmaktadır. Varsayımlar belirlenerek sistematik yapı kurulmakta ve gerçek yaşam problem durumunu temsil eden modele ulaşılmaktadır. Matematikselleştirme basamağında, ana matematiksel model için gerekli yardımcı matematiksel modeller (YMM) elde edilmektedir. Söz konusu yardımcı modeller doğrultusunda, ana matematiksel modele (AMM) ulaşmak için üst matematikselleştirme aşaması gerçekleştirilmektedir. Matematikselleştirmede bilgiden matematiksel modele ulaşıırken, üst matematikselleştirmede yardımcı modellerden ana modele ulaşılmaktadır. Ortaya çıkan AMM'den yararlanılarak matematiksel çözüm ve sonuçlar elde edilmektedir. Ardından, matematiksel dünya ile gerçek yaşam arasındaki ilişki yorumlanarak gerçek yaşam çözümüne ve sonuçlarına ulaşılmaktadır. Sonrasında da, gerçek yaşam deneyimlerinden, problemlerin içerdiği animasyon, video ve fotoğraflardan ve çözüm sırasında yapılan ölçümlerden yararlanılarak gerçek yaşam sonuçlarının doğruluğu irdelenmektedir. Bu süreçte elde edilen modelin geçerliliğinin gerçek yaşam bağlamında tatmin edici olması halinde, süreci açıklayan kısa çözüm raporu oluşturulmaktadır. Buna karşın model doğrultusunda ulaşılan gerçek yaşam sonuçlarının gerçekçi olmadığı sonucuna ulaşılmaması halinde, problem tekrar gözden geçirilmekte ve önceki basamaklara dönülüp gerekli revizyonlar yapılarak modelin geçerliliği sağlanmaya çalışılmaktadır.

Bilişsel modelleme çalışmaları doğrudan öğretim hedeflerine hizmet etmeseler de, dolaylı bir şekilde hem gerekli becerilerin neler olduğunun ortaya çıkarılmasında hem de bu becerilerin nasıl geliştirilebileceğinin açıklanmasında önemli bir yol gösterici olmaktadır. Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013), matematik öğretimindeki temel becerilerden ilki "matematiksel modelleme ve problem çözme" olarak ifade edilmekte ve matematiksel modellemenin birçok zihinsel becerinin geliştirilmesi için uygun bir öğrenme

ortamının yaratılmasında ve öğrencilerin gerçek yaşamda başarılı olmasında önemli bir yöntem olduğu aşağıdaki gibi belirtilmektedir:

Matematikselsel modelleme bir yandan öğrencilerin matematikselsel düşünme becerilerini geliştirirken diğersel yandan matematiğinsel gerçeksel hayattaki rolünü görmelerini ve matematiğinsel değersel vermelerini sağlar. Matematikselsel modelleme, hayatın her alanındaki problemlerin doğasındaki ilişkileri çok daha kolay görebilmemizi, matematik terimleriyle ifade edebilmemizi, sınıflandırabilmemizi, genelleyebilmemizi ve sonuç çıkarabilmemizi kolaylaştıran dinamik bir yöntemdir. Matematikselsel modelleme yoluyla, öğrencilerin matematiğinsel gerçeksel hayattan izole edilmiş bir disiplin olarak görme eğilimleri giderilmiş, matematiğinsel bir boyutunun da, gerçeksel hayat problemlerine modelleme yoluyla çözüm üreten sistematik bir düşünme tarzı olduğunu fark etmeleri sağlanmış olur. (MEB, 2013: 4)

Matematikselsel modelleme gerçeksel yaşamdaki problemlerle ilgilendiğinselinden hem farklı disiplinlerden hem de çağın araç ve gereçlerinden süreç içerisinde etkilenmektedir (Hıdıroğlusel, 2015). Günümüzün eğitiminde kullanılan en temel araç ve gereçlerinin bilgisayar ve gelişmiş teknolojik araçlar olduğu düşünülduğinselnde, öğrencilerin bu araçlarla karşılaştıkları problemleri çözmeye çalışmaları oldukça doğaldır. Bu durum öğrencilerin yaşamlarında gerekli olacak becerilerini geliştirmesi için de bir fırsat olup matematikselsel modelleme, disiplinler arası etkileşim ve teknoloji arasındaki ilişkiyi önemli hale getirmektedir.

### **1.2. Matematikselsel Modelleme ve Disiplinler Arası Etkileşim**

Matematikselsel modelleme doğası gereğinsel kendi içerisinde disiplinler arası bir yapıya sahiptir (Lesh ve Zawojewski, 2007). Bu nedenle, eğitimde disiplinler arası bilgileri ve kavramları içerisinde barındıran matematikselsel modelleme problemlerine veya etkinliklerine yer verilerek daha zengin zihinsel süreçlerin ortaya çıkacağı öğrenme ortamları tasarlanmalıdır (Berry ve Houston, 1995; Schoenfeld, 1994). Hıdıroğlusel'na (2015) göre, matematikselsel modelleme problemleri kullanılırken eğer çözüm disiplinler arası bilgileri de gerektiriyorsa öğrencilerin bu disiplinlerdeki ön bilgileri de dikkate alınmalıdır. Bu sayede matematikselsel modelleme ile öğrencilere disiplinler arası zengin deneyimler kazandırılarak üst düzey matematikselsel düşünme becerilerini geliştirecek ortamlar sağlanacaktır (English, 2009). Modelleme sürecinde problemin çözümü için genel çözüm stratejisinin kurulduğusel sistematik yapıyı kurma basamağinselnden itibaren disiplinler arası bilgiler etkin bir rol oynayarak matematikselsel modelleri ve sonuçları etkilemekte ve problem durumunun analizinde bile stratejik etkenlerin ortaya koyulmasında yol göstermektedir (Hıdıroğlusel, 2012 ve 2015). Carrejo ve Marshall (2007) matematikselsel modelleme problemleri ile öğrencilerin özellikle matematik ve fizik kavramlarını ilişkilendirmelerini ve matematikselsel modelleme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak matematik ve fizik kavramlarını içeren öğrenme ortamlarına derslerde yer verilebileceğinselini ifade etmektedir. Matematikselsel modellemenin disiplinler arası doğası ile öğrenciler matematikteki ve fizikteki birçok kavramın çıkış noktasını ve gerçeksel yaşam uygulamasını daha iyi öğrenebilecekleri belirtilmektedir (Berry ve Houston, 1995). Dolayısıyla öğrencilerin matematik ve fizik bilgilerini kullanarak teknoloji ile desteklenmiş bir modelleme sürecine yansıtmaları önemlidir.

### **1.3. Matematikselsel Modelleme ve Teknoloji**

Birçok ülkenin matematik dersi öğretim programı incelendiğinselnde, yapılan araştırmalarda matematikselsel modelleme ve teknoloji arasında güçlü ilişkilerin açıklandığı görülmektedir (Abramovich, 2007; Ang, 2006 ve 2010; Barbosa, 2008; Hıdıroğlusel ve Bukova-Güzel, 2014 ve 2015;

Galbraith, Stillman, Brown ve Edwards; 2007; Lingefjärd, 2000, 2002 ve 2012; Siller ve Greefrad, 2010). Türkiye'deki matematik dersi öğretim programında teknolojinin matematiksel modellemedeki işlevi ve önemi şu şekilde ifade edilmektedir:

Farklı teknolojiler, özellikle de farklı yazılımlar modelleme ve problem çözme sürecinin değişik aşamalarını desteklemekte, çoklu temsillere (sayısal, cebirsel, grafik) imkan sağlayarak öğrencilerin matematiksel durumları daha iyi anlamalarına ve farklı düşünme yollarını tecrübe ederek bunların sonuçlarını daha hızlı bir şekilde değerlendirmelerine imkan sağlamaktadır. Diğer bir deyişle, bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili kullanımıyla öğrenciler gerçek/gerçekçi matematik problemleri üzerinde çalışabilir ve uzun işlemler yapmak için harcaacakları zamanlarını akıl yürütmede ve yaratıcı düşünmede kullanabilirler (MEB, 2013: 16).

Ülkemiz alanyazınında, matematik eğitimi alanında matematiksel modelleme çalışmalarında artış olduğu ve teknolojinin modelleme sürecine entegrasyonu çalışmalarının da yapılmaya başlandığı (Akgün, 2015; Çiltaş, 2012; Çiltaş ve Işık, 2013; Deniz, 2017; Deniz ve Akgün, 2014; Güç ve Baki, 2016; Güder ve Gürbüz, 2017; Kertil ve Güler, 2016; Mumcu ve Baki, 2017; Şahin ve Eraslan, 2017; Tekin Dede, 2016) görülmektedir. Teknolojinin matematiksel modelleme sürecine entegrasyonu ile öğrencilerin bilişsel becerileri desteklenmekte, işlemsel güçlükler ortadan kaldırılarak kavramsal anlamaları kolaylaştırılmakta ve matematiksel modellerin grafiksel ve cebirsel gösterimlerinin ilişkilendirilmesine fırsat verilmektedir (Hıdıroğlu ve Bukova-Güzel, 2014). Bu bağlamda, bu çalışmanın modelleme sürecine entegre edilebilecek teknolojiler ve bunların etkilerinin araştırılması önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Matematik öğretiminde teknoloji entegrasyonu için farklı dinamik yazılımlar (Matlab, Cabri, Derive, Sketch, GeoGebra vb.) bulunmaktadır. Bu yazılımlardan biri olan GeoGebra en yaygın kullanılan dinamik cebir ve geometri yazılımı olarak karşımıza çıkmaktadır. GeoGebra'nın benzer matematik yazılımlardan ayrılan en önemli özelliği geometrik ve cebirsel gösterimler arasındaki ilişkileri karşılaştırma imkanı sağlamasıdır (Kabaca ve Aktümen, 2010). Buna paralel olarak, GeoGebra yazılımını tasarlayan araştırmacılar olan Hohenwarter, Hohenwarter, Kreis ve Lavicza (2008), GeoGebra yazılımının eğitimde kullanılmasıyla, öğrencilerin farklı matematiksel modeller oluşturarak değişkenler arasındaki ilişkiyi daha kolay anlamalarının sağlanacağını vurgulamaktadırlar.

Türkiye'deki modelleme ve teknolojiyi ilişkilendiren çalışmalara bakıldığında, Aydın (2008) öğretmenlerin teknoloji ile modellemeyi nasıl ilişkilendirdiklerini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasında Londra'daki ikisi İngiliz, biri Türk olan matematik öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları teknoloji ve hareketli nesne modellemelerini günlük yaşamla etkili bir şekilde ilişkilendiremediklerini ifade etmiştir. Hıdıroğlu ve Bukova-Güzel (2013) matematik öğretmeni adaylarının teknoloji destekli modelleme sürecindeki modelin doğrulanmasına ilişkin düşünme süreçlerini inceledikleri çalışmada, zengin bilişsel süreçlerin ortaya çıktığını ve öğretmen adaylarının matematiksel modellerinden elde ettikleri gerçek yaşam sonuçlarındaki beklenmeyen durumları irdeleyerek ve bu sonuçları deneyimlerine dayalı tahmin/ölçümleriyle, problem verileriyle ve video ve resimlerdeki durumlarla karşılaştırarak gerçek yaşam problem durumuna ilişkin AMM'nin yeterli olup olmadığı hakkında karara varmaya ilişkin düşünceler sergilediklerini vurgulamışlardır. Hıdıroğlu ve Bukova-Güzel (2014), matematiksel modelleme sürecinde GeoGebra'nın nasıl kullanılabileceğini örnekledikleri çalışmalarında, tasarladıkları Boy-Ayak Uzunluğu Problemi çerçevesinde GeoGebra'nın çözüm için sürecin her basamağında etkili

olabileceğini, öğrencilerin farklı stratejilerini, yaklaşımlarını ve becerilerini ortaya çıkararak zengin ve karmaşık bir süreci destekleyeceğini ifade etmektedirler. Özaltun, Hıdıroğlu, Kula ve Bukova-Güzel (2014) matematik öğretmeni adaylarının teknoloji destekli modellemeye ilişkin çözümlerini inceleyerek sürecin farklı basamaklarında kullandıkları gösterim şekillerini ortaya koymuşlardır. Çalışmada, matematiksel modelleme sürecinin tüm basamakları kapsamında öğretmen adaylarının en fazla sözel ve cebirsel gösterimlerden yararlanmalarının yanı sıra cebirsel, grafiksel, sözel, şekilsel, tablo ve dinamiksel olmak üzere pek çok gösterimden yararlandıkları belirlenmiştir. Hıdıroğlu ve Bukova-Güzel (2015) tarafından yapılan teknoloji destekli modelleme sürecindeki üstbilişsel yapıların açıklandığı, Hıdıroğlu ve Bukova-Güzel (2016) tarafından yapılan teknoloji destekli modellemedeki bilişsel ve üst bilişsel geçişleri açıkladıkları çalışmalarda, teknolojinin modelleme sürecinde temel basamakları değiştirmese de, alt basamakları zenginleştiren ve basamaklar arasındaki geçişleri etkileyen aktif bir görev üstlenildiği açıklanmıştır. Saka ve Çelik (2016) ise, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme sürecinde teknolojinin rolüne ilişkin görüşlerini açıkladıkları çalışmada teknolojinin modellemeye olumlu etkilerini kısa sürede modele ulaştırma, gerçek hayat verileri ile çalışma nedeniyle hesaplama yapmayı kolaylaştırma, daha güvenilir sonuçlara ulaşma ve verileri grafiğe aktarma kolaylığı olarak ifade etmişlerdir. Teknolojinin modellemeye olumsuz etkilerini ise teknolojinin problem üzerinde düşünmeyi azaltmasından (ezbere çözüm yapmaya yol açma) ve teknolojiyi kullanmada yaşanan güçlüklerin çözüme ulaşmayı engellemesi olarak belirtmişlerdir. Aydoğan-Yenmez (2017) de, teknolojinin matematiksel modelleme sürecine etkisini araştırdığı çalışmada, teknolojinin modelleme sürecinde alternatif stratejileri belirlemede kolaylık sağladığını ve teknolojinin, değişik ifade biçimlerinin birbirini destekleyecek biçimde sunulmasında, verilerin ilişkilendirilmesinde ve anlamlandırılmasında önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Bu çalışmalar dikkate alınarak yapılacak olan bu çalışmada da, öğrencilerin hem teknolojiye ilişkin bilgi ve becerilerini kullanabilecekleri hem de disiplinler arası etkileşimlerle zihinsel eylemler sergileyebilecekleri bir çözüm süreci yaratılmak istenmiştir. Bu çözüm sürecinde öğrencilerin tüm modelleme sürecindeki eylemlerine odaklanılarak teknolojinin süreci ilerletmek için öğrencilerin bilişsel eylemlerini ve çözüm yaklaşımlarını nasıl desteklediği sorusuna yanıt aranmıştır. Bu süreçte ortaya çıkan zihinsel eylemler açıklanarak, modelleme sürecinde ihtiyaç duyulan becerilere ve bilgilere ilişkin ayrıntılı açıklamalar getirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının teknoloji destekli matematiksel modelleme sürecindeki eylemlerini Uzaklık Problemi'ne ilişkin çözümleri sürecinde incelemektir.

## **2. Yöntem**

Bu bölümde çalışmanın dayandırıldığı araştırma deseni, çalışmaya katılımcıları ve bu katılımcıların seçilme yöntemi, veri toplama ve veri analizi süreçleri ayrıntılandırılmaktadır.

### **2.1. Araştırmanın Deseni**

Bu çalışmada, ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının teknoloji destekli matematiksel modelleme sürecindeki eylemleri Uzaklık Problemi'ne ilişkin çözümleri boyunca ayrıntılı bir şekilde inceleneceğinden, nitel paradigmaya dayalı *durum çalışması*ndan yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, belli bir olay kendi şartları içerisinde bütüncül olarak analiz edilmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2015).

## 2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilen ve Matematiksel Modelleme dersini alan 21 ortaöğretim matematik öğretmeni adayıyla gerçekleştirilmiştir. Örnekleme ölçütü, "modelleme sürecindeki zengin yaklaşımları ortaya çıkarmayı sağlayacak matematiksel modellemeye ve GeoGebra yazılımına yönelik gerekli bilgi ve beceriye sahip olma" olarak belirlenmiştir. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcılar Matematiksel Modelleme dersi kapsamında model, modelleme, matematiksel model, matematiksel modelleme, matematiksel modelleme süreçleri ve matematiksel modelleme problemlerinin yapısına ilişkin bilgileri edinmişlerdir. Bununla birlikte, ders boyunca farklı modelleme problemlerini çözmüşler ve grupların çözümleri sınıf ortamında tartışılarak farklı çözüm yaklaşımlarını görme şansı elde etmişlerdir. Katılımcılar "Bilgisayarda Matematik Uygulamaları" dersini de almışlar ve bu ders kapsamında GeoGebra yazılımını öğrenmişlerdir. Matematiksel modelleme dersi boyunca kendi istekleri doğrultusunda oluşturdukları üçer kişilik çalışma grupları ile (yedi grup) birlikte çalışmışlardır. Çalışma kapsamında, Uzaklık Problemi'nin çözümü de aynı gruplarda gerçekleştirilmiştir. Bulgular sunulurken, her bir grubu temsil eden  $G_1, G_2, G_3, G_4, G_5, G_6, G_7$  kodlamasından yararlanılmıştır.

## 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve Dünya'nın Güneş etrafındaki hareketini Kepler Yasaları bağlamında ele alınan Uzaklık Problemi'dir (bkz. Ek 1). Veriler, öğretmen adaylarının ayrıntılı sözel açıklamalarıyla desteklenmiş çözümlerini içeren yazılı cevap kağıtlarından ve GeoGebra çözüm dosyalarından derlenmiştir. Gruplardan problemi çözerken matematiksel modelleme sürecini dikkate almaları ve düşüncelerini ve yaklaşımlarını ayrıntılı bir şekilde açıklamaları istenmiştir. Araştırmacılar tarafından Uzaklık Problemi hazırlanırken problemin,

- öğrencilerin ön bilgilerine uygun bilgi ve becerileri içermesine,
- açık ve anlaşılır olmasına,
- açık uçlu olmasına,
- ilgi çekici ve gerçek dünyada var olan bir durumu açıklamasına,
- gerçek ve zengin verilerden oluşmasına,
- içerisinde birden fazla değişkeni, parametreyi, sabiti, matematiksel ve fiziksel kavramı barındırmasına,
- öğrencilerin kendilerinin veri oluşturmasını gerektirmesine,
- çözüm için gerekli/ gereksiz verilere problem durumunda yer verilmesine,
- disiplinler arası ilişkilendirmeye olanak sağlamasına,
- öğrencilerin teknoloji bilgisini, deneyimlerini matematik-fizik bilgileriyle ilişkilendirerek kullanmalarına olanak sağlamasına,

dikkat edilmiştir (Ärlebäck, 2009; Berry ve Houston, 1995; Blomhøj ve Jensen, 2006; Borromeo Ferri, 2006; Fox, 2006; Hıdıroğlu, 2015; Maaß, 2006; Schoenfeld, 1994).

Geliştirilen Uzaklık Problemi'nin yapısına ilişkin uzman görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından, problemin katılımcı grubu dışında daha önceden modelleme dersini almış bir grup son sınıf matematik öğretmeni adayına önce okutulup daha sonra çözüm üretmeleri istenerek pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu esnada

problemdaki anlaşılmayan kısımlar ve çözüm sürecinde olumsuz durum yaratan etkenler gözden geçirilerek probleme son hali verilmiştir.

#### **2.4. Verilerin Analizi**

Veriler analiz edilirken, teorik çerçeve olarak kabul edilen yedi basamak ve bu basamaklara bağlı 47 alt basamağı içeren, teknoloji destekli matematiksel modelleme sürecinden (Hıdıroğlu, 2012) yararlanılmış ve içerik analizi yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2015) kullanılmıştır. İçerik analizi ile birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek analiz edilip kodlanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2000). Uzaklık Problemi'ne ilişkin veriler dört farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu kapsamda, öncelikle her bir araştırmacı öğretmen adaylarının yazılı cevap kağıtlarını modelleme sürecinin basamaklarına göre alt bölümlere ayırmış, her bir bölümün hangi basamağa/basamaklara ait olacağına karar vermişlerdir. Böylece, basamakları belirleyen araştırmacılar ikinci aşamada yanıt kağıtlarındaki alt bölümleri alt basamaklara göre adlandırmışlardır. Eş zamanlı olarak öğretmen adaylarının çözüm sürecinde oluşturdukları GeoGebra dosyalarını inceleyen araştırmacılar modelleme sürecine göre yapılanları kodlamışlardır. Analizin ilk basamağını oluşturan bu aşamadan sonra, araştırmacılar kodlamalarını karşılaştırmışlardır. Kodlayıcı güvenilirliği için yedi grubun çözümlerine ilişkin dört araştırmacı tarafından yapılan analizlerdeki görüş birliklerinin ve ayrılıklarının sayısı belirlenerek kodlayıcı güvenilirliği formülü (Miles ve Huberman, 1994) yardımıyla güvenilirlik % 88,8 olarak hesaplanmıştır. Analizin ikinci basamağında ise, öğretmen adaylarının eylemleri her bir grup için tekrar içerik analizi ile kodlanmıştır. Bu kodlamalarda ise modelleme sürecinin her basamağı için gerçekleştirilen eylemlerin uygunluk düzeyine karar verilmiştir. Bir başka deyişle bu esnada teknoloji destekli matematiksel modelleme sürecinin her bir alt basamağı için grupların sergiledikleri eylemlerin niteliği ele alınmıştır. Eğer ilgili alt basamak için herhangi bir eylem sergilenmedi ise "hiç uygun yaklaşım sergilenmedi" şeklinde kodlanmıştır. Böylece verilerin analizinden elde edilen bulgular, modelleme sürecinin her bir basamağı doğrultusunda tablolara aktarılmıştır. Tablolar her bir basamak için "hiç yaklaşım sergilememe", "bir ölçüde uygun yaklaşım sergileme" ve "uygun yaklaşım sergileme" sütunlarından ve basamaklara ve alt basamaklara ilişkin satırlardan oluşmaktadır. Kategorilerden *hiç yaklaşım sergilememe*, modelleme sürecinin ilgili basamağında öğrencinin beklenen zihinsel eylemlerin hiç birisini göstermediği; *bir ölçüde uygun yaklaşım sergileme*, modelleme sürecinin ilgili basamağında öğrencinin beklenen zihinsel eylemlerden bazılarını gösterdiği ve *uygun yaklaşım sergileme*, modelleme sürecinin ilgili basamağında öğrencinin beklenen zihinsel eylemleri gösterdiği anlamına gelmektedir. Tablolarda, grupların söz konusu basamak ve alt basamaklara yönelik sergiledikleri yaklaşımlar grup kodları yardımıyla G<sub>1</sub>, G<sub>2</sub>, ... , G<sub>7</sub> açıklanmıştır. Ayrıca, bulgular sunulurken grupların yazılı cevap kağıtlarından ve bilgisayarda oluşturdukları GeoGebra çözüm dosyalarından alınan kesitlere yer verilmiştir.

### **3. Bulgular**

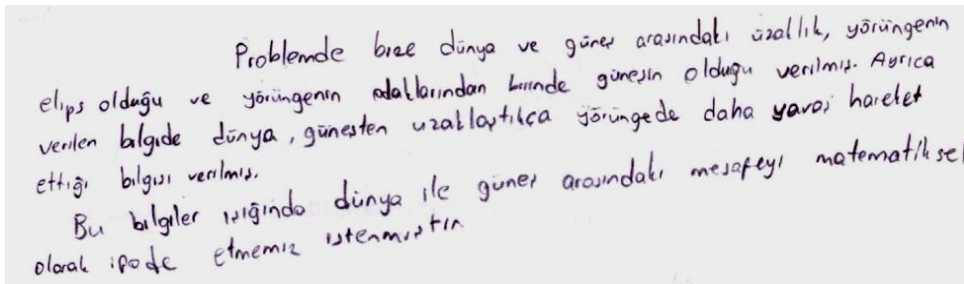
Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının Uzaklık Problemi'ne ilişkin çözümlerinin teknoloji destekli matematiksel modelleme süreci çerçevesinde incelendiği çalışmada, öğretmen adaylarının probleme ilişkin GeoGebra destekli çözümleri; problemin analizi, sistematik yapıyı kurma, matematikselleştirme, üst matematikselleştirme, matematiksel analiz, yorumlama/değerlendirme ve modelin doğrulanması temel basamakları ve bu basamakların alt basamakları çerçevesinde açıklanmış, çözümdeki stratejilerden ve yaklaşımlardan bazı örneklerle yer

verilmiştir. Çözümün ilk aşaması olan problemin analizi basamağında, genel olarak grupların problemi okudukları, inceleyerek onu anlamaya ve problemdeki stratejik etkenleri açığa çıkarmaya çalıştıkları görülmüştür. Problemin analizi basamağına ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmektedir.

**Tablo 1. Uzaklık Problemi’nin Analizine İlişkin Bulgular**

A. Problemin Analizi	Hiç uygun yaklaşım sergilememe	Bir ölçüde uygun yaklaşım sergileme	Uygun yaklaşım sergileme
A1-Problemi okuma	-	-	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>
A2-Problemi basit ifadelerle açıklama ve sadeleştirme	-	G <sub>6</sub>	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub> , G <sub>7</sub>
A3-Problemdeki stratejik etkenleri düşünme	G <sub>6</sub>	G <sub>1</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
A4-Problemdeki verileri inceleme ve içeriği yorumlama	G <sub>6</sub>	G <sub>2</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>1</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
A5-Basit varsayımlarda bulunma	G <sub>6</sub>	G <sub>7</sub>	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>

Problemin analizi basamağında G<sub>3</sub>, G<sub>4</sub> ve G<sub>5</sub> her alt basamak için uygun yaklaşımlar sergilemişlerdir. G<sub>6</sub>’nın, bu basamakta problemdeki stratejik etkenleri düşünmediği, problemdeki verileri incelemeye, içeriği yorumlamadığı ve basit varsayımlarda bulunmadığı görülmüştür. G<sub>6</sub> sadece problemi okuyarak problemi anladığı kadarıyla bir ölçüde kendi cümleleriyle ifade etmiştir. Bu nedenle, G<sub>6</sub> problemin analizi basamağından sonraki basamaklarda uygun yaklaşımlar sergileyemediği düşünülmüştür. G<sub>1</sub> çözüm için gerekli olmayan “Dünya Güneş’ten uzaklaştıkça yörüngede daha yavaş hareket eder.” fizik bilgisini dikkate alması nedeniyle ilk başlarda problemin çözümündeki stratejik etkenleri düşünmede sorunlar yaşamıştır (bkz. Şekil 2). Ancak çözümün devamında G<sub>1</sub> bu bilginin çok önemli olmadığını ve istenene ulaşmak için farklı bilgilere ihtiyaç duyulacağını fark etmiştir.



**Şekil 2. G<sub>1</sub>’in Stratejik Etkenleri Düşünmeye İlişkin Çözümünden Bir Kesit**

Gruplar sistematik yapıyı kurarken, problem çözme deneyimlerinden yararlanmaya yönelik yaklaşımlar sergilememişlerdir. Fakat bu basamağına ait diğer alt basamaklarda G<sub>1</sub>, G<sub>2</sub>, G<sub>3</sub>, G<sub>4</sub>, G<sub>5</sub> grupları uygun yaklaşımlar sergilemişlerdir. G<sub>6</sub> bu basamakta hiç uygun yaklaşım sergilemezken, G<sub>7</sub> ise sadece üç alt basamakta bir ölçüde uygun yaklaşım sergilemiş ve diğer alt basamaklardan hiç uygun yaklaşımda bulunmamıştır. Grupların çözümleri modelleme sürecinin ikinci temel basamağı olan sistematik yapıyı kurma basamağı açısından incelendiğinde ortaya çıkan bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

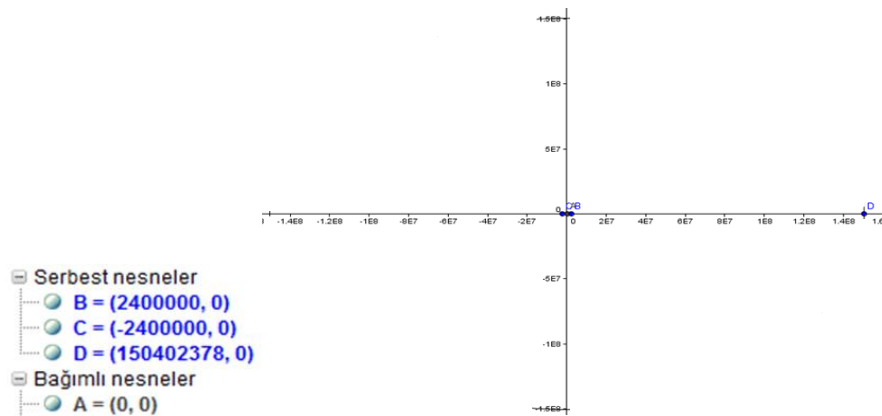


**Tablo 2. SistematiK Yapıyı Kurmaya İlişkin Bulgular**

B. SistematiK Yapıyı Kurma	Hiç uygun yaklaşım sergilememe	Bir ölçüde uygun yaklaşım sergileme	Uygun yaklaşım sergileme
B <sub>1</sub> -Genel çözüm stratejisini belirleme	G <sub>6</sub>	G <sub>7</sub>	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
B <sub>2</sub> -Gerekli/Gereksiz verileri belirleme	G <sub>6</sub>	G <sub>7</sub>	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
B <sub>3</sub> -Verileri gruplandırma	G <sub>6</sub>	G <sub>7</sub>	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
B <sub>4</sub> -Üst düzey varsayımlarda bulunma	G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	-	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
B <sub>5</sub> -Problem çözme deneyimlerinden yararlanma	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	-	-
B <sub>6</sub> -Teknoloji tabanlı gösterim ile matematiksel gösterim arasında geçiş yapma	G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	-	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>

SistematiK yapıyı kurmadan itibaren gruplar, GeoGebra'yı çözüm süreçlerine aktif olarak dahil etmişlerdir. Gerçek yaşam problem durumunun bir modelini GeoGebra'da oluşturmaları ve GeoGebra'nın cebir ve geometri ekranından yararlanmaları grupların ileriki basamaklardaki yaklaşımlarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu basamakta G<sub>4</sub> çözüm için gerekli stratejik etkenlerin farkına vararak problem durumunun bir modelini GeoGebra'da elde etmiştir (bkz. Şekil 3). Bu doğrultuda G<sub>4</sub> Dünya'nın Güneş etrafındaki hareketini temsil eden elipsi asal eksenini x ekseninde, merkezi de orijinde olacak şekilde GeoGebra'da oluşturmuştur.

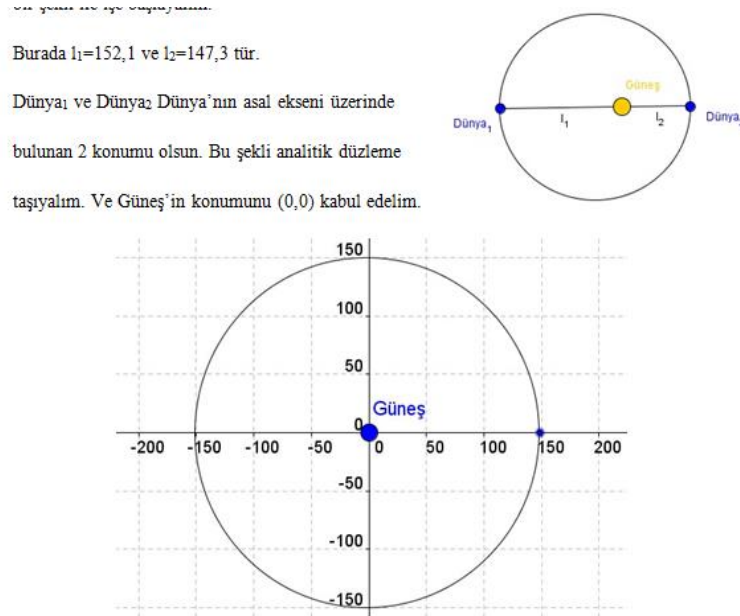
B noktasını Güneş olarak kabul ettik. D noktasını da Dünya olarak aldık. Zaten soruda bizden gezegenlerin konumunun elipse yakın olduğunu belirttiğinden bu durumda odaklardan birini B (Güneş olarak kabul ettiğimiz), diğerini de C olarak aldık.



**Şekil 3. G<sub>4</sub>'ün Genel Çözüm Stratejisini Belirlemeye İlişkin GeoGebra Kesiti**

G<sub>3</sub> Dünya'nın ve Güneş'in konumlarını GeoGebra'da belirlemiş ve matematikselleştirmede YMMleri ortaya çıkarmak için değişkenleri belirleyerek aralarındaki ilişkiyi bulabileceği gerçek yaşam problem durumu modelini oluştururken GeoGebra'dan yararlanmıştır (bkz. Şekil 4). Bir başka ifade ile G<sub>3</sub>, genel çözüm stratejisini GeoGebra üzerinden belirlemiş ve gerekli stratejik etkenleri analitik düzleme aktarmıştır. Verileri ve stratejik etkenleri gruplandırarak GeoGebra'da gerçek yaşam durumunun modelini yapılandırmış ve uzaydaki hareketi  $\mathcal{R}^2$ 'ye indirgeyerek gerçek

modelini yapılandırmıştır. Ayrıca öğretmen adayları sıralı ikili, nokta, doğru gibi matematiksel gösterimleri düzleme oturtma, eksenleri belirleme, noktaları GeoGebra'ya uygun tanımlama gibi teknoloji destekli modelleme yaklaşımları sergilemişlerdir.



**Şekil 4. G<sub>3</sub>'ün Teknoloji Tabanlı Gösterim ile Matematiksel Gösterim Arasında Geçiş Yapmaya İlişkin GeoGebra Kesiti**

Matematikselleştirmede G<sub>6</sub> dışındaki gruplar çözüm için gerekli YMMlerin hem cebirsel hem de geometrik gösterimlerine GeoGebra yardımıyla ulaşmışlardır. Gruplar bu basamakta, problemde verileri bulunmayan değişkenler için tahminlerde bulunmamışlar veya ölçümler yapmamışlardır. Bu durumun problemdeki mevcut verilerin öğrenciler için yeterli olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Matematikselleştirmeye ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmektedir.

**Tablo 3. Matematikselleştirmeye İlişkin Bulgular**

C. Matematikselleştirme	Hiç uygun yaklaşım sergilememe	Bir ölçüde uygun yaklaşım sergileme	Uygun yaklaşım sergileme
C <sub>1</sub> -Bağımlı-Bağımsız değişkenleri, sabitleri ve parametreleri belirleme	G <sub>6</sub>	G <sub>7</sub>	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
C <sub>2</sub> -YMMlerin cebirsel veya grafiksel gösterimlerini bulma	G <sub>6</sub>	G <sub>7</sub>	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
C <sub>3</sub> -Stratejik etkenleri matematiksel sembollerle ifade etme	G <sub>6</sub>	G <sub>7</sub>	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
C <sub>4</sub> -Stratejik etkenleri yorumlama ve YMMlere ilişkin ön tahminlerde bulunma	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	-	G <sub>5</sub>
C <sub>5</sub> -Teknolojinin görsel olanaklarından yararlanma	G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	-	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
C <sub>6</sub> -Problemde verileri bulunmayan değişkenler için tahminlerden veya ölçümlerden yararlanma	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	-	-

C7-Matematiksel ve teknolojik bilgiden yararlanma	G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	-	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
C8-Teknoloji tabanlı gösterim ile matematiksel gösterim arasında geçiş yapma	G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	-	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>

G<sub>3</sub> matematikselleştirmede problem için gerekli YMMlere GeoGebra yardımıyla ulaşmış ve yardımcı modellerden birinin elips denklemi, diğerinin ise iki nokta arasındaki uzaklığı veren fonksiyon olduğunu ifade etmiştir (bkz. Şekil 5). G<sub>3</sub> stratejik etkenleri matematiksel sembollerle ifade ederek aralarındaki ilişki ortaya çıkarmış ve GeoGebra'nın cebir penceresinden hareketle YMMlerin cebirsel gösterimlerine ulaşmıştır.

Geogebra programı sayesinde bu görüntüyü elde ettik. Bu elipsin denklemini de;

$$\frac{(x + 1704000)^2}{22411.9996138789} + \frac{y^2}{22409.0959978789} = 1$$

Şeklinde bulduk. Bu denklem bizim 1. yardımcı modelimizdir.

Şimdi de Dünya ile Güneş arasındaki doğru parçasının uzunluğunu bulalım;

Dünya'nın konumu : (x<sub>1</sub>, y<sub>1</sub>) olsun. Güneş'i de (0,0) almıştık. O halde bu iki nokta arasındaki uzaklık

$$d = \sqrt{x_1^2 + y_1^2}$$

Bulunur. Bu ifade de bizim 2. yardımcı modelimizdir.

### Şekil 5. G<sub>3</sub>'ün YMMleri Oluşturmasına İlişkin Çözümünden Kesit

Üst matematikselleştirmede grupların GeoGebra yardımıyla buldukları YMMleri ilişkilendirmeye çalıştıkları görülmüştür. Gruplar her alt basamak için istenilen düzeyde yaklaşım sergileyemeseler de genel olarak G<sub>2</sub>, G<sub>3</sub> ve G<sub>5</sub> bu basamakta beklenen düzeyde yani çözümde ilerlemelerini sağlayacak doğruya yakın yaklaşımları içeren çözümler gerçekleştirmişlerdir. Üst matematikselleştirmeye ilişkin bulgular Tablo 4'de verilmektedir.

**Tablo 4. Üst Matematikselleştirmeye İlişkin Bulgular**

D. Üst Matematikselleştirme	Hiç uygun yaklaşım sergilememe	Bir ölçüde uygun yaklaşım sergileme	Uygun yaklaşım sergileme
D <sub>1</sub> -AMMnin cebirsel veya grafiksel gösterimlerini bulma	G <sub>4</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub>	G <sub>5</sub>
D <sub>2</sub> -Bağımlı-Bağımsız değişkenleri, sabitleri ve parametreleri belirleme	G <sub>4</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>1</sub>	G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>5</sub>
D <sub>3</sub> -Teknolojinin görsel olanaklarından yararlanma	G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	-	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
D <sub>4</sub> -Gerekli YMMleri belirleme	G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>4</sub>	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>5</sub>
D <sub>5</sub> -YMMerin grafiksel gösterimlerinden yararlanma	G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>4</sub>	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>5</sub>

D <sub>6</sub> -YMMlerin yorumlanmasına olanak sağlayan teknolojik sistemi kurma	G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	-	G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
D <sub>7</sub> -AMM için gerekli verileri YMMlerden elde etme	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	-	-
D <sub>8</sub> -Stratejik etkenleri yorumlama ve AMMye ilişkin ön tahminlerde bulunma	G <sub>4</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>5</sub>	-
D <sub>9</sub> -Üst düzey matematiksel ve teknolojik bilgidan yararlanma	G <sub>4</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>5</sub>	-
D <sub>10</sub> -YMMlerin cebirsel gösterimlerinden yararlanma	G <sub>4</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>5</sub>	-
D <sub>11</sub> -Teknoloji tabanlı gösterim ile matematiksel gösterim arasında geçiş yapma	G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>4</sub>	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>5</sub>

G<sub>1</sub>, YMMleri uygun bir şekilde bulmasına rağmen doğru ilişkilendirmeler yapamadığı için bu basamakta AMMyi tam olarak bulamamış ve sürecin devamında da istenen çözüme ulaşmada bazı sorunlar yaşamıştır (bkz. Şekil 6). Fakat bunun yanında G<sub>1</sub>'in AMMyi oluştururken GeoGebra'dan yararlanarak teknolojik gösterimleri matematiksel gösterimler haline getirdiği ve teknolojinin görsel olanaklarından yararlandığı görülmüştür.

$\Rightarrow E = \text{elipsin denklemi olsun:}$   
 $E = \frac{x^2}{(149597870696)^2} + \frac{y^2}{(1495993682)^2} = 1$   
 Dünyanın güneşe olan uzaklığı 151 245 656,198 km olduğunda  
 dünya büyük eksenle  $180 + 28,2 = 208,2^\circ$  veya  $180 - 28,2 = 151,8^\circ$  yapar  
 NOT: Geogebra programının bulduğumuz elipsin ektini atabilmemiz için gıcıkta var olan değerleri  $10^{-6}$  ile çarparak değerleri yordattık.  
 $\Rightarrow x = \sqrt{1 - \frac{y^2}{b^2}}$ , Dünyanın konumu  $D(x, \sqrt{1 - \frac{y^2}{b^2}})$   
 $\rightarrow |DQ|$ : Dünya ile güneş arasındaki mesafe;  
 $|DQ| = \sqrt{(x - 15,95,0)^2 + y - \sqrt{1 - \frac{y^2}{b^2}}}$  uzaklık formülü  
 ifadesi bulunur.

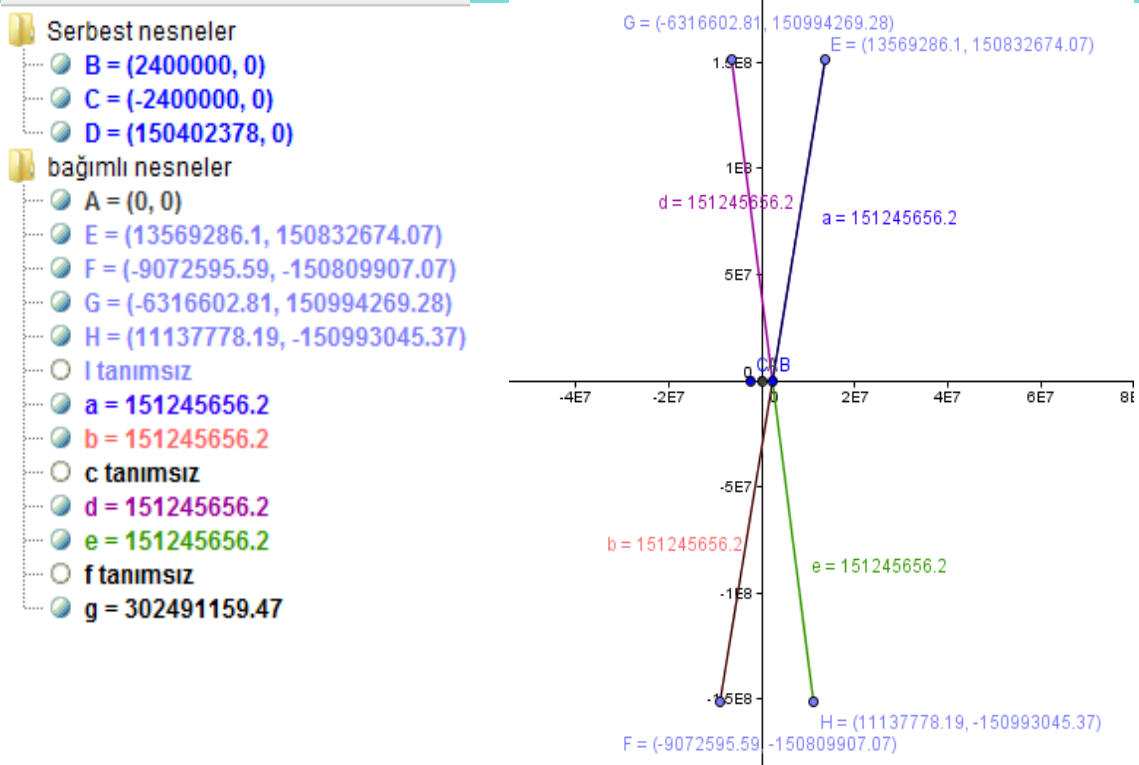
Şekil 6. G<sub>1</sub>'in AMMnin Cebirsel Gösterimlerini Bulmaya İlişkin Çözümünden Kesit

Matematiksel analiz basamağında gruplar genel olarak GeoGebra'da çizdikleri grafiksel gösterimlerden yararlanarak Dünya'nın Güneş'e en uzak ve en yakın olduğu noktaları belirlemeye çalışmışlardır. Böylelikle Dünya'nın Güneş'e olan uzaklığının 151.245.656,198 km olduğu durumdaki konumunu ulaştıkları cebirsel ifadelerden yararlanarak grafik üzerinde bulmuşlardır. Ulaştıkları değerler onların matematiksel çözümleri olmuştur. Gruplar Dünya'nın Güneş'e göre hareketini veren matematiksel model yardımıyla Dünya'nın konumu ve Güneş'e uzaklığı arasındaki farklı değerleri incelemişlerdir. Farklı değerler onların matematiksel sonuçları olarak karşımıza çıkmıştır.

**Tablo 5. Matematiksel Analize İlişkin Bulgular**

E. Matematiksel Analiz	Hiç uygun yaklaşım sergilememe	Bir ölçüde uygun yaklaşım sergileme	Uygun yaklaşım sergileme
E <sub>1</sub> -Y/AMM(ler)in grafiksel veya cebirsel gösterimlerinden yararlanma	G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>1</sub>	G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
E <sub>2</sub> -Teknolojinin görsel olanaklarından yararlanma	G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	-	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
E <sub>3</sub> -Matematiksel çözüme ulaşmayı sağlayan hesaplamayı yapma	G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>1</sub>	G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
E <sub>4</sub> -Y/AMM(ler)in grafiksel gösterimi yardımıyla çoklu durumların çözümünü sunan teknolojik sistemi kurma	G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>1</sub>	G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
E <sub>5</sub> -Y/AMM(ler)in kritik noktalarına dair matematiksel sonuçlar elde etme	G <sub>1</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	-	G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
E <sub>6</sub> -Matematiksel ve teknolojik bilgiden yararlanma	G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>1</sub>	G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
E <sub>7</sub> - Teknoloji tabanlı gösterim ile matematiksel gösterim arasında geçiş yapma	G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>1</sub>	G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>

GeoGebra'da oluşturulan simülasyonun, grupların matematiksel analiz basamağında; matematiksel çözüm ve sonuçlara ulaşmalarına katkı sağladığı görülmüştür. Örneğin, G<sub>4</sub> AMMnin grafiksel gösterimi yardımıyla çoklu durumların çözümünü sunan teknolojik sistemi kurarak söz konusu hareketi simüle etmiş ve Dünya'nın konumuna göre Güneş'e olan uzaklığı veren bir bilgisayar modeli ortaya koymuştur (bkz. Şekil 7).



**Şekil 7. G<sub>4</sub>'ün YMM/AMM(ler)in Grafikselsel Gösterimi Yardımıyla Çoklu Durumların Çözümünü Sunan Teknolojik Sistemi Kurmaya İlişkin Simülasyon Kesiti**

G<sub>4</sub> matematiksel çözüme ulaşmasının yanında farklı durumları (tanımlı olma veya olmama) açıklayan matematiksel sonuçlara da ulaşmıştır. Ayrıca matematiksel ve teknolojik gösterim arasında 1:1 oran olduğundan dolayı yorumlama ve değerlendirme basamağına ilişkin gerçek yaşam çözümü ve sonuçlarına da direkt olarak ulaşabilmıştır. Bu durum onun kurduğu teknolojik sistemin desteklediği matematiksel dünyanın gerçek yaşama oldukça uygun bir şekilde yapılandırılmasından kaynaklanmıştır.

G<sub>2</sub>, G<sub>3</sub>, G<sub>4</sub> ve G<sub>5</sub>'in yorumlama/değerlendirme basamağında matematiksel çözümlerini ve sonuçlarını gerçek yaşam çözümlerine ve sonuçlarına dönüştürdükleri ve çözümlerini gerçek yaşam bağlamında yorumladıkları görülmüştür. Bunun yanında G<sub>5</sub> dışında hiçbir grup varsayımlarını elde ettikleri gerçek yaşam sonuçları doğrultusunda irdelememiştir. Yorumlama/Değerlendirmeye ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmektedir.

**Tablo 6. Yorumlama/Değerlendirmeye İlişkin Bulgular**

F. Yorumlama/Değerlendirme	Hiç uygun yaklaşım sergilememe	Bir ölçüde uygun yaklaşım sergileme	Uygun yaklaşım sergileme
F <sub>1</sub> -Gerçek yaşam problem durumunun modeli ile gerçek yaşam problem durumu arasındaki ilişkiyi ortaya koyma	G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>3</sub>	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
F <sub>2</sub> -Matematiksel çözümlerin ve sonuçların gerçek yaşam karşılıklarının belirlenmesi	G <sub>1</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>3</sub>	G <sub>2</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
F <sub>3</sub> -AMMnin kritik noktalarının gerçek yaşam karşılıklarının belirlenmesi	G <sub>1</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub>	G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>

F <sub>4</sub> -Matematiksel çözümleri/sonuçları gerçek yaşam durumu açısından irdeleme	G <sub>1</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub>	G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub>
F <sub>5</sub> -Varsayımların elde edilen gerçek yaşam sonuçları doğrultusunda irdelenmesi	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	-	G <sub>5</sub>

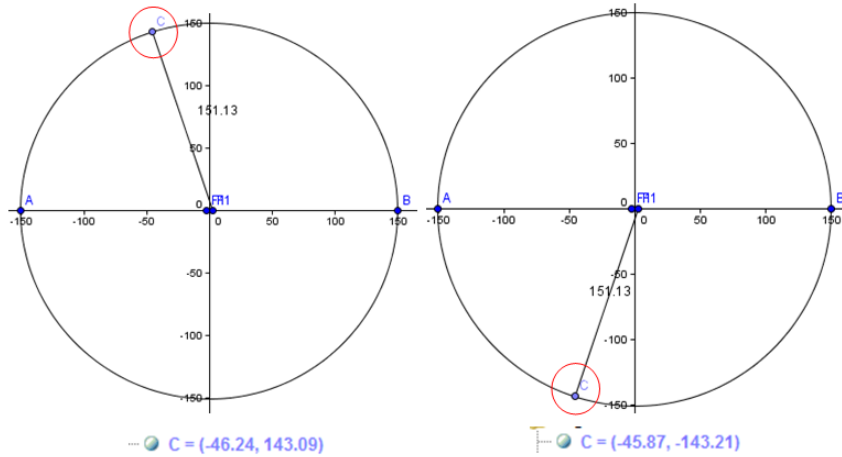
G<sub>6</sub>, G<sub>7</sub> bu basamağın tüm alt basamakları için hiç uygun yaklaşım sergilememiş iken, G<sub>1</sub> sadece bir alt basamakta uygun yaklaşım sergilemiş, fakat diğer alt basamaklarda hiç uygun yaklaşımda bulunmamıştır. Bu üç grup gerçek yaşam çözümüne ulaşamamışlardır. G<sub>3</sub> gerçek yaşam çözümünü ortaya koyarken istenen uzaklıkta Dünya'nın tek bir konumunun var olduğunu ifade etmiştir (Bkz. Şekil 8).

Bulmuş olduğumuz model ile Dünya'nın konumunun (x,y) koordinatlarından x bileşeni verildiğinde Dünya ile Güneş arasındaki uzaklığı bulabiliyoruz. Ve Dünya ile Güneş arasındaki uzaklığın 151.245.656,198km olduğu konumu

(-114.4215708363 , 98.9088097498) şeklinde olduğunu söyleyebiliyoruz.

### Şekil 8. G<sub>3</sub>'ün Matematiksel Çözümlerin ve Sonuçların Gerçek Yaşam Karşılıklarının Belirlenmesine İlişkin Çözümünden Kesit

G<sub>3</sub> gerçek yaşam çözümünü ortaya koymada, istenen uzaklıkta Dünya'nın konumu ile ilgili tek konumun varlığını ifade etmiştir. Oysa ki verilen uzaklıktayken Dünya Güneş'e göre iki farklı konumda olabilmektedir. Bu nedenle G<sub>3</sub>'ün sergilediği yaklaşım bir ölçüde uygun olarak değerlendirilmiştir. G<sub>1</sub>, G<sub>2</sub>, G<sub>4</sub>, G<sub>5</sub> gerçek yaşam çözümlerini yansıtan iki farklı durumu çözümlerinde ifade etmişlerdir. Örneğin, G<sub>5</sub> çözümünde iki farklı durumu GeoGebra dosyasında Şekil 9'daki gibi göstermiş ve bu iki farklı durumun da problemde istenen gerçek yaşam çözümleri olduğunu vurgulamıştır.



### Şekil 9. G<sub>5</sub>'in Gerçek Yaşam Problem Durumunun Modeli ile Gerçek Yaşam Problem Durumu Arasındaki İlişkiyi Ortaya Koymaya İlişkin GeoGebra Kesiti

Modelin doğrulanması basamağında, G<sub>3</sub> dışındaki grupların uygun yaklaşım sergileyemedikleri görülmüştür. Bir başka ifade ile G<sub>3</sub> dışındaki gruplar gerçekleştirdikleri çözümlerinde elde ettikleri modelleri, onları nasıl ortaya çıkardıklarını ve onlardan neler elde ettiklerini sorgulamamışlardır. Modelin doğrulanmasına ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmektedir.

**Tablo 7. Modelin Doğrulanmasına İlişkin Bulgular**

G. Modelin Doğrulanması	Hiç uygun yaklaşım sergilememe	Bir ölçüde uygun yaklaşım sergileme	Uygun yaklaşım sergileme
G <sub>1</sub> - Y/AMMlerin gerçek yaşam sonuçlarındaki beklenmeyen durumların irdelenmesi	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	-	-
G <sub>2</sub> - Y/AMMlerin gerçek yaşam sonuçlarının deneyimlere dayalı tahminlerle veya ölçümlerle karşılaştırılması	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	-	-
G <sub>3</sub> - Y/AMMlerin gerçek yaşam sonuçlarının problem verileri ile karşılaştırılması	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>3</sub>	-
G <sub>4</sub> - Y/AMMlerin gerçek yaşam sonuçlarının video ve resimlerdeki durumlarla karşılaştırılması	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	-	-
G <sub>5</sub> - Gerçek yaşam problem durumuna dair AMM’nin yeterliliği hakkında karara varma	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>5</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub>	G <sub>3</sub>	-

Bu basamakta sadece G<sub>3</sub> GeoGebra’da oluşturduğu matematiksel modellerden elde ettiği gerçek yaşam çözümlerini ve sonuçlarını, kağıt kalemle ulaştığı çözümlerle ve sonuçlarla karşılaştırmıştır. Diğer gruplar ise modellerini ve modelden elde ettikleri sonuçları doğrulama yoluna gitmeden çözümlerini sonlandırmışlardır. Bu durumun oluşmasında problem durumu ve problem durumunda öğrencilere verilen/verilmeyenlerin etkili olduğu düşünülebilir. Çünkü bu haliyle problem durumu öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerinden yararlanabilecekleri bir ortam sağlayamamış olabilir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının Uzaklık Problemi’ne ilişkin çözümleri teknoloji destekli matematiksel modelleme süreci çerçevesinde incelenmiştir. Kuramsal çerçeveye bağlı içerik analizinde, Hıdıroğlu’nun (2012) teknoloji destekli modelleme süreci ele alınmış ve bu sayede süreçteki yaklaşımlar daha ayrıntılı ve sistematik olarak ifade edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada kullanılan çerçeve dışında benzer çalışmalarda Ang (2010) ve Galbraith, Stillman, Brown ve Edwards (2007) gibi farklı kuramsal çerçevelerle de çalışma yürütülebilir. Bu kuramsal çerçeveler modellemedeki yaklaşımları ve düşünme süreçlerini farklı açılardan ele almakta ve sağladıkları zengin bakış açısıyla süreci inceleme fırsatı sunmaktadırlar. Bu çalışma kullanılan kuramsal çerçeve GeoGebra yazılımı, video, animasyon ve fotoğraflar yardımıyla desteklenmiş teknoloji destekli modelleme süreci doğrultusunda yapılandırıldığı için, çalışmanın veri toplama sürecine daha uygun ve yakın bir çözüm ortamı göstermesi ile ön plan çıkmıştır. Kullanılan çerçevede yer verilen temel basamaklar, alt basamaklar ve temel bileşenler



sürecin ayrıntılandırılarak incelenmesine olanak sağlamıştır. Ayrıca, çalışmada kullanılan kuramsal çerçevede modelleme sürecinin etkili bir şekilde ilerlemesi için her alt basamağın gerçekleştirilmesinin gerekmediği vurgulanmıştır. Ortaya çıkan bulgulardan da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenci ön bilgi-becerileri, problemin yapısı ve teknoloji ile yapılabilecekler dikkate alındığında farklı alt basamaklar farklı durumlarda daha ön plana çıkabilmektedir veya o alt basamak ile hiç karşılaşılabilir (Hıdıroğlu, 2012). Bu nedenle, farklı modelleme problemleriyle ilgili kuramsal çerçevede başka alt basamakların belirlenmesi olasıdır. Bu çalışmada, alt basamaklar haricinde yeni bir alt basamak ile karşılaşılmamış ve kuramsal çerçevede yer alan her alt basamakla karşılaşılmamıştır.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, matematiksel modelleme sürecinin üç temel dünyadan (matematiksel dünya, gerçek yaşam ve teknolojik dünya) önemli derecede etkilendiği görülmüştür. Benzer şekilde, Barbosa (2008) ve Hıdıroğlu (2012) da yaptıkları çalışmalarda teknoloji destekli ortamda matematiksel, teknolojik ve dönüşümlü olmak üzere üç farklı tartışma alanının bulunduğunu vurgulamaktadırlar. Galbraith, Stillman, Brown ve Edwards (2007) da, teknoloji ve matematiksel modelleme entegrasyonunda sergilenen yaklaşımların ve ortaya çıkan düşüncelerin, matematik, teknoloji ve gerçek yaşam durumu etkileşimi altında şekillendiğini ifade etmektedir.

Teknoloji destekli matematiksel modelleme sürecinde ortaya çıkan yaklaşımlar doğrultusunda teknolojinin öğrencilerin farklı stratejilerini, yaklaşımlarını ve becerilerini destekleyerek sürecin tüm basamaklarında zengin ve karmaşık bir süreç ortaya çıkarabileceği görülmüştür. Ang (2010) de, çözüm sürecinde teknolojik yazılımların matematiksel modellerin davranışlarını ve eğilimlerini incelemede zengin bir ortam sağladığını belirtmiştir. Teknoloji destekli ortamlar, öğrencilerin olaylara teknolojiye uygun ve verimli bir şekilde adapte olmalarını sağlamıştır. Bu nedenle, matematiksel modelleme problemlerinin çözüm sürecine teknoloji destekli ortamların da entegre edilmesinin göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışma ile GeoGebra yazılımının matematiksel modelleme sürecinde etkili bir rol üstlendiği ve stratejileri önemli derecede etkilediği görülmüştür. Özellikle sistematik yapıyı kurma basamağından itibaren gerçek yaşam durumunun bir modeli GeoGebra üzerinden tasarlanmış, yardımcı matematiksel modeller GeoGebra üzerinde cebirsel ve grafiksel olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında, GeoGebra modelin gerçek yaşam durumunun her anına ilişkin karşılıklarını ayrıntılı olarak sunarak matematiksel analizin ve yorumlama/değerlendirmenin kapsamlı olarak yapılmasına olanak sağlamıştır.

Modelleme sürecindeki temel basamaklardaki yaklaşımlara bakıldığında, gruplardan sadece biri problemin analizinde problemi okumuş ve bir ölçüde problemi basit ifadelerle açıklayarak sadeleştirmiştir. Fakat o grup bunun dışında özellikle problemdeki stratejik etkenleri düşünmemiş, problemdeki verileri inceleyerek içeriği yorumlamamış ve basit varsayımlar oluşturamamıştır. Bu durum, grubun diğer basamaklara geçmesinde yeterli olmamıştır.

Sistematik yapıyı kurma basamağında, grupların problem çözme deneyimlerinden yararlanmalarının nedeninin, öğrencilerin daha önce fizik ve matematik arasında ilişki kurmalarını gerektiren benzer problem durumlarıyla karşılaşmalarının olduğu düşünülmektedir. Çözümlerde problem durumunda yer alan bazı bilgilerin gerekli olmasa bile ilk başlarda kullanılmaya çalışıldığı fakat çözümün devamında bu bilgilerin gereksiz oldukları fark edilerek dikkate alınmadığı görülmüştür. Bu nedenle, matematiksel modelleme problemi ifadelerinde öğrencilere çözüm için gerekli olan ve olmayan bilgilerin birlikte verilerek modelleme sürecinde daha zengin stratejilerin sergilenmesi sağlanabilir. Bu doğrultuda,

problemler tasarlanırken model oluşturma etkinliklerinin (Lesh ve Doerr, 2003) temel bileşenlerinden biri olan tanıtıcı makalenin yapısının dikkate alınabileceği düşünülmektedir. Sistemik yapıyı kurma basamağında çözümün yapısının deneyimlere uzak olması veya farklı stratejilerin bu basamakta daha etkin olmasından dolayı, katılımcıların problem çözme deneyimlerinden yararlanmamış olabilecekleri düşünülmektedir. YMM'leri etkili bir şekilde ilişkilendirememeye ya da işlem hatası yapma gibi nedenler de nitelikli bir ana matematiksel modelin bulunmasına engel olmuştur. Modelleme sürecinde problemin çözümü için genel çözüm stratejisinin kurulduğu sistemik yapıyı kurma basamağından itibaren disiplinler arası bilgiler etkin bir rol oynayarak matematiksel modelleri ve sonuçları etkilemekte ve problemin analizinde stratejik etkenlerin açığa çıkarılmasında yol göstermektedir (Hıdıroğlu, 2012 ve 2015).

Gruplar özellikle matematiksel modelleri oluşturma aşamasında teknolojiye aktif olarak yararlanmışlar ve teknoloji yardımıyla yardımcı matematiksel modellerin hem cebirsel hem de grafiksel gösterimlerine ulaşabilmişlerdir. Matematikselleştirme basamağında gruplar "*Problemde verileri bulunmayan değişkenler için tahminlerden veya ölçümlerden yararlanma*" alt basamağına ilişkin hiçbir yaklaşımda bulunmamışlardır. Bunun nedeninin söz konusu problem durumundaki mevcut verilerin öğrencilerin problemi çözmesi için yeterli olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Hıdıroğlu'nun (2015) ifade ettiği gibi öğrencilerin değişkenleri belirlemek için tahminler ya da ölçümlerden yararlanmamaları bir başka ifadeyle bu alt basamaktaki eylemleri gerçekleştirmemeleri onların ileriki basamaklara geçmesine engel olmamıştır. Problemin yapısının ve içerdiği bilgilerin öğrencilerin modelleme sürecindeki yaklaşımlarını değiştirebileceğini söylenebilir. Bunun yanında, problem durumlarında çözüm için gerekli her değişkenin verilmemesi öğrencilerin çözüm sürecinde tahmin ve ölçüm yapabilecekleri daha zengin zihinsel süreçler ortaya çıkarabilir.

Grupların ileriki basamaklarda istenilen yaklaşımları sergileyebilmesi için üst matematikselleştirmedeki her alt basamağa yönelik yaklaşım sergilemeleri gerekmemiştir. Grupların çözümleri incelendiğinde, sadece birinin bu basamaktan itibaren çözümde başarısız olduğu (hiç uygun yaklaşım sergilememesi) belirlenmiştir. Bunun en temel nedeninin bir önceki basamakta nitelikli yardımcı matematiksel modeller oluşturmada zorlanmaları ve üst matematikselleştirmede de bu matematiksel modelleri ilişkilendirememeleri olmuştur.

Matematiksel analiz basamağında, iki grubun bu basamakta hiç uygun yaklaşım sergilemedikleri ve gruplardan birinin de bir ölçüde uygun yaklaşımlar sergilediği belirlenmiştir. Matematiksel analizde GeoGebra yardımıyla grupların Y/AMM(ler)in grafiksel gösterimi yardımıyla çoklu durumların çözümünü sunan teknolojik sistemi kurmaları onların ileriki basamaklarda da modelleme sürecini etkili bir şekilde ilerletmelerine yönelik zengin eylemler gerçekleştirmelerine fırsat sağlamıştır.

Grupların matematiksel analiz basamağı ile yorumlama ve değerlendirme basamağı karşılaştırıldığında, uygun yaklaşımlar sergileyen grup sayısında azalma göze çarpmıştır. Öğrenciler matematiksel dünyada elde ettikleri sonuçları gerçek yaşam durumunu açıklarken etkili bir şekilde kullanmamışlar, matematiksel sonuçları gerçek yaşamda anlamlandıramamışlar ve sadece çözüme odaklandıkları için çözümlerine ilişkin farklı açıklamalara yer vermemişlerdir. Özellikle bir grubun dışındaki gruplar varsayımlarını elde ettikleri gerçek yaşam sonuçları doğrultusunda irdelememişlerdir. Bu yaklaşımı sergilememeleri onların çözümlerine eleştirel bir gözle bakmadıklarını göstermiştir. Dolayısıyla, öğrenciler modelin doğrulanmasında da çözümlerini eleştirel bir gözle ele almamış ve uygun yaklaşımlar sergilememişlerdir.

Modelin doğrulanması basamağında, beklenen düzeyde yaklaşımlar sergilenmemiştir. Öğrencilerin bu tür problemlere yönelik deneyimlerinin yetersiz olması, problemin yapısının ölçümlere veya tahminlere çok fazla imkan tanımaması bu durumun nedenlerinden biri olarak düşünülebilir. Öğrencilerin daha önceki problem çözme deneyimlerinde ise, doğrulamaya ilişkin yaklaşım sergilemelerinin çok fazla ön plana çıkarılmadığı ve öğrencilerin bu yönde daha fazla yönlendirmeye ihtiyaç duydukları ifade edilebilir. Bu doğrultuda, bu tür problemlere doğrulamayı sağlayacak ekstra yönlendirmelerin veya video-animasyonların eklenmesi yararlı olabilir. Bu soruna bir diğer çözüm ise, öğrencilerin günlük yaşamlarında daha çok karşılaştıkları modelleme problemleriyle onların baş başa bırakılmasını sağlamaktır (Peter-Koop, 2004). Ayrıca, öğrencilerin çözüm sürecinde doğrulama yapmaları için araştırabilecekleri (internet gibi) farklı ortamlar sağlanabilir.

Elde edilen bulgulara göre, çözümlerin ileriki basamaklarda uygun yaklaşımlar sergilemeleri için önceki temel basamakların her alt basamağında uygun yaklaşım sergilemeleri gerekmediği görülmüştür. Benzer şekilde, Hıdıroğlu (2015) da öğrencilerin çözümde veya ileriki basamaklarda başarılı olmaları için temel basamaklara ait her alt basamakta başarılı olmaları ve uygun yaklaşım sergilemeleri beklenmemektedir. Bunun yanında, basamaklarda sergilenen zengin yaklaşımlar ileriki basamaklardaki yaklaşımları da zenginleştirebilir. Modelleme süreci öğrencilerin ne kadar çok alt basamağa ilişkin düşünceleri destekleyici bir rol üstlenirse öğrencilerin sahip olacakları modelleme yeterlikleri de o derece nitelikli ve üst düzeyde olması beklenebilir.

Öğretmen, öğretmen adayları, ortaokul ve lise öğrencilerinin matematiksel modelleme problemleriyle baş başa bırakılarak bu becerilerini geliştirmeleri (Ang, 2000; Maaß, 2006) ve süreçte teknolojiyi de kullanabilecekleri zengin bir öğrenme ortamlarının oluşturulması (Hıdıroğlu, 2015; Lingefjård, 2000) çağımızın şartları ve öğretim programlarının temel hedefleri doğrultusunda bir ihtiyaç değil, gereklilik olarak görülmelidir. Bu doğrultuda, öğrencilerin ve öğretmenlerin teknoloji destekli matematiksel modelleme sürecinde sıkıntı yaşadıkları basamaklara ilişkin de desteklenerek parçalı (atomistik) ve bütüncül (holistik) yaklaşım ile modelleme becerilerinin geliştirilmesi (Brand, 2014; Flegg, Mallet ve Lupton, 2013) önerilmektedir.

Matematik öğretmeni adaylarının teknoloji destekli modelleme sürecindeki zihinsel eylemlerinin geliştirilen Uzaklık Problemi kapsamında incelendiği bu çalışmanın sonuçları doğrultusundaki öneriler aşağıdaki gibidir:

- Öğretmen adaylarının farklı disiplinlere ilişkin bilgilerini kullanmalarını gerektiren problemler üzerinde çalışmalarını sağlanarak zihinsel eylemleri incelenebilir. Bu süreçte, öğretmen adaylarının zorlukları ve bu zorluklarının nedenleri araştırılabilir.
- Modelleme sürecine teknoloji entegrasyonu GeoGebra dışındaki yazılımlar, Android ve İOS uygulamaları vb. ile sağlanarak modelleme sürecindeki zihinsel eylemlere etkisi araştırılabilir.

## **Kaynaklar**

Abramovich, S. (2007). Modeling as isomorphism: Using new technologies in mathematics teacher education. In *Electronic Proceedings of the 13th International Conference on Teaching Mathematical Modeling and Applications*. 1 Kasım 2013 tarihinde <http://site.educ.indiana.edu/Portals/161/Public/Abramovich.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Abrams, J. P. (2001). Mathematical modeling: Teaching the open-ended application of mathematics. A. A. Cuoco ve F. R. Curcio (Eds.). *The Teaching Mathematical Modeling and the of Representation*, (ss. 269-282). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Akgün, L. (2015). Prospective mathematics teachers' opinions about mathematical modeling method and applicability of this method. *International Journal of Progressive Education*, 11(2), 57-75.
- Ang, K. C. (2006). Mathematical modelling, technology and H3 mathematics. *The Mathematics Educator*. 9(2), 33-47.
- Ang, K. C. (2010). *Teaching and learning mathematical modelling with technology*. W. Yang, M. Majewski, T. Alwis ve W. P. Hew (Eds.), *Proceedings of the Fifteenth Asian Technology Conference in Mathematics* (ss. 1-11). ABD: Mathematics and Technology. 20 Mart 2012 tarihinde [http://atcm.mathandtech.org/ep2010/invited/3052010\\_18134.pdf](http://atcm.mathandtech.org/ep2010/invited/3052010_18134.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Ärlebäck, J. B. (2009). On the use of realistic Fermi problems for introducing mathematical modelling in school. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 6(3), 331-364.
- Aydın, H. (2008). İngiltere'de öğrenim gören öğrencilerin ve öğretmenlerin matematiksel modelleme kullanımına yönelik fenomenografik bir çalışma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydoğan-Yenmez, A. (2017). Teknolojinin matematiksel modelleme sürecine etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 602-646.
- Barbosa, J. C. (2008). *What do students discuss when developing mathematical modelling activities?*. Electronically published, State University of Feira de Santana. 20 Mart 2012 tarihinde <http://site.educ.indiana.edu/Portals/161/Public/Barbosa.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Berry, J., & Houston K. (1995). *Mathematical modelling*. Bristol: J.W. Arrowsmith Ltd.
- Blomhøj, M., & Jensen T. H. (2006). What's all the fuss about competencies? Experiences with using a competence perspective on mathematics education to develop the teaching of mathematical modelling. W. Blum, P.L. Galbraith and M. Niss (Eds), *Modelling and Applications in Mathematics Education*, (ss. 45-56). New York, NY: Springer.
- Borromeo-Ferri, R. (2006). Theoretical and empirical differentiations of phases in the modelling pro-cess. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38(2), 86-95.
- Brand, S. (2014). Effects of a holistic versus an atomistic modeling approach on students' mathematical modeling competencies. P. Liljedahl, C. Nicol, S. Oesterle ve D. Allan (Eds), *Proceedings of the Joint Meeting of PME 38 and PME-NA 36*, 2, (ss. 185-192). Vancouver: PME.
- Carrejo, D. J., & Marshall, J. (2007). What is mathematical modelling? Exploring prospective teachers' use of experiments to connect mathematics to the study of motion. *Mathematics Education Research Journal*, 19(1), 45-76.
- Çiltaş, A. (2012). The effect of the mathematical modelling method on the level of creative thinking. *The New Educational Review*, 30(4), 103-113.

- Çiltaş, A., & Işık, A. (2013). Matematiksel modelleme yoluyla öğretimin ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının modelleme becerileri üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1177-1194.
- Deniz, D. (2017). Öğretmen adaylarının uyguladıkları model oluşturma etkinliklerinin onuncu sınıf öğrencilerinin üstbilgi farkındalıklarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 580-595.
- Deniz, D., & Akgün, L. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel modelleme yönteminin sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 103-116.
- English, L. (2009). Promoting interdisciplinarity through mathematical modelling. *ZDM-The International Journal on Mathematics Education*, 41(1-2), 161-181.
- Flegg, J., Mallet, D., & Lupton, M. (2013). Students' approaches to learning a new mathematical model. *Teaching Mathematics Applications*, 32(1), 28-37.
- Fox, J. (2006). A justification for Mathematical modelling experiences in the preparatory classroom. P. Grootenboer, R. Zevenbergen, and M. Chinnappan (Eds). *Proceedings 29th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia 1*, (ss. 221-228). Sydney: MERGA.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2000). How to design and evaluate research in education (4th ed.). NY: McGraw-Hill.
- Galbraith, P., Stillman, G., Brown, J., & Edwards I. (2007). Facilitating middle secondary modelling competencies. C. Haines, P. Galbraith, W. Blum, S. Khan (Eds), *Mathematical Modelling: ICTMA 12: Education, Engineering an Economics*, (ss. 130-140). Chichester, Horwood Publishing.
- Güç, F. A., & Baki, A. (2016). Matematiksel modelleme yeterliklerini geliştirme ve değerlendirme yaklaşımlarının sınıflandırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 621-645.
- Güder, Y., & Gürbüz, R. (2017). Disiplinler arası modelleme problemi yoluyla kavram öğretimi: enerji tasarrufu problemi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1101-1119.
- Hıdıroğlu, Ç. N. (2012). *Teknoloji destekli ortamda matematiksel modelleme problemlerinin çözüm süreçlerinin analiz edilmesi: Yaklaşım ve düşünme süreçleri üzerine bir açıklama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hıdıroğlu, Ç.N. (2015). *Teknoloji destekli ortamda matematiksel modelleme problemlerinin çözüm süreçlerinin analizi: Bilişsel ve üstbilişsel yapılar üzerine bir açıklama*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hıdıroğlu, Ç. N., & Bukova Güzel, E. (2013). Teknoloji destekli ortamda matematiksel modellemede modelin doğrulanmasındaki yaklaşımların ve düşünme süreçlerinin kavramsallaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(4), 2487-2508.

- Hidroğlu, Ç. N., & Bukova Güzel, E. (2014). Matematiksel modellemede GeoGebra kullanımı: Boyayak uzunluğu problemi. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 29-44.
- Hidroğlu, Ç. N., & Bukova Güzel, E. (2015). Teknoloji destekli ortamda matematiksel modellemede ortaya çıkan üst bilişsel yapılar. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 179-208.
- Hidroğlu, Ç. N., & Bukova Güzel, E. (2016). Teknoloji destekli ortamda matematiksel modelleme sürecindeki bilişsel ve üst bilişsel eylemler arasındaki geçişler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 313-350.
- Hohenwarter, M., Hohenwarter, J., Kreis, Y., & Lavicza, Z. (2008). *Teaching and learning calculus with free dynamic mathematics software GeoGebra*. 17 Ocak 2015 tarihinde <https://archive.geogebra.org/static/publications/2008-ICME-TSG16-Calculus-GeoGebra-Paper.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kabaca, T., & Aktümen, M. (2010). Using GeoGebra as an expressive modeling tool: Discovering the anatomy of the cycloid's parametric equation. *GeoGebra The New Language For The Third Millennium*. 1(1), 63-82.
- Kaiser, G., & Sriraman, B. (2006). A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38(3), 302-310.
- Kertil, M., & Gurel, C. (2016). Mathematical modeling: A bridge to STEM education. *International Journal of Education in mathematics, science and Technology*, 4(1), 44-55.
- Lesh, R., & Zawojewski, J. S. (2007). Problem solving and modeling. F. Lester (Ed.). *The Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, (ss. 763 - 804). Reston, VA/Charlotte, NC: National Council of Teachers of Mathematics.
- Lesh, R., & Doerr, H. M. (Eds.). (2003). *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics teaching, learning, and problem solving*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lingefjård, T. (2000). *Mathematical modeling by prospective teachers using technology*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Georgia, ABD. 28 Kasım 2010 tarihinde <http://ma-serv.did.gu.se/matematik/thomas.htm> adresinden erişilmiştir.
- Lingefjård, T. (2002). Mathematical modeling for preservice teachers. a problem from anesthesiology. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 7, 117-143.
- Lingefjård, T. (2012). Learning mathematics through mathematical modelling. *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(5), 41-49.
- Maaß, K. (2006). What are modelling competencies? *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*. 38(2), 113-142.
- Mason, J. (1988). Modelling: What do we really want pupils to learn?. D. Pimm (Ed.), *Mathematics, Teachers and Children*. (ss. 201-215), London: Hodder & Stoughton.
- MEB (2006). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Basımevi.

- MEB (2013). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB (2017). *Matematik dersi (Lise 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Miles, H. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mumcu, H. Y., & Baki, A. (2017). Matematiği kullanma aktivitelerinde matematiksel modellemenin yorumlanması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 7-33.
- Özaltun, A., Hıdıroğlu, Ç. N., Kula, S., & Bukova Güzel, E. (2013). Matematik öğretmeni adaylarının modelleme sürecinde kullandıkları gösterim şekilleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitim Dergisi*, 4(2), 66-88.
- Peter-Koop, A. (2004). Fermi Problems in primary mathematics classrooms: pupils' interactive modelling processes. I. Putt, R. Farragher ve M. McLean (Eds), *Mathematics education for the Third Millenium: Towards 2010. Proceedings of the 27th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, (ss. 454-461). Townsville, Queensland: MERGA.
- Şahin, N., & Eraslan, A. (2017). Cognitive modeling competencies of third-year middle school students: The Reading Contest Problem. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 11(2), 19-51.
- Saka, E., & Çelik, D. (2016). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme sürecinde teknolojinin rolüne ilişkin görüşleri. *Caucasian Journal of Science*, 1, 7-20.
- Schoenfeld, A. H. (1994). Reflections on doing and teaching mathematics. A. Schoenfeld, H. Hillsdale (Eds.), *Mathematical Thinking and Problem Solving*, (ss. 53-69). NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Siller, H. S., & Greefrath, G. (2010). Mathematical modelling in class regarding to technology. *CERME 6 - Proceedings of the sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, (ss. 108-117), Lyon, France.
- Tekin Dede, A. (2016). Modelling difficulties and their overcoming strategies in the solution of a modelling problem. *Acta Didactica Napocensia*, 9(3), 21-34.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

In the teaching and learning environment, it is important to incorporate the possibilities of technology as well as the problems that individuals may encounter in real life (Lingefjård, 2000). Ang (2010) stated that for success in education, people need to identify strategies according to the circumstances, while providing solutions to real-life problems. Strategies that are determined while providing solutions to real life problems are shaped by mathematics and mathematical methods. In this process, mathematical modeling, which provides interaction between mathematics and real life, emerges as the forefront. The modeling process requires continuous transitions between the real world and the mathematical world while providing solutions to real-life problems. When considering the effectiveness of technology in education, with the integration of technology into the modeling process in which students perform different mental activities the quality and quantity of these mental activities can be increased. Hıdıroğlu and Bukova Güzel (2014) stated that technology-aided modeling environments will create rich mental processes of learners and create learning processes that their skills can develop. When these considerations are taken into consideration, it is seen that the new insights prevailing in education put mathematical modeling and the use of technology in the forefront in mathematics education. This study examines the activities of prospective mathematics teachers in the context of solution a modeling problem during technology aided modeling process. The aim of the study is to examine the solutions of the Distance Problem of prospective mathematics teachers in the frame of technology-aided mathematical modeling process. As a theoretical framework, Hıdıroğlu's (2012) model of technology-aided modeling process was selected and the prospective mathematics teachers' activities in this process was tried to be expressed in more detail and systematically.

### **2. Method**

In the research, qualitative case study design was used because it was desired to investigate in detail the solutions of the Distance Problem of prospective mathematics teachers in the frame of technology-aided mathematical modeling process. The study was conducted with twenty-one secondary school prospective mathematics teachers. The participants selected by the criteria sampling method were divided into seven study groups of three persons in accordance with their wishes. The data were gathered from written response papers and GeoGebra solution files that included the approaches of prospective mathematics teachers to solve the Distance Problem. The analysis of the data was carried out by means of content analysis based on the theoretical framework.

### **3. Findings, Discussion and Results**

In the analysis of the problem, in general, it was seen that groups read the problem, and try to understand the problem and determine the strategic factors in the problem. When establishing systematic structure, the groups did not show approaches to take advantage of problem-solving experiences. Since the stage of establishing systematic structure, the groups actively incorporated GeoGebra into their solution processes. Creating a model of the real-life problem of the groups in GeoGebra and benefiting from GeoGebra's algebra and geometry display positively influenced the steps in following modeling stages. In mathematicalization, the groups outside a group reached to both algebraic and geometric representations of mathematical models by GeoGebra. In this step, the groups did not estimate or measure the variables that were not included in the problem. This is thought to be due to the fact that the available data in the problem was sufficient for them. In



the meta-mathematicalization stage, the groups tried to relate mathematical models they found with the help of GeoGebra. In the mathematical analysis step, the groups generally used the shapes they configured in GeoGebra to determine the Earth's closest and farthest points to the Sun. Thus they reached where the position of the Earth was 151,245,656,198 km away from the Sun. These values were their mathematical solutions. Through the mathematical model of the Earth's movement according to the Sun, they examined different values between the world's position and the distance to the Sun. These also emerged as their mathematical consequences. In the validation stage, it was seen that other groups outside the group did not have the appropriate approach. In the direction of the research findings, it was seen that the mathematical modeling process was influenced significantly from three basic worlds (mathematical world, real life and technological world). Similarly, Barbosa (2008) and Hidiroğlu (2012) emphasized that there were three different areas of discussion (mathematical, technological and rotational) in the technology-supported environment. Galbraith, Stillman, Brown and Edwards (2007) also stated that in the integration of technology and mathematical modeling, ideas were shaped under the interaction of technology, mathematics and real life situations. Given the approaches presented in the process of mathematical modeling in a technology-supported environment, it was shown that at each step of the solution process, technology could be effective, and different strategies, approaches and skills that students possess could lead to a rich and complex process. Similarly, Hidiroğlu and Bukova Güzel (2014) achieved this result. Ang (2010) stated that in the solution process, technological software provided a rich environment for examining the behavior and trends of mathematical models. Technology-aided environments have made it possible for students to adapt to events in a technology-efficient and efficient manner. For this reason, it is considered that the integration of mathematical modeling problems into the solution process as well as the technology-supported environments should be ignored.

## Ek 1: UZAKLIK PROBLEMİ

Sir Isaac Newton'un henüz 23 yaşındayken yer çekimi yasasını bulmasında elbette daha önceki bilim adamlarının çalışmaları büyük rol oynamıştır. Bunların başında ise, Kepler yasaları gelmektedir. Kepler yasaları, ilk ikisi 1609'da, üçüncüsü ise 1618'de yayınlanmış 3 yasadandır. Bu yasalara göre:

1) Dünya (çapı; Ekvator'da 12756 km, kutuplar arasında 12712 km) Güneş'in (mükemmel bir küre ve yaklaşık çapı  $1,392 \times 10^9$  m) etrafında bir elips çizerek döner ve Güneş bu elipsin iki odağından birindedir. (Dünyamızın gerçek yörüngesi çembere daha yakın bir elipstir.)

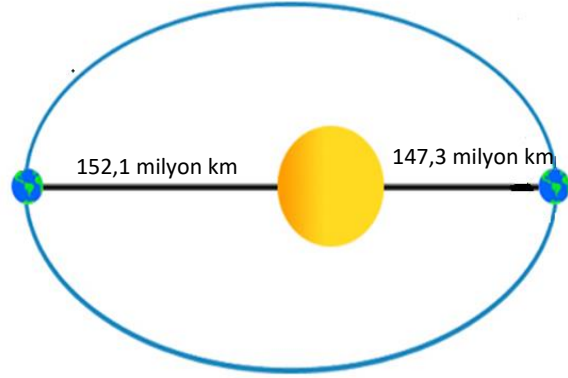
2) Dünya'nın merkezini Güneş'in merkezine birleştiren ışın, Dünya Güneş'in etrafında döndükçe eşit zamanda eşit alan süpürür.

3) Bir Dünya yılı ile yörünge'nin büyüklüğü arasında bir ilişki vardır.

Tarihte birçok gökbilimci, Güneş ile Dünya arası mesafeyi ölçmeye çalışmıştır. Ancak, 20. yüzyılın sonlarına doğru, bilim adamları bu mesafeyi ölçebilmişlerdir. Bu mesafeden yararlanılarak daha uzak mesafeleri ifade etmek amacıyla da *Astronomik Birim* tanımlanmıştır. Bir astronomik birim, Güneş'in merkezine Dünya'nın merkezi arasındaki ortalama uzaklık olan 149.597.870,696 km. ya da 92,9 milyon mil'dir. Aynı zamanda, 1 astronomik birim, Dünya'nın Güneş çevresinde çizdiği eliptik yörünge'nin büyük ekseninin yarısı olarak kabul edilmiştir. Elbette ki, Kepler yasalarında ifade edildiği gibi Güneş ve Dünya arasındaki bu düzeni sağlayan bir temel etken olmalıydı. Newton'u yerçekimi yasasına yönlendiren önemli faktörlerden biri de Dünya ve Güneş arasındaki ilişkiydi. Dünya'nın uzaydaki hareketi Dünya'daki yaşam için birçok sonuç doğurmaktaydı ve Dünya'nın Güneş'e olan uzaklığı şu an olduğu düzenin dışına çıksaydı; Dünya bu durumdan olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilenecekti.

Dünya'daki yaşamın bu denli kusursuz bir düzen içinde olmasında dünyanın konumunun önemli bir faktör olduğunu düşünerek,

- Dünya ve Güneş arasındaki uzaklığı matematiksel olarak ifade ediniz
- Dünya'nın Güneş'e olan uzaklığının 151.245.656,198 km olduğu durumdaki konumu hakkında ne söyleyebilirsiniz?



**Araştırma makalesi:** Hıdıroğlu, Ç. N., Özaltun, Çelik, A., Kula, Ünver, Z. & Bukova, Güzel, E. (2018). Matematik öğretmeni adaylarının teknoloji destekli matematiksel modelleme sürecindeki eylemleri: Uzaklık problemi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 782-809.



## Investigation of Teachers' Environmental Education Self-Efficacy in Terms of Different Variables\*

Mehmet ERKOL\*\*, Ömer ERBASAN\*\*\*

Received date: 19.07.2018

Accepted date: 02.10.2018

### Abstract

The purpose of this research is to determine teachers' environmental education self-efficacy in terms of some variables (gender, seniority, working place, educational status, project work, membership status to civil social organization related to environmental). This research is a survey study. A total of 371 teachers, 197 female and 174 male who work in government primary schools in a province in the Aegean Region at 2016-2017 academic year compose the sampling of this research. A 24-item "Environmental Education Self-Efficacy Scale" developed by Özlü, Keskin and Gül (2013) was used to collect the data of the study. Teachers' answers to the questionnaires were analyzed by SPSS package program. The t-test and one-way variance analysis were conducted to examine the teachers' self-efficacy level towards environmental education in terms of various variables. As a result of the study, it was determined that the primary school teachers' environmental education self-efficacy was high. It was also determined that there was no significant differences among teachers' environmental education self-efficacy in terms of some variables such as gender, educational status, membership environment related civil society organization. Additionally, it was determined that there was a significant difference among the primary school teachers' environmental education self-efficacy in terms of the variables such as seniority, working place and project work.

**Keywords:** Environmental education, self-efficacy, primary school teacher.

\*This work was supported by BAP under project number 17.CAREER.99 and presented as a summary paper at the I. International Education Research and Teacher Education Congress.

\*\* Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Science Education, Afyonkarahisar, Turkey; [merkoll@aku.edu.tr](mailto:merkoll@aku.edu.tr)

\*\*\* Ministry of Education, Afyonkarahisar, Turkey; [omererbaskan20@gmail.com](mailto:omererbaskan20@gmail.com)

# Öğretmenlerin Çevre Eğitimi Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi\*

Mehmet ERKOL\*\*, Ömer ERBASAN\*\*\*

Geliş tarihi:19.07.2018


Kabul tarihi:02.10.2018


## Öz

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, çalışılan yerleşim yeri, eğitim durumu, proje çalışması yapma, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumu) açısından belirlenmesidir. Bu araştırma bir tarama çalışmasıdır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ege Bölgesinde bir ilimizde bulunan devlet okullarında görev yapan 197 kadın ve 174 erkek olmak üzere toplam 371 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için Özlü, Keskin ve Gül (2013) tarafından geliştirilen 24 maddelik "Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin cinsiyet, eğitim durumu ve çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin kıdem, çalışılan yerleşim yeri ve proje çalışması yapma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Çevre eğitimi, öz-yeterlik, sınıf öğretmeni.

\*Bu çalışma BAP tarafından 17.KARIYER.99 nolu proje kapsamında desteklenmiş ve özet bildiri olarak I.Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde sunulmuştur.

\*\* Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Afyonkarahisar, Türkiye; merkol@aku.edu.tr

\*\* Milli Eğitim Bakanlığı, Afyonkarahisar, Türkiye; omererbasan20@gmail.com

## 1. Giriş

Çevre "canlıların içinde yaşadığı ve tüm canlıların yaşam boyu ilişkilerini sürdürdüğü dış ortam" olarak tanımlanmaktadır (Çepel, 1992: 38). Keleş ve Hamamcı'ya (1998: 26) göre ise çevre, "canlı ve cansız varlıkların karşılıklı etkileşimlerinin bütünüdür." Çevrenin canlı unsurlarını; insanlar, bitkiler, hayvanlar ve mikro organizmalar oluştururken; cansız unsurlarını ise hava, su, toprak, yer şekilleri, binalar, köprüler gibi doğal ve insanlar tarafından yapılan yapılar oluşturmaktadır (Başal, 2003: 366). Bu canlı ve cansız öğeler arasında tam bir uyum vardır ve çevrenin varlığını sürdürebilmesi bu uyumun devamlılığına bağlıdır (Timur, 2011). Ancak bu uyum zamanla insan eliyle bozulmaya başlamış ve çevre sorunları günümüzde insanlığın gündeminde yer alan en önemli sorunların başında gelmeye başlamıştır. Buhan'a (2006) göre bir ilişkiler bütünü olan çevrenin sorun haline dönüşmesi, çoğunlukla insandan kaynaklanan etkenlerin kendilerine özgü özellikleri ile doğanın ilişkiler sistemini ve dengelerini zorlamasının sonucunda oluşmaktadır.

Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren artan sanayileşme hareketleri ile birlikte doğadaki denge hızla bozulmaya başlamıştır. Kızıl'a (2012) göre hızlı nüfus artışı, kırsaldan kente göçün sonucu olarak çarpık kentleşme, atıkların bilinçsizce çevreye atılması, doğal kaynakların israf edilmesi ve eğitimsizlik gibi nedenler bu bozulmayı hızlandırmıştır. Borden'a göre (1985: 56) bu nedenle kirlenme, canlı türlerinin yok olması, enerji kaynaklarının tükenmesi, kullanılabilir tarım alanlarının azalması, nükleer tehlike gibi çeşitli çevre sorunlarının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

İnsanoğlu başlangıçta doğayı tükenmez bir kaynak olarak görmüş, doğanın kendi kendini yenileyebileceğini düşünmüş ve bilinçsizce doğayı kirletmiştir. Ancak çevre kirliliğinin insan sağlığını tehlikeye düşürebilecek boyutlara ulaşması ve ihtiyaçların artmasına paralel olarak doğal kaynakların hızla azalmasıyla bu durumun farkına varabilmiştir (Altınöz, 2010; Gökdayı, 1997: 69; Keleş & Hamamcı, 1998: 19). Geçte olsa durumun ciddiyetinin farkına varıldığında bu soruna çözüm yolları aranmaya başlanmış, bu amaçla çok sayıda yerel ve uluslararası toplantılar (Stockholm Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı, 1972; Tiflis Çevre Eğitimi Devletlerarası Konferansı, 1977; Moskova Uluslararası Çevre Eğitim ve Yetiştirme Kongresi, 1987; Rio de Janeiro Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı, 1992; Selanik Uluslararası Çevre ve Toplum Konferansı, 1997) yapılmış ve bu arayışların sonunda genellikle çevre eğitiminin önemi vurgulanmıştır.

Çevre eğitimi, çevrenin bozulması ile yaşam kalitesindeki azalma hakkında çalışan ve bu konuları eğitimin merkezine alan bir eğitim hareketidir (Gough, 2002: 1201). Çevre eğitiminin amacı; çevre ve onunla bağlantılı sorunlardan haberdar olan, bunlardan endişe duyan, sorunların çözümüne yönelik bireysel ve toplu olarak çalışan, bilgi, beceri, tutum, motivasyon ve taahhüdüne sahip bir dünya nüfusu oluşturmaktır (UNESCO, 1975: 3). Erten'e (2004) göre ise çevre eğitimi, "çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi sürecidir." Yapılan tanımlardan hareketle çevre eğitiminin, çevrenin korunması ve çevre sorunlarının çözümü bakımından hayati öneme sahip olduğu söylenebilir. Tombul (2006)'a göre "çevre ve insan arasındaki hassas dengenin korunması insanın sorumluluğundadır ve bunu sağlamanın en uygun yolu çevre eğitimidir." Bu noktada çevre konusunda bilinçli ve duyarlı bireyler yetiştirmek, çevresel sorunların çözümü için en etkili yol olarak karşımıza çıkmaktadır (Yeşilyurt, Gül & Demir, 2013).

Çevre eğitiminden beklenen sonuçların alınabilmesi için, bu eğitimi verecek olan öğretmenlerin çevre dostu, çevre sorunlarına karşı duyarlı ve çevre bilgisi yeterli kişiler olmalarının yanı sıra üzerine aldığı bu sorumluluğu yerine getirebileceğine olan inancının da tam olması gerekmektedir. Bu noktada öz-yeterlik kavramı karşımıza çıkmaktadır. Bandura'ya (1986: 391) göre öz yeterlik, bireyin bir performansı gösterebilmesi için gerekli olan eylemleri yerine getirebilme ve bu eylemleri düzenleyebilme kapasiteleri hakkındaki kendisine ilişkin

inançlarıdır. Akkoyunlu, Orhan ve Umay (2005: 1) öz yeterlik inancını, “bireylerin kendileri için bir amaç belirlemelerini, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba göstereceklerini, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları zorluklara ne kadar süre dayanabileceklerini ve başarısızlık yaşarlarsa, bu başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir” şeklinde belirtmişlerdir. Bireyin öz yeterlik algısı ne kadar güçlü ise, koşulduğu işe olan bağlılığı, iş sırasındaki azmi ve işin sonucunda elde edeceği başarı da o oranda yüksek olacaktır (Bakır, 2015: 50). Öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik inancına sahip olmaları, onların etkili bir çevre eğitimi verebilmeleri ve sorunlar karşısında bıkkınlık göstermeden çaba göstermeye devam edebilmeleri açısından oldukça önemlidir (Özdemir, Aydın & Akar-Vural, 2009: 2). Bu sebeple çevre eğitiminin verimliliği açısından, eğitimin erken yaşlardaki önemi de göz önüne alındığında, öğrencilere rol model olması beklenen sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlikleri önem taşımaktadır. Tecer'e (2007) göre de ilköğretim döneminde filizlenen çocuklara verilecek çevre eğitimi, bireylerin olgunluk döneminde sahip olacakları, ekolojik kültür ve çevre bilinci açısından son derece önemlidir.

Literatürde çevre üzerine çok sayıda çalışma olmasına karşılık çevre eğitimi öz-yeterliği üzerine yapılan çalışmaların oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Var olan bu az sayıdaki çalışmaların ise genellikle öğretmen adayları üzerine yapıldığı görülmektedir (Aydın, 2008; Özdemir ve diğerleri, 2009; Kahyaoglu, 2011; Özlü, Keskin & Gül, 2013; Tungaç, 2015). Bu noktada sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin belirlemeyi amaçlayan çalışmaların yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

## 1.2. Çalışmanın Amacı

Son yüzyılda özellikle sağlıksız sanayileşme ve hızlı nüfus artışı gibi sebeplere bağlı olarak kaynak yetersizliği, çarpık kentleşme, artan kirlilik, iklim değişiklikleri, azalan ve tükenen canlı çeşitliliği gibi çeşitli çevre sorunları ortaya çıkmıştır. Bu durum karşısında çevrenin bitmez, tükenmez bir kaynak olmadığının farkına geçte olsa varan insanoğlu, çeşitli çözüm yolları aramaya başlamıştır. Çevre sorunlarının giderek insanların gündeminde yer almasıyla birlikte çevre eğitimi çözüm olarak ortaya konulanların başında gelmektedir.

Çevre eğitimi, öneminin anlaşılmasıyla birlikte okullarda kendine daha çok yer bulmaya başlamıştır. Aydın'a (2008) göre çevre eğitimi özellikle ilköğretimde oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilere küçük yaşlarda verilen eğitim onların çevreye olan duyarlılıklarında önemli bir etkidir. Çocukların kişiliğinin şekillenmesi üzerindeki önemi düşünüldüğünde bu noktada sınıf öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Sınıf öğretmenlerin iyi bir eğitim vermesi öğrencilerin bu duyarlılığı kazanmasını sağlayabilir. Bu öğretmenlerin çevre eğitimini istenen kalitede verebilmesi için çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek olması gerekmektedir. Yapılan çalışmalar bireyin bir işi gerçekleştirmedeki devamlılığı ve performansı için yüksek düzeyde öz-yeterliğin önemini ortaya koymaktadır (Stajkovic&Luthans, 1998; Browsers&Tomic, 2000; Kurtuldu, 2016). Bu noktadan hareketle bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, çalışılan yerleşim yeri, eğitim durumu, proje çalışması yapma, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumu) açısından belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlik düzeyi nedir?
- Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlikleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlikleri çalışılan yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlikleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlikleri çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlikleri çevre eğitimiyle ilgili proje çalışmaları yapma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## 2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına, veri toplama aracına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma bir tarama çalışmasıdır. “Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014: 14).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ege bölgesinde yer alan bir ilin devlet ilkokullarında görev yapan 197 kadın ve 174 erkek olmak üzere toplam 371 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Kullanılan veri toplama aracı, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri**

Değişken	f	%	
Cinsiyet	Kadın	197	53.1
	Erkek	174	46.9
	Toplam	371	100.0
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	109	29.4
	6-10 yıl	96	25.9
	11-15 yıl	55	14.8
	16-20 yıl	46	12.4
	21 yıl ve üzeri	65	17.5
	Toplam	371	100.0
Çalışılan Yerleşim Yeri	İl	135	36.4
	İlçe	121	32.6
	Kasaba-köy	115	31.0
	Toplam	371	100.0
Eğitim Durumu	Lisans	323	87.1
	Lisansüstü	48	12.9

	Toplam	371	100.0
<b>Sivil Toplum Kuruluşuna Üyelik</b>	Evet	34	9.2
	Hayır	337	90.8
	Toplam	371	100.0
<b>Proje</b>	Evet	61	16.4
	Hayır	310	83.6
	Toplam	371	100.0

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın (%53.1), 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip (%29.4) ve il merkezinde görev yapan (%36.4) öğretmenler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin az bir kısmının (%12.9) lisans üstü eğitim yaptığı görülmektedir. Yine çevre ile ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üye öğretmenler (%9.2) ile konuyla ilgili proje çalışması yapan (%16.4) öğretmenlerin sayıca az olduğu anlaşılmaktadır.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Ege bölgesinde yer alan bir ilin merkezi, ilçeleri, köy ve kasabalarında bulunan devlet ilkokullarında görev yapan 197 kadın ve 174 erkek olmak üzere toplam 371 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Veri toplama sürecinde öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış, araştırmayı kabul eden okullardaki öğretmenlere araştırmanın amacı, çalışmanın niteliği ve kullanılacak ölçme aracı ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve gönüllülük esasına bağlı kalınarak veriler toplanmıştır.

#### 2.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için Özlü, Keskin ve Gül (2013) tarafından geliştirilen "Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Özlü, Keskin & Gül, 2013 tarafından bu ölçek 105 Biyoloji ile Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerine uygulanmış ve yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 67,04'ünü açıklayan, 24 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise  $\alpha=0,97$  olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerden ölçekte yer alan 24 maddeyi okuyarak her madde ile ilgili kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerini 0-100 arasında (10 birimlik artışla) değişen değerler vererek belirtmeleri istenmiştir. Toplam 24 maddeden oluşan ölçek genelinde uygulamaya katılan öğretmenlerin alabilecekleri puanlar 0 ile 2400 arasında değişebilmektedir. Ölçekten alınacak yüksek puanlar yüksek öz-yeterlik seviyesini, düşük puanlar düşük öz-yeterlik seviyesini göstermektedir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin dağılımının normalliğine Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri ile bakılmıştır. Çalışmadaki verilerin çarpıklık ve basıklık katsayısı +1 ve -1 değerleri arasındadır. Morgan, Leech, Gloeckner ve Barret'e (2004: 49) göre genel geçer kural olarak, çarpıklık katsayısının +1,-1 arası değerlerini normal dağılım ölçüsü olarak kabul etmeyi önermektedirler. Şencan (2005; 199) da çarpıklık ve basıklık katsayısına bakarak normallik testinin veri sayısı 50'nin üzerinde çıktığında anlamlı olduğunu ve normallik için her iki değer de  $\pm 1$  standart sapma değerinden küçük olması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete, eğitim durumuna, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna ve çevre ile ilgili proje çalışması yapma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi; kıdem ve çalışılan yerleşim yeri değişkenleri açısından incelemek amacıyla ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Grupların varyanslarının eşitliği için Levene testi



sonucuna bakılmış ve grupların varyansları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. ANOVA testi sonucu çıkan anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla: varyansların eşitliği sağlandığından ve gruplardaki örneklem sayıları arasında fark olduğundan Sheffe testi tercih edilmiştir. Grup varyanslarının eşit olduğu varsayımı karşılandığında, gruplardaki örneklem sayıları arasında fark varsa Scheffe testi tercih edilir (Sipahi, Yurtkoru& Çinko, 2008: 128).

### 3. Bulgular

Araştırmanın bulguları, araştırmanın problemine ve alt problemlerine göre başlıklar halinde sunulmuştur.

#### 3.1. Öğretmenlerin Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinden aldıkları puanların dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Katılımcıların Ölçekten Aldıkları Puanların Dağılımları**

Aralık	N	%
0-1200	28	7.55
1201-1600	75	20.21
1601-2000	152	40.97
2001-2400	116	31.26
Toplam	371	100

Öğretmenlerin ölçekten alabileceği puanlar 0 ile 2400 puan arasında değişmektedir. Öğretmenlerin ölçekten aldığı en düşük puan 670, en yüksek puan 2400 ve aldıkları puanların ortalaması 1789'dur. Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin %72,2'si 1600 puan üstünde puanlar almışlardır. Ölçek genelinde alınan puanlar değerlendirildiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çevre eğitimi konusunda yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğu söylenebilir.

#### 3.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlikleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları aşağıda Tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterliklerinin Karşılaştırılması**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Çevre Öz-yeterlik	Kadın	197	1817.45	324.31	341	1.405	0.161
	Erkek	174	1765.44	381.40			

Tablo 3'e göre öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterlik düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>0.05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

### 3.3. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlikleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kıdemlerine göre çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması aşağıda Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Ortalamaları**

Gruplar	N	$\bar{X}$
0-5	109	1687
6-10	96	1815
11-15	55	1811
16-20	46	1822
21 ve üzeri	65	1878
<b>Toplam</b>	<b>371</b>	<b>1789</b>

Tablo 4'e göre en az puan ortalamasına sahip grup 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerken, en çok puan ortalamasına sahip olan grup ise 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerdir.

Öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterliklerinin Karşılaştırılması**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	68.667	4	422793.381			
Gruplar İçi	2839.349	366	44339671.40	3.490	0.008*	0-5 – 21 ve üzeri
<b>Toplam</b>	<b>2908.016</b>	<b>370</b>				

\* p<0.05

Tablo 5'e göre öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterlikleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (p<0.05). Bu bulguya göre öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin kıdemlerine göre değiştiği söylenebilir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre çevre öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda en az iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [ $F_{(4-366)}=3.49$ , p <0,05)]. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0,03$ ) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.

### 3.4. Öğretmenlerin Çalışılan Yerleşim Yerine Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çalışılan yerleşim yerine göre çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması aşağıda Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6. Öğretmenlerin Çalışılan Yerleşim Yerine Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Ortalamaları**

Gruplar	N	$\bar{X}$
İl merkezi	135	1871
İlçe merkezi	121	1764
Kasaba - Köy	115	1718
<b>Toplam</b>	<b>371</b>	<b>1789</b>

Tablo 6'ya göre il merkezinde görev yapan öğretmenler en yüksek puana sahipken, kasaba veya köyde görev yapan öğretmenler en düşük puana sahip olan gruptur.

Öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının çalışılan yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda Tablo7'de sunulmuştur.

**Tablo 7. Öğretmenlerin Çalışılan Yerleşim Yerine Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterliklerinin Karşılaştırılması**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamli Fark
Gruplar Arası	1380231.678	2	690115.839			İl - ilçe
Gruplar İçi	44650613.24	368	121333.188	5.688	0.004*	İl - kasaba, köy
<b>Toplam</b>	<b>46030844.92</b>	<b>370</b>				

\* p<0.05

Tablo7'e göre öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterlikleri çalışılan yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (p<0.05). Bu bulguya göre öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin çalışılan yerleşim yerine göre değiştiği söylenebilir.

Öğretmenlerin çalışılan yerleşim yerine göre çevre öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda en az iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [ $F_{(2-368)}=5.69$ , p <0,05)]. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2= 0,02$ ) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, il merkezinde görev yapan öğretmenler ile ilçe merkezinde ve kasaba-köyde görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.

### 3.5. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları aşağıda Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterliklerinin Karşılaştırılması**

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Çevre Öz-yeterlik	Lisans	323	8.50	2.62	53,794	-,540	0.591
	Lisansüstü	48	8.81	3.82			

Tablo 8'e göre öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterlik düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>0.05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterlik düzeylerinin eğitim durumuna göre değişmediği söylenebilir.

### 3.6. Öğretmenlerin Çevreyle İlgili Sivil Toplum Kuruluşuna Üyelik Durumuna Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlikleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları aşağıda Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9. Öğretmenlerin Çevreyle İlgili Sivil Toplum Kuruluşuna Üyelik Durumuna Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterliklerinin Karşılaştırılması**

	Üyelik	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Çevre Öz-yeterlik	Üyeyim	34	1788.53	392.77	369	0.78	0.938
	Ü.değilim	337	1793.51	349.06			

Tablo 9'a göre öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterlikleri çevreyle ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>0.05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterlikleri çevreyle ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna göre değişmediği söylenebilir.

### 3.7. Öğretmenlerin Çevre Eğitimiyle İlgili Proje Çalışmaları Yapma Durumuna Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlikleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının çevreyle ilgili proje çalışmaları yapma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları aşağıda Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10. Öğretmenlerin Çevre Eğitimiyle İlgili Proje Çalışmaları Yapma Durumuna Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterliklerinin Karşılaştırılması**

	Proje	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Çevre Öz-yeterlik	Evet	61	1937.05	299.98	369	3.542	0.00*
	Hayır	310	1764.72	355.80			

\*  $p<0.05$

Tablo10'a göre çevreyle ilgili proje çalışması yapan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=1937.05$ ) ile çevreyle ilgili proje çalışması yapmayan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=1764.72$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $t_{(369)}=3.542$ ,  $p<0.05$ ]. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğünün ( $d= 0,14$ ) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumda çevreyle ilgili proje çalışması yapmanın çevre eğitimi öz-yeterlik düzeyi üzerinde düşük düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

## 4. Tartışma ve Sonuç

Çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Çevre eğitiminde öğretmenlerin rolü düşünüldüğünde bu sonuç olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde Özlü ve diğerleri (2011) ile Tungaç (2015) Fen Bilgisi öğretmenlerinin; Çimen ve diğerleri (2011) Biyoloji öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz yeterliklerini yüksek düzeyde bulmuşlardır. Ancak Kahyaoğlu (2011) ve Zayimoğlu Öztürk, Öztürk ve Şahin (2015) yaptıkları çalışmalarda öğretmen adaylarının orta düzeyde çevre eğitimi öz-yeterliğine sahip olduğunu belirlemişlerdir. Literatürde çevre eğitimi öz-yeterliğini ele alan

çok az sayıda çalışma yer almaktadır. Bu durum çalışma sonuçlarımızı diğer çalışmalarla karşılaştırma imkânımızı kısıtlamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Aydın (2008); Kahyaoğlu (2011); Çimen ve diğerleri (2011); Zayimoğlu ve diğerleri (2015) ve Tungaç (2015) yaptıkları çalışmalarda cinsiyetin çevre eğitimi öz yeterliği üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kadın-erkek rol farklarının günden güne azaldığı toplumumuzda cinsiyetler arası farkın oluşmaması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlikleri eğitim durumlarına göre değerlendirildiğinde lisansüstü mezun öğretmenlerin ortalamasının lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülürken aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Konuyla ilgili öğretmenlerle yapılmış eğitim durumu değişkenini ele alan bir çalışmaya rastlamadığımız için bu veriyi karşılaştırabilmek mümkün olmamıştır. Çalışmamızda lisansüstü eğitim alan öğretmenlere, eğitimleri sırasında çevre konulu bir ders alıp almadıklarına yönelik bir soru yöneltilmemiştir. Ancak lisansüstü eğitimi sırasında çevre konulu bir ders almayan veya konuyla ilgili herhangi bir çalışma yapmayan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenler ile benzer sonuçlara sahip olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Çalışma sonunda mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin çevre öz-yeterliklerinin mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine ortalama puanlara baktığımızda mesleki kıdem arttıkça öz-yeterlik puanının da arttığı görülmektedir. Bu durumun sebebi mesleki deneyimin getirdiği tecrübe ve bilgi birikiminin öğretmenlerin öz-yeterlik üzerindeki olumlu etkisi olarak değerlendirilebilir. Ancak çalışmamızın bu sonucu Aydın (2008)'in çalışma sonucuyla zıtlık göstermektedir. Aydın bu durumu öğretmenlerin zamanla karşılaştıkları zorluklar karşısında şevklerinin kırılmasına bağlamıştır. Bunun yanında Tungaç (2015) Fen Bilgisi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada mesleki kıdem ve çevre eğitimi öz-yeterliliği arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

İl merkezinde çalışan öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin kasaba veya köyde çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu duruma ilde yaşayan öğretmenlerin çevre sorunlarına daha çok maruz kaldıklarından dolayı çevresel konulara ilgilerinin daha çok olması, çevreyle ilgili farkındalıklarını artıracak olanaklara erişim kolaylığı gibi faktörlerin çevre öz-yeterliliği üzerindeki dolaylı olumlu etkisi sebep olabilir. Zayimoğlu ve diğerleri (2015) sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ile yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının yetiştikleri yerleşim yeri ile çevre eğitimi öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çimen ve diğerleri (2011) biyoloji öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada çevre örgütlerine üye öğretmen adaylarının çevre öz yeterliklerinin anlamlı derece yüksek olduğunu belirlemişler ve bu durumu çevreyle ilgili faaliyetlerde daha fazla zaman harcama ve ilgili tecrübeler kazanmanın öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarını artıracığı şeklinde açıklamışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin proje çalışması yapma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, bu anlamlı farkın proje çalışması yapan öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tungaç (2015) çalışmada doğa eğitimi projelerine katılan öğretmenlerin çevre öz yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güler (2009) de çalışmada doğa eğitimi projesine katılan öğretmenlerin çevre ile ilgili görüşlerinde ve bakış açılarında olumlu değişiklikler saptadığını ifade etmiştir. Konuyla ilgili proje çalışması yapan veya projeye katılan öğretmenlerin edindiği deneyimin, bilgi birikiminin ve diğer kazanımların çevre eğitimi öz-yeterliklerini olumlu düzeyde etkileyeceği söylenebilir.

#### 4.1. Öneriler

Araştırmamızın çevre ile ilgili proje çalışması yapan öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna dayanarak, öğretmenlerin konuyla ilgili proje yapmaları veya yapılan projelere katılmalarının faydalı olacağı söylenebilir. Bunun için öğretmenler teşvik edilip ödüllendirilebilir ve öğretmenlerin bir program dâhilinde çevre projeleri düzenlemeleri sağlanabilir. Öğretmenlere proje yazımı, proje hazırlama süreçleri vb. becerileri kazandırmak amacıyla eğitimler verilebilir. Bunun dışında bu çalışma cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan yerleşim yeri, eğitim durumu, sivil toplum kuruluşuna üyelik ve proje yapma durumu değişkenleriyle sınırlı tutulmuştur. Öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterlikleri farklı değişkenler açısından incelenerek çalışma genişletilebilir. Çalışmamızda lisansüstü öğrenim gören, çevreyle ilgili proje çalışması yapan ve çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olan öğretmen sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılacak çalışmalarda grupların birey sayısı arasındaki fark azaltılabilirse analiz sonuçlarının daha sağlıklı olacağı söylenebilir. Literatür incelendiğinde konuyla ilgili çalışmaların büyük çoğunluğunun öğrencilerle ve öğretmen adaylarıyla yapıldığı görülmektedir. Öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalar ise oldukça yetersizdir. Konuyla ilgili öğretmen örneklemleri çalışmalarının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### Kaynaklar

- Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (29). 1-8.
- Altınöz, N. (2010). *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aydın, N. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları üzerine sınıf düzeyi, kıdem ve değer yönelimlerinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Bakır, S. (2015). *Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliklerinin ve Türkçe yazma becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. EnglewoodCliffs: PrenticeHall.
- Başal, H. A. (2003). Okul öncesi eğitimde uygulamalı çevre eğitimi. İçinde M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Borden, R. J. (1985). Personality and ecological concern. In D. B. Gray (Eds.), *Ecological beliefs and behaviors*. Westport: Green wood Press.
- Browsers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Buhan, B. (2006). *Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Çepel, N. (1992). *Doğa çevre ekoloji ve insanlığın ekolojik sorunları* (1. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Çimen, O., Gökmen, A., Altunsoy, S., Ekici, G., & Yılmaz, M. (2011). Analysis of biology candidate teachers' self-efficacy beliefs on environmental education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2549-2553.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66), 1-13.
- Gough, A. (2002). Mutualism: A different agenda for environmental and science education. *International Journal of Science Education*, 24(11), 1201-1215.
- Gökdayı, İ. (1997). *Çevrenin geleceği yaklaşımlar ve politikalar*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Güler, T. (2009). The effects of an ecology based environmental education on teachers' opinions about environmental education. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30.
- Kahyaoğlu, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çevre eğitimi öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 67-82.
- Keleş, R., & Hamamcı, C. (1998). *Çevrebilim*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Kızıl, M. (2012). *Çevre bilimi dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre bilgisi ve çevreye karşı tutumlarına olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Kurtuldu, M. K. (2016). Piyano öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri ile piyano dersi başarılarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 67-78.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. New Jersey: Psychology Press.
- Özdemir, A., Aydın, N., & Akar Vural, R. (2010). Çevre eğitimi öz-yeterlik algısı üzerine bir ölçek geliştirme çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1-8.
- Özlü, G., Keskin, M. Ö., & Gül, A. (2013). Çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 33 (2). 393-410.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261.
- Şahin, H. S., Ünlü, S., & Ünlü, S. (2016). Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Education Sciences*, 11(2), 82-95.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tecer, S. (2007). Çevre için eğitim: Balıkesir ili ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum, bilgi, duyarlılık ve aktif katılım düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

- Timur, S. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tombul, F. (2006). *Türkiye'de çevre eğitime verilen önem*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tungaç, A. S. (2015). *Fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı (doğa deneyimine bağlı) çevre eğitime yönelik öz-yeterlik algıları, çevre bilgileri ve çevresel tutumlarının incelenmesi: Mersin ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- UNESCO (1975). *The Belgrade charter: A global frame work for environmental education*. Retrieved on 7th February, 2017 from [https://www.activeremedy.org/wp-content/uploads/2014/10/unesco\\_1975\\_the\\_belgrade\\_charter.pdf](https://www.activeremedy.org/wp-content/uploads/2014/10/unesco_1975_the_belgrade_charter.pdf)
- Yeşilyurt, S., Gül, Ş., & Demir, Y. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılığı: Ölçek geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 38-54.
- Zayımoğlu Öztürk, F., Öztürk, T., & Şahin, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 293-311



## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

Environmental pollution, which is not much on the agenda of humanity in past years, has been entered into search for solutions when it reaches the dimensions that can put human life in danger. The joint solution proposal of the meetings and publications organized for this purpose has been aimed at disseminating environmental education. The self-efficacy beliefs about environmental education of the teachers who will be teaching it are important for the effectiveness of environmental education because the belief that an individual will accomplish a job is very important in his/her success. Considering this situation and considering the importance of early education in education, importance the environmental education self-efficacy of class teachers expected to be role models for students at the point of environmental education is obvious. In this context, the purpose of this research is to determine teachers' environmental education self-efficacy in terms of some variables.

### **2. Method**

This research is a survey study. A total of 371 teachers, 197 female and 174 male who work in government schools in province center, countries, villages and towns of Afyonkarahisar at 2016-2017 academic year compose the sampling of this research. A 24-item "Environmental Education Self-Efficacy Scale" developed by Özlü, Keskin and Gül (2013) was used to collect the data of the study teachers' answers to the questionnaires were analyzed by SPSS package program. The t-test and one-way variance analysis were conducted to examine the self-efficacy levels of teachers for environmental education in terms of various variables (gender, age, seniority, working place, project work, membership status to civil society organization related to environmental).

### **3. Findings, Discussion and Results**

As a result of the study, it is seen that the primary school teachers' the environmental education self-efficacy is high. When the role of teachers in environmental education is considered, this result can be evaluated for a positive situation. Likewise, Özlü, Keskin and Gül (2011) and Tungaç (2015); Çimen, Gökmen, Altunsoy, Ekici and Yılmaz (2011) found that environmental education self-efficacy of biology teacher candidates was high. There are very few studies in the literature that deal with self-efficacy of environmental education. This situation limit sourability to compare our study results with other studies. There is no significant difference in terms of the gender in environmental education self-efficacy of primary school teachers. In our society, where gender differences in role are decreasing day by day, it can be evaluated as an expected result. When the environmental education self-efficacy of the primary school teachers was evaluated according to the educational status, it was found that the average of the graduate school teachers was higher than the teachers who graduated with bachel or degree, but this difference was found not to be statistically significant. At the end of the study, it was determined that environmental self-efficacy of teachers with vocational seniority 21 years and over was significantly higher than those with vocational seniority 0-5 years. When we look at the average scores again, it is seen that as professional seniority increases, the self-efficacy score also increases. The reason for this can be considered as the positive effect of the experience and knowledge gained by the professional experience on the teachers' self-efficacy. It has been determined that environmental education self-efficacy of teachers working in the city center is significantly higher than teachers working in town or village. This may be due to the fact that teachers living in the province center are more exposed to environmental problems and therefore have a higher awareness of the environment. It was determined that the environmental education self-efficacy of the primary school teachers did not show any significant difference according to the membership status of the civil society organization

related to the environment. The environmental education self-efficacy of the teachers who work on the project was found to be significantly higher than the teachers who did not do project work. Tungaç (2015) and Güler (2009) have reached a similar result in their work. It can be said that the knowledge and experience gained by the teachers who work on the project related to the subject will positively affect their environmental education self-efficacy.

Based on the higher level of environmental education self-efficacy of the teachers who conducted the environmental project work in our research, it can be said that it is beneficial for the teachers to participate in the project related to the project. Teachers' environmental education self-efficacy can be expanded by examining different variables. When the literature is examined, it is seen that most of the studies related to the topic are made with students and prospective teachers. The work done on the teachers is rather insufficient. It is thought that teacher-related studies on the subject will contribute to the field.

**Araştırma makalesi:** Erkol, M. & Erbasan, Ö. (2018). Öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 810-825.



## A Study on Students' Expectations at Fine Art Education Department of Faculty of Education on School Applications Course

Selma TAŞKESEN\*

Received date: 25.07.2018

Accepted date: 20.11.2018

### Abstract

The aim of this study is to determine the expectations assessing the school practices course of 4th class students in the Fine-arts Education department, Faculty of Education in terms of the academican of practice, teacher of practice, school coordinator of practice, school of practice, peers, students of practicing school, teacher-training program and stakeholders in school of practice. The study was conducted based on the volunteerism of 60 (30 Arts-crafts, 30 Music) Fine arts students graduated from the Department of Education. The Questionnaire of Expectation Survey of Pre-service Teachers in Teaching Practice Course, consisting of 85 items with 8 headings developed by Bektaş and Ayvaz was applied as a data collection tool. The research was conducted by scanning method. In the study, independent sample t-tests were used to test the expectation of teaching practices of the 4th class students according to the variables of gender and department of education, the frequency analysis was used to determine the frequency value of their expectations. According to the findings, it was found that the expectations of the students from the teaching practices were quite high; there was no meaningful difference between the expectations of the students in music and art department and the expectations from the teaching practices according to the gender of the students. The research showed that there were several expectations that the students wanted to have in their process of teaching practice.

**Keywords:** Fine arts education, pre-service teacher, school applications.

\* Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Education Faculty, Department of Fine Arts Education, Erzincan, Turkey; [selma.taskesen@erkzincan.edu.tr](mailto:selma.taskesen@erkzincan.edu.tr)

# Eğitim Fakóltesi G¼zel Sanatlar Eğitimi ¼đrencilerinin Okul Uygulamaları Dersinden Beklentileri Üzerine Bir Araştırma

Selma TAŞKESEN\*


Geliş tarihi: 25.07.2018

Kabul tarihi: 20.11.2018

## Öz

Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakóltesi G¼zel Sanatlar Eğitimi Bölümü 4. Sınıf ¼đrencilerinin okul uygulamaları dersinin uygulama ¼đretim elemanı, uygulama ¼đretmeni, uygulama okulu koordinatörü, uygulama okulu, akranları, uygulama okulundaki ¼đrencileri, ¼đretmen yetiştirme programı ve okul uygulama çalışmalarındaki paydaşları açısından değerlendirilip beklentilerinin tespit edilmesidir. Çalışma mezun durumda 60 (30 Resim-İş, 30 Müzik) G¼zel sanatlar eğitimi bölümü ¼đrencisinin gönüll¼lük esasına göre katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verilerini toplamak için; Bektaş, M. ve Ayvaz, A. Tarafından oluşturulan 85 madde ve 8 başlıktan oluşan “¼đretmen Adaylarının ¼đretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri anketi” kullanılmıştır. Araştırma tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada son sınıf ¼đrencilerinin ¼đretmenlik uygulaması beklentilerini cinsiyet ve anabilim dalı değerkenine göre test etmek için bağımsız örneklemler t- testi, beklentilerin sıklık değerini tespit etmek için frekans analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularında ¼đrencilerin ¼đretmenlik uygulamasından beklentilerinin oldukça yüksek olduğu, müzik ve resim eğitimi anabilim dalı ¼đrencilerinin beklentileri arasında anlamlı bir farkın mevcut olmadığu, ¼đrencilerin cinsiyetlerine göre de ¼đretmenlik uygulamasından beklentilerin farklılaşmadığu gör¼lmüřtür. Araştırma ¼đrencilerin ¼đretmenlik uygulaması yaparken karşılanmayı bekleyen birçok beklentilerinin olduğunu göstermektedir

**Anahtar kelimeler:** G¼zel sanatlar eğitimi, stajyer ¼đretmen, okul uygulamaları.

\*  Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Education Faculty, Department of Fine Arts Education, Erzincan, Turkey; selma.taskesen@erzincan.edu.tr

## 1. Giriş

Bir toplumun ilerleyip gelişmesi orada verilen eğitimin ve eğitimcilerin niteliğiyle doğru orantılıdır. “Toplumun mimarları olan öğretmenlerin ülkenin ve çağın ihtiyaçlarına cevap verecek seviyede yetişmiş olmaları gerekir. Çünkü bir ülkenin kalkınması ile toplumun refah seviyesi, öğretmenlerin iyi yetiştirilmesine ve görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilecek meslekî ve kişisel niteliklere sahip olmasına bağlıdır”(Yetim ve Göktaş, 2004;542). Öğretmen ne kadar iyi yetişirse ve donanım kazanırsa öğrencinin üzerindeki etkisi o kadar artar. “Etkili öğretmenler; düşünebilen, soru soran, eleştiren, gelişme ve yeniliklere açık, kendini sürekli yenileyen, mesleğini seven kişilerdir” (Kavcar, 1999).

Öğretmen yetiştirilirken öğretmen adaylarının aldığı alan yeterlilik derslerinin yanı sıra hem gözlem hem de uygulamaya dayalı olan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri vardır. Öğretmenlik uygulamaları dersleri de bunların arasında yer alır. Bu ders her eğitim fakültesi öğrencisinin son sınıfında aldığı zorunlu dersleri arasındadır. Bu dersin amacı öğrencinin öğretmenlik mesleğine adım atmadan önce çalışacağı ortamı ve yapacağı işi tanıması ve bir öngörü elde etmesidir. “Bu uygulamalar, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirmelerini, mesleğin gerektirdiği teorik bilgi alt yapısını eğitim ortamlarına uygulayabilme becerisi kazanmalarını ve öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu tutum kazanmalarını hedeflemektedir”(Azar, 2003). Öğretmen yetiştirilip alana kazandırılmasında en büyük katkılardan biri de öğretmen adaylarının milli eğitime bağlı okullarda uygulamalı olarak öğretmenlik deneyimi almalarıdır. Bu nedenle mevcut sistemde Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören aday öğretmenlerin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine önemverilmektedir. Okul deneyimi dersi öğretmen adayının okuldaki rehber öğretmeni nezaretinde derslere katıldığı ve daha çok gözleme dayalı bir derstir. “Bu ders; öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözleme, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediği, hangi aşamalara böldüğü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl kullandığı, derste ne tür etkinliklerden yararlandığı, dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığı, hangi araç ve materyalleri kullandığı, öğretmenin dersi nasıl bitirdiği ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözleme, okulun örgüt yapısını inceleme, okul müdürünün görevini nasıl yaptığı ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini değerlendirme ve bunlarla ilgili okul deneyimi çalışmalarını yansıtan bir portfolyo hazırlama amaçlarına yöneliktir. “(YÖK, 1998). Bu kapsamda diğer bir ders olana öğretmenlik uygulamaları dersi ise öğretmen adayının hem gözlem yapması hem de etkin olarak uygulamaya katıldığı dersler kapsamındadır. “Öğretmen adaylarının son sınıfta aldıkları bu derslerde her hafta; bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planları uygulama, yapılan uygulamaların öğretmen, öğretim elemanı ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi, bu değerlendirmeler doğrultusunda gerekli düzeltmelerin yapılarak yeniden uygulanması ve tüm etkinlikleri içeren bir portfolyonun hazırlanması çalışmaları yer almaktadır “(YÖK, 1998). Aynı konuda Yiğit ve Alev, (2005) Bu derslerin en önemli amacının öğretmen adaylarının; okulun yapısı ve işleyişi ile ilgili bilgi sahibi olmaları, deneyim sahibi öğretmenleri sınıf ortamında izleyerek, edindikleri bilgi ve deneyimleri sergileyebilecekleri uygun etkinlikler oluşturup uygulamaları, öğrencilerle bireysel ya da gruplar halinde uygulamalar yapmaları ve öğretmenlik deneyimi kazanmaları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu uygulamalar öğretmen adayının pratik kazanması ve öğretmenlik mesleğine adım atmadan önce bir ön deneyim olması açısından önemlidir. “Öğretmenlik uygulamaları öğretmen yetiştirme programlarının bütünlük kazanması açısından da çok önemlidir. Öğretmenlik uygulamaları öğretmen adayının; meslekle ilgili kararlarına temel oluşturmasını, mesleğe hazırlıklı olmasını, mesleğiyle ilgili amaçlar geliştirmesini, mesleğiyle ilgili yöntem ve teknikleri uygulamasını sağlar

“(Aklan, Hacıoğlu, 1995). Milli Eğitim ve Üniversite işbirliği ile yürütülen öğretmenlik deneyimi ve uygulamaları dersleri öğrencinin yetişmesi bakımından önem arz eder. Öğretmenlik uygulaması dersi alan son sınıf öğrencilerinin bu ders kapsamında, okul rehber öğretmenlerinden, danışman öğretim elemanlarından, okul uygulamalarındaki paydaşlarından ve akranlarından beklentilerinin karşılanmadığı durumda okul uygulaması dersinden istenen verim elde edilmemiş olacaktır.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda genel olarak Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde bölümlerin çoğunluğunun benzer konularda sorunlar yaşadığı görülmüştür. (Alakuş, Oral ve Mercin2005, Şahin 2003, Gömleksiz ve arkadaşları 2006, Ünver 2003, Topkaya ve Yalın 2005; Yeşil ve Çalışkan, 2006; Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007; Dünder, 2003, Demircan; 2007, Özmen, 2008, Erarslan;2008, Şaşmaz Ören, Sevinç & Erdoğan,2009 Seçer, Çeliköz, Kayılı, 2010). Örneğin Özmen(2008)’in Öğretmen adaylarının okul deneyimi dersleri ile ilgili düşüncelerine bakıldığında; uygulama okullarındaki öğretmen başına düşen öğretmen adaylarının sayısının fazla olması konusunda problem yaşadıkları ayrıca öğretim elemanlarının uygulama öğretmenleri ile iletişim kurmalarını, ödevlerine zamanında ve yeterli cevaplar vermelerini bekledikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda, öğretmen adayları okul uygulamalarının mesleki tecrübe edinme açısından yararlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada ise, Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Güzel sanatlar eğitiminin okullarda uygulanması diğer derslere nazaran daha çok donanım gerektirmektedir ve işlenişi diğer derslere göre farklılık göstermektedir. Bu sebeple Güzel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının gittiği okullarda nelerle karşılaştığı, donanım ve öğrenci profili olarak verim alıp alamadığı, okul danışman öğretmenin ve okul idaresinin derse bakışı ve uygulama öğrencilerinden beklentilerinin ne düzeyde olduğu tespit edilmesi amacıyla bu çalışmaya karar verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Güzel sanatlar bölümü son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri ne düzeydedir?
2. Güzel sanatlar bölümü son sınıf öğrencilerinin anabilim dallarına göre öğretmenlik uygulaması dersinden beklenti düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Güzel sanatlar bölümü son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinden beklenti düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Güzel sanatlar bölümü son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersinden beklentilerinin frekans dağılımı nedir?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni**

Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasından beklentilerini araştırmak için yapılan bu çalışma tarama modeline uygun bir çalışmadır. Karasar’ a göre (2000), tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.

## **2.2. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu/ İncelenen Dokümanlar**

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin Doğu Anadolu bölgesinin orta ölçekli bir ilinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü son sınıf öğrencileri 30 (%50), müzik eğitimi anabilim dalı 30(%50) (resim-iş eğitimi anabilim dalı) olmak üzere toplam 60 (30 kız (%50) / 30(%50) erkek) öğrenciden oluşturulmuştur.

## **2.3. Verilerin Toplanması/Süreç**

### **2.3.1. Veri toplama araçları**

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması: Bektaş, M. ve Ayvaz, A. (2012) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri" anketi ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Anket 85 maddeden oluşmaktadır. 8 alt boyutu (uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, uygulama okulu koordinatörü, uygulama okulu, akran, uygulama okulundaki öğrenciler, öğretmen yetiştirme programı, paydaşlar) bulunmaktadır. Anketin cronbachalpha katsayısı ise 94'tür.

## **2.4. Verilerin Analizi**

Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler, varyans analizleri SPSS 22.00 programı kullanılarak, 05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Öğrencilerin öğretmenlik uygulaması beklentileri puanları toplanarak öğretmenlik uygulaması beklenti puanları oluşturulmuştur. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin cinsiyet ve anabilim dalı değişkenlerine göre öğretmenlik uygulaması beklentileri ortalama puanları arasındaki fark test edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlik uygulaması beklenti düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmada son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması beklentilerini cinsiyet ve anabilim dalı değişkenine göre test etmek için bağımsız örneklem t- testi, beklentilerin sıklık değerini tespit etmek için frekans analizi kullanılmıştır.

## **3. Bulgular**

### **3.1. Güzel Sanatlar Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri ne düzeydedir?**

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla Öğretmenlik Uygulaması Beklenti anketi uygulanmış, öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar Tablo 1'te gösterilmiştir.

**Tablo 1. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması Beklentileri Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

Boyutlar	n	Ortalama
Uygulama Öğretim Elemanından Beklentiler 40	60	35.46
Uygulama öğretmeninden Beklentiler 200	60	175.15
Uygulama Okulu Koordinatöründen Beklentiler 25	60	22.60
Uygulama Okulundan Beklentiler 40	60	33.40
Akranlarından Beklentiler 30	60	25.60
Uygulama Okulundaki Öğrencilerden Beklentiler 10	60	9.03
Öğretmen Yetiştirme Programından Beklentiler 70	60	59.63
Öğretmenlik Uygulaması Paydaşlarından Beklentiler 10	60	9.06
Öğretmenlik Uygulamasından beklentiler 425	60	369.63

Tablo 1' de 60 güzel sanatlar bölümü öğrencisinin okul uygulamalarından beklentileri ortalama puanları verilmiştir.

Anketin tüm boyutları birlikte dikkate alındığında 85 beklenti sorusunun en yüksek puanının 425 olduğu bilinmektedir. Tablo da anketin tümünden alınan puanın ortalamasının 369.63 olduğu dikkate alınacak olursa öğrencilerin öğretmenlik uygulamasından beklentilerinin %86 düzeyinde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo' dan boyutlara göre beklenti düzeyleri değerlendirildiğinde;

Uygulama öğretim elemanından beklentilerde 40 puan üzerinden 35.46 (%88.65)

Uygulama öğretmeninden beklentilerde 200 puan üzerinden 175.15(%87.57)

Uygulama okulu koordinatöründen beklentilerde 25 puan üzerinden 22.60 (%90,4)

Uygulama okulundan beklentilerde 40 puan üzerinden 33.40 (83.5)

Akranlarından beklentilerde 30 puan üzerinden 25.60 (85.3)

Uygulama okulundaki öğrenciler beklentilerde 10 puan üzerinden 9.03(%90.3)

Öğretmen yetiştirme programından beklentilerde 70 puan üzerinden 59.63(%85.18)

Öğretmenlik uygulaması paydaşlarından beklentilerde 10 puan üzerinden 9.06 (%90.6)

Olduğu görülmektedir. Görüldüğü şekliyle tüm boyutlarda anketin tümünde olduğu gibi beklentinin yüksek olduğu söylenebilir.

### 3.2. Güzel Sanatlar Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Anabilim Dallarına Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklenti Düzeyleri Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?

Öğrencilerin anabilim dallarına göre öğretmenlik uygulaması dersinden beklenti düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkın saptanması amacıyla hesaplanan independentsample t-testi sonuçları tablo 2' de sunulmuştur.

**Tablo 2. Güzel Sanatlar Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Anabilim Dallarına Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklenti Düzeyleri Puan Ortalamaları Farkına İlişkin IndependentSample t-testi Sonuçları**

Anabilim	Beklenti	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Resim	Uygulama Öğretim Elemanından Beklentiler	30	36.90	4.44	58	1.897	.063
Müzik		30	34.03	6.98			
Resim	Uygulama öğretmeninden Beklentiler	30	177.90	26.14	58	.806	.423
Müzik		30	172.40	26.69			
Resim	Uygulama Okulu Koordinatöründen Beklentiler	30	22.76	3.64	58	1.013	.315
Müzik		30	21.80	3.74			
Resim	Uygulama Okulundan Beklentiler	30	33.23	5.46	58	-.237	.813
Müzik		30	33.56	5.41			
Resim	Akranlarından Beklentiler	30	25.90	5.10	58	.461	.647
Müzik		30	25.30	4.97			
Resim	Uygulama Okulundaki Öğrencilerden	30	9.13	1.52	58	.486	.629
Müzik	Beklentiler	30	8.93	1.65			
Resim	Öğretmen Yetiştirme Programından Beklentiler	30	60.06	9.40	58	.372	.712
Müzik		30	59.20	8.64			
Resim	Öğretmenlik Uygulaması Paydaşlarından Bekl.	30	9.16	1.57	58	.504	.616
Müzik		30	8.96	1.49			
Resim	Öğretmenlik Uygulamasından beklentiler	30	375.06	50.29	58	.821	.415
Müzik		30	364.20	52.24			



Tablo 2'de verilen güzel sanatlar bölümü son sınıf öğrencilerinin anabilim dallarına göre öğretmenlik uygulaması dersinden beklenti düzeyleri aritmetik ortalama değerleri karşılaştırıldığında;

Resim öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasından beklentileri ortalama puanının  $\bar{X} = 375.06$  Müzik öğrencilerinin ortalama puanından  $\bar{X} = 364.20$  daha yüksek olduğu görülmektedir.

Resim öğrencileri ile Müzik öğrencileri ortalama puanları arasındaki farkın saptanması amacıyla hesaplanan independentsample t-testine göre [t(50)= 821 p>.05] anlamlı bir farklılık mevcut değildir.

Tablo 2' den boyutlara göre beklenti düzeyleri arasında fark olup olmadığı değerlendirildiğinde;

Uygulama öğretim elemanından beklentilerde [t(50)=1.897p>.05]

Uygulama öğretmeninden beklentilerde [t(50)= 806 p>.05]

Uygulama okulu koordinatöründen beklentilerde [t(50)= 1.013 p>.05]

Uygulama okulundan beklentilerde [t(50)= -.237 p>.05]

Akranlarından beklentilerde [t(50)= .461 p>.05]

Uygulama okulundaki öğrenciler beklentilerde [t(50)= .486 p>.05]

Öğretmen yetiştirme programından beklentilerde [t(50)= .372 p>.05]

Öğretmenlik uygulaması paydaşlarından beklentilerde [t(50)= .504 p>.05] anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

### **3.3. Güzel Sanatlar Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklenti Düzeyleri Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?**

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinden beklenti düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkın saptanması amacıyla hesaplanan independent sample t-testi sonuçları tablo 3' te sunulmuştur.

**Tablo 3. Güzel Sanatlar Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklenti Düzeyleri Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Independent Sample t-testi Sonuçları**

Cinsiyet	Beklenti	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	Uygulama Öğretim Elemanından	30	35.74	6.41	58	.319	.751
Erkek	Beklentiler	30	35.24	5.69			
Kız	Uygulama öğretmeninden Beklentiler	30	179.37	21.61	58	.1125	.265
Erkek		30	171.69	29.54			
Kız	Uygulama Okulu Koordinatöründen	30	23.14	2.69	58	1.664	.102
Erkek	Beklentiler	30	21.57	4.25			
Kız	Uygulama Okulundan Beklentiler	30	34.11	5.32	58	.921	.361
Erkek		30	32.81	5.47			
Kız	Akranlarından Beklentiler	30	26.14	5.15	58	.764	.448
Erkek		30	25.15	4.91			
Kız	Uygulama Okulundaki Öğrencilerden	30	8.88	1.73	58	-.636	.527
Erkek	Beklentiler	30	9.15	1.46			
Kız	Öğretmen Yetiştirme Programından	30	61.37	7.92	58	1.367	.177
Erkek	Beklentiler	30	58.21	9.62			

Kız	Öğretmenlik Uygulaması Paydaşlarından	30	9.00	1.54	58	-.303	.763
Erkek	Bekl.	30	9.12	1.53			
Kız	Öğretmenlik Uygulamasından beklentiler	30	377.77	40.24	58	1.118	.268
Erkek		30	362.96	58.34			

Tablo 3'de verilen güzel sanatlar bölümü son sınıf öğrencilerinin anabilim dallarına göre öğretmenlik uygulaması dersinden beklenti düzeyleriaritmetik ortalama değerleri karşılaştırıldığında;

Kız öğrencilerin öğretmenlik uygulamasından beklentiler ortalama puanının  $\bar{X} = 377.77$  erkek öğrencilerinin ortalama puanından  $\bar{X} = 362.96$  daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kız öğrencileri ile erkek öğrencileri ortalama puanları arasındaki farkın saptanması amacıyla hesaplanan independentsample t-testine göre [t(40)= .1118 p>.05] anlamlı bir farklılık mevcut olmadığı,

Tablo 3' den boyutlara göre kız ve erkek öğrencilerin beklenti düzeyleri arasında fark olup olmadığı değerlendirildiğinde;

Uygulama öğretim elemanından beklentilerde [t(6)=.751 p>.05]

Uygulama öğretmeninden beklentilerde [t(21)= 1.125 p>.05]

Uygulama okulu koordinatöründen beklentilerde [t(2)= 1.664 p>.05]

Uygulama okulundan beklentilerde [t(5)= -.921 p>.05]

Akranlarından beklentilerde [t(5)= .764 p>.05]

Uygulama okulundaki öğrenciler beklentilerde [t(1)= -.636 p>.05]

Öğretmen yetiştirme programından beklentilerde [t(7)= .1367 p>.05]

Öğretmenlik uygulaması paydaşlarından beklentilerde [t(1)= -.303 p>.05] anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

### 3.4. Güzel Sanatlar Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentilerinin Frekans Dağılımı nedir?

Öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri frekans dağılımları tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.Güzel Sanatlar Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentilerine İlişkin Frekans Analizi Sonuçları**

Beklentiler	1	2	3	4	5
<b>UYGULAMA ÖĞRETİM ELEMANIM;</b>					
<b>1 Dersi yürüten öğretim elemanları ile iş birliği içinde olmalıdır.</b>	<b>1,7</b>	<b>3,3</b>	<b>5,0</b>	<b>20,0</b>	<b>70,0</b>
<b>2 Dersin amaç, içerik, kapsam ve değerlendirmesiyle ilgili bilgi vermelidir.</b>	<b>1,7</b>	<b>3,3</b>	<b>3,3</b>	<b>15,0</b>	<b>76,7</b>
3 Düzenli görüşme saatleri planlamalıdır.	3,3		6,7	33,3	56,7
4 Uygulama etkinlikleri öncesinde, uygulama öğretmeniyle beni tanıştırmalıdır.	3,3	5,0	10,0	28,3	53,3
5 Uygulamalarımda bana rehberlik yapmalıdır.	3,3	1,7	10,0	20,0	65,0
6 Uygulamalarımı gözlemeye geleceği zaman haberim olmalıdır.	1,7	1,7	11,7	21,7	63,3
<b>7 Gerekli dönütler zamanında verilmelidir.</b>	<b>1,7</b>	<b>3,3</b>	<b>10,0</b>	<b>15,0</b>	<b>70,0</b>
8 Süreç içinde uygulamalarım hakkında ara değerlendirmeler yapmalıdır.	5,0		10,0	25,0	60,0

**UYGULAMA ÖĞRETMENİM;**

9 Okuldaki diğer uygulama öğretmenleri ile iş birliği içinde olmalıdır.	5,0	13,3	23,3	58,3	
10 Düzenli görüşme saatleri planlamalıdır.	1,7	1,7	10,0	25,0	61,7
11 Diğer öğretmen ve diğer okul personeli ile beni bir öğretmen olarak tanıştırmalıdır.	1,7	5,0	10,0	23,3	60,0
12 Uygulama yapacağım sınıfın öğrencileriyle beni bir öğretmen olarak tanıştırmalıdır.	6,7	5,0	28,3	60,0	
13 Uygulama yapacağım sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıkları hakkında bana bilgi vermelidir.	3,3	10,0	26,7	60,0	
14 Uygulama yapacağım sınıftaki öğrencilerin alışmış olduğu öğretmen profili hakkında bilgi vermelidir.	3,3	1,7	13,3	21,7	60,0
15 Okulda bulunan bilişim teknolojileri hakkında bana bilgi vermelidir.	1,7	5,0	10,0	40,0	43,3
16 Eğitim-öğretim etkinliklerini planlamamda yardımcı olmalıdır.	3,3	1,7	3,3	28,3	63,3
17.İşlemeyi planladığım dersle ilgili örnek etkinlikler göstermelidir.	1,7	3,3	10,0	23,3	61,7
18.Hazırladığım ders planlarını ve araçlarını kontrol etmelidir.	3,3	15,0	18,3	63,3	
19 Derste gerekli olacak araç-gereçleri edinmemde yardımcı olmalıdır.	1,7	6,7	10,0	28,3	53,3
20 Ben ders işlerken beni gözlemlemelidir.	3,3	18,3	20,0	58,3	
21.İşlediğim her dersin sonunda bana geri dönüt vermelidir.	5,0	15,0	26,7	53,3	
22 Gerek duyduğumda öğretim ilke, yöntem ve tekniklerin seçiminde bana rehberlik etmelidir.	1,7	15,0	26,7	56,7	
23 Beni okulda bulunan değişik ortamlarda (öğretmenler odası, okul bahçesi vb.) gözlemlemelidir.	5,0	5,0	11,7	28,3	50,0
24 Sınıf yönetimi ile ilgili bana ipuçları vermelidir	1,7	5,0	5,0	26,7	61,7
25 Eleştirilerini sınıf ortamında (öğrencilerin yanında) yapmamalıdır.	3,3	1,7	11,7	26,7	56,7
26 Yapıcı bir şekilde eleştiri yapmalıdır.	5,0	1,7	18,3	16,7	58,3
27 Eğitim-öğretim etkinliklerimi değerlendirmelidir.	6,7	15,0	25,0	53,3	
28.Kişisel özelliklerimi (hoşgörülü olma, sorumluluk sahibi olma vb.) değerlendirmelidir.	6,7	6,7	6,7	23,3	56,7
29.Değerlendirme sonuçlarım hakkında beni bilgilendirmelidir.	1,7	5,0	10,0	23,3	60,0
30.Her bir öğretmen adayı için ayrı rapor tutmalıdır.	8,3	13,3	21,7	56,7	
31 Değerlendirme formlarını öğretim elemanına doğrudan ulaştırmalıdır.	3,3	1,7	13,3	25,0	56,7
32 Sabırlı olmalıdır	1,7	1,7	10,0	20,0	66,7
<b>33 Objektif olmalıdır</b>	<b>1,7</b>	<b>3,3</b>	<b>3,3</b>	<b>20,0</b>	<b>71,7</b>
<b>34.Anlayışlı olmalıdır</b>	<b>3,3</b>		<b>10,0</b>	<b>16,7</b>	<b>70,0</b>
<b>35 Samimi olmalıdır.</b>		<b>6,7</b>	<b>5,0</b>	<b>15,0</b>	<b>73,3</b>
<b>36.İlgili olmalıdır</b>		<b>6,7</b>	<b>6,7</b>	<b>8,3</b>	<b>78,3</b>
<b>37.Doğal olmalıdır.</b>		<b>10,0</b>	<b>3,3</b>	<b>13,3</b>	<b>73,3</b>
<b>38 Etkili iletişim kurma becerisine sahip olmalıdır.</b>		<b>5,0</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>73,3</b>
39.Etkili dinleme becerisine sahip olmalıdır.	1,7	3,3	11,7	20,0	63,0
<b>40.Diğer öğretmen adayı arkadaşlarımla özel diyalog kurmamalıdır</b>	<b>8,3</b>	<b>3,3</b>	<b>20,0</b>	<b>21,7</b>	<b>46,7</b>
<b>41.Diğer öğretmen adayı arkadaşlarımla gizli diyalog kurmamalıdır</b>	<b>10,0</b>	<b>3,3</b>	<b>15,0</b>	<b>23,3</b>	<b>48,3</b>
<b>42 Beni meslektaş olarak görmelidir</b>	<b>3,3</b>	<b>8,3</b>	<b>5,0</b>	<b>13,3</b>	<b>70,0</b>
<b>43 Nitelikli bir öğretmen modeli olmalıdır.</b>	<b>1,7</b>	<b>3,3</b>	<b>5,0</b>	<b>11,7</b>	<b>78,3</b>
<b>44 Olumlu ve cesaret veren bir tutuma sahip olmalıdır.</b>		<b>3,3</b>	<b>1,7</b>	<b>23,3</b>	<b>71,7</b>
45 Deneyimlerini yansıtmaya istekli olmalıdır.		3,3	5,0	23,3	68,3
46 Neyin, nasıl öğretileceği konusunda görüşlerini bildirmeye hevesli olmalıdır.	1,7	6,7	30,0	61,7	

47 Uygulamalarımla ilgili bir şeyler yanlış gittiğinde alternatif çözümler üretebilmelidir.	3,3		5,0	28,3	63,3
48.Uygulama öğretmeni olma ile ilgili eğitim almış olmalıdır.	1,7	3,3	11,7	16,7	66,7
<b>UYGULAMA OKULU KOORDİNATÖRÜ;</b>					
49 Beni uygulama öğretmenim ile tanıştırmalıdır	1,7	6,7	10,0	18,3	63,3
<b>50.Beni meslektaş olarak görmelidir.</b>	<b>1,7</b>	<b>1,7</b>	<b>10,0</b>	<b>15,0</b>	<b>71,7</b>
51.Acil durumlarda okulun nasıl tahliye edildiği hakkında bana bilgi vermelidir.			5,0	10,0	23,3
52.Her hafta belirlenen idari ve yönetim işleri konusunda bana bilgi vermelidir.			5,0	8,3	25,0
53.Yönetimle ilgili işlemlerin yapılmasında aktif görev yardımcılığı yapabilmeme imkân vermelidir.			1,7	8,3	23,3
<b>UYGULAMA OKULUMDA;</b>					
54 Uygulama öğretmenim ile görüşebileceğim ayrı bir mekân olmalıdır.			5,0	18,3	26,7
<b>55.Şube sayısı fazla olmalıdır.</b>	<b>6,7</b>	<b>6,7</b>	<b>26,7</b>	<b>21,7</b>	<b>38,3</b>
<b>56.Öğretmen sayısı fazla olmalıdır.</b>	<b>6,7</b>	<b>13,3</b>	<b>16,7</b>	<b>25,0</b>	<b>38,3</b>
57 Genç ve kıdemli öğretmenler karma olmalıdır.			6,7	13,3	26,7
58 Sınıf mevcutları kalabalık olmamalıdır.	1,7	3,3	11,7	26,7	56,7
59 Fiziki alt yapı yeterli olmalıdır.	1,7	8,3	11,7	26,7	51,7
60 Ders araç-gereçleri yeterli olmalıdır.	1,7	1,7	13,3	21,7	61,7
61.Teknolojik alt yapı (projeksiyon, pc vb.) yeterli olmalıdır.	3,3		6,7	26,7	63,3
<b>AKRANLARIM;</b>					
<b>62 Derse hazırlanma aşamasında bana yardımcı olmalıdır.</b>	<b>6,7</b>	<b>1,7</b>	<b>20,0</b>	<b>23,3</b>	<b>48,3</b>
<b>63 Etkinlikleri gerçekleştirirken bana destek olmalıdır.</b>	<b>3,3</b>	<b>3,3</b>	<b>13,3</b>	<b>33,3</b>	<b>46,7</b>
64.Uygulamalarımla ilgili bana dönütler vermelidir.	1,7	5,0	18,3	23,3	51,7
65 Bana öğretmenler odasını kullanırken istenilmeyen biri olarak hissettirmemelidir	1,7	6,7	5,0	21,7	65,0
66 Beni meslektaş olarak görmelidir.	3,3	1,7	10,0	18,3	66,7
67 Tecrübe ve deneyimlerini paylaşmaya hevesli olmalıdır.	1,7	3,3	16,7	15,0	63,3
<b>UYGULAMA OKULUMDAKİ ÖĞRENCİLERİN;</b>					
<b>68.Beni de öğretmenleri olarak görmelerini isterim.</b>			<b>3,3</b>	<b>10,0</b>	<b>10,0</b>
69.Etkinliklerde verdiğim görevleri yapmalıdır.			5,0	10,0	21,7
<b>ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMIMDA;</b>					
<b>70 Mevcut uygulama süreleri (dönem açısından) arttırılmalıdır.</b>	<b>5,0</b>	<b>8,3</b>	<b>20,0</b>	<b>25,0</b>	<b>41,7</b>
<b>71 Uygulamalara haftada 1 gün yerine daha fazla zaman ayrılmalıdır.</b>	<b>5,0</b>	<b>8,3</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>45,0</b>
72 Bir dönem ders yerine sadece uygulama yapmaya yer verilmelidir.	1,7	8,3	10,0	25,0	55,0
73 Gözlem yaptığım okul ile uygulama yaptığım okul aynı olmalıdır.	1,7	5,0	13,3	25,0	55,0
74 Farklı nitelikteki (ekonomik, kültürel, sosyal vb.) okullarda uygulama yapılmasına yer verilmelidir.	6,7	1,7	6,7	30,0	55,0
<b>75 Gruplar 1-3 öğretmen adayından oluşmalıdır.</b>	<b>1,7</b>	<b>1,7</b>	<b>11,7</b>	<b>38,3</b>	<b>46,7</b>
76 Uygulama öğretmenlerinin seçiminde özen gösterilmelidir.			3,3	8,3	25,0
77 Farklı sınıf düzeylerinde uygulama yapmaya yer verilmelidir.			6,7	8,3	25,0
78 Şube toplantılarına katılmaya yer verilmelidir	1,7	3,3	13,3	25,0	56,7
<b>79 Veli toplantılarına katılmaya yer verilmelidir.</b>	<b>5,0</b>	<b>8,3</b>	<b>11,7</b>	<b>31,7</b>	<b>43,3</b>
80 Resmi törenlerde görev almaya yer verilmelidir.			3,3	6,7	40,0
<b>81 Bayrak törenlerinde görev almaya yer verilmelidir.</b>			<b>5,0</b>	<b>10,0</b>	<b>38,3</b>
82.Nöbetçi öğretmenlik yapmaya yer verilmelidir.			5,0	15,0	20,0
<b>83.Eğitim fakültelerinin bünyesinde uygulama okulları bulunmalıdır.</b>	<b>1,7</b>		<b>8,3</b>	<b>20,0</b>	<b>70,0</b>

**OKUL UYGULAMA ÇALIŞMALARINDAKİ PAYDAŞLARIM;**

84.Uygulama Öğretmeni, öğretim elemanı ve yönetim iletişim 3,3 1,7 6,7 20,0 68,3 halinde olmalıdır.

**85.Her uygulama dönemi başında ilgili tüm tarafların katılacağı etkinlikler gerçekleştirilmelidir.** 1,7 10,0 16,7 71,7

Tablo 4' e bakıldığında ankette en yüksek puan olan 5' in frekansının (sıklık değeri) yüksek olduğu durumlar en yüksek beklentileri düşük olanlar ise en düşük beklentileri ifade etmektedir. Buna göre aşağıda sıklığı en yüksek ve en düşük olan beklentiler sıralanmış, aynı zamanda tabloda da kalın olarak ifade edilmiştir.

**Sıklık Değeri En Yüksek Maddeler.**

**Uygulama öğretim elemanından beklentiler;**

Dersin amaç, içerik, kapsam ve değerlendirmesiyle ilgili bilgi vermelidir (%76), Dersi yürüten öğretim elemanları ile iş birliği içinde olmalıdır(%70),Gerekli dönütler zamanında verilmelidir (%70)

**Uygulama öğretmeninden beklentiler;** İlgili olmalıdır (%78.3) , Nitelikli bir öğretmen modeli olmalıdır (%78.3), Samimi olmalıdır (%73.3), Doğal olmalıdır (%73.3), Etkili iletişim kurma becerisine sahip olmalıdır (%73.3), Objektif olmalıdır (%71.7), Olumlu ve cesaret veren bir tutuma sahip olmalıdır (%71.7), Anlayışlı olmalıdır (%70), Beni meslektaş olarak görmelidir (%70.0).

**Uygulama okulundaki öğrencilerden beklentiler;** Beni de öğretmenleri olarak görmelerini isterim(%76.7).

**Uygulama Okulu Koordinatöründen beklentiler;** Beni meslektaş olarak görmelidir (71.7).  
**Öğretmen yetiştirme programından beklentiler;** Eğitim fakültelerinin bünyesinde uygulama okulları bulunmalıdır (70.0).

**Okul uygulama çalışmalarındaki paydaşlarından beklentiler;** Her uygulama dönemi başında ilgili tüm tarafların katılacağı etkinlikler gerçekleştirilmelidir (71.7)

**Sıklık Değeri En Düşük Maddeler.**

**Uygulama öğretmeninden beklentiler;** Diğer öğretmen adayı arkadaşlarımla özel diyalog kurmamalıdır (%46,7), Diğer öğretmen adayı arkadaşlarımla gizli diyalog kurmamalıdır (%48,3).

**Akranlarından beklentiler;** Derse hazırlanma aşamasında bana yardımcı olmalıdır. (%48,3), Etkinlikleri gerçekleştirirken bana destek olmalıdır. (% 46,7).

**Uygulama Okulundan Beklentiler;** Şube sayısı fazla olmalıdır (%38,3), Öğretmen sayısı fazla olmalıdır (%38,3).

**Öğretmen yetiştirme programından beklentiler;** Mevcut uygulama süreleri (dönem açısından) arttırılmalıdır (%41,7), Uygulamalara haftada 1 gün yerine daha fazla zaman ayrılmalıdır (%45,0), Gruplar 1-3 öğretmen adayından oluşmalıdır (%46,7), Bayrak törenlerinde görev almaya yer verilmelidir (% 46,7), Veli toplantılarına katılmaya yer verilmelidir (%48,3).

Beklenti maddelerine en yüksek puanın verilme sıklıklarına göre bazı maddelerin sıklık değerleri %50' den düşük görülsede, öğretmenlik uygulamasından beklentilere verilen puan ortalaması 4.3 olduğu dikkate alındığında tüm maddelerden beklentinin yüksek olduğu söylenebilir.

#### **4. Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın bulgularına bakıldığında güzel sanatlar bölümü öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öğretim elemanları için dersin amaç, içerik, kapsam ve değerlendirmesiyle ilgili bilgi vermelidir, dersi yürüten öğretim elemanları ile iş birliği içinde olmalıdır ve gerekli dönütleri zamanında vermelidir demiştir. Benzer bir çalışmada Şahin (2003) okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları en büyük problemin, öğretim elemanı ile uygulama okulu arasındaki iletişim problemi olduğuna işaret etmiştir. Aynı sorunu hem öğretmen adayları hem de koordinatörler dile getirmiştir. Benzer araştırmalardan Gömleksiz ve arkadaşlarının (2006), çalışmasında ise öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ders takibi, uygulama dersine katılım ve değerlendirme gibi açılardan yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanlarının Okul Deneyimi II dersinin hem işlenişi ve değerlendirilmesi hem de gerekliliği konusunda yeterli ilgiyi göstermediklerini ve bu derslere olumlu bakmadıklarını belirtmişlerdir. Ünver (2003)'in çalışmasında ise okul uygulamaları dersinde eğitim fakültesindeki yönetici ve uygulama öğretim elemanlarının işbirliği konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını ancak dersin diğer paydaşlarının aynı konuda gerekli bilgiye sahip olmadıkları bulgusu ortaya çıkmıştır. Bu durum da, Eğitim Fakülteleri ve Uygulama Okullarının işbirliği açısından problem yaşadıklarını göstermektedir.

Araştırmadaki bir diğer bulgu ise uygulama öğretmeninden beklentilerin yüksek olmasıdır. Buna göre ankete katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ilgili olmalıdır, nitelikli bir öğretmen modeli olmalıdır, samimi olmalıdır, doğal olmalıdır, etkili iletişim kurma becerisine sahip olmalıdır, objektif olmalıdır, olumlu ve cesaret veren bir tutuma sahip olmalıdır, anlayışlı olmalıdır, beni meslektaş olarak görmelidir demiştir. Bu sebeple Topkaya ve Yalın'ın (2005)' da belirttikleri gibi uygulama öğretmenlerine "nitelikli" hizmet sunmaları için büyük görevler düşmektedir. Bu yalnızca mesleğinde iyi bir öğretmen olmakla gerçekleşmez demişlerdir.

Araştırmanın bulgularından birinde ise öğretmen adaylarının %76.7' sinin uygulama okulundaki öğrencilerin beni de öğretmenleri olarak görmelerini isterim, %71.7' si de uygulama okulu koordinatörlerinin onları birer meslektaş olarak görmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir.

Bir diğer bulgu da ise Güzel Sanatlar Öğretmen adaylarının %70 kadarı anketin öğretmen yetiştirme programından beklentiler kısmında; Eğitim fakültelerinin bünyesinde uygulama okulları bulunmalıdır demiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise Güzel Sanatlar Öğretmen adaylarının %71.7'si her uygulama dönemi başında ilgili tüm tarafların katılacağı etkinlikler gerçekleştirilmelidir demiştir. Alakuş, Oral ve Mercin (2005)' in çalışmalarında ise, uygulama okulundaki öğrencilerin ve yönetimin, öğretmen adaylarına göstermiş oldukları ilgi düzeyine bağlı olarak, Okul Deneyimi II dersi uygulamasında bulunan etkinliklerin gerçekleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmada Güzel Sanatlar Öğretmen adaylarının yarısına yakın bir kısmı uygulama öğretmenlerinin diğer öğretmen adayı arkadaşlarıyla özel diyalog kurmamalıdır, diğer öğretmen adayı arkadaşlarıyla gizli diyalog kurmamalıdır demiştir. Yine adaylarının yarısına yakın bir kısmı akranlarından derse hazırlanma aşamasında kendisine yardımcı olması ve etkinlikleri gerçekleştirirken destek olması gerektiği düşüncesine sahiptir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise Güzel Sanatlar Öğretmen adaylarının %38,3 uygulama okulundaki şube ve öğretmen sayısının fazla olması gerektiği fikrini taşımaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise Güzel Sanatlar Öğretmen adaylarının yarısına yakın bir kısmı öğretmen yetiştirme programındaki mevcut uygulama sürelerinin (dönem açısından) arttırılması, uygulamalara haftada 1 gün yerine daha fazla zaman ayrılması, gruplar 1-3 öğretmen adayından oluşturulması, bayrak törenlerinde görev almaya yer verilmesi ve veli toplantılarına katılmaya yer verilmesi gerektiği düşüncesini taşımaktadır. Araştırmayla ilgili bir diğer çalışmada (Dündar, 2003; Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007) Eğitim Fakültesi ve uygulama okulu arasındaki uyum, okul idarecileri ile iletişim, kimi uygulama öğretmenlerinin rehberlik etme konusunda yetersizliği, uygulamada geçen sürenin yetersizliği, uygulama okulları ile fakültelerin birbirinden uzak olması gibi sorunların öğretmen adayları tarafından belirtildiği görülmektedir.

Beklenti maddelerine en yüksek puanın verilme sıklıklarına göre bazı maddelerin sıklık değerleri %50' den düşük görülse de, öğretmenlik uygulamasından beklentilere verilen puan ortalaması 4.3 olduğu dikkate alındığında tüm maddelerden beklentinin yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve benzer araştırmalarla bu bulgular karşılaştırıldığında güzel sanatlar öğretmeni adaylarının okul uygulaması dersinde yaşadıkları sorunların ve beklentilerinin aslında diğer alan öğretmeni adaylarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. En yüksek beklentilerin öğretmen adayının; öğretmen, yönetici ve öğrenci tarafından artık öğretmen olarak görülme isteğinin yanı sıra okulda öğretmen ve öğrencilerle birlikte etkinliklere katılma fikrine sahip olmalarıdır. Ayrıca Öğretmen adaylarının öğretmen, öğretim elemanı ve yöneticilerin kendileri ile objektif, eşit ve etkili bir iletişim kurmalarını istemeleridir.

## **Kaynaklar**

- Alakuş, A. O., Oral, B. & Mercin, L. (2005). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının okul deneyimi II uygulamasına ilişkin algıları, *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 143-155.
- Aydın, S. Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi II" dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 75-90.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Milli Eğitim*, 159, 181-194
- Bektaş, M. ve Ayvaz, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 209-232.
- Demircan, C. (2007). Okul deneyimi II dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 119-132.
- Dündar, M. (2003). Müzik öğretmeni yetiştirmede alanda eğitim. G.Ü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 59-67.
- Eraslan A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 95-105.
- Gömlüksüz, M. N., Mercin, L., Bulut, İ. Ve Atan, U. (2007). Okul deneyimi II dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri (sorunlar ve çözüm önerileri). *Eğitim Araştırmaları*, 23, 148-158.

- Hacıoğlu, F., Aklan, C., (1997), *Öğretmenlik Uygulamaları*, Alkım Yayınevi, Ankara
- Yiğit, N. & Alev, N. (2005). Etkili öğretmen yetiştirme açısından okul deneyimi derslerinin değerlendirilmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 91-103.
- Karasar, N.(2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Kavcar, C. (1999), *Nitelikli öğretmen sorunu, eğitimde yansımalar: V. 21. Yüzyılın Eşiğinde Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*, Ankara
- Özmen, H(2008) Okul deneyimi - I ve okul deneyimi - II derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Öndokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37
- Seçer, Z., Çeliköz, N & Kayılı, G. (2010)Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:VII, Sayı:I, 128-152
- Şahin, E. (2003) Okul öncesi eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile uygulama okullarındaki öğretmenlerin mesleki uygulamalara ilişkin bakış açıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (13).
- Şaşmaz Ören,F., Sevinç,Ö. S. & Erdoğan, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 15, Sayı 58, ss:217-246
- Topkaya, E. Z., ve M. Yalın. (2005). Uygulama öğretmenliğine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. Cilt 1, Sayı 1-2, 14-24.
- Ünver, G. (2003), Öğretmenlik uygulamasında işbirliği. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- Yeşil, R. ve Çalışkan, N. (2006). Okul deneyimi I dersinden öğrencilerin beklentileri ve karşılanma düzeyi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 55-72.
- Yetim, A. A. ve Göktepe, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 541-550.
- YÖK. (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği*. YÖK/DB Yayınları, Ankara.



## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

Teachers are supposed to be qualified to meet the needs of the country and era. In teacher training process, besides the contextual courses taken by the pre-service teachers, there are even courses of teaching profession knowledge based on both observation and practice. The aim of this course is to get the student to work in the teaching profession before s/he steps into the teaching profession, acknowledges the job environment and profession and obtains a prediction. One of the most important contributions to the training of the pre-service teachers is to get them experience practically in the schools. "For this reason, it is given more emphasis to schoolexperiences and teaching practice courses of pre-service teachers of education faculties in the existing system. The school experience course is a tutorial based on which the pre-service teacher participates in courses under the supervision of the consultant teacher at school and is mostly an observational course. Teaching practice courses consist of both the observations of pre-service teacher and the lessons that s/he has actively attended. Teaching practices are also crucial in terms of ensuring the integrity of teacher training programs. Teaching experience and practices carried out in cooperation with National Education and University are significant for the training of the students in the teacher-training department. If the expectation of the 4<sup>th</sup> class pre-service teachers from their consultant teachers and academicians, the stakeholders of the school applications, their peers are not met, the efficiency required will not be obtained.

In this study, it was tried to determine the expectations of the students in the department of Fine arts from the teaching practice course. The application of fine arts education in schools requires being more equipped compared with other courses and the process differs from other courses. With this purpose, we aimed to determine the cases encountered by the fine arts pre service teachers in their practice schools, whether the competence and student achievement are adequate or not, the view of the school consultant teachers and the school administrators related to the lesson and their expectations from the pre-service teachers.

### **2. Method**

This study conducted to investigate the expectations of the 4<sup>th</sup> class pre-service teachers in the department of fine arts, Faculty of education, is suitable for the scanning model.

The study group of the research consisted of totally 60 (30 female (50%)/ 30 male (50%)) students, who were the 4<sup>th</sup> class students in the music education department 30 (50%) and department of arts and crafts 30 (50%), in the department of fine arts education in the faculty of education located in a medium city of the Eastern Anatolia Region of Turkey in 2017-2018 educational year.

Collecting necessary information for this research: the Questionnaire of Expectation Survey of Pre-service Teachers in Teaching Practice Course developed by Bektaş and Ayvaz (2012) was used as a data collection tool. The survey consisted of 85 items. It had 8 sub-dimensions as (academician of practice, teacher of practice, practice school coordinator, school of practice, peers, students of practicing school, teacher-training program and stakeholders in school of practice.)

Descriptive statistics of variables were tested at a significance level of 5.0 using the SPSS 22.00 program of variance analyses. The scores of teaching practice expectation were created by collecting students' expectation scores for teaching practice. The difference between the average scores of teaching practice expectations according to the variables of gender and department of education among the Fine Arts Education Department students was tested. In the research, the

expectation levels of teaching practice were also investigated. The independent samples t-test was used to analyse the expectation of teaching practices of the fourth class students according to the variables of gender and department of education, and frequency analysis was used to determine the frequency value of the expectations.

### 3. Findings, Discussion and Results

Considering the findings of the research, it was understood that most of the pre-service teachers in the department of fine arts education, thought that it would be necessary for the academicians to provide information about the purpose, content, scope and evaluation of the course, that they should be in business with the teaching staff conducting the course and that it would be appropriate to give the necessary feedback on time. Another result reached from the research is that the expectation from practice teacher is high. According to this, the majority of the pre-service teachers, who participated in the survey, shared the idea that the practice teacher should be relevant, have the ability to communicate effectively, have an objective, encouraging and positive attitude, and should be qualified, sincere and natural. Most important is the desire of the pre-service teachers to see the practice teacher, the school coordinator, as his colleague. It was also found out in the research that the pre-service teachers wanted their students in the practice school to see themselves as their teachers. Another important finding of the study was that approximately 70% of pre-service teachers thought that the education faculties should have practice schools in their own right.

About half of the pre-service teachers in the Department of Fine Arts thought it was necessary that the number of classes and teachers in the practice school should be more, that the practice teachers should not set private and secret dialogue with other pre-service teachers and the current practice period in the teacher-training program (in terms of the term) should be increased, more time for applications should be allowed rather than 1 day per week, the groups should consist of 1-3 pre-service teachers, they should take part in the flag ceremonies and participate in the parents' meetings.

According to the frequency of the highest scores given to the expectation items, even if the frequency values of some items seems to be lower than 50%, it can be said that the expectation from all the items is high, when the average of the scores given to the expectations of the teaching practice is 4.3.

The findings obtained from the research and these findings were compared with similar investigations, it is observed that the problems and expectations of the fine arts pre-service teachers in the school practice course are in fact similar to the problems and expectations of the pre-service teachers in other departments. The highest expectation is that the desire of pre-service teachers wanted to be regarded as teachers by teachers, school administrators and have activities with teachers and students in the practising school. In addition, the pre-service teachers expect from teachers, teaching staff and administrators to establish an objective, equally effective communication with themselves.

**Araştırma makalesi:** Taşkesen, S. (2018). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin okul uygulamaları dersinden beklentileri üzerine bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 826-841.



## A Comparison of Turkish and English L1 Writers' Citation Practices in Doctoral and Master's Theses

Fatma Şeyma DOĞAN\*, Oktay YAĞIZ\*\*, Işıl Günseli KAÇAR\*\*\*

Received date: 06.08.2018

Accepted date: 21.11.2018

### Abstract

Citation is one of the important components of academic writing to provide justification for writers' arguments and demonstrate the novelty of the writers' position in the academia. This study investigates the citation practices of Turkish and English L1 writers in M.A. and PhD theses. This corpus-based study employed a qualitative approach. A corpus of 34 theses, 17 Turkish L1 writers' theses (10 M.A. and 7 PhD theses) and 17 English L1 writers' theses including 10 M.A. theses and 7 PhD theses, was selected. A rubric was prepared to analyse the 34 theses in the corpus via qualitative content analysis. Even though Turkish and English L1 writers' citing tendencies appear to be parallel with writing norms and conventions in the field of ELT, Turkish L1 writers have more challenges regarding integrating citations with their own voices and positions more than English L1 writers, which may stem from a lack of instruction, insufficient awareness of citation norms and conventions, cultural factors and linguistic background.

**Keywords:** Citation practices, academic writing, Turkish writers.

\* Harran University, Faculty of Education, Department of English Language Teaching, Şanlıurfa, Turkey;fsdogan@harran.edu.tr

\*\* Atatürk University, Faculty of Education, Department of English Language Teaching, Erzurum, Turkey;yoktay@atauni.edu.tr

\*\*\* Middle East Technical University (METU), Department of English Language Teaching, Ankara, Turkey;isil@metu.edu.tr

# Türkçe ve İngilizceyi Anadili Olarak Kullanan Yazarların Doktora ve Yüksek Lisans Tezlerindeki Alıntı Yapma Uygulamalarının Karşılaştırılması

Fatma Şeyma DOĞAN\*, Oktay YAĞIZ\*\*, Işıl Günseli KAÇAR\*\*\*


Geliş tarihi: 06.08.2018


Kabul tarihi: 21.11.2018

## Öz

Alıntı yapma, yazarların fikir ve iddialarına gerekçe sağlamak ve onların akademik sahada fikirlerinin orijinalliğini göstermek açısından akademik yazmanın önemli bileşenlerinden biridir. Bu çalışma, İngilizce eğitimi alanındaki anadili Türkçe ve İngilizce olan yazarların yüksek lisans ve doktora tezlerindeki alıntı yapma uygulamalarını araştırmaktadır. Bu çalışmada derlemi içeren nitel yöntem uygulanmıştır. Anadili Türkçe olan yazarlar tarafından yazılmış 10 yüksek lisans ve 7 doktora tezi ile anadili İngilizce olan yazarlar tarafından yazılmış 10 yüksek lisans ve 7 doktora tezi, toplamda 34 lisansüstü tez araştırmanın derlemi için seçilmiştir. Derlemdaki 34 lisansüstü tezi içerik analizi yöntemiyle analiz etmek için bir yönerge oluşturulmuştur. Anadili Türkçe ve İngilizce olan yazarların alıntı yapma eğilimleri, akademik yazım normları ve kurallarıyla paralellik göstermesine rağmen, anadili Türkçe olan yazarlar, anadili İngilizce olan yazarlara göre kendi düşüncelerini ifade etmede daha fazla problem yaşamaktadır. Bu durum; öğretim eksikliği, kültürel faktörler, alıntı yapma normları ve kuralları ile ilgili farkındalık eksikliği ve dil geçmişleri gibi etkenlerden kaynaklanıyor olabilir.

**Anahtar kelimeler:** Alıntı yapma, akademik yazma, Türk yazarlar.

\*  Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, Şanlıurfa, Türkiye;fsdogan@harran.edu.tr

\*\*  Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, Erzurum, Türkiye;yoktay@atauni.edu.tr

\*\*\*  Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye;isil@metu.edu.tr

## **1. Introduction**

Citation lies at the heart of the writing process to fulfil the senses and is a constitutive element of academic writing. It plays a key role in establishing the credibility and novelty of writers' claims by positioning themselves. Thus, learning what, when, where, why, and how to cite is crucial for writers for an acceptable academic text. Citation as a key distinctive feature of academic writing is obligatory in scholarly writing as a means of meeting preliminary requirements and creating an authorial stance. There have been cross-genre and intra genre studies on citations in scholarly published writing such as journals (Harwood, 2009; Hu & Wang, 2014; Hyland, 1999, 2000; Kafes, 2017), students' academic writing such as BA theses (Schembri, 2009), MA theses (Azlan, 2013; Jallifar & Dabbi, 2012; Rabab'ah & Al-Marshadi, 2013) and PhD theses (Dong, 1996; Maroko, 2013; Monreal & Salom, 2011; Thompson, 2000; Thompson & Tribble, 2001) and focusing on both genres concurrently (Jalilifar, 2012). However, rare studies comparing citation practices of native and non-native speakers of English have been conducted (e.g. Kafes, 2017; Monreal & Salom, 2011; Rabab'ah & Al-Marshadi, 2013). In the studies in Turkey concerning citation practices (Işık-Taş, 2008; Kafes, 2017; Kan, 2016; Yağız, Ötügen, Kaya, & Aydın, 2014), it can be said that there is an inadequate number of studies on this issue. There seem almost no studies in the Turkish context to compare the source use of Turkish speakers of English with that of native speakers (NS) of English in M.A. and PhD theses. This study can be a preliminary one exploring the citation practices of non-native speakers of English (Turkish writers) and NS of English in their academic works including M.A. and PhD theses, and it provides some insights about Turkish writers' citation practices and compares their control of the source material with native writers' citation practices.

'Citation' is generally defined as "a reference to a source" (Szypszak, 2011, p.315). There have been different definitions of the concept 'citation' made by various researchers, considering the function of citation practices in texts. Harwood (2009) brought the role of citation in texts as the justification of writers' claims into the front in his article. On the other hand, Statsky (2009) highlighted the signposting function of citation, claiming that citation refers to an address that leads people interested in cited texts to find the related texts.

Citation practices have been investigated in term of citation types grounded in linguistic criteria and syntactic position (Swales, 1990), the density of citation practices (Coffin, 2009; Hyland, 1999, 2002; Thompson & Tribble, 2001), the use of reporting verbs (Hyland, 2002; Thompson & Ye, 1991), the reporting structure (Jalilifar & Dabbi, 2012), and tense (Davidse & Vandelanotte, 2011). Other studies have examined citation types based on Swales' (1986) categorization of citation types (Coffin, 2009; Hyland, 2000; Rabab'ah & Al-Marshadi, 2013; Thompson & Tribble, 2001), the rhetorical function of citations (Harwood, 2009; Lee, Hitchcock & Casal, 2018; Petric, 2007), the writers' citation motivations (Harwood, 2009; Mansourizadeh & Ahmad; 2011), and the nature of cited sources (Coffin, 2009).

Jalilifar (2012) carried out a study on 65 research articles (RAs) and 65 M.A. theses in applied linguistics. The preference of citation types showed a difference between these two genres. M.A. writers heavily relied on integral citations since the writers preferred to emphasize the researcher rather than the research in order to provide a strong support for their claims in their theses. Jallifar (2012) claimed that even though M.A. writers were aware of formal features of citation, they ignored functional features as a result of their limited familiarity with the latter stemming from lack of explicit instruction.

Jalilifar and Dabbi (2012) expressed their concerns regarding citation practices in 65 Iranian M.A. theses published between 2005 and 2009 in applied linguistics. The results showed that integral citations were preferred more than non-integral citations in M.A. theses, putting an emphasis on the researcher rather than on the information. Among integral-citation types, verb-controlling

citations were found out to be the most frequent integral citation type. Reference was the least preferred type of non-integral citation by Iranian MA students. Jalilifar and Dabbi (2012) emphasized that M.A. students tend to report previous work rather than make a critical evaluation of it, highlighting the descriptive nature of these theses instead of being argumentative.

In a similar study on the citation density and citation types, Kafes (2017) revealed that novice Turkish academic writers preferred more verb-controlling integral citations than English speaking expert American writers in their research articles, attributable to its popularity and syntactic simplicity. Kafes (2017) claimed that the differences between citation practices of both groups of writers outweighed the similarities, which may be due to their knowledge and experiences.

The main categorization of citation types is grounded in Swales' (1990) categorization and Thompson and Tribble's (2001) framework, based on the position of the citation in the sentence. According to these sources, there are two main categories of citation types: integral citation and non-integral citation.

### **1.1 Integral citation**

Integral citation refers to the citation type with an explicit grammatical role in the sentence and puts an emphasis on the researcher of the cited work. According to Thompson and Tribble (2001), integral citation is categorized under three main groups including verb-controlling citation, naming-integral citation, and non-citation.

#### **1.1.1 Verb-controlling citation**

The verb-controlling citation is a sub-category of integral citation where the citation acts as agent and it is controlled by a verb either in the active or passive voice. The following extract illustrates the verb controlling citation.

As **Pinkman (2005) points out**, when learners take responsibility for their learning, they will be more able to capitalize on learning environments both in and out of the classroom, hopefully making them life-long and efficient learners (Çiftçi, 2011, p. 28)

Each citation is followed by a reporting verb. Thompson and Ye (1991) categorized these reporting verbs used with verb-controlling citations based on three factors: author's stance, writer's stance and writer's interpretation. Among these three factors, author's stance is the most easily detectable. There are three categories including positive, negative and neutral verbs under the factor of "author's stance", showing the attitude of the author. As to the factor "writer's stance", Thompson and Ye (1991) categorized the verbs into three groups: factive, counter-factive and non-factive. The writer's interpretation deals with different perspectives of the proposition status, with four sub-categories including the author's discourse and behaviour interpretation, status interpretation and non-interpretation.

Much research investigated reporting verbs from different dimensions: the presence or absence of reporting verbs (e.g. Swales, 1990), the types of reporting verbs (e.g. Hyland, 2000; Petric, 2006; Thompson, 2001), the choice of reporting verbs (e.g. Hyland, 2000; Thompson & Ye, 1991), and the features of reporting verbs consisting of tense, aspect and voice (e.g. Hyland, 2000; Thompson & Ye, 1991). It can be said that the kinds of verbs used in citations in scholarly academic papers give clues regarding how to interpret or convey evaluation in academic papers, which is also verified by Hunston (1993), highlighting the relationship between the verb selection and its evaluative status. However, choosing a reporting verb, which meets the syntactic requirements of writers' sentences and the requirements of taking an appropriate stance towards a claim, appears

to be a difficult process for both NS and NNS of English writers. It can even be a more complicated process for NNS of English writers, which may stem from NNS of English writers' unawareness of how to use reporting verbs appropriately and a lack of instructors' emphasis on utilizing reporting verbs in academic writing (Hyland, 2002; Pecorari, 2008). Swales and Feak (2004) highlighted the importance of making conscious decisions regarding the use of reporting verbs in the development of NNS of English writers' academic writing skills, which also provides the "maximum interpersonal and persuasive effect" (Hyland & Milton, 1999, p.147).

### **1.1.2 Naming-integral citation**

The naming-integral citation is the second subcategory of integral citation where the citation is a noun phrase or a part of a noun phrase. An example is as follows:

**According to Ellis (1986)**, there is a critical period when individuals learn languages more effectively than other periods (Çiftçi, 2011, p.35).

### **1.1.3 Non-citation**

Non-citation is the third subcategory of integral citation in which a reference to the name of the writer of the cited source exists without a year reference or a page number. This type of integral citation is mostly made use of when the reference is mentioned before in the text, as in the following example:

As **Clément** conceptualized it, self-confidence was composed of both psychological-affective and social-environmental elements (Blumenthal, 2014, p.8).

## **1.2 Non-integral citation**

The non-integral citation refers to citations that are used outside of the text either in the brackets or in footnotes/endnotes. These citations usually do not have an explicit grammatical role in the sentence and foreground the research and information given in the cited work. Thompson and Tribble (2001) classify the non-integral citation under four categories such as source, identification, reference and origin, considering the formal linguistic criteria including the sentence position and content.

### **1.2.1 Source**

The source is the first sub-category of the non-integral citation showing where the idea or the information is taken from, as shown in the following example:

Self-efficacy beliefs provide foundation for human motivation, well-being and personal accomplishment (**Pajares, 2002**) (Çiftçi, 2011, p.45).

### **1.2.2 Identification**

The identification is the second sub-category of the non-integral citation which identifies an agent in the sentence it refers to.

There has been a lot of research done on learner autonomy over the past three decades (**Benson, 2001; Cotterall, 1995; Littlewood, 1996; Ushioda, 1996**) (Tilfarlioglu & Ciftci, 2011, p.1286).

### **1.2.3 Reference**

The reference is the third subcategory of non-integral citation that is generally signalled by inserting directives "see" or "e.g.". It can be considered as a shorthand device (Thompson & Tribble, 2001). In other words, instead of giving the information in the text, the writer leads the readers to other sources. The following is a representative example:

Silva's (1993) important synthesis of early SL writing research allocated a subsection to argumentation and shows that in 1980's, there was some momentum for argumentatively-oriented scholarship, especially through the lens of contrastive rhetoric (e.g. Connor, 1984,1987,1990; Connor &Lauer, 1985, 1988; Kobayashi, 1984) (Hirvela, 2017, p.70).

#### **1.2.4.Origin**

The origin is the fourth sub-category of non-integral citation, showing the originator of a concept, a technique or a product.

The ROWPVT-SBE (Brownell, 2001) provides a measure of an individual's bilingual receptive vocabulary.

This study focuses on both Turkish and English L1 writers' citation practices on the pathway of growing as a professional writer. The use of citations is considered as "an important skill" (Harwood, 2010, p.302) for a writer development. Thus, the present study aims to address the following research question:

Are there any differences between the native and non-native English speakers' citation practices in terms of citation types in M.A. and PhD theses?

## **2. Methodology**

The qualitative research design, which involved a corpus, was adopted in this study. The corpus was grounded in Swales' (1990) categorization of citations and Thompson's (2001) classification of citations. Swales (1990) classified citations under two groups: Integral citation and non-integral citation. Thompson (2001) further classified integral citation under three groups: Verb-controlling, naming and non-citation whereas he subdivided non-integral citation under five groups: Source, identification, reference, origin and example.

### **2.1. The Corpus of the Study**

The study corpus was composed of 34 theses: 17 English L1 writers' theses (10 M.A. theses and 7 PhD theses) and 17 Turkish writers' theses (10 M.A. theses and 7 PhD theses) between the years 2010 and 2014. There were two parallel sub-corpora in the corpus of PhD theses: 7 theses by NS of English and 7 theses by Turkish speakers of English. The data collection procedure had two phases. The first phase involved the selection of PhD and M.A. theses by English L1 writers concerning English language teaching and learning while the second phase consisted of the selection of PhD and M.A. theses by Turkish L1 writers regarding English language teaching and learning. Simple random sampling was used during the process of selection. For the selection of 10 M.A. theses written by English L1 writers, 40 theses were downloaded. Each of these downloaded theses was given an ID number. Among these theses, 10 out of 40 theses were randomly chosen. The same procedure was followed for the selection process of 10 M.A. theses conducted by Turkish writers. As for the selection of 7 PhD theses carried out by English L1 writers, 20 theses were downloaded and each of them was given an ID number. 7 out of 20 were randomly chosen. The same procedure was followed for choosing 7 PhD theses written by Turkish writers.

A pool of theses with the keywords 'English language teaching', and 'English language learning' was formed using two different databases. One of the databases was the "ProQuest Dissertation and Theses" database that has the world's most comprehensive collection of dissertations and theses. The other data base was the "EThOS" (Electronic Theses Online Service), the UK's national thesis service, with access to only PhD theses conducted in the UK. 7 PhD theses of English L1



writers were randomly chosen from this pool, based on several criteria such as the writers' first and last names and the university where the B.A. or M.A. degrees were obtained. Also, to verify the origin of the thesis writers, a verification e-mail was sent to the writers of theses whose contact addresses were available online. Among the theses whose writers sent an answer to our e-mails, 7 PhD theses were randomly chosen. These PhD theses were conducted between 2010 and 2014, at seven different universities around the world.

The corpus of Turkish writers consists of 7 PhD theses written at English Language Teaching (ELT) department at different Turkish universities between 2010 and 2014. Turkish writers' theses carried out at the department of English language teaching (ELT) were randomly downloaded from the official website of the Council of Higher Education (YÖK). An equal selection of the PhD theses over the universities and the years was provided, which strengthens the validity of the data obtained from the corpus.

The corpus of M.A. theses comprises two parallel subcorpora: 10 theses conducted by English L1 writers and 10 theses conducted by Turkish L1 writers. The corpus of M.A. theses of English L1 writers includes 10 theses written between 2010 and 2014. All of the theses were randomly selected among the accessible ones from the international theses database (ProQuest Dissertation and Theses). The corpus of M.A. theses of Turkish L1 writers constitutes 10 theses written at the ELT departments Turkey between 2010 and 2014. 10 M.A. theses by NNS of English were randomly selected from open access theses conducted at ELT departments through the theses database of YÖK. In order to ensure the validity of the data from the M.A. thesis corpus in the study, the equal distribution of M.A. theses by Turkish writers over the universities and the years was provided.

## **2.2. Data Analysis**

Prior to the commencement of the study, a pilot study was conducted. 5 English L1 writers' and 5 Turkish writers' theses were compiled and saved as separate files named as the corpus of NS of English and the corpus of NNS of English (Turkish Writers) electronically. Then, for each thesis in each group, a new file was created to download the reference list of each thesis. Each reference that could be reached was downloaded and saved electronically. The references that could not be accessed by the researcher were excluded from the list. Content analysis was employed to analyse the corpus. The analysis was carried out through a rubric prepared by the first researcher, based on the relevant literature (Swales, 1990; Thompson, 2001). Two expert academics' views in the field of ELT were taken. Grounded in Swales' (1990) classification of citations and Thompson's (2001) classification of citation types for the categorization of citation types in the present study corpus, the rubric consists of seven sections: the source text, the target text, the location of target text, the location of source text, the types of citation, the types of integral citation, and the types of non-integral citation.

For each citation in the theses, a rubric was filled. Software programmes such as I-thenticate and Turnitin, were utilized to fill the rubric. After creating the rubric for all the citations in M.A. and PhD theses by English L1 and Turkish writers in a Microsoft word file, the titles and subtitles in the rubric were given the codes. The data with these codes were recorded in an excel file. Then, the data were transferred to SPSS 23.0 and analysed by using descriptive statistics. In order to provide inter-rater reliability, two independent raters with a background in citation practices coded and analysed the citations in each thesis in the pilot study simultaneously with the researcher. There was over 90% agreement between the categorizations of citations in all the theses in the pilot study done by three researchers. When the researchers disagreed on the category of a citation or had two options for a citation, three of the researchers reached a consensus related to the category of the citation by discussing the most appropriate option. The same procedure was followed for 9.161 citations in 34 theses in the corpus.

### 3. Results

Table 1. below shows the frequencies and percentages of citation types employed in theses written by English L1 and Turkish writers.

**Table 1. The Distribution of Citations in English L1 and Turkish Writers' Analysed Theses in regard to Citation Types**

Citation Types	English L1 Writers' Theses		Turkish Writers' Theses	
	f	%	f	%
<b>Integral Citation</b>	1783	40.9	2378	49.5
<b>Non-integral Citation</b>	2466	56.6	2146	44.7
<b>Total</b>	4250	97.5	4524	94.2
<b>Incorrect Citation Use</b>	109	2.5	278	5.8
<b>Total</b>	4359		4802	

\*Note: f= Frequency, %= Percentage

While the English L1 writers' theses have more non-integral citations, accounting for 56.6% of total citations, Turkish writers' theses prioritized integral citation, accounting for 49.5% of total citations. Table 2. and Table 3. below present the frequencies and percentages of each subtype of integral citations and non-integral citations in both groups of theses.

**Table 2. The Distribution of Citations in English L1 and Turkish Writers' Analysed Theses in regard to Integral Citation Types**

Integral Citation Types	English L1 Writers' Theses		Turkish Writers' Theses	
	f	%	f	%
<b>Verb-controlling Citation</b>	989	55.4	1738	73
<b>Naming-integral Citation</b>	431	24.1	482	20.2
<b>Non-citation</b>	363	20.3	158	6.6
<b>Total</b>	1783	100	2378	100

\*Note: f= Frequency, %= Percentage

As can be seen from Table 2., both groups of writers favoured the verb-controlling type of the integral citation but Turkish L1 writers relied on this type to a greater extent. Naming-integral citation was on the second most common integral citation type in the theses by English L1 writers and Turkish writers; respectively, 24.1% and 20.2%. Non-citation was on the last rank among other types of integral citation in both groups of writers' theses. Nonetheless, English L1 writers' theses relied on non-citation almost three times more (20.3%) than Turkish writers' theses (6.6%). Even though both groups of writers benefitted from stylistic variation of citations in their theses, there was an equal distribution of sub-categories of integral citation in English L1 writers' theses.

**Table 3. The Distribution of Citations in English L1 and Turkish Writers' Analysed Theses in regard to Non-integral Citation Types**

Non-integral Citation Types	English L1 Writers' Theses		Turkish Writers' Theses	
	f	%	f	%
<b>Source</b>	1720	69.7	1413	65.8
<b>Identification</b>	596	24.1	531	24.7
<b>Reference</b>	98	3.9	193	8.9
<b>Origin</b>	52	2.1	8	0.3
<b>Total</b>	2466	100	2146	100

\*Note: f= Frequency, %= Percentage

As shown in Table 3., English L1 and Turkish writers made use of four sub-categories of non-integral citation type in their theses. Both groups of writers predominantly used source citations (69.7% in English L1 writers' theses and 65.8 % in Turkish writers' theses). Identification was the second most common type of non-integral citations in both groups of writers' theses; respectively, 24.1% and 24.7%. The third most common type belonged to reference. However, Turkish writers relied on reference twice more than English L1 writers in their theses. Origin was the least preferred type of non-integral citation by both groups of writers but the English L1 writers' theses used almost seven times as many such type of citation as the Turkish writers' theses. Table 4. below presents the frequencies and percentages of citation types in both types of theses.

**Table 4. The Distribution of Citations in Analysed M.A. and PhD Theses in regard to Citation Types**

Citation Types	M.A. Theses		PhD Theses	
	f	%	f	%
<b>Integral Citation</b>	1903	51.5	2258	41.3
<b>Non-integral Citation</b>	1605	43.4	3007	55.0
<b>Total</b>	3508	94.9	5266	96.4
<b>Incorrect Citation Use</b>	189	5.1	198	3.6
<b>Total</b>	3697		5464	

\*Note: f= Frequency, %= Percentage

As regards the portions of integral and non-integral citations, there seemed a difference in the preference of citation types in both types of theses. MA theses displayed a higher percentage of integral citations whereas PhD theses used a higher number of non-integral citations. The following two tables (Table 5. and Table 6.) give the frequencies and percentages of sub-types of integral and non-integral citations.

**Table 5. The Distribution of Citations in Analysed M.A. and PhD Theses in regard to Integral Citation Types**

Integral Citation Types	M.A. Theses		PhD Theses	
	f	%	f	%
<b>Verb-controlling Citation</b>	1229	64.5	1498	66.3
<b>Naming-integral Citation</b>	433	22.7	480	21.2
<b>Non-citation</b>	241	12.6	280	12.4
<b>Total</b>	1903	100	2258	100

\*Note: f= Frequency, %= Percentage

As shown in Table 5., there is a nearly equal distribution over integral citation types in M.A. and PhD theses. Verb-controlling citation was the most common integral citation type in M.A. theses, accounting for 64.5% and in PhD theses, accounting for 66.3%. Following verb-controlling citation, naming-integral citation was on the second rank among three types of integral citation. The last rank belonged to non-citation, having a nearly equal percentage in two sets of theses.

**Table 6. The Distribution of Citations in Analysed M.A. and PhD Theses in regard to Non-integral Citation Types**

Non-integral Citation Types	M.A. Theses		PhD Theses	
	f	%	f	%
<b>Source</b>	1112	69.2	2021	67.2
<b>Identification</b>	445	27.7	682	22.6
<b>Reference</b>	28	1.7	263	8.7
<b>Origin</b>	20	1.2	41	1.3
<b>Total</b>	1605	100	3007	100

\*Note: f= Frequency, %= Percentage

As presented in the Table 6., no difference was found in the preference of non-integral citation types in MA and PhD theses. However, there was a minimal difference in the use of one sub-category of non-integral citation: reference. Source and identification were the two most frequently used type of non-integral citation in both groups of theses. Regarding the use of in M.A. and PhD theses, the latter used it almost four times more than the former. Origin was on the least preferred type among four types of non-integral citation, having an equal distribution over the theses.

#### **4. Discussion**

This study investigated English L1 and Turkish L1 writers' citation practices in M.A. and PhD theses in terms of citation types. In the study corpora, English L1 writers of M.A. and PhD theses tended to employ more non-integral citations, accounting for 56.6% of total citations compared to Turkish writers' M.A. and PhD theses. On the other hand, Turkish writers favoured integral citations, accounting for 49.5% of total citations more than English L1 writers in their M.A. and PhD theses. This finding shows similarities with the results of Jallifar and Dabbi's (2012), Jallifar's (2012) and Rabab'ah and Al-Marshadi's (2013) studies, showing that M.A. non-native writers of English preferred more integral citations than non-integral citations in their theses. Contradictory to the findings of the studies mentioned above (Jallifar, 2012; Jallifar & Dabbi, 2012; Rabab'ah & Al-Marshadi, 2013), Monreal and Salmon (2011) found out that NNS of English (Spanish writers) preferred non-integral citations in the LR sections of their theses but English writers predominantly employed integral citations in the LR sections of their theses. Even though Turkish writers relied on integral citations more than non-integral ones in their theses, the distribution of two types of citations was nearly equal: integral citations accounting for 49.5% and non-integral citations accounting for 44.7% of total citations. Expert writers have a tendency towards the usage of non-integral citations or equal tendency towards two types of citations in their scholarly academic writing (Jallifar & Dabbi, 2012; Jogthong, 2001; Okamura, 2008). It can be said that both English L1 and Turkish writers seemed to make use of two types of citations seamlessly in their theses.

As to the sub-categories of integral citation, both groups of writers employed verb-controlling citations more than the other two subcategories but Turkish writers relied on verb-controlling citation to a greater extent. This tendency of both English L1 and Turkish writers to employ verb-controlling citations more than the other two subgroups of integral citations can be attributed to the consideration of the verb-controlling citations as the easiest and most obvious way of integrating citations into a text (Jallifar, 2012), but NS of English writers used a wider range of linguistic options while employing verb-controlling citation. However, in this study, Turkish writers used verbs in a more variety in their MA and PhD theses, compared to English L1 writers. This finding accords with the results of Jallifar and Dabbi's (2012) and Jallifar's (2012) studies. The results of the study showed that among integral-citation types, verb-controlling citation was the most commonly used. Following verb-controlling citation, naming-integral was the second most commonly used one while non-citation was used much less frequently. English L1 and Turkish writers seemed to create a stylistic variation regarding integral citation types in their M.A. and PhD theses; however, there is a more similar distribution of these three sub-groups of integral citations in the English L1 writers' theses than Turkish writers' theses. Given the proportions of verb-controlling and naming citations in Mansourizadeh and Ahmad's (2011) study, expert writers used two types of integral citations while novice writers preferred to employ verb-control citations five times more than naming citations. This could be attributed to novice writers' lack of competence in constructing nominalization and complex noun phrases (ElMalik & Nasi, 2008; Mansourizadeh & Ahmad, 2011).

Both groups of writers seemed to have approximate disciplinary tendencies in the use of non-integral citation subcategories. They tended to employ source as the most common type of non-

integral citation in their M.A. and PhD theses; accounting for 69.7% and 65.8% of total citations respectively. Identification was the second most predominantly used non-integral citation type used in the two sets of the theses written by English L1 and Turkish writers; respectively, 24.1% and 24.7%. As can be seen, no differences were found out in the aspects of two subcategories of non-integral citation in two corpora. However, Turkish writers made use of reference which is defined as shorthand device by Thompson (2001) twice more than English L1 writers. According to Hyland (2002), reference, constructed by means of directives, can be a good indicator of the writer's ability for collecting information from different sources and of his/her ability to lead the reader. Origin was the least preferred type of non-integral citation by two groups of the writers but English L1 writers employed it almost as seven times as Turkish writers. This finding complies with the results of Jallifar and Dabbi's (2012) study in terms of the distribution of non-integral citation sub-groups across Iranian graduate students' M.A. theses in the field of applied linguistics. However, this study is in contradiction with Jallifar's (2012) study, where reference was found to be the least preferred type in M.A. Iranian writers' theses.

## **5. Conclusion**

The process of writing cannot be considered a separate process of writers' skills of understanding and integrating others' work into their own studies. Thus, teaching how to make use of sources effectively and appropriately, as one of the most challenging aspects of academic writing, has a key role in helping graduate students to meet the demands of 21<sup>st</sup> century academic writing world.

Given the importance of effectively learning what, when, how, and why to cite in the academic discourse community, relatively few systematic attempts have been made to describe Turkish speakers' tendencies regarding the source use (Işık-Taş, 2008; Kafes, 2017; Yağiz et al., 2014). Even though some studies have been conducted on disciplinary variation in the usage of citation and citation forms (e.g. Hyland, 2000), researchers have paid relatively little attention to investigating the variations as a results of the writers' origins.

Given the gap regarding citation practices in the relevant literature, this study primarily set out to uncover the similarities and differences between English and Turkish L1 writers in terms of citation types. Regarding citation types, the stylistic variation was found in English L1 and Turkish writers' theses. Nonetheless, English L1 writers favored non-integral citations whereas Turkish writers preferred integral citations more than non-integral citations. Regarding the theses written at two levels of graduate academic life, M.A. theses show a tendency towards integral citations while PhD theses use a higher number of non-integral citations.

Some new implementations regarding citation practices in the field of ELT in the Turkish context are regarded as necessary to equip Turkish L1 graduate students with necessary skills in writing scholarly papers. At this point, explicit instruction can be an effective solution for different aspects of citation practices in scholarly writing. Also, it has a facilitative role in the acquisition of necessary skills regarding citation practices. Thus, a new course named the "citation practice course" or the integration of explicit instructions related to citation practices into academic writing or research skills courses not only at the graduate level but also at the undergraduate level can be added to the curriculum. This study seems a beginning in the investigation of citation practices of graduate students in English language education majors in the Turkish context. Further research is needed to examine the citation practices in other disciplines too.

## **References**

Azlan, N.M.N.I (2013). Citation typologies and rhetorical functions of citations in master dissertations. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching*, 1(2), 61-74. Retrieved from <https://kedah.uitm.edu.my/CPLT/images/stories/v1n2/Article5.pdf>.

- Bloch, J., & Chi, L. (1995). A comparison of the use of citations in Chinese and English academic discourse, In D. Belcher, & G. Braine (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*. Norwood, NJ: Ablex,
- Blumenthal, L.F. (2014). *Self-efficacy in low-level English language learners*. (Unpublished MA thesis). Portland State University, Portland.
- Borg, E. (2000). Citation practices in academic writing. In Thompson, P. (ed.) *Patterns and perspectives: Insights into EAP writing practice* (27-45). Reading: The University of Reading.
- Campbell, C. (1990). Writing with others' words. Using background reading texts in academic compositions. In Kroll, B. (ed.) *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 211-230). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coffin, C. (2009). Incorporating and evaluating voices in a film studies thesis. *Writing & Pedagogy*, 1, 163-193. <http://doi.org/10.1558/wap.v1i2.163>.
- Çiftçi, F.S. (2011). *Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms (A case study)*. (Unpublished MA thesis). Gaziantep University, Gaziantep.
- Davidse, K., & Vandelanotte, L. (2011). Tense use in direct and indirect speech in English. *Journal of Pragmatics*, 43, 236-250. <http://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.022>
- Dong, Y.R. (1996). Learning how to use citations for knowledge transformation: Non-native doctoral students' dissertation writing in science. *Research in the Teaching of English*, 30(4), 428-457. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40171551>
- ElMalik, A. T., & Nesi, H. (2008). Publishing research in a second language: the case of Sudanese contributors to international medical journals. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 87-96. <http://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.02.007>
- Harwood, N. (2004). Citation analysis: a multidisciplinary perspective on academic literacy. In M. Baynham, A. Deignan, & G. White (eds.), *Applied linguistics at the interface*. London: Equinox, pp.79-89.
- Harwood, N. (2009). An interview-based study of the functions of citations in academic writing across two disciplines. *Journal of Pragmatics*, 41, 497-518. <http://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.06.001>
- Harwood, N. (2010). Research-based materials to demystify academic citation for postgraduates. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 301-321). New York: Cambridge University Press.
- Hirvela, A. (2017). Argumentation & second language writing: Are we missing the boat?. *Journal of Second Language Writing*, 36, 69-74. <http://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.05.002>
- Hu, G. & Wang, G. (2014). Disciplinary and ethnolinguistic influences on citation in research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 14, 14-28. <http://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.11.001>
- Hunston, S. (1993). Evaluation and ideology in scientific writing. In M. Ghadessy, (Ed.), *Register analysis: Theory and practice*. (pp 57-73). London: Pinter.
- Hyland, K. (1990). A genre description of the argumentative essay. *RELC Journal*, 21 (1), 66-78. <http://doi.org/10.1177/003368829002100105>
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20, 341-367. <http://doi.org/10.1093/applin/20.3.341>
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- Hyland, K. (2002). Activity and evaluation: reporting practices in academic writing. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (115-130). London: Longman.

- Hyland, K. & Milton, J. (1999). Assertions in students' academic essays: A comparison of English NS and NNS student writers. In R. Berry, B. Asker, K. Hyland, & M. Lam (Eds.), *Language analysis, description, and pedagogy* (pp. 147-161). Hong Kong: Language Centre, Hong Kong University of Science and Technology
- Işık-Taş E. E. (2008). *A corpus-based analysis of genre-specific discourse of research: The research article and the PhD thesis in ELT*. (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Jalilifar, R.D. (2012). Academic attribution: citation analysis in master's theses and research articles in applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 22, 23-41. <http://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2011.00291.x>
- Jalilifar, A. & Dabbi, R. (2012). Citation in applied linguistics: Analysis of introduction sections of Iranian master's theses. *Linguistik Online*, 57 (7), 91-104. <http://dx.doi.org/10.13092/lo.57.252>
- Jogthong, C. (2001). *Research article introductions in Thai: Genre analysis of academic writing*. Unpublished doctoral dissertation, Morgantown, West Virginia, Department of Educational Theory and Practice.
- Kafes, H. (2017). Citation practices among novice and expert academic writers. *Education and Science*, 42:441-462. doi: 10.15390/EB.2017.6317.
- Kan, M.O. (2016). Atıf çözümlemesi: Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerin giriş bölümlerine atıf kullanımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1289-1300. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/210059>
- Lee, J.J., Hitchcock, C. & Casal, J.E. (2018). Citation practices of L2 university students in first year writing: Form, function and stance. *Journal of English for Academic Purposes*, 33,1-11. <http://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.01.001>
- Mansourizadeh, K. & Ahmad, U.K. (2011). Citation practices among non-native expert and novice scientific writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 152-161. <http://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.03.004>
- Monreal, C.S. & Salom, L.G. (2011). A cross-language study on citation practices in PhD theses. *International Journal of English Studies*, 11(2), 53-75. <http://dx.doi.org/10.6018/ijes/2011/2/149641>
- Okamura, A. (2008). Use of citation forms in academic texts by writers in L1 and L2 context. *The Economic Journal of Takasaki City University of Economics*, 51(1), 29-44. Retrieved from [http://www1.tcue.ac.jp/home1/k-gakkai/ronsyuu/ronsyuukeisai/51\\_1/okamura.pdf](http://www1.tcue.ac.jp/home1/k-gakkai/ronsyuu/ronsyuukeisai/51_1/okamura.pdf)
- Pecorari, D. (2008). *Academic writing and plagiarism: A linguistic analysis*. London: Continuum.
- Pennycook, A. (1996). Borrowing others' words: Text, ownership, memory and plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30(2), 201-230. doi:10.2307/3588141
- Petrić, B. (2005). Contrastive rhetoric in the writing classroom: A case study. *English for Specific Purposes*, 24, 213-228. <http://doi.org/10.1016/j.esp.2004.09.001>
- Petric', B. (2006). *Citation practices in student academic writing*. Unpublished doctoral dissertation, Budapest, Hungary: Eötvös's Lora'nd University.
- Petric, B. (2007). Rhetorical functions of citations in high- and low-rated master's theses. *Journal or English for Academic Purposes*, 6, 238-253. <http://doi.org/10.1016/j.jeap.2007.09.002>
- Rabab'ah, G. & Al-Marshadi, A. (2013). Integrative vs. non-integrative citations among native and non-native English writers. *International Education Studies*, 6(7), 78-87. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n7p78>

- Salager-Meyer, F. (1999). Referential behavior in scientific writing: a diachronic study (1810–1995). *English for Specific Purposes*, 18, 279–305.
- Statsky, W. P. (2009). *Introduction to par legalism: Perspectives, problems and skills*. US: Library of Congress.
- Swales, J. M. (1986). Citation analysis and discourse analysis. *Applied Linguistics*, 7, 39-56. <http://doi.org/10.1093/applin/7.1.39>
- Swales, J.M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. & Feak, C. B. (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills (2nd ed.)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Szypszak, C. (2011). *Understanding law for public administration*. Sudbury, Massachusetts: Jones and Bartlett Publishers.
- Thompson G. & Ye. Y. (1991). Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics*, 12(4), 365-382. <http://doi.org/10.1093/applin/12.4.365>
- Thompson P. (2000). Citation practices in PhD theses. In L. Burnard and T. McEnery (Eds.), *Rethinking language pedagogy from a corpus perspective*. Frankfurt: Peter Lang.
- Thompson, P. (2001). *A pedagogically-motivated corpus-based examination of PhD theses: Macrostructure, citation practices and uses of modal verbs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Reading.
- Thompson, P. & Tribble, C. (2001). Looking at citations: Using corpora in English for academic purposes. *Language Learning and Technology*, 5(3), 91–105. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.615.1887&rep=rep1&type=pdf>.
- Thompson G. & Ye. Y. (1991). Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics*, 12(4), 365-382. <http://doi.org/10.1093/applin/12.4.365>
- Tilfarlioğlu, F. T., & Ciftci, F. S. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms (A Case Study). *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 1284-1294. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.1.10.1284-1294>
- Yağız, O., Ötügen, R., Kaya, F & Aydın, B. (2014). A literature review analysis of the Turkish scholars' research articles in ELT and applied linguistics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 158, 389-393 <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.105>

**Research article:** Doğan, F. Ş., Yağız, O. & Kaçar, I. G. (2018). A comparison of Turkish and English L1 writers' citation practices in doctoral and master's theses. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 20 (3), 842-855.