

cilt **22** sayı **2** / 2020



**ERZİNCAN  
ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM  
FAKÜLTESİ  
DERGİSİ**

---

---



**Erzincan Üniversitesi**  
**Eğitim Fakóltesi Dergisi**

**Sahibi:**

Dekan  
Prof. Dr. M¼cahit KAĞAN

**Sorumlu M¼d¼r:**

DoĐ. Dr. Erdem YAVUZ

**Baş Edit¼rler:**

Dr. Ali D¼NCER  
Dr. Esra TELLİ

**Alan Edit¼rleri:**

Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT  
Dr. Ali D¼NCER  
Dr. Alper KAŞKAYA  
Dr. Anıl TÜRKELİ  
Dr. Burcu ÇILDIR  
Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ  
Dr. Ebru G¼LER  
Dr. Esra TELLİ  
Dr. Mustafa EŞKİSU  
Dr. N. H¼meyra ÖZDEMİR EREM  
Dr. Orhan TAŞKESEN  
Dr. Sema ALTUN YALÇIN  
Dr. Sena COŞĐUN KANDAL  
Dr. Serap UZUNER YURT  
Dr. Talip G¼N¼LAL  
Dr. Taner ULUÇAY  
Dr. Zeynep ÇAKMAK G¼REL

**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: 22 Sayı: 2 Yıl: 2020

**Adres:** Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Yalnızbağ Kampusu, 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. M¼cahit KAĞAN

**Responsible Manager:**

Assoc. Prof. Dr. Erdem YAVUZ

**Editors in Chief:**

Dr. Ali D¼NCER  
Dr. Esra TELLİ

**Field Editors:**

Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT  
Dr. Ali D¼NCER  
Dr. Alper KAŞKAYA  
Dr. Anıl TÜRKELİ  
Dr. Burcu ÇILDIR  
Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ  
Dr. Ebru G¼LER  
Dr. Esra TELLİ  
Dr. Mustafa EŞKİSU  
Dr. N. H¼meyra ÖZDEMİR EREM  
Dr. Orhan TAŞKESEN  
Dr. Sema ALTUN YALÇIN  
Dr. Sena COŞĐUN KANDAL  
Dr. Serap UZUNER YURT  
Dr. Talip G¼N¼LAL  
Dr. Taner ULUÇAY  
Dr. Zeynep ÇAKMAK G¼REL

**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: 22 Issue: 2 Year: 2020

**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)

**Yayın Kurulu:****Prof. Dr. Adile Aşkıım KURT***Anadolu Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Ahmet IŞIK***Kırıkkale Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Alipaşa AYAS***Bilkent Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Ali Fuat ARICI***Yıldız Teknik Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Azita MANOUCHEHRI***Ohio State Üniversitesi-Amerika***Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR***Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Kimberly A. NOELS***Alberta Üniversitesi-Kanada***Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI***Rouen Normandie Üniversitesi-Fransa***Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR***Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Mehmet GÜROL***Yıldız Teknik Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Meltem Huri BATURAY***Atılım Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Metin DALİP***Tetova Üniversitesi-Kuzey Makedonya***Prof. Dr. Mukaddes ERDEM***Hacettepe Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Mücahit KAĞAN***Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Orhan TAŞKESEN***Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Ramesh SHARMA***Ambedkar Üniversitesi Delhi-Hindistan***Prof. Dr. Raphael VELLA***Malta Üniversitesi-Malta***Prof. Dr. Rita IRWIN***British Columbia Üniversitesi-Kanada***Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN***Atatürk Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Selami AYDIN***İstanbul Medeniyet Üniversitesi***Prof. Dr. Tuncay ERGENE***Hacettepe Üniversitesi-Türkiye***Editorial Board:****Prof. Dr. Adile Aşkıım KURT***Anadolu University-Turkey***Prof. Dr. Ahmet IŞIK***Kırıkkale University-Turkey***Prof. Dr. Alipaşa AYAS***Bilkent University-Turkey***Prof. Dr. Ali Fuat ARICI***Yıldız Teknik University-Turkey***Prof. Dr. Azita MANOUCHEHRI***Ohio State University-USA***Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR***Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey***Prof. Dr. Kimberly A. NOELS***University of Alberta-Canada***Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI***Université de Rouen Normandie-France***Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR***Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey***Prof. Dr. Mehmet GÜROL***Yıldız Teknik University-Turkey***Prof. Dr. Meltem Huri BATURAY***Atılım University-Turkey***Prof. Dr. Metin DALİP***University of Tetova-North Macedonia***Prof. Dr. Mukaddes ERDEM***Hacettepe University-Turkey***Prof. Dr. Mücahit KAĞAN***Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey***Prof. Dr. Orhan TAŞKESEN***Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey***Prof. Dr. Ramesh SHARMA***Ambedkar University Delhi-India***Prof. Dr. Raphael VELLA***University of Malta-Malta***Prof. Dr. Rita IRWIN***The University of British Columbia-Canada***Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN***Atatürk University-Turkey***Prof. Dr. Selami AYDIN***İstanbul Medeniyet University-Turkey***Prof. Dr. Tuncay ERGENE***Hacettepe University-Turkey*

## HAKEM KURULU

Dr. Adem PEKER

Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT

Dr. Ahmet Sami KONCA

Dr. Alper KAŞKAYA

Dr. Arif ÖZER

Dr. Ayşe SOYLU

Dr. Birsen SERHATLIOĞLU

Dr. Dilek EROL SAHİLLİOĞLU

Dr. Duygu FINDIK

Dr. Emine GÖZEL

Dr. Erhan ŞEN

Dr. Ersin TÜRE

Dr. Hacer DOLANBAY

Dr. Hale ILGAZ

Dr. İbrahim SARI

Dr. Mecit ASLAN

Dr. Melehat GEZER

Dr. Mine YILDIZ

Dr. Murat BAŞAR

Dr. Perihan Tuğba ŞEKER

Dr. Pınar GÜNER

Dr. Rumeysa HOŞOĞLU

Dr. Seraceddin Levent ZORLUOĞLU

Dr. Serap UZUNER YURT

Dr. Sinem DİNÇOL ÖZGÜR

Dr. Suzan Duygu BEDİR ERİŞTİ

Dr. Şenol ŞEN

Dr. Tayfun AKIN

Dr. Yasemin DERİNGÖL

Dr. Yurdagül KILIÇ

Dr. Zeynel Abidin YILMAZ

## İÇİNDEKİLER

### Araştırma Makaleleri

#### **Öğretme Motivasyonu ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum: Sınıf Öğretmeni Adayları Örneği**

*Yasemin DERİNGÖL* ..... 295-310

#### **Çeşitli Ülkelerde Öğretmen Değerlendirme**

*İlkay DOĞAN TAŞ* ..... 311-332

#### **Açıköğretim Öğrencilerinin E-Kitap Kullanımlarının İncelenmesi**

*Embiya ÇELİK, Melike ARSLAN & Serkan YILDIRIM* ..... 333-347

#### **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Motivasyonlarında ve Problem Kurma Becerilerinde Etkileşimli Okumanın Etkisi**

*Ergün YURTBAKAN & Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU* ..... 348-370

#### **Kimya Öğretmenlerinin Yazılı Sınavlarının İncelenmesi: Artvin İli Örneği**

*Tamer YILDIRIM* ..... 371-385

#### **Bilişsel Esneklik ve Mental İyi Oluş Arasındaki İlişkide Olumsuz Değerlendirme Korkusu ve Akademik Mükemmeliyetçiliğin Sırasal Çoklu Aracı Rolü**

*Begüm SATICI, Emine GÖÇET TEKİN & Mehmet Engin DENİZ* ..... 386-396

#### **Harmanlanmış Öğrenme Ortamına Yönelik Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Görüşleri**

*Selcan SUNGUR ALHAN* ..... 397-414

#### **Suçta Sürüklenen Ergenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Nitel Bir Çalışma**

*Osman ZORBAZ, Seval KIZILDAĞ & Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ* ..... 415-430

#### **Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oynama Eğilimlerinin Öğretmenlerinin Eğlence Eğilimleri ve Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi**

*Rengiz ZEMBAT & Hilal YILMAZ* ..... 431-446

#### **Okul Öncesi Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Ders İmecesi Uygulamasının Yansımalarının Ebeveynler Açısından Değerlendirilmesi**

*Şule TEPETAŞ & Tacettin TEZCAN* ..... 447-463

#### **İlkokul Sosyal Bilgiler Öğretimi Bağlamında Öğrencilerin Tarihi Mekânlara İlişkin Algılarının Metaforlar Yardımıyla İncelenmesi**

*Hanifi ŞEKERCİ & Midrabi Cihangir DOĞAN* ..... 464-480

#### **Edebiyat Öğretiminde Dahrendorf Modeli: “Leş” Metni Örneği**

*Melda ORYANŞIN & Selahattin DİLİDÜZGÜN* ..... 481-495

#### **Sosyal Bilgiler Derslerinde Teknolojik Araç ve Materyal Kullanımı: Bir Durum Çalışması**

*İlker DERE & Yakup ATEŞ* ..... 496-514

#### **Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Estetik Alanına İlişkin Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi ile İncelenmesi**

*Hatice Kübra ÖZALP* ..... 515-534

#### **Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Sağlamlığın Yordayıcısı Olarak Bilişsel Esneklik: Öz Şefkatli Aracılık Rolü**

*İsmail YELPAZE* ..... 535-549

#### **Popüler Kültürün Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Yansımaları**

*Mustafa İÇEN* ..... 550-572

#### **Düzeltilme Metni**

573

**CONTENTS****Research Articles**

<b>Teaching Motivation and Attitude towards Teaching Profession: The Case of Pre-Service Primary School Teachers</b> <i>Yasemin DERİNGÖL</i> .....	295-310
<b>Teacher Evaluation in Various Countries</b> <i>İlkay DOĞAN TAŞ</i> .....	311-332
<b>Open Education Students' Attitudes Towards Using E-Book</b> <i>Embiya ÇELİK, Melike ARSLAN &amp; Serkan YILDIRIM</i> .....	333-347
<b>The Effect of Dialogic Reading on Primary School 4th Grade Students' Mathematics Motivation and Problem Posing Skills</b> <i>Ergün YURTBAKAN &amp; Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU</i> .....	348-370
<b>An Investigation of the Chemistry Teachers' Written Exams: Artvin Sample</b> <i>Tamer YILDIRIM</i> .....	371-385
<b>Cognitive Flexibility and Mental Well-Being: Fear of Negative Evaluation and Academic Perfectionism as Serial Mediators</b> <i>Begüm SATICI, Emine GÖÇET TEKİN &amp; Mehmet Engin DENİZ</i> .....	386-396
<b>Pre-Service Science Teachers' Views Towards Blended Learning Environment</b> <i>Selcan SUNGUR ALHAN</i> .....	397-414
<b>School Climate Perceptions of Juvenile Offenders: A Qualitative Study</b> <i>Osman ZORBAZ, Seval KIZILDAĞ &amp; Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ</i> .....	415-430
<b>Examination of Preschool Children's Playfulness in Terms of Teachers' Playfulness Traits and Various Variables</b> <i>Rengiz ZEMBAT &amp; Hilal YILMAZ</i> .....	431-446
<b>Evaluation of Parent Reflections After Lesson Study Implementation with Preschool Teachers</b> <i>Şule TEPETAŞ &amp; Tacettin TEZCAN</i> .....	447-463
<b>Analysis of Students' Perception of Historical Places with the Help of Metaphors in the Context of Elementary School Social Studies Teaching</b> <i>Hanifi ŞEKERCİ &amp; Midrabi Cihangir DOĞAN</i> .....	464-480
<b>Dahrendorf Model in Language and Literature Teaching: Text Sample "Leş" (Carrion)</b> <i>Melda ORYANŞIN &amp; Selahattin DİLİDÜZGÜN</i> .....	481-495
<b>The Use of Technological Tools and Materials in Social Studies Courses: A Case Study</b> <i>İlker DERE &amp; Yakup ATEŞ</i> .....	496-514
<b>Analysis on Cognitive Structures of Preservice Visual Arts Teachers Regarding Aesthetics Through Word Association Test</b> <i>Hatice Kübra ÖZALP</i> .....	515-534
<b>Cognitive Flexibility as a Predictor of Psychological Resilience of University Students: The Mediating Role of Self Compassion</b> <i>İsmail YELPAZE</i> .....	535-549
<b>Reflections of Popular Culture to Social Studies Teacher Candidates</b> <i>Mustafa İÇEN</i> .....	550-572
<b>Erratum</b> .....	573



## Teaching Motivation and Attitude towards Teaching Profession: The Case of Pre-Service Primary School Teachers

Yasemin DERİNGÖL \*

Received date: 12.02.2019

Accepted date: 17.02.2020

### Abstract

It has been aimed in the present study to examine teaching motivations and teaching profession attitudes of pre-service primary school teachers. The research is a quantitative study designed in survey model for comparing teaching motivations and teaching profession attitudes of pre-service primary school teachers. It has been inferred from the study that teaching motivations and teaching profession attitudes of pre-service primary school teachers are positive and high; teaching motivation does not differ by gender but teaching profession attitude differs in favor of female preservice teachers; as the grade level increases, both teaching motivation and teaching profession attitude increase and there is a low positive relationship between teaching motivations and teaching profession attitudes. The fact that preservice teachers can do more effectively the requirements of the profession and become successful in their profession is based on their positive attitudes towards the profession. These positive attitudes shall direct their expectations from profession and increase their teaching motivation. Within this scope, the present study has been carried out by considering that it is important to determine teaching motivations and teaching profession attitudes of pre-service primary school teachers.

**Keywords:** Preservice classroom teacher, teaching motivation, teaching profession attitude.

\* İstanbul University-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Education Faculty, Department of Primary Education, İstanbul, Turkey; dyasemin@istanbul.edu.tr

## **Öğretme Motivasyonu ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum: Sınıf Öğretmeni Adayları Örneği**

**Yasemin DERİNGÖL \***


**Geliş tarihi: 12.02.2019**

**Kabul tarihi: 17.02.2020**

### **Öz**

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretim motivasyonları ve öğretmenlik mesleği tutumlarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim motivasyonları ve öğretmenlik mesleği tutumlarının karşılaştırmasına yönelik tarama modelinde tasarlanan bir nicel çalışmadır. Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim motivasyonları ve öğretmenlik mesleği tutumlarının olumlu ve yüksek seviyede olduğu, cinsiyete göre öğretim motivasyonunun farklılaşmadığı ancak öğretmenlik mesleği tutumunun kadın öğretmen adayları lehine farklılaştığı, sınıf seviyesi arttıkça hem öğretim motivasyonunun hem de öğretmenlik mesleği tutumunun arttığı, öğretim motivasyonları ve öğretmenlik mesleği tutumları arasında ise düşük pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleğin gerekliliklerini daha etkili biçimde yerine getirebilmeleri ve meslekte başarılı olabilmeleri mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olmasına bağlıdır. Bu olumlu tutumlar, öğretmen adaylarının meslekten beklentilerine yön verecek ve öğretim motivasyonlarını da arttıracaktır. Bu bağlamda, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim motivasyonları ve öğretmenlik mesleği tutumlarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülerek bu araştırmanın yapılması düşünülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Sınıf öğretmeni adayı, öğretim motivasyonu, öğretmenlik mesleği tutum.

\*  İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye; dyasemin@istanbul.edu.tr



## **1. Introduction**

One of the most important cases directing lives of individuals is the profession they have chosen. The individual's choice of a suitable profession for them and their positive attitudes towards this profession shall make them happy and make serious contributions to the development of the society (Bozdoğan, Aydın, & Yıldırım, 2007). One such profession, the profession of teaching is extremely important for humanitarian sensitivity. There should be some factors to stimulate the individual in gaining satisfaction from this profession. Such factors play an important role for the individual to get motivated for their profession (Ayık & Ataş, 2014). Teacher training, as in other societies, has always been an issue that needs to be kept up-to-date in Turkey. The continuously changing social structure has required the restructuring of educational systems, and every new restructuring has caused new debates and conflicts (Baykara-Pehlivan, 2008). Today, the profession of teaching has become one of the most preferred professions. Therefore, students who prefer this profession should be highly motivated towards its "teaching" function which they shall fulfill when they start their jobs (Yenilmez, Balbağ, & Turğut, 2018).

It is seen that there are many definitions and explanations related to motivation, which is one of the most frequently examined topics in the field of social sciences. Educators and psychologists agree that motivation has a real and important effect on human behaviors. One motivation theory is the Self-Determination Theory. When considered in terms of this theory, motivation may be described to be based on the will or free choices of individuals to a certain degree. The Self-Determination Theory is a metatheory that expresses motivation and personality, and one of the most important characteristics of this theory is the idea that the motivation of the individual is in a continuity extending from a pure and internal form to an external form (Kauffman, Soylu, & Duke, 2011). Endler, Rey and Butz (2012) defined motivation as 'an internal condition that directs behavior, stimulates the individual toward their aim by giving energy and is a part of learning processes'. Accordingly, it is one of the most important components which affect both learning and teaching. According to findings on motivation, external components, such as learning environment and reward, and self-beliefs of students have effects on the motivation of students towards learning processes (Palmer, 2005; Ünal & Bursalı, 2013). Therefore, the motivation of students may be discussed in two parts as external motivation and internal motivation (Afzal & Khan, 2010). The main difference between internal and external motivation is caused by the causality of behavior, and control is in the individual in internal motivation while it is in the environment in external motivation (Yıldız, 2010). Teaching motivation is also divided into two as external and internal teaching motivation. External motivation involves factors which include firstly the individuals or the conditions excluding the individual themselves. For example, the sources of motivation for teachers, their external motivations that get them to joining the profession teaching are conditions such as salary and working environment. Internal motivation is the motivation that involves the effort of starting, carrying on and going deeper into an activity which firstly depends on the beliefs, values and perceptions of the teacher. Such individuals are motivated by personal interest, satisfaction or the desire to help others (Sinclair, 2008). For the teaching motivations of teachers, internal motivations may be considered to be more important than external motivations. Teachers with internal teaching motivation that occurs without an external expectation choose teaching activities without a reward in exchange and become more patient and insistent in struggling against difficulties (Kauffman, Yılmaz Soylu, & Duke, 2011).

The attitude of teachers towards their profession was shown as another important factor that affects the success of teachers (Güneyli & Aslan, 2009). Teachers' ability to fulfill their responsibilities and increase the quality of the education system they are in requires developing

positive attitudes towards the profession before employment and having effective competencies in the domain (Karadağ, 2012). Attitude towards profession means 'feelings, behaviors and loyalty to the profession of the individual' (Hussain, Ali, Khan, Ramzan, & Qadeer, 2011). Attitude towards profession is important in determining the level of loyalty to the profession and has an effect on the performance of an individual. The same situation is also valid for the profession of teaching. The attitude of a teacher reveals itself with positive or negative behaviors against stimuli. While a positive attitude helps build a positive and enriching environment for both the teacher and students, a negative attitude turns the task of teaching into a process students do not like (Jahan, 2017). Attitudes of teachers towards their profession are generally related to whether they are loyal to their professions, they are conscious of the fact that their profession is a social necessity and important, they love their professions and thus they believe they should improve themselves continuously (Temizkan, 2008; Eraslan & Çakıcı, 2011). Çiğdem and Memiş (2011) defined attitudes towards the profession of teaching as 'individuals' positive or negative thoughts towards the aim, content and application of the profession of teaching'. In other words, it is the thoughts of the individual about the profession of teaching, their feelings about it and the performance shown while working (Camadan & Duysak, 2010). Teachers who exhibit a positive attitude towards teaching play an important role in the effectiveness of learning and teaching processes. Moreover, the professional careers of teachers somehow depend on their professional attitudes. Positive attitudes enable teachers to always work hard and effectively. Negative or undesirable attitude can harm to progression of the profession of teaching. Then, if teachers have positive attitudes towards the profession of teaching, this may affect their professional lives positively (Merdassa, 2012). Kaya and Büyükkasap (2005) stated that it is necessary in qualified teacher training to consider the characteristics of teachers such as personality, attitude and concerns towards the profession. Çeliköz and Çetin (2004) stated that, when preservice teachers develop a positive attitude towards their profession, they shall fulfill their duties completely, develop investigative and creative thinking, motivate students more easily, convey verbal and non-verbal messages to students in harmony, use time effectively and be open to new ideas and innovations when they become teachers.

If positive attitude of preservice teachers towards the profession of teaching show consistency in the behavior they exhibit when they enter the profession, all the teacher-associated elements are considered to be positively affected by this condition (Baykara-Pehlivan, 2008). The attitude of a teacher towards the profession of teaching shall reflect one of the most powerful determinants of their behaviors in the profession, that is to say "sense of the profession of teaching" (Kesen & Polat, 2014). In short, when this general condition related to attitude is considered, it is important in indicating that preservice teachers' development of high levels of positive attitudes shall have an important place in their success and their conscious choice of this profession. The cases that people have to practice professions they do not like is a condition which may prevent their success in their profession from the very beginning (Terzi & Tezci, 2007). As it was seen in previous studies, the attitudes of teachers towards their profession have great importance since they determine how they practice the profession of teaching (Erdem & Anılan, 2000; Şenel, et al., 2004). The ability of preservice teachers to perform the requirements of this profession more effectively and become successful in their profession is based on their positive attitudes towards the profession. These positive attitudes shall direct the expectations of preservice teachers from the profession and increase their motivation (Ayık & Ataş, 2014). It is apparent in the light of previous studies that positive or negative attitudes related to the profession of teaching affect behaviors of teachers, and especially the training that preservice teachers receive should be incentivizing in developing positive attitudes towards the profession (Özkaya, 2013). Within this context, it is very important for both teachers building the future and students those teachers will train to determine teaching-related motivation levels, sources and factors which may affect these motivation levels of preservice teachers who receive training at faculties of education, the institutions that train teachers (Yenilmez, Balbağ, & Turğut, 2018).

When the literature was reviewed, there were studies in which pre-service primary school teachers' teaching motivations (Afzal, Ali, & Khan, 2010; Ayık, Akdemir, & Seçer, 2015; Endler, Rey, & Butz, 2012; Gün & Turabik, 2019; Kauffman, Yılmaz Soylu, & Duke, 2011; Lam, 2012; Sinclair, Dowson, & Mcinerney, 2006; Ömür & Nartgün, 2013; Wanga & Liub, 2008; Watters & Ginns, 2000; Yenilmez, Balbağ, & Turğut, 2018; Yıldız, 2010; Yıldız Demirtaş, 2018) and teaching profession attitudes (Altunkeser & Ünal, 2015; Baykara-Pehlivan, 2004; Baykara-Pehlivan, 2008; Çiğdem, 2010; Çiğdem & Memiş, 2011; Dağ, 2010; Doğan, 2013; Erdem & Anılan, 2000; Hoşgörür, Kılıç, & Dünder, 2002; Jahan, 2017; İlter & Köksalan, 2011; İpek & Camadan, 2012; İpek, Kahveci & Camadan, 2015; Kahramanoğlu, et. al., 2018; Kahyaoğlu & Yangın, 2007; Kaya, 2017; Kılıç & Bektaş, 2008; Sarıkaya, Töman, & Öztürk, 2018; Serin, Güneş, & Değirmenci, 2015; Soibamcha, 2016; Sönmez, Işık, & Sulak, 2017; Şen, 2006; Şenol & Akdağ, 2018; Tümkaya, 2011; Özkan, 2017; Taşkın & Hacıömeroğlu, 2010; Uğurlu & Polat, 2011; Uyanık, 2017) were examined. Moreover, a study (Ayık & Atas, 2014) was found to examine both the teaching motivations and teaching profession attitudes of preservice teachers. However, this study was conducted with 294 students studying in Kazım Karabekir Education Faculty of Atatürk University in the 2012-2013 academic year. No information has been given on which sections of teacher candidates were selected. In addition, research examining the teaching motivations and teaching profession attitudes of only two and fourth-grade prospective teachers is also in the literature (Gök & Atalay-Kabasakal, 2019). As can be seen, there is not a study which includes only classroom teacher candidates and the teaching motivations and teaching profession attitudes together. Therefore, examining two very important affective variables such as teaching motivation and teaching attitude is important in the education of prospective teachers. Based on this deficiency in the field, this study aims to determine the relationship between pre-service teachers' motivations and attitudes of the teaching profession by examining them according to gender and class variables. For this purpose, answers were sought for the questions below:

1. On what level are the teaching motivations and teaching profession attitudes of pre-service primary school teachers?
2. Do the teaching motivations and teaching profession attitudes of pre-service primary school teachers differ significantly by gender?
3. Do the teaching motivations and teaching profession attitudes of pre-service primary school teachers differ significantly by their grade levels on which they have been receiving training?
4. Is there a significant relationship between the teaching motivations and teaching profession attitudes of pre-service primary school teachers?
- 5.

## **2. Method**

### **2.1. Design**

This research is a quantitative study in the survey model, which was conducted to examine the motivation of teaching teacher candidates and the attitudes of the teaching profession in a survey model. A survey model aims to describe a past or present situation as it is (Karasar. 2005). As it was aimed to examine the current status of teacher candidates, it was decided to conduct this research in a screening model.

### **2.2. Sample**

The sample consisted of a total of 228 pre-service primary school teachers (F: 176; M: 52) studying in Turkey selected by the method of purposive sampling. The prospective classroom teachers in the curriculum related to the research subject; In the first year, they took 'Basic Mathematics in Primary School' and the third year 'Mathematics Teaching I-II.' As it is seen that primary school teacher candidates take different courses in different classes, the sample is

especially composed of prospective teachers at all grade levels. Table 1 shows the gender distribution of the sample based on their grades.

**Table 1. Gender distribution of the pre-service primary school teachers based on their grades**

Grades	Gender	f	%
1 <sup>st</sup> Grade	Female	47	74.6
	Male	16	25.4
	Total	63	100.0
2 <sup>nd</sup> Grade	Female	34	69.4
	Male	15	30.6
	Total	49	100.0
3 <sup>rd</sup> Grade	Female	55	88.7
	Male	7	11.3
	Total	62	100.0
4 <sup>th</sup> Grade	Female	40	74.1
	Male	14	25.9
	Total	54	100.0

47 (74.6%) of the first grade pre-service primary school teachers in the sample were female, and 16 (25.4%) were male. Thirty-four of the second-grade pre-service primary school teachers (69.4%) were female, and 15 (30.6%) were male. 55 (88.7%) of the third-grade pre-service primary school teachers were female, and 7 (11.3%) were male, while 40 (74.1%) of the fourth-grade pre-service primary school teachers were female, and 14 (25.9%) were male.

### 2.3. Data Collection Tools, Data Collection and Analysis

In this study, the “Motivation to Teach Scale” and the “Profession of Teaching Attitude Scale” were applied as data collection tools.

**Motivation to Teach Scale:** This study used the 12-item “Motivation to Teach Scale,” which was developed by Ayık, Akdemir, & Seçer (2015) in order to determine the teaching motivations of preservice teachers. In the scale, the items are scored as ‘Disagree’ ‘1’, ‘Partly Agree’ ‘2’, ‘Somehow Agree’ ‘3’, ‘Mostly Agree’ ‘4’, and ‘Completely Agree’ ‘5’. Teaching motivations were calculated by obtaining a total score from the scale by including all the items. Accordingly, the lowest possible score on the scale is 12, while the highest possible score is 60. The results of the exploratory factor analysis revealed that the scale explained 52.41% of the variance in two dimensions, and in the confirmatory factor analysis, it was found that this two-dimensional structure fits well with the second level CFA (RMSEA= .064, RMR= .010, NFI= .95, NNFI= .96, CFI= .97, IFI= .97, RFI= .93, AGFI= .90, GFI= .94). The reliability of the scale, validity, and reliability studies of which were carried out by Ayık, Akdemir, and Seçer (2015), was calculated as 0.84. The reliability coefficient of the scale related to the procedures in this study was found as 0.81.

**Profession of Teaching Attitude Scale:** The 35-item “Profession of Teaching Attitude Scale,” developed by Çetin (2006) in order to measure the teaching profession attitudes of pre-service primary school teachers, is graded as ‘Strongly Agree,’ ‘Agree,’ ‘Undecided,’ ‘Disagree’ and ‘Strongly Disagree.’ For the 15 negatively and 20 positively scored scale items; positive statements are given points as 5, 4, 3, 2, 1 from the option ‘Strongly Agree’ to the option ‘Strongly Disagree,’ negative statements, following a reversely score path, where the points range among options 1, 2, 3, 4, 5 from ‘Strongly Agree’ to ‘Strongly Disagree’ (Çetin, 2006). As a result of the factor analysis conducted to determine the construct validity of the scale, factor loadings of the scale items varied between 0.48-0.80, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) value was 0.95, and the internal consistency coefficient (Cronbach alpha) value was calculated as  $\alpha = 0.95$ . The reliability coefficient of the scale related to the procedures in this study was found 0.93.

The statistical analyses of the data were carried out using SPSS 19.0. The results of the Kolmogorov-Smirnov normality test were examined to determine whether the data were fit for normal distribution before going into the analysis process. The results of the Kolmogorov-Smirnov normality test were found to be normal for all the dependent groups, and parametric tests were used in this context. In the analysis of the data, Independent-Samples test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used as parametric tests depending on the variables. The analysis of the relationship between motivation to teach and the profession of teaching attitude was calculated by the Pearson Correlation Coefficient Technique

### 3. Findings

This section reports the findings of the study. The findings of the first research question are presented in Table 2.

**Table 2. “Motivation to Teach Scale” and “The Profession of Teaching Attitude Scale” scores of the pre-service primary school teachers**

Scales	N	Mean	Std.D.
Motivation to Teach Scale	228	3.57	.80
The Profession of Teaching Attitude Scale	228	3.69	.68

To determine pre-service primary school teachers’ levels as per their scores obtained from the scales, the range width of the scale was calculated by using the formula “array width/number of groups to be applied” ( $4/5=0.80$ ) (Tekin, 1993). The arithmetic mean ranges of the scale were determined as 1.00-1.79 ‘Very Low,’ 1.80-2.59 ‘Low,’ 2.60-3.39 ‘Medium’ 3.40-4.19 ‘High’ and 4.20-5.00 ‘Very High.’ Analyzing the scales, it may be stated that the pre-service primary school teachers’ motivations to teach and teaching attitudes were on a high level.

**Table 3. Results of the Unpaired t-Test by Gender of the “Motivation to Teach Scale” and the “profession of teaching attitude scale” scores of the pre-service primary school teachers**

Scales	Gender	N	Mean	Std. Deviation	t	p
Motivation to Teach	Female	176	3.61	.75	1.441	.151
	Male	52	3.43	.95		
The Profession of Teaching Attitude	Female	176	3.75	.68	2.405	.017
	Male	52	3.50	.64		

Significant differences were found between the genders of the pre-service primary school teachers and their scores in the “Profession of Teaching Attitude Scale” ( $t=2.405$ ,  $p<.05$ ). Accordingly, the mean points of the teaching profession attitudes of the women ( $\bar{x}=3.75$ ) were calculated to be higher than those of men ( $\bar{x}=3.50$ ). As a result of the analyses, no significant difference could be found between the total mean scores of the “Motivation to Teach Scale” and the genders in the sample ( $t=1.441$ ,  $p>.05$ ) (Table 3).

**Table 4. Results of One-way Analysis of Variance (ANOVA) by grades of the “Motivation to Teach Scale” and the “Profession of Teaching Attitude Scale” scores of the pre-service primary school teachers**

Scales	Grade	N	Mean	Std. Deviation	Sum of squares	Mean square	F	p
Motivation to Teach	1	63	38.62	9.42	30.391	10.130	19.260	.000
	2	49	33.27	5.88	117.819	.526		
	3	62	42.19	7.72	148.210			
	4	54	43.67	9.04				
	Total	228	39.64	9.02				
The Profession of Teaching Attitude	1	63	128.10	20.05	41.073	13.691	47.571	.000
	2	49	99.33	6.11	64.468	.288		
	3	62	136.74	17.31	105.541			
	4	54	134.46	23.52				
	Total	228	125.77	23.03				

There was a significant difference between the “Motivation to Teach Scale” [ $F_{(3-224)}= 19.260, p<.01$ ] and the class levels of the pre-service primary school teachers. According to results of the Post-hoc Tukey HSD test, the mean teaching motivation total score of the pre-service primary school teachers of among the first-graders was higher than those of the pre-service primary school teachers among the second graders, while the teaching the mean total motivation scores of the pre-service primary school teachers among the third graders were higher than those of the pre-service primary school teachers among the first and second graders. The mean teaching motivation total scores of pre-service primary school teachers of fourth-graders are higher than those of pre-service primary school teachers of first and second graders. In the “Profession of Teaching Attitude Scale” total [ $F_{(3-224)}= 47.571, p<.01$ ], a significant difference was encountered by the participants’ grades (Table 4). According to the results of the Post-hoc Tukey HSD test, it may be seen in Table 4 that the teaching profession attitude mean total score of the pre-service primary school teachers among first-graders were higher than those of the pre-service primary school teachers among the second graders; the mean teaching profession attitude total score of the pre-service primary school teachers among third-graders was higher than those of the pre-service primary school teachers among the first and second graders, while the mean teaching the profession of teaching attitude total point averages of preservice s scores among the fourth graders were higher than those among the pre-service primary school teachers who consisted of second graders.

**Table 5. Pearson’s correlation coefficient analysis results for the relationship between the “Motivation to Teach Scale” and the “Profession of Teaching Attitude Scale.”**

Scales	N	r	p
Motivation to Teach Scale	228	.543	.000
The Profession of Teaching Attitude			

A statistically significant, low, and positive correlation was found between the “Motivation to Teach Scale” and the “Profession of Teaching Attitude Scale” total scores of the classroom teacher candidates ( $r = .543, p<.01$ ).

#### 4. Discussion and Conclusion

In this study, which was carried out to determine the teaching motivations and teaching profession attitudes of pre-service primary school teachers at a faculty of education in Turkey, firstly, it was concluded that the teaching motivations and teaching profession attitudes of preservice teachers were positive and on a high level. The finding that their teaching motivations were high and their attitudes towards the profession they may practice were also positive may suggest that pre-service primary school teachers have preferred this profession willingly and

training the training they receive at the faculty may have affected them positively. Ayık and Ataş (2014) found that teaching motivation perceptions of preservice teachers were on a medium level. When examined in terms of dimensions, preservice teachers had a higher perception in the internal motivation dimension than in the external motivation dimension. The finding that the preservice teachers had a high internal motivation level may be an indicator of they may be practicing their professions willingly and be successful in their profession. In many previous studies, high teaching motivation was also related to internal motivation, and this was associated with loving the act of teaching (Scott, Stone, & Dinham, 2001; Sinclair, 2008). In a study where there were pre-service primary school teachers enrolled in Ethiopia's Wollega University, it was concluded that a moderate positive attitude was exhibited towards the profession of teaching (Merdassa, 2012). When the studies carried out related to this topic are examined, it is seen that pre-service primary school teachers have positive and high teaching motivations (Büyükses, 2010; Gün & Turabik, 2019; Lam, 2012; Wang & Liub, 2008; Yıldız Demirtaş, 2018). When the studies are analyzed, whereas the participants' teaching profession attitudes, the other dimension of the study, are examined, Ayık & Ataş (2014) showed in their study that preservice teachers had a positive attitude towards their professions. As a result of the study carried out over pre-service primary school teachers among fourth-graders, their teaching profession attitude levels were found highly positive (Kesen & Polat, 2014). In a study where the teaching profession attitudes of fourth-year preservice teachers at undergraduate programs of Ege University, Faculty of Education were examined, the level of attitudes was also seen to be positive and high (Engin, Çiçekli Koç, 2014). Terzi and Tezci (2007) concluded in their study, covering also pre-service primary school teachers, that teaching professional attitudes of all the preservice teachers in the study, as in this study, were high and positive. Küçüköğlü, Taşgın, and Saadnie (2014) concluded that preservice teachers had a positive attitude towards the profession as a result of their study on the comparison and examination of views of Turkish and Iranian preservice teachers in terms of the profession of teaching. In another study, in which the attitudes of Turkish and Azeri preservice teachers towards the profession were examined, it was concluded that the scores of the attitudes of the Azeri preservice teachers towards the profession (Durmuşoğlu, Yanık, & Akkoyunlu, 2009). As a result of the research conducted by Gök and Atalay Kabasakal (2019), the prospective teachers who graduated or read the department willingly chose the department, those who unwillingly chose the department and those who wanted to teach when they graduated according to the teaching motivation (intrinsic and extrinsic motivation) and attitude levels towards teaching profession. It was found to be high. This finding of the study matched up with the results of several studies that have been carried out on pre-service primary school teachers (AbouDagga, 2005; Aksoy, 2016; Alsheha, 1988; Babu & Raju, 2013; Baykara-Pehlivan, 2008; Çiğdem & Memiş, 2011; Baykara-Pehlivan, 2008; Bektaş & Nalçacı, 2012; Bulut, 2009; Dağ, 2010; Doğan & Çoban, 2009; Fadlelmula, 2015; İltar, 2009; Kanadlı, 2017; Kerimgil Çelik, 2015; Kılıç & Bektaş, 2008; Korkmaz & Usta, 2010; Lašek & Wiesenbergová, 2007; Mehmood, Akhter, Ch, Hç., & Azam, 2013; Musa & Bichi, 2015; Özder, Konedralı, & Zeki, 2010; Özkan, 2017; Sarıkaya, Töman, & Öztürk, 2018; Serin, Güneş, & Değirmenci, 2015; Sönmez, Işık, Sulak, 2017; Şen, 2006; Uğurlu & Polat, 2011; Yokuş, 2015).

The second result of the study was that the teaching motivations of pre-service primary school teachers did not differ by their gender, but their teaching profession attitudes differed in favor of the female preservice teachers. Accordingly, it may be stated that it is necessary to carry out more studies in order to exactly determine the effects of gender on the profession of teaching and teaching motivation. The profession of teaching is regarded as a female-specific profession in Turkey and preferred more by women (Naymansoy, 2010; Yalçın-Ağgöl, Yalçın, & Macun, 2017). Therefore, teaching profession attitudes of female pre-service primary school teachers may be higher than those of male pre-service primary school teachers. Although Smith (1973) did not find a statistically significant difference in terms of gender between the teaching profession attitudes of the students at Garnett University in the United Kingdom, the researcher that was cited stated that the attitude points of female students were higher than those of male students. In a longitudinal study carried out with pre-service primary school teachers, Uyanık (2017)

determined in the scores of teaching profession attitudes that the difference between the profession of teaching attitudes of female and male preservice teachers at their first and fourth grades was statistically significant in the favor of the female preservice teachers. Erdamar, Aytaç, Türk and Arseven (2016) reached a conclusion in a meta-analysis study, in which 35 studies in Turkey covering a total of 10371 preservice teachers were examined, where female preservice teachers had a higher teaching profession attitude than male preservice teachers. As a result of the meta-analysis study in which prospective teachers' attitudes towards teaching profession changed according to gender, grade level, the family status of being a teacher and the type of faculty that was taught/graduated, the results of the meta-analysis study showed that the female teacher candidates were more positive than the male teacher candidates. They are in the attitude of the statistical data that emerged (Atalmış & Köse, 2018). In the study, in which Musa and Bichi (2015) examined the teaching profession attitudes of preservice teachers and particularly preservice primary school teachers at the Northwest University in Nigeria, they reached a conclusion that the scores of the female preservice teachers were higher than those of the male preservice teachers, like in the study that was mentioned. Yet similarly, there are many studies, in which it is concluded that the profession of the teaching attitudes of female pre-service primary school teachers were more positive than those of the male pre-service primary school teachers (Altunkeser & Ünal, 2015; Aydın & Sağlam, 2012; Baykara-Pehlivan, 2008; Camadan & Duysak, 2010; Chakraborty & Mondal, 2014; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Çiğdem & Memiş, 2011; Durmuşoğlu, Yanık, & Akkoyunlu, 2009; Doğan, 2013; Gökçe & Sezer, 2012; İlter, 2009; İlter & Köksalan, 2011; İpek & Camadan, 2010; İpek, Kahveci, & Camadan, 2015; Kesen & Polat, 2014; Maliki, 2009; Oral, 2004; Özkan, 2017; Şahin & Şahin, 2017; Şen, 2006; Tekerek & Polat 2011; Terzi & Tezci, 2007; Tümkaya, 2011; Uğurlu & Polat, 2011; Üstüner, Demirtaş, & Cömert, 2009).

When the teaching motivation levels and teaching profession attitudes of pre-service primary school teachers were examined by their grades, which they are at, as their grade level increased, both teaching motivations and teaching profession attitudes increased. The number of the applied courses of preservice classroom teacher classroom teachers increased as the last grades, and preservice teachers served their internship by going to elementary schools, where they could observe and apply the things they had learned during the last two years. The causes of the increase in teaching motivations and the profession of teaching attitudes of the preservice teachers were considerate to result in the from performing their practice, and experience the real classroom environments. Sinclair, Dowson, and Mcinerney (2006) and Sinclair (2008) reached the conclusion in their study that teaching motivations of pre-service primary school teachers increased as their grade levels or ages increased, in parallel with the results of this study. It was concluded in the longitudinal study by Uyanık (2017) that the teaching profession attitudes of pre-service primary school teachers increased gradually year by year during their four-year undergraduate education. Based on these results, it was determined that attitudes that were low at the first and second grades, which increased significantly at the third and fourth grades. It was concluded in the study by Oral (2004) that the positive teaching profession the profession of teaching attitudes of students increased as they proceeded to the upper grades. This result of the study supports the results of other studies carried out over pre-service primary school teachers (Divya, 2014; Soibamcha, 2016, Tümkaya, 2011, Durmuşoğlu, Yanık & Akkoyunlu, 2009).

According to the latest result of the study, there was a low and positive relationship between the teaching motivations and the profession of teaching attitudes of the pre-service primary school teachers. Then, it can be claimed that the profession of teaching attitudes of the pre-service primary school teachers shall increase if their teaching motivations increase. Ayık and Ataş (2014), in their study, found a positive and significant relationship between the profession of teaching attitudes of preservice teachers and their teaching motivation, internal motivation and external motivation.

In conclusion, it was considered that the preservice teacher had a positive attitude towards the profession of teaching, which shall increase their teaching motivations. It may be stated that preservice teachers with high motivation should practice their professions willingly and make so much effort to increase the quality of education (Ayık & Ataş, 2014). The education, which



preservice teachers have received, has great importance in the development of the profession of teaching attitude of them (Taşkın & Hacıömeroğlu, 2010; YÖK, 2007). Studies can be carried out in the education faculties to increase the motivation of teacher candidates for teaching and to develop the positive attitude necessary for a successful professional life. Accordingly, it is necessary to create environments in which preservice teachers shall work with elementary school students during their education. In addition, teaching motivations and attitudes towards the teaching profession of all departments can be examined with a much wider sample. For some sections, longitudinal studies can be conducted, and the subject can be discussed in more depth.

## References

- Abou-Dagga, S. (2005). Student teachers' attitudes towards teaching profession and their relation to the adequacy of practical training. *An-Najah University Journal for Research-Humanities*, 19(4), 1141-1167. <http://hdl.handle.net/20.500.12358/26655>
- Afzal, H., Ali, I., & Khan, M. A. (2010). A Study of university students' motivation and its relationship with their academic performance. *International Journal of Business and Management*, 5(4), 80-88. DOI: 0.2139/ssrn.2899435
- Aksoy, E. (2016). Attitudinal differences of teacher candidates towards the teaching profession. *Journal of Education and Future*, 10, 1-17. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.05.590
- Alsheha, F. A. (1988). *A study of male college of education students' attitude toward the teaching profession in the Kingdom of Saudi Arabia*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Florida State University.
- Altunkeser, F. & Ünal, E. (2015). Predicting attitudes of elementary preservice teachers towards teaching as a profession regarding various variables. *Ahi Evran University Journal of Institute of Social Sciences*, 2, 1, 1-15.
- Atalmış, E., H., & Köse, A. (2018). Turkish prospective teachers' attitudes towards the teaching profession: a meta-analysis study. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 393-413. DOI: 10.21031/epod.410287
- Aydın, R. & Sağlam, G. (2012). Determination of teacher candidates' attitudes towards teaching profession (Mehmet Akif Ersoy University Example). *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 257-294.
- Ayık, A. & Ataş, Ö. (2014). The relationship between pre-service teachers' attitudes towards the teaching profession and their motivation to teach. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 25-43. DOI: 10.12973/jesr.2014.41.2
- Ayık, A., Akdemir, Ö. A., & Seçer, İ. (2015). Adaptation of the Motivation to Teach Scale into Turkish: The validity and reliability study. *Current Research Education*, 1(1), 33-45.
- Babu, B. P. & Raju, T. J. M. S. (2013). Attitude of student teachers towards their profession. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 2(1), 1-6.
- Baykara-Pehlivan, K. (2004). The relationship between classroom teacher candidates' attitudes towards teaching profession and school attitudes. *Journal of Educational Research*, 14, 211-218.
- Baykara-Pehlivan, K. (2008). A study on pre-service classroom teachers' socio-cultural properties and their attitudes toward teaching occupation as a subject. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 4(2), 151-168.
- Bektaş, F. & Nalçacı, A. (2012). The relationship between personal values and attitude towards teaching profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1244-1248.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Attitudes of teacher candidates related to teaching profession. *Journal of Ahi Evran University Kırşehir Education Faculty*, 8(2), 83-97.
- Bulut, İ. (2009). Evaluation of teacher candidates' attitudes concerning teaching profession (Dicle and Firat University sample). *Journal of Dicle University Ziya Gökalp Education Faculty*, 14, 13-24.

- Büyükses, L. (2010). *Factors affecting teachers' motivation in job environment*. University of Süleyman Demirel, Isparta, Turkey.
- Camadan, F. & Duysak, A. (2010). Comparing pre-service teachers' attitudes in the different programs toward teaching profession in terms of different variables: Example of Rize University. *The Journal of SAU Education Faculty*, 20, 30-42.
- Chakraborty, A. & Mondal, B. C. (2014). Attitude of prospective teachers towards teaching profession. *American Journal of Social Sciences*, 2(6), 120-125.
- Cin, M. (2008). Residential differences in prospective classroom teachers' attitudes towards geography subject. *Kastamonu Education Journal*, 16(1), 185-190.
- Çağlar, Ç. (2013). The relationship between the levels of alienation of the education faculty students and their attitudes towards the teaching profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1507-1513.
- Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2008). Investigation of preservice teachers' attitudes towards teaching and professional self-efficacy beliefs according to their gender, programs, and faculties. *The Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 9(15), 33-53.
- Çeliköz, N. & Çetin, F. (2004). Factors affecting the attitudes of Anatolian teacher school students towards teacher profession. *Journal of National Education*, 162, 160-167.
- Çetin, Ş. (2006). Establishment of the Profession of Teaching Attitude Scale (The Study for Validity and Confidence). *Journal of Gazi University Industrial Arts Education Faculty*, 18, 28-37.
- Çiğdem, G. (2010). *Learning styles of the primary school teacher candidates and the research on attitudes towards teaching for profession in terms of various factors*. Unpublished master thesis, University of Zonguldak Karaelmas, Zonguldak, Turkey.
- Çiğdem, G. & Memiş, A. (2011). Examination candidates' classroom teaching and learning styles, attitudes towards the teaching profession in terms of various variables. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 3(40), 57-77.
- Dağ, E. (2010). *The relationship between the candidate elementary teachers' attitudes for becoming teachers and the factors effecting their preferences for this occupation*. Master's Thesis, University of Ege, Izmir, Turkey.
- Divya, C. (2014). Attitude of teachers towards their profession and administration. *The Criterion An International Journal in English*, 5(4), 69-74.
- Doğan, T. & Çoban, A. E. (2009). The investigation of the relations between students' attitude toward teaching profession and anxiety level in Faculty of Education. *Education and Science*, 34(153), 157-168.
- Doğan, S. (2013). *Research is analysis of primary school teachers' perception of self-efficacy attitude for teachership*. Erzincan University Institute of Social Sciences Postgraduate Thesis, Erzincan, Turkey.
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C., & Akkoyunlu, C. (2009). Turkish and Azerbaijani prospective teachers' attitudes to their profession, *H. U. Journal of Education*, 36, 76-86.
- Endler, A., Rey, G. D., & Butz, M. V. (2012). Towards motivation-based adaptation of difficulty in e-learning programs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7), 1119-1135.
- Engin, G. & Çiçekli Koç, G. (2014). The attitudes of prospective teachers towards teaching (The Case of Ege University, Faculty of Education). *The Journal of Turkish Social Research*, 182(182), 153-168.
- Eraslan, L. & Çakıcı, D. (2011). Pedagogical formation program students' attitudes towards teaching profession. *Kastamonu Education Journal*, 19(2), 427-438.
- Erdamar, G., Aytaç, T., Türk, N., & Arseven, Z. (2016). The effects of gender on attitudes of preservice teachers towards the teaching profession: A Meta-analysis study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 445-456.

- Erdem, A. R. & Anılan, H. (2000). Attitudes of PAU Faculty of education classroom teachers students to the teaching profession. *Pamukkale Journal of Education*, 7, 144-149.
- Fadlelmula, F. K. (2015). Pre-service teachers' learning styles and attitudes toward teaching profession. *Turkish Journal of Teacher Education*, 4(1), 18-29.
- Gök, B. & Atalay Kabasakal, K. (2019). Analysing prospective teachers' self-efficacy belief, teaching motivation and attitudes towards teaching from the perspective of several variables. *Peğem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(4), 1081-1112. DOI: 10.14527/pegegog.2019.035
- Gökçe, F. & Sezer, G. O. (2012). The attitudes of student teachers towards teaching profession: Uludag University sample. *Journal of Uludag University of Faculty of Education*, 25(1), 1-23.
- Gün, F. & Turabik, T. (2019). The Effects of Possible Selves of Teacher Candidates on their Teaching Motivation. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 214-234. DOI: 10.30703/cije.468371
- Güneşli, A. & Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers' attitudes towards teaching profession. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 313-319.
- Hoşgörür, V., Kılıç, Ç. & DüNDAR, H. (2002). Attitudes of Kırıkkale University elementary education students to profession of teaching. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 16, 91-100.
- Jahan, H. (2017). A Study of professional attitude in upper primary school teachers. *The International Journal of Indian Psychology*, 5(1), 179-191. DOI: 10.25215/0501.080
- İlter, İ. (2009). *Research on attitudes of teacher candidates toward teaching profession in terms of some variants*. Master's Thesis, University of Fırat, Elazığ, Turkey.
- İlter, İ. & Köksalan, B. (2011). Attitudes of class teacher candidates to teaching profession. *Journal of Fırat University Social Sciences*, 21(1), 113-128.
- İpek, C. & Camadan, F. (2012). Primary teachers and primary pre-service teachers' self efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1206-1216.
- İpek, C., Kahveci, G. & Camadan, F. (2015). The attitudes of pre-service class teachers towards teaching profession and school principalship. *Kastamonu Education Journal*, 23(1), 211-226.
- Karasar, N. (2005). *Scientific research methodology*. 13. Edition. Ankara: Nobel Publications.
- Kauffman, D. F., Yılmaz Soylu, M., & Duke, B. (2011). Validation of the motivation to teach scale. *H. U. Journal of Education*, 40, 279-290.
- Kahramanoğlu, R., Yokuş, E., Cüçük, E., Vural, S., & Şiraz, F. (2018). The validity and reliability study of attitudes towards teaching profession scale (ATTPS). *Turkish Studies Educational Sciences*, Volume 13/11, 1669-1686 DOI: 10.7827/TurkishStudies.13561
- Kahyaoglu, M. & Yangın, S. (2007). Attitudes of candidate teachers in primary teaching, mathematics teaching and science teaching departments towards science teaching. *Zonguldak Karaelmas University Journal of Social Sciences*, 3(6), 203-220.
- Kanadlı, S. (2017). Prospective teachers' professional self-efficacy beliefs in terms of their perceived autonomy support and attitudes towards the teaching profession: A mixed methods study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1847-1871. DOI 10.12738/estp.2017.5.0597
- Kaya, A., & Büyükkasap, E. (2005). Physics student teachers' profiles, attitudes and anxiety toward teaching profession: An Erzurum sample. *Kastamonu Education Journal*, 13(2), 367-380.
- Kaya, B. (2017). *The relationship between attitude levels and vocational relationship on the use of technology in education in classroom teacher*. Master's Thesis, University of Ahievran, Kırşehir, Turkey.
- Kerimgil Çelik, S. (2015). The Relationship between the teaching profession attitudes and self esteem of classroom teachers. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 1-22.

- Kesen, İ. & Polat, M. (2014). Determination of 4<sup>th</sup> class preservice teachers' attitudes towards the teaching profession in faculty of education: Sample of Muş Alparslan University. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(2), 556-578.
- Kılıç, D. & Bektaş, F. (2008). Evaluation of the attitudes of the class teacher candidates oriented to the teaching job. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 18, 15-25.
- Korkmaz, Ö. & Usta, E. (2010). Pre-service teachers' attitudes towards teaching profession with perception of interaction-monitoring anxiety and the relationship between problem solving skills. *The Journal of Turkish Social Research*, 3, 1-22.
- Küçüköğlü, A. Taşgın, A., & Saadnie, A. (2014). A comparative research upon views of Turkish and Iranian teacher candidates about teaching profession. *Ataturk University Journal of Turkish Researches Institute*, 51, 395-416.
- Lam, B. H. (2012). Why do they want to become teachers? A study on prospective teachers' motivation to teach in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(2), 307-314.
- Lašek, J., & Wiesenbergová, Š. (2007). Prospective teachers' attitudes to their profession. *The New Educational Review*, 13(3-4), 129-138.
- Maliki, A. E. (2009). Attitudes towards the teaching profession of students from the Faculty of Education, Niger Delta University. *International Journal of Social Science Research*, 1(1), 11-18.
- Mehmood, T., Akhter, M., Ch, A. Hç., & Azam, R. (2013). Attitude of prospective teachers towards profession- a measure for institutional development. *International Journal of Asian Social Science*, 3(11), 2363-2374.
- Merdassa, A. A. (2012). Assessment of the attitude of prospective teachers enrolled in postgraduate diploma in teaching: The case of Wollega University. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 1(4), 65-73.
- Musa, A. & Bichi, A. A. (2015). Assessment of prospective teachers' attitudes towards teaching profession: The case of Northwest University, Kano-Nigeria. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 5(3), 17-24. DOI: 10.9790/7388-05311724
- Naymansoy, G. (2010). Turkish female academicians and their contributions to sciences. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(1), 203-232.
- Palmer, D. (2005). A motivational view of constructivist informed teaching. *International Journal of Science Education*, 27(15), 1853-1881.
- Ramzan, M., Saleem, K., Islam, M. U., & Afzal, M. (2014). Development and validation of Prospective Teachers' Teaching Attitude Scale (PTTAS). *J. Asian Dev. Stud*, 3(4), 6-14.
- Sarikaya, İ., Töman, U., & Öztürk, M. (2018). Examining the variables predicting attitudes towards teaching profession of pre-service primary school teachers, *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 129-141. DOI: 10.24193/adn.11.1.10
- Semerci, N. & Semerci, Ç. (2004). Attitudes toward teaching in Turkish. *Firat University Journal of Social Science*, 14(1), 137-146.
- Serin, M. K., Güneş, A. M., & Değirmenci, H. (2015). The relationship between the attitudes towards teaching profession and the anxiety level of prospective primary school teacher. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(1), 21-34.
- Scott, C., Stone, B., & Dinham, S. (2001). "I love teaching but...." International patterns of discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28), 1-18.
- Sinclair, C., Dowson, M., & Mcinerney, D. M. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108(6), 1132-1154.
- Sinclair, C. (2008). *How can what we know about motivation to teach improve the quality of initial teacher education and its practicum*. A. Towndrow, C. Koh and T.H. Soon (eds.), *Motivation and Practice for the Classroom*, 37-61. The Netherlands: Sense Publishers.
- Smith, I. M., 1973. Changes in students' attitudes to teaching. *Higher Education*, 2(3), 361-376.

- Soibamcha, E. (2016). Attitude of teachers towards teaching profession. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 4(6), 103-105.
- Sönmez, Y., Işık, A. D., & Sulak, S. E. (2017). The attitudes of teacher candidates who are studying in primary teacher degree program towards teaching profession. *Education and Society in The 21<sup>st</sup> Century*, 6(17), 291-306.
- Şahin, C. & Şahin, S. (2017). Teacher candidates' attitudes towards teaching profession, self-proficiency beliefs and levels of recognition of students. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 15(2), 224-238.
- Şen, B. (2006). *The relationship between teaching attitudes of classroom teacher candidates and learning and studying strategies*. Master Thesis, University of Marmara, Istanbul, Turkey.
- Şenel, H. G., Demir, İ., Sertelin, Ç., Kılıçaslan, A., & Köksal, A. (2004). The relationship between attitudes toward teaching profession and personality characteristics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15, 99-109.
- Şenol, C. & Akdağ, M. (2018). The Relation between Prospective Teachers' Attitudes towards Uncertainty and Motivation in Teaching. *Education Sciences*, 8, 122. DOI:10.3390/educsci8030122
- Tekerek, M. ve Polat, S (2011). *Teacher candidates' attitudes towards the teaching profession*. 5<sup>th</sup> International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011. Firat University-Elazığ.
- Tekin, H. (1993). *Measurement and evaluation in education*. Ankara: Yargı Publications.
- Temizkan, M. (2008). An evaluation on the attitudes of Turkish teacher candidates their professions. *Journal of Turkish Science*, 6(3), 461-486.
- Terzi, A. R. & Tezci, E. (2007). The Attitudes of the students towards teaching profession at Necatibey Education Faculty. *Educational Administration: Theory and Practice*, 52, 593-614.
- Tümekaya, S. (2011). Investigation of communication skills and attitude to teaching of the students of primary school teaching. *Cukurova University Journal of Social Sciences*, 20(2), 49-62.
- Oral, B. (2004). Attitudes of education faculty students towards the teaching profession. *Journal of Educational Research*, 15, 88-98.
- Ömür, Y. E. & Nartgün, Ş. S. (2013). Relationship between prospective teachers' attitudes towards teaching profession and their motivation levels. *Journal of Educational Policy Analysis*, 2(2), 41-55.
- Özder, H., Konedralı, G., & Zeki, C. P. (2010). Examining the attitudes towards the teaching profession and academic achievements of prospective teachers. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(2), 253-275.
- Özkan, Y. (2017). *Examining the attitudes oriented towards the teaching profession of science and classroom teachers*. Master Thesis, University of Akdeniz, Antalya, Turkey.
- Özkaya, M. (2013). Teacher behaviours in the light of literature. *EKEV Academy*, 17(56), 399-408.
- Taşkın, Ç. İ. & Hacıömeroğlu, G. (2010). Examining preservice teachers' attitudes towards teaching profession in elementary education: A combination of quantitative and qualitative methods. *Elementary Education Online*, 9(3), 922-933.
- Uğurlu, C. T. & Polat, S. (2011). The attitudes of elementary education students towards teaching profession. *Cukurova University Journal of Social Sciences*, 35(1), 68-74.
- Uyanık, G. (2017). Investigation of the prospective classroom teachers' attitudes towards teaching profession in terms of various variables: A longitudinal research. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 196-206.
- Ünal, F. T. & Bursalı, H. (2013). Turkish teachers' views about motivation factors. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.

- Üstüner, M., Demirtaş, H., & Cömert, M. (2009). The attitudes of prospective teachers towards the profession of teaching (The case of Inonu University, Faculty of Education). *Education and Science, 34*(151), 140-155.
- Wanga, C. K. J. & Liub, W. C. (2008). Teachers' motivation to teach national education in Singapore: A Self-Determination Theory Approach. *Asia Pacific Journal of Education, 28*(4), 395-410. DOI: 10.1080/02188790802469052
- Watters J. J. & Ginns, I. S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education, 11*(4), 277-313.
- Yalçın- Ağgöl, F., Yalçın, M., & Macun, B. (2017). Preschool teachers' views about gender of teacher in preschool education. *Journal of Bayburt Education Faculty, 12*(24), 693-710.
- Yenilmez, K., Balbağ, Z., & Turğut, M. (2018). Investigation of teaching motivations of prospective middle school mathematics and science teachers in terms of some variables. *Journal of Research in Education and Teaching, 7*(2), 105-113.
- Yıldız, B. (2010). *An evaluation of the motivation levels of primary school teachers in terms Herzberg's Two-Factor Theory*. Master's Thesis, University of Beykent, Istanbul, Turkey.
- Yıldız Demirtaş, V. (2018). A study on teacher candidates' self-efficacy, motivation and affection Levels for Children. *Journal of Education and Training Studies, 6*(12), 111-125.
- Yokuş, E. (2015). *Analyze of entry features of first grade students in education faculty*. Master's Thesis, University of Gaziantep, Gaziantep, Turkey.
- YÖK. (2007). *Teacher training and education faculties (1982-2007)*. Assessment of Teacher Training in University: Ankara.

#### **Etik Beyannamesi**

Bu makalede "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

**Research article:** Deringöl, Y. (2020). Teaching motivation and attitude towards teaching profession: The case of pre-service primary school teachers. *Erzincan University Journal of Education Faculty, 22*(2), 295-310.



## Teacher Evaluation in Various Countries\*

İlkay Doğan TAŞ\*\*

Received date: 11.02.2019

Accepted date: 02.05.2020

### Abstract

The purpose of the study is to determine the similar and different aspects of the teacher evaluation system of various countries and the current trends in teacher evaluation. Document analysis method was used in the research. In this context, countries like China, Germany, Portugal, Singapore, Turkey, UK, USA teacher evaluation systems were included in the study. Teacher evaluation systems of countries were analyzed according to document review criteria prepared by the researcher. In the research, it was determined that teacher evaluation is generally used for accrediting teachers, renewing contracts, increasing performance, career progression and making salary arrangements. Besides, it has been revealed that the teacher evaluation was repeated every year and carried out with education ministries. In the evaluation process, there are multiple participants such as administrators, teacher himself and peer teacher and multiple data collection tools like observation, interview, self-assessment and portfolio. At the end of the evaluation process, teachers are sent to education or they are rewarded. In addition, it has been determined that the areas that are based on the evaluation are similar to the "General competencies of teaching profession" used in Turkey.

**Keywords:** Teacher evaluation, evaluation models, document analysis.

\* This study is orally presented at 5th International Congress on Curriculum and Instruction.

\*\* Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Curriculum and Instruction, Turkey, [ilkaydogantas@kku.edu.tr](mailto:ilkaydogantas@kku.edu.tr)

# Çeşitli Ülkelerde Öğretmen Değerlendirme\*

İlkay Doğan TAŞ\*\*

Geliş tarihi: 11.02.2019


Kabul tarihi: 02.05.2020

## Öz

Araştırmada çeşitli ülkelerin öğretmen değerlendirme sisteminin benzer ve farklı yönlerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda da öğretmen değerlendirmedeki mevcut yönelimleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda ABD, Almanya, İngiltere, Çin, Singapur, Portekiz, Türkiye gibi ülkelerin öğretmen değerlendirme sistemleri araştırma kapsamına alınmıştır. Ülkelerin öğretmen değerlendirme sistemleri araştırmacı tarafından hazırlanan doküman incelemesi ölçütlerine göre analiz edilmiştir. Araştırmada, öğretmen değerlendirmenin genellikle öğretmenleri akredite etmek, sözleşme yenilemek, performans artırmak, kariyer ilerlemeleri ve maaş düzenlemeleri yapmak gibi amaçlarla kullanıldığı belirlenmiştir. Bunun yanında ülkeler genelinde öğretmen değerlendirmenin her yıl tekrarlandığı, eğitim bakanlıkları tarafından yürütüldüğü, yöneticiler, öğretmenin kendisi, akran öğretmen gibi birden fazla katılımcının olduğu, verilerin gözlem, görüşme, öz değerlendirme, ürün dosyası aracılığıyla toplandığı, değerlendirme süreci sonunda öğretmenlerin eğitime gönderildiği ya da ödüllendirildiği belirlenmiştir. Ayrıca değerlendirmede temel alınan alanların Türkiye’de kullanılan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ile benzerlik gösterdiği görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen değerlendirme, değerlendirme modelleri, doküman incelemesi.

\* Bu çalışma 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*  Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Türkiye, ilkaydogantas@kku.edu.tr



## 1. Giriş

Öğretmenler, genelde devletin ve toplumun, özelde de öğrencinin ve velinin hedeflerine ulaşmalarında önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu nedenle kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin, hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitimin niteliği ve kendilerini geliştirme çabaları doğrultusunda belirli konularda önemli artıları olabilirken ciddi eksiklikleri de bulunabilir. Bunların ortaya çıkarılmasında başvurulabilecek en etkili yöntem öğretmenlerin değerlendirilmesidir.

Öğretmen değerlendirme, istenilen niteliklere sahip olup olmadıklarının belirlenmesi amacıyla öğretmenlerin çalışmalarının sistematik olarak incelenmesidir (Thomas, 1988). Darling Hammond'a (1990) göre okulda neler olup bittiğini ortaya koymak ve önlemler almak amacıyla kullanılan bir araç, Ornstein'a (1985) göre öğretmen etkililiğini ortaya koymak amacıyla yapılan sistematik çalışmalar, Danielson'a (2011) göre ise öğretmen niteliğini koruyarak ve mesleki gelişimi sürekli hale getirerek nitelikli öğretime olanak veren bir araçtır.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi öğretmen değerlendirmenin farklı amaçları bulunmaktadır. Bazı durumlarda geliştirme (okulda neler olup bittiğini belirlemek ve bunlara ilişkin önlemler almak, öğretmen niteliğini korumak, daha nitelikli bir öğretim sağlamak) bazı durumlarda ise hesap verilebilirlik (çeşitli konularda karar vermek, öğretmen etkililiğini belirlemek) amaç haline gelmektedir. Öğretmen değerlendirme son yüz yıl içerisinde farklı aşamalardan geçerek sürekli değişikliğe uğramıştır. Bu aşamalar şöyle sıralanabilir (Hughes, 2006; Medley, 1979; Medley, Coker ve Soar, 1984):

1. Öğretmenin kişisel özelliklerine dayalı değerlendirme,
2. Öğretimde kullanılan yöntemlere dayalı değerlendirme,
3. Öğrenci başarısına dayalı değerlendirme,
4. Sınıf içi öğretmen davranışlarına dayalı değerlendirme,
5. Öğretmen yeterliklerine ya da performansına dayalı değerlendirme.

Kratz 1986 yılında sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada iyi öğretmenin özelliklerinin neler olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın temelinde iyi öğretmen özelliklerini belirlemek ve öğretmenlere ilişkin kararlar almada güvenilir ölçütler ortaya koymaktır. Kratz'ın çalışmasında öne çıkan öğretmen özelliklerinden biri yardımseverlik diğeri ise dış görünüş olmuştur (McNergney ve Imig, 2006).

1930'lu yıllarda öğretmen özellikleri, öğretmen değerlendirme ölçütü olarak kullanılmaya başlanmıştır. 1940'lı ve 1950'li yıllarda araştırmalarda ses, görünüş, duygusal denge, sıcaklık, güven ve coşku gibi değişkenler üzerinde durulmuş, bu değişkenler öğretmenin temelde sahip olması gereken özellikler olarak görülmüştür. 1950'li yıllarda bu özellikler öğretmen değerlendirme ölçütlerinin temeli haline gelmiştir. Ancak yapılan araştırmalar bu özellikler ile iyi öğretim ya da öğrenci başarısı arasında güvenilir bir bağlantı olmadığını ortaya koymuştur (Danielson ve McGreal, 2000; Medley, 1979).

Öğretmen özellikleri ve öğrenci öğrenmesi arasında önemli bir bağlantının kurulamaması, öğretmen değerlendirmede öğretmen özelliklerinden çok öğretimde kullanılan yöntemlerin önemli olduğu düşüncesine doğru bir geçişe neden olmuştur. Bu amaçla öğretim sürecinde kullanılan yöntemleri temel alan deneysel çalışmalar yapılmış; ancak ortaya çıkan sonuçlar öğretmenden çok öğrencilere yönelik olmuştur. Çalışmalarda sadece öğretim yöntemlerine odaklanılması, öğrenci düzeyi, sınıf ortamı vb. birçok değişkenin göz ardı edilmesi istenilen sonuçlara ulaşılamamasına neden olmuştur (Medley, 1979).

1960 ve 1970'lerde öğretmen değerlendirmede öğretmen davranışlarının temele alındığı söylenebilir. Bu dönemde sınıf içi gözlem ve değerlendirme becerilerine yönelik çalışmalar yapılmış, sınıfta gerçekleşen yaşantıları doğru olarak tanımlayabilmek için çeşitli gözlem ve değerlendirme araçları tasarlanmıştır. Bu araçlar aracılığıyla öğretmenin sınıfta oluşturduğu

ortam incelenerek öğretmen davranışlarının öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisi incelenmiştir (Danielson ve McGreal, 2000; Hughes, 2006; Medley, 1979).

1980'lerden sonra ise öğretmen yeterlikleri ya da performansı, değerlendirme çalışmalarında ön plana çıkmıştır. Öğretmenlik standartları üzerinde çalışmalar yapılarak öğretmen yeterliklerini belirlemek için performansa dayalı değerlendirme sistemleri geliştirilmiştir (Weiss ve Weiss, 1998).

Öğretmen değerlendirme sürecinde meydana gelen değişiklikler öğretmen değerlendirme alanındaki özerkliğin artmasını ve değerlendirme sürecinde yapısal değişikliklerin yapılmasına imkân sağlamıştır. Bu doğrultuda bazı ülkeler, eyaletler ve bölgeler kendi öğretmen değerlendirme modellerini geliştirip uygulamayı tercih ederken, bazıları da çeşitli kurumların (McREL, TNTP vb.) ya da bireylerin (James Stronge, Charlotte Danielson, Robert Marzano, Kim Marshall vb.) öğretmen değerlendirme modellerini uygulamaktadırlar (Hughes, 2006).

Öğretmen değerlendirme konusunda dünyadaki farklı ülkelerin temel aldıkları ve kullandıkları modeller ya da sistemler incelendiğinde, değerlendirmenin bazı açılardan benzerlikler gösterirken bazı noktalarda farklılaştığı söylenebilir (AGDET, 2017; Education Regulation, 2012; Education and Manpower Bureau [EMB], 2003; NASUWT, 2012; NCEE, 2016; OECD, 2009a, 2009b, 2012; Santelices ve Taut, 2011; Taut, Santelices ve Stecher, 2007; Yoo, 2018; Zhao, 2009). Öğretmen değerlendirmenin Türkiye'de ve dünyanın farklı bölgelerinde nasıl ele alındığının belirlenmesi ve öğretmen değerlendirme sistemlerinin ortak ve farklı yönlerinin ortaya konulması mevcut değerlendirme sistemleri üzerinde revizyona gidilmesi ya da yeni değerlendirme modellerinin hazırlanmasında önemli bir temel oluşturacaktır.

Bu araştırmada amaç çeşitli ülkelerde uygulanmakta olan öğretmen değerlendirme sistemlerini inceleyerek benzer ve farklı yönlerini ortaya koymak ve öğretmen değerlendirmedeki yönelimleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen değerlendirme hangi amaçla yapılmaktadır?
2. Öğretmen değerlendirme ne sıklıkla yapılmaktadır?
3. Öğretmen değerlendirme sürecini hangi kurum ya da kurumlar yürütmektedir?
4. Öğretmen değerlendirme sürecinde kimler yer almaktadır?
5. Öğretmen değerlendirme sürecinde hangi veri kaynakları kullanılmaktadır?
6. Öğretmen değerlendirme süreci sonunda ne gibi uygulamalar tercih edilmektedir?
7. Öğretmen değerlendirme sürecinde hangi alanlar değerlendirmeye alınmaktadır?

## **2. Yöntem**

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması özelliği taşımaktadır. Durum çalışması, araştırmacının sınırları tanımlanmış bir ya da birkaç durumu ayrıntılı olarak ortaya koyması olarak ifade edilmektedir (Christensen, Burke Johnson ve Turner, 2015, s. 416). Buna dayalı olarak bu araştırmada ele alınan durum, çeşitli ülkelerde uygulanmakta olan öğretmen değerlendirme sistemleridir. Araştırmada, çeşitli ülkelerde uygulanan öğretmen değerlendirme sistemlerinin incelenmesi amacıyla araştırılması hedeflenen olaylar ve olgular hakkında yazılı materyal analizini içeren doküman incelemesi tekniğinden (Yıldırım ve Şimşek, 2011) yararlanılmıştır. Forster (2006) doküman incelemesinin beş aşamada gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Bunlar; dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz ve veriyi kullanmadır. Araştırma kapsamına alınan dokümanlar, verilerin toplanması, veri toplama aracı ve verilerin analizi bu aşamalar altında ele alınmıştır. Veriyi kullanma aşaması ise bulgular altında ele alınmıştır.

## 2.1. Dokümanlara ulaşma

Araştırma kapsamında ne tür dokümanlara ihtiyaç duyulduğu ve dokümanların nereden elde edilmesi gerektiği konusunda araştırma amacına ulaşmada kullanılan sorular temel alınmıştır. Bu bağlamda öğretmen eğitimi konusunda öne çıkan ülkelerin uyguladıkları öğretmen değerlendirme modellerine yönelik öğretmen değerlendirme rehberleri, öğretmen değerlendirme araçlarına ilişkin formlar, ulusal ve uluslararası raporlar ve hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler araştırma kapsamına alınmıştır. Doküman taraması yapılırken “*teacher appraisal models/systems, teacher evaluation models/systems, teacher assessment models/systems, teacher appraisal/evaluation/assessment, performance appraisal/evaluation/assessment, teacher quality, staff appraisal/evaluation/assessment, evaluation, appraisal, assessment*” gibi anahtar kelimelerden yararlanılmıştır.

Araştırmada ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında hangi ülkelerin yer alacağı konusunda; ülkelerin öğretmen eğitiminde öne çıkmış olmaları, uluslararası sınavlarda gösterdikleri başarı, uluslararası raporlara konu olmaları ve resmi evrakların ulaşılabilir olmaları gibi dört ölçüt kullanılmıştır. Buna göre; ABD (Alaska, Connecticut, Florida, Georgia, Idaho, Illinois, Kentucky, Louisiana, Mississippi, New Jersey, New York, Ohio, Oklahoma, Texas, Virginia, Washington), Almanya, Avusturalya, Çin (Hong Kong, Shangay), Güney Kore, İngiltere, Japonya, Portekiz, Singapur, Şili, Türkiye, Yeni Zelanda ve Kanada (Ontario) araştırma kapsamına alınmıştır.

## 2.2. Özgünlüğü Kontrol Etme

Araştırma kapsamına alınan ülkelerin uyguladıkları öğretmen değerlendirme sistemleri ile ilgili dokümanlar ülkelerin Eğitim Bakanlıklarının, belediyelerinin ve okullarının resmi internet sitelerindeki raporlar, rehberler ve formlar; OECD'nin resmi internet sitesinde yayımlanmış raporlar ve hakemli dergilerde yayımlanmış makalelerden oluşmaktadır. Dokümanların seçilmesinde kaynakların birincil olması, üzerinde oynanmamış olması, güncel olması, ilgili kişiler tarafından hazırlanmış olması ve uluslararası raporların ulusal raporlarda verilen bilgilerle tutarlı olması ölçütleri kullanılmıştır.

## 2.3. Dokümanları anlama

Doküman incelemesinde kullanılacak forma ilişkin ölçütlerin ve temaların belirlenmesinde araştırma kapsamında tanımlanan problem ve belirlenen amaçlar temel alınmıştır. Bu doğrultuda öğretmen değerlendirme sürecinde yer alan öğelerin neler olduğuna yönelik ayrıntılı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Bunun sonucunda öğretmen değerlendirmede sisteminde yer alan öğeler belirlenmiş ve bu doğrultuda çeşitli ölçütler (Öğretmen değerlendirmenin amacı, sıklığı, sorumlu kurumlar, süreçte yer alan kişiler, veri kaynakları, yaptırımlar/teşvikler ve değerlendirme alanları.) hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçütler üç alan uzmanı (Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü'nden iki, İlköğretim Bölümü'nden bir) ve bir program geliştirme uzmanına sunulmuştur. Formun kapsam geçerliği açısından bütün uzmanlar ortak görüş bildirmişlerdir. Bu aşamada formdan hiçbir ölçüt çıkarılmamış ya da forma yeni bir ölçüt eklenmemiştir.

## 2.4. Doküman incelemesine ilişkin verilerin analizi

Araştırmanın alt amaçlarını gerçekleştirmek üzere, çeşitli ülkelerde uygulanan öğretmen değerlendirme sistemlerine ilişkin dokümanların analizinde, kuramsal çerçevenin temel boyutlarının önceden oluşturulmuş olması nedeniyle tümdengelimsel içerik analizi yaklaşımı tercih edilmiştir. İlk olarak alanyazın taraması ve uzman görüşleri aracılığıyla kategorizasyon martisi geliştirilmiştir. Kategorilerin belirlenmesinin ardından analiz birimleri belirlenmiştir. Bu aşamada her bir kategori altında yer alması muhtemel sözcükler belirlenerek kodlama yapılmıştır. Ancak analiz sırasında sadece sözcüklere değil, farklı yerlerde farklı anlamda kullanılabilecekleri göz önünde bulundurularak, sözcüklerin yer aldığı içeriğe de dikkat edilmiştir.

Kodlamanın ardından her bir kategoriye ilişkin frekanslar belirlenmiştir. Elde edilen sayısal veriler tablolaştırılarak, alanyazına dayalı olarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

### 3. Bulgular

Doküman analizi sonucunda bulgular yedi tema (Öğretmen Değerlendirmenin Amacı, Değerlendirme Sürecinin Sıklığı, Değerlendirme Sürecinden Sorumlu Kurumlar, Değerlendirme Sürecinde Yer Alan Kişiler, Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Veri Kaynakları, Değerlendirme Süreci Sonunda Tercih Edilen Uygulamalar, Değerlendirme Sürecinde Temel Alınan Değerlendirme Alanları) altında ele alınmıştır.

#### 3.1. Öğretmen Değerlendirmenin Amacı

Öğretmen değerlendirme genellikle, öğretmenlerin sözleşmelerini yenilemek, mesleki gelişimlerini desteklemek, kariyer ilerlemelerini desteklemek ve öğretimin etkililiğini ve genel iş performansını artırmak gibi amaçlarla işe koşulmaktadır. Tablo 2'ye bakıldığında farklı ülkelerde öğretmen değerlendirmenin hangi amaçlarla yapıldığı görülmektedir.

**Tablo 2. Çeşitli ülke ve eyaletlerdeki öğretmen değerlendirmenin amaçları**

Ülke ve Eyaletler	Amaçlar			
	Sözleşme yenilemek	Öğretmenin mesleki gelişimini desteklemek	Öğretmenin kariyer ilerlemesini desteklemek	Öğretimsel etkililiği ve genel iş performansını artırmak
Almanya	X	X	X	X
Avustralya	X	X	X	X
Çin (Hong Kong)	X	X		
Çin (Shanghai)	X	X		X
Güney Kore		X	X	
İngiltere	X	X	X	X
Japonya	X	X	X	X
Portekiz		X	X	X
Singapur	X	X	X	X
Şili		X	X	X
Yeni Zelanda	X	X	X	X
Kanada (Ontario)	X	X	X	X
Alaska, Idaho, New York, Washington (Danielson Modeli)	X	X	X	X
Florida, Oklahoma, Washington (Marzano Modeli)	X	X		
New Jersey (McREL Modeli)	X	X		
Georgia, Kentucky, Louisiana, New Jersey, Virginia (Stronge Modeli)	X	X		X
Connecticut	X			X
Illinois	X			X
Mississippi	X	X	X	
Ohio	X	X		
Texas	X	X		
Türkiye	X	X		

Tablo 2'ye göre birçok ülke öğretmen değerlendirmeyi öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek (29), sözleşmelerini yenilemek (27), performanslarını artırmak (20), kariyer ilerlemelerini ve maaş düzenlemelerini yapmak (13) amacıyla kullanmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen değerlendirmenin birbirini destekleyen ve birbirinden farklı amaçlarla gerçekleştirildiği söylenebilir. Buna göre öğretmen değerlendirmenin amaçları şöyle özetlenebilir:

Mesleki gelişim;

- Öğretmenin kendisini geliştirmesine ve akran yardımını teşvik ederek eğitimi geliştirmesine yardım etmek (Rebore, 1991).
- Öğretmenin hangi konularda gelişime ihtiyacı olduğunu belirlemek (Peterson, 2000).
- Öğretmen performansını değerlendirmek ve mesleki gelişim planı oluşturulmasına rehberlik etmek (McGreal, 1983; Peterson, 2000).

Karar alma;

- Öğretmen seçim sürecinde güvenilir veriler elde etmek (McGreal, 1983).
- Kalıcılık, transfer, görev, terfi ve işten çıkarma gibi konularda kararlar almak (Bridges, 1992; Kremer, 1988; Natriello, 1990; Peterson, 2000).
- Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterli olup olmadığını belirlemek ve bütün öğretmenlere gelişmeleri için yardımcı olmak (Wise ve diğerleri, 1984).
- Öğretmen başarısını, etkisini ve mesleki faaliyetlerini belgelemek ve onaylamak (Peterson, 2000; Williams, 2009).
- Personel faaliyetlerini adil ve etkin bir şekilde yerine getirerek denetim sistemini meşrulaştırmak (Stanley ve Popham, 1988).

Hesapverebilirlik;

- Öğretimin değerini ya da niteliğini belirlemek (Peterson, 2000; Scriven, 1973).
- Yetersiz öğretmenlere yapılandırılmış yardım sunarak öğrenciyi korumak (Bridges, 1992; Stanley ve Popham, 1988).
- Öğretmenin öğrenci kazanımlarını etkileyip etkilemediği ve ne ölçüde etkilediğini belirlemek (Ornstein, 1985).
- Öğretmen performansı ile ilgilenen paydaşlara (veliler, öğrenciler, uzmanlar vb.) bilgi sağlamak (Peterson, 2000).
- Öğretmen eğitimcilerini bilgilendirmek ve daha sonraki uygulamaları şekillendirmek (Peterson, 2000).

Öğretmen değerlendirmenin amaçları göz önüne alındığında mesleki gelişim, karar alma ve hesapverebilirlik boyutlarında toplandıkları görülmektedir. Birçok ülke ve eyalette de bu üç temel amacın göz önüne alındığı söylenebilir. Tablo 2 göstermektedir ki öğretmen değerlendirmenin amacı çeşitlilik gösterse de birçok ülke ve eyalette benzer amaçlar temel alınmaktadır.

### 3.2. Değerlendirme Sürecinin Sıklığı

Öğretmen değerlendirme sıklığı öğretmenin kademesine, kıdemine, stajyer ya da kadrolu olma durumuna göre farklılık göstermektedir. Öğretmen değerlendirmenin çeşitli ülkelerde hangi sıklıkta gerçekleştirildiği Tablo 3'te görülmektedir.

**Tablo 3. Çeşitli ülke ve eyaletlerde öğretmen değerlendirmenin sıklığı**

Ülke ve Eyaletler	Değerlendirme Sıklığı					
	Yılda iki	Yılda bir	2 Yılda Bir	3 Yılda Bir	4 Yılda Bir	5 Yılda Bir
Almanya					X	X
Avustralya		X				
Çin (Hong Kong)		X				
Çin (Shanghai)		X				
Güney Kore		X	X			
İngiltere		X	X			
Japonya		X				
Portekiz		X	X		X	
Singapur		X	X			
Şili		X			X	
Yeni Zelanda		X	X			
Kanada (Ontario)	X	X				X
Alaska, Idaho, New York, Washington (Danielson Modeli)		X				
Florida, Oklahoma, Washington (Marzano Modeli)	X	X				
New Jersey (McREL Modeli)		X				
Georgia, Kentucky, Louisiana, New Jersey, Virginia (Stronge Modeli)		X		X		
Connecticut		X				
Illinois		X				
Mississippi		X		X		
Ohio		X				
Texas		X				
Türkiye		X		X	X	X

Tablo 3'e bakıldığında 28 ülke ve eyalette öğretmen değerlendirme yılda bir yapılırken, 12 ülke ve eyalette ise değerlendirme sıklığı duruma göre değişiklik göstermektedir. Değerlendirmenin hangi zaman aralıklarında yapılacağı belirlenmesi değerlendirmenin öğretmenin çalışmalarının bir parçası olarak görülmesinde önemli rol oynamaktadır. Birçok ülkede (ABD, İngiltere, Singapur, Güney Kore) stajyer öğretmenler her yıl değerlendirilirken kadrolu öğretmenler her yıl ya da iki yılda bir değerlendirilmektedir. Bazı ülkelerde (Türkiye) ise bu süre ilkokullarda 3-4 yıl ve ortaokullarda 6-7 yıla kadar uzayabilmektedir. Değerlendirme süresinin uzun olması öğretmenleri mesleki gelişimlerinin desteklenmesinde faydalı olabilecek geribildirimlerin yetersiz ve etkisiz olmasına neden olabilmektedir. Diğer taraftan her ay ya da dönemde yapılan yoğun değerlendirmeler öğretmenin iş yükünün artmasına neden olabilmektedir. Değerlendirme sıklığının bir ya da iki yıl olarak belirlenmesi öğretmenlerin sürekli geribildirim almalarına ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Connecticut State Board of Education, 2012; Flores, 2010; Georgia Department of Education, 2003; Liu ve Zhao, 2013; Middlewood ve Cardno, 2001; National Council on Teacher Quality, 2013; Reynolds, Muijs ve Treharne, 2003; The Howard County Public School System, 2015; The Massachusetts Teachers Association, 2010; The New Teacher Project, 2012; Williams ve Engel, 2013, Yoo, 2018).

### 3.3. Değerlendirme Sürecinden Sorumlu Kurumlar

Öğretmen değerlendirme sürecinde toplantıların yapılması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve analizler üzerinden karar alınmasında farklı kişi ve kurumlar sorumluluk almaktadır. Tablo 4'te çeşitli ülke ve eyaletlerde öğretmen değerlendirme sürecinin yürütülmesinden hangi kurumların sorumlu olduğu verilmiştir.

**Tablo 4. Çeşitli ülke ve eyaletlerde öğretmen değerlendirmeden sorumlu kurumlar**

Ülke ve Eyaletler	Kurumlar			
	Okullar	Özel Kurumlar	Eğitim Bakanlıkları	Üniversiteler
Almanya		X	X	
Avustralya	X		X	
Çin (Hong Kong)	X		X	
Çin (Shanghai)	X		X	
Güney Kore			X	
İngiltere	X		X	
Japonya	X			
Portekiz	X		X	
Singapur			X	
Şili			X	
Yeni Zelanda			X	
Kanada (Ontario)	X		X	
Alaska, Idaho, New York, Washington (Danielson Modeli)	X	X	X	
Florida, Oklahoma, Washington (Marzano Modeli)	X	X	X	
New Jersey (McREL Modeli)	X	X	X	
Georgia, Kentucky, Louisiana, New Jersey, Virginia (Stronge Modeli)	X	X	X	
Connecticut	X		X	
Illinois	X		X	
Mississippi	X		X	
Ohio	X		X	
Texas	X		X	
Türkiye	X		X	

Tablo 4'e göre bütün ülke ve eyaletlerde eğitim bakanlıkları öğretmen değerlendirme sürecinin yürütülmesinden sorumluyken, Almanya, Singapur, Şili ve Yeni Zelanda dışındaki ülke ve eyaletlerde okullar da değerlendirme sürecine dâhil edilmişlerdir. Almanya ve Amerika'daki bazı eyaletler (Alaska, New Jersey, New York, Virginia vb.) değerlendirme sürecinde özel kurumlardan destek almaktadır. Amerika'daki birçok eyalette öğretmen değerlendirme sürecinde Danielson, Marzano, McREL ve Stronge gibi modelleri temsil eden özel kurumlar söz sahibidir. Ayrıca belirtilen bu kurumlar ilgili bakanlığa bağlı kurumlar ve okulların değerlendirme sürecini yürüttüğü bazı ülkeler ve eyaletlere de rehberlik ve yönlendirme konusunda destek vermektedir (Davis ve Goodwin, 2011; Marzano, 2013). Ayrıca hiçbir ülke ve eyalette üniversitelere herhangi bir sorumluluk verilmemektedir. Mevcut durum göz önüne alındığında genel eğilimin sorumluluğun hem merkezi hem de yerel yönetimlere verilmesi şeklinde olduğu söylenebilir. Merkezi olarak eğitim bakanlıkları sorumluluğu üstlenirken, yerel olarak okullar bu sorumluluğu üstlenmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amaçlandığında genellikle iç değerlendirme; hesapverebilirlik amaçlandığında ise dış değerlendirme tercih edilmektedir (AGDET, 2017; OECD, 2013a).

### 3.4. Değerlendirme Sürecinde Yer Alan Kişiler

Değerlendirme sürecinde çoğu ülke birden çok değerlendiriciyi sürece dâhil etmektedir. Bu bağlamda yönetici, danışman ve müfettişler veri toplama sürecinde yer alırken, öğrenci ve veli gibi katılımcılardan öğretmene ilişkin veri toplanmaktadır. Tablo 5'te çeşitli ülkeler ve eyaletlerde öğretmen değerlendirme sürecinde kimlerin yer aldığı verilmiştir.

**Tablo 5. Çeşitli ülke ve eyaletlerde öğretmen değerlendirme sürecinde yer alan değerlendiriciler**

Ülke ve Eyaletler	Değerlendiriciler									
	Yöneticiler	Öğretmenler	Danışman Öğretmenler	Akran Öğretmenler	Öğrenciler	Başöğretmenler	Alan Uzmanları	Veliler	Denetçiler/Özel Denetçiler	
Almanya	X								X	
Avustralya	X	X	X	X		X			X	
Çin (Hong Kong)	X	X		X	X					
Çin (Shanghai)	X	X		X	X					
Güney Kore	X			X						
İngiltere	X			X		X			X	
Japonya	X	X								
Portekiz	X	X		X						
Singapur	X	X		X					X	
Şili	X	X		X					X	
Yeni Zelanda	X	X		X		X				
Kanada (Ontario)	X								X	
Alaska, Idaho, New York, Washington (Danielson Modeli)	X	X	X	X	X	X				
Florida, Oklahoma, Washington (Marzano Modeli)	X	X	X	X			X			
New Jersey (McREL Modeli)	X	X		X			X			
Georgia, Kentucky, Louisiana, New Jersey, Virginia (Stronge Modeli)	X	X	X		X	X				
Connecticut	X	X								
Illinois	X									
Mississippi	X	X	X	X	X		X	X		
Ohio	X	X	X							
Texas	X		X	X		X				
Türkiye	X	X		X	X			X	X	

Tablo 5 incelendiğinde bütün ülke ve eyaletlerde yöneticilerin değerlendirme sürecinde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca değerlendirme sürecinde ağırlıklı olarak öğretmenin kendisinin ve akran öğretmenlerin sürece dâhil edildiği söylenebilir. Değerlendirme sürecinin sorumluluğunun özellikle eğitim bakanlıklarına bırakıldığı Almanya, Avustralya, Singapur, Şili, Türkiye ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde denetçiler de sürece dâhil edilmektedir. Ayrıca okul içinde yer alan öğrenciler, danışman öğretmenler ve başöğretmenler de öğretmen değerlendirme sürecinde yer alabilmektedir. Genellikle birden çok değerlendiricinin katılımı, öğretmen değerlendirme uygulamasının başarıya ulaşmasında anahtar rol oynamaktadır. Birçok araştırmacı öğretmen niteliğine ve performansına ilişkin kararların alınmasında birden fazla kişinin bulunması gerektiğini önermektedir (Peterson, 2000).

### 3.5. Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Veri Kaynakları

Öğretmen değerlendirme sürecinde güvenilirliği sağlayabilmek adına genellikle birden fazla veri kaynağı kullanılmaktadır. Tablo 6'da çeşitli ülkeler ve eyaletlerde öğretmen değerlendirme sürecinde hangi veri kaynaklarından yararlanıldığı verilmiştir.



**Tablo 6. Çeşitli ülke ve eyaletlerde öğretmen değerlendirme sürecinde kullanılan veri kaynakları**

Ülke ve Eyaletler	Veri Kaynakları									
	Gözlem	Ürün Dosyası	Öğrenci Başarısı	Öz Değerlendirme	Öğrenci Anketi	Görüşme	Akran Anketi	Veli Anketi	Mesleki Etkinlikler	Başarı Testi
Almanya	X		X			X				X
Avustralya	X	X		X		X				
Çin (Hong Kong)	X		X	X	X	X	X	X	X	
Çin (Shanghai)	X		X	X	X	X	X	X	X	
Güney Kore	X				X		X			
İngiltere	X	X	X			X				
Japonya	X			X		X				
Portekiz	X			X						
Singapur	X	X	X	X		X				
Şili	X	X	X	X		X				X
Yeni Zelanda	X	X		X		X				
Kanada (Ontario)	X					X	X			
Alaska, Idaho, New York, Washington (Danielson Modeli)	X			X		X				
Florida, Oklahoma, Washington (Marzano Modeli)	X					X				
New Jersey (McREL Modeli)	X	X				X				
Georgia, Kentucky, Louisiana, New Jersey, Virginia (Stronge Modeli)	X	X			X		X			
Connecticut	X	X	X	X						
Illinois	X									
Mississippi	X			X	X		X	X		
Ohio	X	X	X							
Texas	X		X	X						
Türkiye	X	X		X	X	X	X			

Tablo 6 incelendiğinde ülke ve eyaletlerin tamamında öğretmenlerin değerlendirilmesinde gözleme başvurulduğu görülmektedir. Aynı şekilde birçok ülke ve eyalette ürün dosyası, öğrenci başarısı, öz değerlendirme ve görüşme aracılığıyla veri toplandığı söylenebilir. Bazı ülke ve eyaletlerde ise öğrenci anketi, akran anketi, veli anketi, mesleki etkinlikler ve başarı testi gibi kaynaklara da başvurulmaktadır. Değerlendirme sürecinde tek bir veri kaynağından bilgi toplanması değerlendirmenin objektifliği ve güvenilirliğini düşürürken, değerlendirme sonrası sözleşme yenileme, kadro verme, terfi gibi üst düzey kararlar alınmasında da çeşitli sıkıntılara neden olabilmektedir. Bu nedenle süreçte elde edilen verilerin güvenilirliğinin sağlanması ve objektif bir değerlendirme yapılması için birden çok veri kaynağının işe koşulması gerekmektedir (OECD, 2009b; Stronge, 2012).

### 3.6. Değerlendirme Süreci Sonunda Tercih Edilen Uygulamalar

Öğretmen değerlendirme süreci sonunda elde edilen verilere göre farklı kararlar alınabilmektedir. Tablo 7'de çeşitli ülkeler ve eyaletlerde öğretmen değerlendirme süreci sonunda tercih edilen uygulamalara yer verilmiştir.

**Tablo 7. Çeşitli ülke ve eyaletlerde öğretmen değerlendirme süreci sonunda tercih edilen uygulamalar**

Ülke ve Eyaletler	Uygulamalar			
	Eğitime Gönderme	Terfi	Göreve Devam (Kadro verme ya da sözleşme yenileme)	Maddi Ödül
Almanya	X	X	X	X
Avustralya	X		X	X
Çin (Hong Kong)	X		X	
Çin (Shanghai)	X		X	
Güney Kore	X	X	X	
İngiltere	X	X	X	X
Japonya	X	X	X	X
Portekiz	X	X	X	X
Singapur	X	X	X	X
Şili	X		X	X
Yeni Zelanda	X	X	X	X
Kanada (Ontario)	X	X	X	
Alaska, Idaho, New York, Washington (Danielson Modeli) 4	X	X	X	X
Florida, Oklahoma, Washington (Marzano Modeli) 2	X	X	X	X
New Jersey (McREL Modeli)	X	X	X	X
Georgia, Kentucky, Louisiana, New Jersey, Virginia (Stronge Modeli) 4	X	X	X	X
Connecticut	X	X	X	X
Illinois	X	X	X	X
Mississippi	X	X	X	X
Ohio	X	X	X	X
Texas	X	X	X	X
Türkiye	X	X	X	

Tablo 7 incelendiğinde 28 ülke ve eyalette öğretmen değerlendirme sürecinin sonunda öğretmenlerin eğitime gönderildiği ve göreve devam etme izni verildiği görülmektedir. 26 ülke ve eyalette öğretmenler terfi ettirilirken, 24'ünde ise öğretmenlere maddi ödül verilmektedir. Bu durum birçok ülke ve eyalette, değerlendirme sürecinin sonunda öğretmenlerin eğitimlere gönderilmesi, terfi ettirilmesi, maddi olarak ödüllendirilmesi ya da göreve devam etmesi gibi uygulamaların tercih edildiğini göstermektedir.

### 3.7. Değerlendirme Sürecinde Temel Alınan Değerlendirme Alanları

Öğretmen değerlendirme sürecinde genellikle öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlikler ya da standartlar temel alınmaktadır. Tablo 8'de çeşitli ülkeler ve eyaletlerde değerlendirme sürecinde temel alınan değerlendirme alanlarına yer verilmiştir.

Tablo 8. Çeşitli ülke ve eyaletlerde temel alınan değerlendirme alanları

Ülke ve Eyaletler	Değerlendirme Alanları					
	Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim	Öğrenciyi Tanıma	Öğrenme ve Öğretme Süreci	Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Okul-Aile ve Toplum İlişkileri	Program ve İçerik Bilgisi
Almanya	X	X	X	X	X	X
Avustralya	X	X	X	X	X	X
Çin (Hong Kong)	X	X	X	X		X
Çin (Shanghai)	X	X	X	X		X
Güney Kore	X	X	X	X	X	X
İngiltere	X	X	X		X	X
Japonya	X	X	X		X	X
Portekiz	X		X		X	X
Singapur	X	X	X		X	X
Şili	X	X	X	X	X	X
Yeni Zelanda	X	X	X	X	X	X
Kanada (Ontario)	X	X	X	X		X
Alaska, Idaho, New York, Washington (Danielson Modeli)	X	X	X	X	X	X
Florida, Oklahoma, Washington (Marzano Modeli)	X	X	X	X	X	X
New Jersey (McREL Modeli)	X	X	X	X	X	X
Georgia, Kentucky, Louisiana, New Jersey, Virginia (Stronge Modeli)	X	X	X	X	X	X
Connecticut	X	X	X	X	X	X
Illinois	X	X	X	X	X	X
Mississippi	X	X	X	X	X	X
Ohio	X	X	X	X	X	X
Texas	X	X	X	X	X	X
Türkiye	X	X	X	X	X	X

2017 yılı itibari ile Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri “Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Tutum ve Değerler” şeklinde üç temel alanda düzenlenmiştir. Ancak araştırmada son yıllarda öğretmen değerlendirme üzerinde sürekli düzenlemelere gidilmesi ve sistem değişiklikleri yapılması nedeniyle bu tarihten önceki değerlendirmelerde kullanılan 2006 yılında kabul edilmiş olan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” temel alınmıştır. Bu nedenle çalışma kapsamına alınan ülkelerde hangi yeterlik alanına yönelik hangi veri toplama kaynağının kullanıldığına bakmadan önce farklı ülkelerde kullanılan değerlendirme modellerinde temel alınan yeterlik alanlarının “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ile örtüşüp örtüşmediği incelenmiştir. Tablo 8 incelendiğinde birçok ülke ve eyalette öğretmen değerlendirme sisteminde temel alınan yeterlik alanlarının Türkiye’deki “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ile büyük oranda benzerlik gösterdiği görülmektedir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırma amaçları doğrultusunda çeşitli ülkelerde öğretmen değerlendirmenin amaçlarına, öğretmen değerlendirmenin zaman aralığına, öğretmen değerlendirme sürecini yürüten kurumlara, süreçte yer alan kişilere, kullanılan veri kaynaklarına, süreç sonunda tercih

edilen uygulamalara ve süreçte temel alınan değerlendirme alanlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen 29 ülke ve eyalette öğretmen değerlendirme, göreve yeni başlayacak aday öğretmenleri akredite etmek, mevcut öğretmenlerin sözleşmelerini yenilemek, performanslarını artırmak, kariyer ilerlemelerini ve maaş düzenlemelerini yapmak gibi amaçlarla kullanılmaktadır. OECD'nin 2009 yılında yayınladığı "Öğretmen Değerlendirme" başlıklı rapora göre öğretmen değerlendirmenin iki temel amacı bulunmaktadır. Birincisi geliştirme yani mesleki gelişimi desteklemek amacıyla güçlü ve zayıf noktalarını belirleyerek öğretmenin kendi uygulamalarını geliştirmektir. İkincisi ise hesapverebilirlik yani öğrenci öğrenmesini artırmak amacıyla öğretmenlerin en iyi performanslarını sergilemelerini sağlamaktır (OECD, 2009a). Danielson (2001) ise öğretmen değerlendirmenin amacını üçe ayırmıştır. Kalite güvencesi, yasa koyucular ve politika yapıcılar açısından değerlendirmenin birincil amacıdır. Değerlendirmenin ikinci amacı her sınıfta yetkin bir öğretmen olmasını sağlamak ve üçüncü amacı ise iyi öğretim becerilerini tanımak, desteklemek ve geliştirmektir.

Öğretmen değerlendirme süreci Almanya dışında bütün ülke ve eyaletlerde yılda bir kez yapılmaktadır. Almanya, Portekiz, Şili, Kanada, Oklahoma, Virginia ve Mississippi'de öğretmen değerlendirme sıklığının kıdeme ve kademeye göre değiştiği belirlenmiştir. Türkiye'de ise pilot uygulaması yapılan ancak uygulamaya konmayan performans değerlendirme sisteminin öğretmenler için her yıl düzenli bir değerlendirmeyi ve dört yılda bir de yazılı bir sınavı öngörmektedir. Daha önce uygulanan değerlendirme sistemi ise ilkökul ve ortaokul için farklı zaman aralıklarında uygulanmaktaydı. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin, düzenli aralıklarla (örneğin her yıl ya da iki yılda bir), kariyerlerinin önemli aşamalarında (örneğin terfi) ya da deneme sürecinde değerlendirildikleri görülmektedir (OECD, 2009a; Yoo, 2018). Değerlendirme sıklığının belirlenmesinde önemli olan konu, değerlendirmenin amacının ne olduğunun doğru bir şekilde belirlenmesidir. Değerlendirmenin amacının öğretmenlerin mesleki gelişimi olduğu durumlarda değerlendirme süreci öğretmenin iş ve çalışmalarının ayrılmaz bir parçası olarak göz önüne alınmakta ve düzenli olarak gerçekleştirilmektedir (Isoré, 2009; UNESCO, 2007). Değerlendirme sıklığının resmi olarak belirlenmemesi, her öğretmenin gerektiği gibi geribildirim alamamasına ve değerlendirme sisteminin işlerliğinin sorgulanmasına neden olabilmektedir (Isoré, 2009). Araştırma sonuçları ve alanyazın taramasının; öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerinin hızlı bir şekilde belirlenmesi ve bunlara yönelik önlemlerin ya da ödüllendirmelerin zamanında yapılabilmesi için öğretmen değerlendirme sürecinin her yıl tekrarlanması gerektiğini işaret ettiği söylenebilir.

Öğretmen değerlendirme sürecinden sorumlu olan kurumlara bakıldığında araştırma kapsamındaki bütün ülke ve eyaletlerde eğitim bakanlıklarının sorumluluk yüklediği belirlenmiştir. Bunun yanında ABD, Avustralya, Çin, İngiltere, Japonya'nın aralarında olduğu 23 ülke'de okulların da değerlendirme sürecinden sorumlu olduğu, Almanya ve Amerika'daki bazı eyaletlerde (Alaska, New Jersey, New York, Virginia vb.) ise değerlendirme sürecinde özel kurumlardan destek alındığı belirlenmiştir. Ayrıca hiçbir ülke ve eyalette üniversiteler değerlendirme sürecinden sorumlu değildir. Birçok ülkede öğretmen değerlendirme çalışmaları okul müdürleri ya da vekilleri ve başöğretmenler tarafından yürütülür. Bazı ülkeler (Almanya, Yeni Zelanda) sınıf içi gözlemlerin yapılmasında müfettişlerden yararlanırken bazı ülkeler de (Avustralya, Portekiz, Yeni Zelanda) yeni göreve başlayacak aday öğretmenlerin akreditasyonunda okul dışı kurumlar ve danışmanlardan yararlanmaktadır (Education Regulation, 2012; EMB, 2003; Kleinhenz ve Ingvarson, 2006; NASUWT, 2012; OECD, 2009b; OECD, 2011a, 2012; Santelices ve Taut, 2011; Speer ve Harich, 2005; Taut ve diğerleri, 2007; Yoo, 2018).

Öğretmen değerlendirme sürecinde genellikle birden fazla kişi yer almaktadır. Araştırma kapsamındaki bütün ülke ve eyaletlerde yöneticiler (müdür ve müdür yardımcıları) değerlendirme sürecinde rol almaktadır. Bunun yanında öğretmenin kendisinin ve akran öğretmenlerin (zümredaşlar) birçok ülke ve eyalette sürece etkin bir şekilde katıldığı belirlenmiştir. Değerlendirme sürecinde en az rol alan kişiler ise başöğretmenler ve velilerdir.

Değerlendirme sürecinde yer alan değerlendiriciler öğretmen değerlendirme sürecini yürüten kurumlara göre değişiklik göstermektedir. Eğitim bakanlıklarının sorumluluğunda olan değerlendirme sürecinde müfettişler yer alabilirken, özel kurumların sorumluluğunda olan değerlendirmelerde alan uzmanları, okulların sorumluluğunda olan değerlendirmelerde ise yöneticiler, öğretmenler vb. yer alabilmektedir. Sorumluluğun farklı kurumlara dağıtılması durumunda ise bu değerlendiricilerden aynı anda yararlanıldığı söylenebilir (AGDET, 2017; Choi and Park, 2016; Education Regulation, 2012; EMB, 2003; MEB, 2018; NASUWT, NCEE. 2016; 2012; OECD, 2009b; Santelices ve Taut, 2011; Taut ve diğerleri, 2007).

Öğretmen değerlendirme sürecinde genellikle çoklu veri kaynaklarından yararlanılmaktadır. Ayrıca birçok ülke ve eyalette ürün dosyası, öğrenci başarısı, öz değerlendirme ve görüşme aracılığıyla veri toplanmaktadır. Değerlendirme sürecinde çoğu ülke ağırlıklı olarak, müfettiş, okul müdürü ya da başöğretmen tarafından yapılan sınıf içi gözlemler ve öğretmen görüşmeleri gibi değerlendirme araçlarını kullanmaktadır. Bunların yanında öğretmen öz değerlendirmesi, ürün dosyası, okul projeleri vb. araçlardan yararlanılmaktadır (Australian Government Department of Education and Training [AGDET], 2017; Education Regulation, 2012; EMB, 2003; MEB, 2018; NASUWT, 2012; The National Center on Education and the Economy [NCEE]. 2016; OECD, 2009b; Santelices ve Taut, 2011; Taut ve diğerleri, 2007; Yoo, 2018).

Değerlendirme sürecinin sonunda tercih edilen uygulamalara bakıldığında bunların genellikle eksikliği belirlenen öğretmenlerin eğitime gönderilmesi ve başarılı öğretmenlerin göreve devam (Kadro verme ya da sözleşme yenileme) ettirilmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Aynı zamanda başarılı öğretmenlerin terfi ettirilmesi ya da maddi olarak ödüllendirilmesi de tercih edilen uygulamalar arasındadır. Alanyazın incelendiğinde genellikle eksikleri olduğu belirlenen öğretmenlere yönelik eğitime gönderme, kısa süreliğine görevden uzaklaştırarak eğitime gönderme ya da kadro vermeme ve sözleşme sonlandırma gibi uygulamalar tercih edilirken başarılı olan öğretmenlere yönelik ise terfi etme, kadro alma, sözleşme yenileme, maddi ödüllendirme, ücretli izin verme, okul temelli araştırma yapma fırsatı sunma, yüksek lisansı destekleme ve isteğe bağlı eğitimlere gönderme gibi uygulamaların tercih edildiği görülmektedir (AGDET, 2017; Avalos ve Assael, 2006; Brandon, Hollweck, Donlevy ve Whalen, 2018; Choi and Park, 2016; Danielson, 2001; French, Kuligowski ve Goe, Holdheide, and Miller, 2011; Holdzkom, 1993; Heneman ve diğerleri, 2006; Hull, 2013; Ofsted, 2006; MEB, 2018; National Staff Deelopment Council, 2010; OECD, 2009a, 2009b, 2020; Training and Development Agency for Schools, 2007a).

Amerika'daki bazı eyaletlerde (Florida, Idaho, Louisiana vb.) ve Avustralya, Güney Kore (Altı ay boyunca öğretmenlik yapmadan sadece mesleki eğitim alınmaktadır.), İngiltere ve Kanada gibi birçok ülkede değerlendirmede başarısız olan öğretmenler eksik oldukları alanlara yönelik eğitimlere gönderilmektedirler. Öğretmenler genellikle bakanlıkların ya da eyaletlerdeki belediyelerin, değerlendirme sonuçlarına dayanarak hazırladıkları hizmet içi eğitimlere yönlendirilmektedirler (OECD, 2009b, 2013a; Peterson, 2000; Yoo, 2018). Florida, Louisiana, New York, Oklahoma gibi bazı eyaletlerde ve Almanya, Şili ve Yeni Zelanda gibi bazı ülkelerde değerlendirme sürecinde üst üste iki ya da üç kez başarısız olan stajyer öğretmenlere kadro verilmemekte ve sözleşmeli öğretmenlerin ise sözleşmeleri yenilenmeyerek işten çıkarılmaktadırlar (Avalos ve Assael, 2006; Bridges, 1990; Eurydice, 2019; French ve diğerleri, 1993; Hull, 2013; OECD, 2009b, 2013a; Ofsted, 2006; Sykes, 1990).

Bazı ülkelerde (Güney Kore, Japonya, Portekiz vb.) ve Amerika'daki birçok eyalette (New York, Texas, Virginia, Washington vb.) değerlendirme sürecinde başarılı olan öğretmenler, başarılarını sürekli tutmak adına farklı şekillerde teşvik edilmektedirler. Örneğin, öğretmenlik mesleğine ilişkin kariyer aşamalarının (kıdemli öğretmen, lider öğretmen, usta öğretmen vb.) bulunduğu İngiltere ve Singapur gibi ülkelerde değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenlere ilerleme şansı verilmektedir. Amerika'daki bazı eyaletlerde (Florida, Louisiana, New York, Oklahoma vb.), Avustralya ve Yeni Zelanda gibi bazı ülkelerde stajyer öğretmenler kadroya alınmakta ve sözleşmeli öğretmenlerin ise sözleşmeleri yenilenmektedir. Aynı şekilde birçok ülke ve eyalette

öğretmenlerin maaşlarında iyileştirmeye gidilmekte, öğretmenlere ücretli izin hakkı tanınmakta, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları, istedikleri hizmet içi eğitimlere katılmaları ve okul temelli araştırmalar yapmaları için fırsatlar sunulmaktadır (Bacharach, Conley ve Shedd, 1990; Hull, 2013; National Council on Teacher Quality, 2013; OECD, 2009b; Ofsted, 2006; Steiner, 2010; Yoo, 2018). Türkiye'deki duruma bakıldığında yapılan değerlendirmeler sonucu, ne başarısız öğretmenlerin ihtiyaçları olan hizmet içi eğitimlere gönderildikleri ya da işten çıkarıldıkları ne de başarılı öğretmenlerin herhangi bir şekilde teşvik edildikleri görülmektedir (Büyüköztürk, Akbaba Altun, ve Yıldırım, 2010; Uysal, 2011).

Araştırma öğretmen değerlendirme sürecinde Türkiye'de kullanılan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri"nde bulunan alanlarla benzer alanların temel alındığı belirlenmiştir. Öğretmen değerlendirme sürecinde genellikle kişisel ve mesleki değerler-gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme-öğretme süreci, öğrenmeyi gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri ve program ve içerik bilgisi alanları göz önünde bulundurulmaktadır. ABD'deki eyaletlerin birçoğunda Danielson, Marzano, Stronge ve McGreal'ın değerlendirme modelleri ya da modellerde yer alan yeterlik alanları kullanılmakta ve hatta birçok ülkede (İngiltere, Kanada, Şili, Yeni Zelanda vb.) Danielson'un değerlendirme modeli ya da öğretmenlik çerçevesinde yer alan yeterlik alanlarından yararlanılmaktadır (AGDET, 2017; Avalos ve Assael, 2006; Borman ve Kimball, 2005; Flores, 2010; Heneman ve diğerleri, 2006; Milanowski, 2004; OECD, 2009a; Training and Development Agency for Schools, 2007b).

Özetle araştırma sonuçları göstermektedir ki birçok ülke ve eyalette öğretmen değerlendirmenin amacından öğretmen değerlendirmede temel alınan alanlara kadar önemli benzerlikler görülmektedir. Değerlendirme sürecinde genellikle öğretmenlerin mesleki gelişimi ön plandayken, buna bağlı olarak sözleşme yenileme ve öğretimsel etkililiği artırma da önemli görülmektedir. Aynı şekilde öğretmen değerlendirmenin sıklığının ise genellikle yılda bir olduğu söylenebilir. Süreçte en önemli sorumluluk eğitim bakanlıklarına verilirken yönetici, öğretmenin kendisi, akran öğretmen, müfettiş, veli gibi kişilerin süreçte yer alması okullara ve özel kurumlara da sorumluluk verildiğini göstermektedir. Değerlendirme sürecinde birçok kişinin yer almasının yanında çoklu veri kaynaklarından yararlanılması da ortak noktalardan birisidir. Bu bağlamda gözlem, görüşme, öz değerlendirme gibi veri kaynaklarına sıklıkla başvurulmaktadır. Değerlendirme sürecinin sonunda elde edilen veriler ışığında en çok tercih edilen uygulamalar eksik olan öğretmenlerin eğitime gönderilmesi, başarılı olan öğretmenlerin ise çeşitli şekillerde (Sözleşme yenileme, kadro verme, ek ücret vb.) ödüllendirilmesidir. Bütün ülke ve eyaletlerde öğretmenlerin değerlendirilmeye tabi oldukları alanlara bakıldığında ise Türkiye Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile örtüştükleri söylenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda nitelikli bir öğretmen değerlendirmeye yönelik şu önerilerde bulunulabilir. Nitelikli bir öğretmen değerlendirme sisteminde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ön plana alınmalı, her yıl değerlendirme yapılmalı, eğitim bakanlığı ve okullar değerlendirme sürecinde sorumluluğu paylaşmalı, birden fazla kişiye (Müdür ve müdür yardımcıları, öğretmenin kendisi, zümre öğretmenleri) yer verilmeli, veri toplamada birden fazla kaynaktan (Gözlem, görüşme, öz değerlendirme ve ürün dosyası) yararlanmalı ve süreç sonunda elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenler mesleki gelişimlerine dönük eğitimlere göndermeli ya da ödüllendirmelidir.

## **Kaynaklar**

- Australian Government Department of Education and Training. (2017). *Teacher effectiveness systems, frameworks and measures: A review*. Erişim adresi: <https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/teachereffectrpt2017.pdf>
- Avalos, B. & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 254-266.

- Bacharach, S. B. Conley, S. C. & Shedd, J. B. (1990). Evaluating teachers for career awards and merit pay. In J. Millman and L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation* (133–146). Newbury Park: Sage Publications.
- Borman, G. & Kimball, S. (2005). Teacher quality and educational equality: Do teachers with higher standards-based evaluation ratings close student achievement gaps? *The Elementary School Journal*, 106(1), 3-20.
- Brandon, J., Hollweck, T., Donlevy, J., & Whalen, C. (2018). Teacher supervision and evaluation challenges: Canadian perspectives on overall instructional leadership. *Teachers and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1425678>
- Bridges, E. M. (1992). *The incompetent teacher (2. Edition)*. Philadelphia: Falmer.
- Büyüköztürk, Ş. Akbaba Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). *TALIS Türkiye ulusal raporu*. Ankara: MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Choi, H. J. & Park, J. (2016). An analysis of critical issues in korean teacher evaluation systems. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 6 (2), 151-171.
- Christensen, L. B., Burke Johnson, R., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis*. Essex: Pearson.
- Connecticut State Board of Education. (2012). *Recommendation for the adoption of the Connecticut guidelines for educator evaluation*. Erişim adresi: [https://portal.ct.gov/-/media/SDE/Press-Room/Press-Releases/2012/Adopted\\_PEAC\\_Guidelines.pdf](https://portal.ct.gov/-/media/SDE/Press-Room/Press-Releases/2012/Adopted_PEAC_Guidelines.pdf)
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 58 (5), 12-15.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching (1. and 2. Editions)*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia.
- Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *The Effective Educator*, 4, 35-39.
- Danielson, C. & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional learning*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher evaluation in transition: Emerging roles and evolving methods. In L. Darling-Hammond and J. Millman (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation* (p. 17-35). California: Corwin.
- Education Regulations. (2012). *Education (School teachers' appraisal) (England) regulations 2012*. Erişim adresi: <http://www.legislation.gov.uk/uksi/2012/115/contents/made>
- Education and Manpower Bureau. (2003). *Teacher performance management guide*. Erişim adresi: <https://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sbm/sbm-forms-references/staff-appraisal-system/TPMguide.pdf>
- Eurydice. (2019). *The education system in the federal republic of Germany 2016/2017*. Erişim Adresi: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier\\_en\\_ebook.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf)
- Flores, M.A. (2010). Teacher performance appraisal in Portugal: the (im)possibilities of a contested model. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15(1), 41-60.
- Forster, N. S. (2006). The analysis of company documentation. In J. P. Scott (Ed.), *Documentary research* (p.83-106). London: Sage.
- French, R. Kuligowski, B. & Holdzkom, D. (1993). Teacher performance evaluation in the southeastern states: Forms and functions. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6, 335-358. <https://doi.org/10.1007/BF00122134>
- Georgia Department of Education. (2003). *Georgia teacher evaluation program. Evaluation manuel*. Erişim adresi: <https://www.polk.k12.ga.us/docs/gtepresourcemannual-0.pdf>
- Goe, L., Holdheide, L., & Miller, T. (2011). *A practical guide to designing comprehensive teacher evaluation systems*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520828.pdf>

- Heneman, H. Milanowski, A. Kimball, S. & Odden, A. (2006) "Standards-Based Teacher Evaluation as a Foundation for Knowledge- and Skill-Based Pay", Consortium for Policy Research in Education (CPRE) Policy Briefs RB-45.
- Hughes, V. M. (2006). *Teacher evaluation practices and teacher job satisfaction*, (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Missouri, Columbia.
- Hull, J. (2013). *Trends in teacher evaluation: How states are measuring teacher performance*. Alexandria, VA: Center for Public Education.
- Isoré, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. *OECD Education Working Paper* No.23, OECD, Paris. Erişim adresi: [www.oecd.org/edu/workingpapers](http://www.oecd.org/edu/workingpapers)
- Kleinhenz, E. & Ingvarson, L. (2006). Teacher accountability in Australia: Current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning. *Research Papers in Education*, 19(1), 31-49. <https://doi.org/10.1080/0267152032000176963>
- Kremer, M. (1988). Supervision/Evaluation system: The school district of Janesville. *ERS Spectrum*, 6, 41-47.
- Liu, S., & Zhao, D. (2013). Teacher evaluation in China: Latest trends and future directions. *Educ Asse Eval Acc*, 25, 231-250. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9168-8>
- Marzano, R. J. (2013). *The Marzano teacher evaluation model*. Erişim adresi: [https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/tppe/frameworks/marzano/marzano\\_teacher\\_evaluation\\_model.pdf](https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/tppe/frameworks/marzano/marzano_teacher_evaluation_model.pdf)
- McGreal, T. L. (1983). *Successful teacher evaluation*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McNergney R. F. & Imig S. R. (2006). *Teacher evaluation*. Erişim adresi: <http://education.stateuniversity.com/pages/2482/TeacherEvaluation.html>
- McREL. Mid-continent Research for Education and Learning (2009). *McREL's teacher evaluation system*. Denver: McREL
- Medley, D. M. (1979). The effectiveness of teachers. In L. P. Penelope and J. W. Herbert (Eds.). *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (p. 1-11). Berkeley, CA: McCutchan.
- Medley, D. M., Coker, H. & Soar, R. S. (1984). *Measurement-based evaluation of teacher performance: An empirical approach*. New York: Longman.
- Middlewood, D. & Cardno, C. (2001). The significance of teacher performance and its appraisal. In D. Middlewood and C. Cardno (Eds.). *Managing teacher appraisal and performance: A comparative approach*. (1-16). London: Routledge Falmer.
- Milanowski, A. (2004). The relationship between teacher performance evaluation scores and student achievement: Evidence from Cincinnati. *Peabody Journal of Education*, 79(4), 33-53. [https://doi.org/10.1207/s15327930pje7904\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327930pje7904_3)
- NASUWT. (2012). *Teacher appraisal: A practical guide*. England: NASUWT
- MEB. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen performans değerlendirme ve aday öğretmenlik iş ve işlemleri yönetmeliği (Taslak)*. Erişim adresi: [https://www.memurlar.net/common/news/documents/730414/ogretmen\\_performans\\_degerlendirme\\_ve\\_aday\\_ogretmenlik.pdf](https://www.memurlar.net/common/news/documents/730414/ogretmen_performans_degerlendirme_ve_aday_ogretmenlik.pdf)
- National Council on Teacher Quality. (2013). *State of the states 2013. Connect the dots: Using evaluations of teacher effectiveness to inform policy and practice*. Erişim adresi: [http://www.nctq.org/dmsView/State\\_of\\_the\\_States\\_2013\\_Using\\_Teacher\\_Evaluations\\_NCTQ\\_Report](http://www.nctq.org/dmsView/State_of_the_States_2013_Using_Teacher_Evaluations_NCTQ_Report)
- National Staff Development Council. (2011). *Standards for professional learning*. Erişim adresi: <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2019/09/facilitator-guide.pdf>



- Natriello, G. (1990). Intended and unintended consequences: Purposes and effects of teacher evaluation. In L. Darling-Hammond and J. Millman (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation* (p. 35-46). California: Corwin.
- OECD. (2009a). *Creating effective teaching and learning environments: First result from TALIS*. Erişim adresi: [www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf)
- OECD. (2009b). *Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices*. Erişim adresi: [www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf)
- OECD. (2011a). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Australia 2011*. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116672-en>
- OECD. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- OECD. (2013a). *Teachers for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. Erişim adresi: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii\\_19cf08df-en#page27](https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en#page27)
- OFSTED. (2006). *Office for standards in education. The logical chain: Continuing professional development in effective schools*. OFSTED Publications No. 2639, United Kingdom.
- Ornstein, A. C. (1985). Research on teaching: Issues and trends. *Journal of Teacher Education*, 36 (6), 27-31.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practice*. California: CORWIN.
- Rebore, R. (1991). *Personnel administration in education: A management approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- Reynolds, D., Muijs, D. & Treharne, D. (2003). Teacher evaluation and teacher effectiveness in The United Kingdom. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 83-100.
- Santelices, M. V. & Taut, S. (2011). Convergent validity evidence regarding the validity of the Chilean standards-based teacher evaluation system. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(1) 73-93. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.534948>
- Scriven, M. (1973). *Handbook for model training program in qualitative educational evaluation*. Berkeley: California University.
- Speer, S. & Harich, K. (2005). *A description of responsibilities, structures and developments in the field of teacher and trainer evaluation*. Köln: Evaluation Institute
- Stanley, S. J. & Popham, W. J. (1988). *Teacher evaluation: Six prescriptions for success*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Steiner, L. (2010). Using Competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence. In P. Impact (Ed.), *Building an Opportunity Culture for America's Teachers*. Chapel Hill: Public Impact. Erişim adresi: [http://opportunityculture.org/images/stories/singapore\\_lessons\\_2010.pdf](http://opportunityculture.org/images/stories/singapore_lessons_2010.pdf)
- Stronge, J. H. (2012). *Stronge teacher effectiveness performance evaluation system*. Erişim adresi: <http://mnprek-3.wdfiles.com/local--files/teacher-effectiveness/TEPES%20-%20Stronge.pdf>
- Sykes, G. (1990). Licensure and certification of teachers: An appraisal. In J. Millman and L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation* (p. 62-75). Newbury Park: Sage Publications.
- Taut, S., Santelices, M. V. & Stecher, B. (2007). *Validation of the Chilean national teacher evaluation system*. Erişim adresi:

- [http://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/BLOQUEM/Docentes\\_y\\_Directivos\\_Escolares/Teacher\\_Evaluation\\_System.pdf](http://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/BLOQUEM/Docentes_y_Directivos_Escolares/Teacher_Evaluation_System.pdf)
- The Howard County Public School System. (2015). *Framework for teacher evaluation: The teacher evaluation process guide*. Erişim adresi: [https://www.nctq.org/dmsView/teach\\_eval\\_guide](https://www.nctq.org/dmsView/teach_eval_guide)
- The Massachusetts Teachers Association. (2010). *Reinventing educator evaluation*. Erişim adresi: [http://coventryea.ohea.us/files/2012/11/Reinventing-Teacher-Eval-Full-Report\\_FINAL.pdf](http://coventryea.ohea.us/files/2012/11/Reinventing-Teacher-Eval-Full-Report_FINAL.pdf)
- The National Center on Education and the Economy. (2016). *Empowered educators. Teacher appraisal and feedback*. Erişim Adresi: <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/02/AppraisalPolicyBrief.pdf>
- The New Teacher Project. (2012). *The Indiana evaluation pilot: Mid-year report and recommendations*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566115.pdf>
- Training and Development Agency for Schools. (2007a). *Professional standards for teachers: Why sit still in your career?: United Kingdom*. Erişim adresi: [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110202195122/http://www.tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance/~media/resources/teacher/professional-standards/standards\\_a4.pdf](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110202195122/http://www.tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance/~/media/resources/teacher/professional-standards/standards_a4.pdf)
- Training and Development Agency for Schools. (2007b). *Professional standards for teachers' core*. Erişim adresi: [https://www.rbkc.gov.uk/PDF/standards\\_core.pdf](https://www.rbkc.gov.uk/PDF/standards_core.pdf)
- UNESCO. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: Una panorámica de américa y Europa*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO.
- Uysal, E. A. (2011). *Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi: Bir araştırma ve model önerisi* (Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans bitirme projesi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Weiss, E. M. & Weiss, G. (1998). *New directions in teacher evaluation*. Washington D.C.
- Williams, J. (2009). *McREL's teacher evaluation system*. Erişim adresi: [https://www.medford.k12.nj.us/cms/lib07/NJ01001377/Centricity/Domain/3/McREL\\_Teacher%20Evaluation%20Users%20Guide.pdf](https://www.medford.k12.nj.us/cms/lib07/NJ01001377/Centricity/Domain/3/McREL_Teacher%20Evaluation%20Users%20Guide.pdf)
- Williams, J. H. & Engel, L. C. (2013). How do other countries evaluate teachers? *Phi Delta Kappan*, 94 (4), 53-57. <https://doi.org/10.1177/003172171209400414>
- Wise, A. E. Darling-Hammond, L. McLaughlin, M. W. & Berstein, H. T. (1984). *Teacher evaluation: A study of effective practices*. California: RAND
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoo, J. (2018). Evaluating the new teacher evaluation system in South Korea: Case studies of successful implementation, adaptation, and transformation of mandated policy. *Policy Futures in Education*, 16(3), 277-290. <http://dx.doi.org/10.1177/1478210317751274>
- Zhao, S. (2009). 2+2 program for teachers' performance appraisal in China. *English Language Teaching*, 2(2), 60-68. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v2n2p60>

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

Teachers play an important role in reaching the goals of the state and the society in general, and they also play an important role for students and parents in particular. Therefore, they need to improve themselves constantly. While there may be considerable improvements in certain issues in the direction of teachers' quality of education and self-improvement efforts in the pre-service period, serious shortcomings may be found. The most effective method to find out these shortcomings is to evaluate the teachers. Based on the literature, it can be said that teacher evaluation is used for different purposes. Determining the desired qualifications of a teacher, increasing the quality of teaching, promoting the teacher, renewing or canceling the contract, and the professional development needs of a teacher are some examples of these most important purposes. The main purpose of this study is to determine the purpose, the frequency, the evaluators, the data sources, the sanctions and the evaluation areas and the general tendency of the teacher evaluation worldwide.

### **2. Method**

Document analysis was used to identify similar and different aspects of evaluation systems implemented in 12 countries and 16 states. Four criteria such as which countries have come to the forefront in teacher education, success in international exams, subject to international reports, and availability of official documents have been used to determine which countries will be included in the research. According to these criteria; Australia, Canada (Ontario), Chile, China (Hong Kong, Shanghai), Germany, New Zealand, Japan, Portugal, Singapore, South Korea, Turkey, USA (Alaska, Connecticut, Florida, Georgia, Idaho, Illinois, Kentucky, Louisiana, Mississippi, New Jersey, New York, Ohio, Oklahoma, Texas, Virginia, Washington) and the United Kingdom have been included in the research. The deductive content analysis approach has been preferred in the analysis of the documents related to the teacher evaluation models and systems applied in the designated countries and provinces because the basic dimensions of the theoretical framework have already been established. A categorization matrix was developed through literature review and expert opinion. Following the determination of the categories, the analysis units were determined. At this stage, probable words to be placed under each category were identified and coded.

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

According to findings obtained in the study, it was revealed that teacher evaluation in most countries and provinces was carried out to support teachers' professional development, renew contracts, support career advancements and increase their performance. Teacher evaluation was carried out once a year in every part of the country and the states. While the education ministries were generally responsible for the evaluation process, schools and counties in most countries and provinces also undertook this responsibility. While principals and assistant principals played an active role in the evaluation process in all countries and states, in many countries and states teachers themselves and peer teachers also took active roles. During the evaluation process, observations, interviews and self-assessments were often used for the data collection, as well as the portfolio. Depending on the results obtained in most countries and provinces, teachers were sent to training, promoted, rewarded, and it was decided that the teachers should continue their jobs. In most countries and states, similar evaluations as Turkey's "General competencies of teaching profession" have been conducted. Findings indicated that teacher evaluation was carried out in many countries and states in similar purposes and ways. Accordingly, it can be said that the evaluation of teachers is mainly oriented towards professional development or career, evaluation is made yearly, responsibility is shared between education ministries and schools, multiple evaluators and data sources are used and evaluation results are effectively applied.

**Etik Beyanname**

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

**Araştırma makalesi:** Taş, İ. D. (2020). Çeşitli ülkelerde öğretmen değerlendirme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 311-332.



## Open Education Students' Attitudes Towards Using E-Book

Embiya ÇELİK\* , Melike ARSLAN\*\*, Serkan YILDIRIM\*\*\*

Received date: 18.09.2019

Accepted date: 08.11.2019

### Abstract

E-books are among the instructional materials that are frequently used in distance learning activities with their alternative presentation structures, hosting different multimedia components for learning processes and increasing student-content communication. The aim of this study is to examine the open education students' attitudes, usage frequency, purpose and usefulness towards e-books. In this study, survey design was used. The sample of the study was composed of 453 students. The data collection tool consists of two parts. In the first part, there are the survey items determining the frequency of use of the e-book, its purpose and usefulness, the second part, there are the items of "Attitude Scale for Reading E-Books". Independent descriptive statistics methods were used for the analysis of the data. According to the findings open education students' attitudes towards e-books differed from demographic variables. According to the findings, the frequency of e-book usage of students in open education was the most daily level. Open education students used e-books mostly for studying and learning. Students have stated that e-books are easier to update, accessible, available everywhere and easy to use than books. It was seen that most of the students in the open education did not find the e-books useful and their attitudes towards the e-book usage were at an undecided level.

**Keywords:** E-book, open education, attitude, e-book usage purposes.

\*<sup>1</sup> Ataturk University, Open Education Faculty, Computer Usage Department, Erzurum, Turkey; [embiya@atauni.edu.tr](mailto:embiya@atauni.edu.tr)

\*\*<sup>2</sup> Ataturk University, Open Education Faculty, Office Services and Secretariat Department, Erzurum, Turkey; [melikeaydemir@atauni.edu.tr](mailto:melikeaydemir@atauni.edu.tr)

\*\*\*<sup>3</sup> Ataturk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Computer Education and Instructional Technology Department, Erzurum, Turkey; [serkanyildirim@atauni.edu.tr](mailto:serkanyildirim@atauni.edu.tr)

# Açıköğretim Öğrencilerinin E-Kitap Kullanımlarının İncelenmesi

Embiya ÇELİK \*, Melike ARSLAN\*\*, Serkan YILDIRIM\*\*\*

Geliş tarihi: 18.09.2019

Kabul tarihi: 08.11.2019

## Öz

E-kitaplar alternatif sunum yapıları, öğrenme süreçlerine yönelik farklı çoklu ortam bileşenlerini barındırmaları ve öğrenci-içerik etkileşimini üst düzeye taşımaları ile uzaktan öğretim faaliyetlerinde sıklıkla kullanılmaya başlayan öğretim materyallerindedir. Bu çalışmanın amacı, açıköğretim öğrencilerinin, e-kitap kullanım sıklığı, amacı, e-kitapları faydalı bulma durumlarının ve e-kitap kullanımlarına yönelik tutumlarının incelenmesidir. Bu çalışma kapsamında tarama yöntemi uygulanmıştır. Çalışmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesine kayıtlı 453 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde e-kitap kullanım sıklığını, amacını ve faydalı olma durumunu belirleyen maddeler, ikinci bölümünde ise “E-Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” maddeleri bulunmaktadır. Verilerin analizinde betimsel ve kestirimsel istatistiki yöntemler uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre açıköğretim öğrencilerinin e-kitap kullanım sıklığının en fazla günlük düzeyde olduğu görülmüştür. Açıköğretim öğrencileri e-kitapları daha çok ders çalışma ve öğrenme amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler e-kitapların kitaplara göre daha kolay güncellenebilir olduğunu, erişilebilir olduğunu, her yerde kullanılabilir olduğunu ve genel kullanımının kolay olduğunu belirtmişlerdir. Açıköğretim öğrencilerinin çoğu e-kitapları faydalı bulmadığı ve e-kitap kullanımına yönelik tutumlarının ise kararsız düzeyde olduğu görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** E-kitap, açıköğretim, tutum, e-kitap kullanımı.

\*<sup>1</sup> Atatürk Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Bilgisayar Kullanımı Bölümü, Erzurum, Türkiye; embiya@atauni.edu.tr

\*\*<sup>2</sup> Atatürk Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü, Erzurum, Türkiye; melikeaydemir@atauni.edu.tr

\*\*\*<sup>3</sup> Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Erzurum, Türkiye; serkanyildirim@atauni.edu.tr

## 1. Giriş

İletişim teknolojilerindeki gelişmeler eğitim ortamlarının çeşitlenmesini sağlamış ve uzaktan öğretimi alternatif ortamlardan gerçekleştirebilecek hale getirmiştir. Günümüzde internet teknolojileri ile sunulan uzaktan öğretim faaliyetleri, hem ortam çeşitliliği hem de içerik zenginliği ile ön plana çıkmaktadır. Web teknolojilerinin gücü ile çeşitlendirilen videolar, ders kitapları, alıştırma-uygulama materyalleri, bilgi grafikler, sunumlar gibi dijital öğretim materyalleri uzaktan öğretim faaliyetlerinde sıklıkla kullanılmaya başlamıştır. Bu materyaller arasında öğrenme alışkanlıkları ile uyumu ve içerisinde çeşitli çoklu ortam bileşenlerini barındırması ile e-kitaplar uzaktan öğretim faaliyetlerinde sıklıkla tercih edilmektedir.

E-kitap en basit ifade ile bilgisayar üzerinde veya mobil aygıtlar üzerinde okunabilecek şekilde kitapların elektronik olarak dönüştürülmesi olarak tanımlanmaktadır (Lam, Lam, Lam & McNaught, 2009). Ancak bu ifade gelişen internet ve mobil teknolojiler sayesinde büyük bir değişime uğramıştır. Özellikle çoklu ortam öğelerini (resim, animasyon, ses, müzik, video ve bağlantılar) barındırabilmesi (Larson, 2007), metinsel ifadelerin farklı formatlarda (DOC, PDF, TXT, HTML, XML) hazırlanarak elektronik ortamlarda erişime sunulması (Mcnight & Dearnley, 2003; Vidana, 2003), açıklama, renklendirme, not ekleme, arama yapma, bağlantıları kullanma gibi yardımcı öğeler barındırması (Vassiliou & Rowley, 2008) bu tanımları kökten değiştirmiştir.

E-kitap kavramındaki bu değişim geleneksel kitap ve okuma alışkanlıklarını da değiştirmeye başlamıştır. Günümüzde birçok kitap, gazete, dergi gibi basılı materyaller elektronik ortamda yerini almış, geniş bir veritabanı oluşmaya başlamış ve kullanıcı sayısı da gün geçtikçe artış göstermiştir (Lai & Chang, 2011). Bu artışın en önemli nedenleri arasında e-kitapların getirdiği kolaylıklar ve avantajlar sayılabilir. Özellikle taşınabilirlik, ekonomiklik, çevre dostu olma, üretim ve dağıtım hızlı, güncellenebilir ve kolay dağıtılabirlik (Rao, 2004) bunlardan bir kaçına örnek olarak verilebilir. Bunlara ek olarak; çoklu ortam öğeleri sayesinde öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlama (Stone, 2008), arama, not alma, sözlük gibi özellikler ile hızlı ve kolay hareket edebilmesini sağlama (Shelburne, 2009), ekran ışığı sayesinde karanlık ortamlarda okuyabilme, farklı yaş gruplarına göre farklı yazı tipi, boyutu, rengi seçilip daha hızlı alternatif üretebilme (Burk, 2001), Aynı anda küçük bir cihazda yüzlerce kitap taşıyabilme (Lam ve diğ., 2009) gibi avantajları da vardır. Ayrıca e-kitapların bilgilerini iyi yönde geliştirme (Maynard & Cheyne, 2005), okuduğunu anlama becerilerini geliştirme (Kelley, 2011), bireysel çalışmalara katkı sağladığı (Öngöz, 2011), okuma yazma gelişimine destek olma (DeFrance, Khasnabis & Palincsar, 2010), öğrenme motivasyonunu artırdığı (Aedo ve diğ., 2000) gibi öğretimsel katkıları da bulunmaktadır.

E- kitapların sağladığı avantajlar yanında alanyazında belirtilen bazı sınırlıkları da vardır. Bu sınırlıklar arasında ek donanımlara ihtiyaç duyması, okuma zorluğu, telif hakkı problemleri (Shelburne, 2009), arka plan aydınlatmasına bağlı olarak göz yorgunluğu, yine buna bağlı olarak uzun süreli çalışmalara imkân tanımaması (Chen, 2011) gösterilebilir. Ayrıca kitap kokusu duyma, okunan-kalan sayfa sayısını hissetme isteği, yetersiz içerik de alanyazında belirtilen sınırlıklar arasındadır (Yıldırım, Karaman, Çelik & Esgice, 2011).

E\_kitap dünyasındaki yazılımsal ve donanımsal gelişmeler bu materyallerin okunacağı ortamların gelişmesiyle paralel ilerlemiştir. İlk zamanlarda sadece bilgisayar ortamlarında kullanımı gerçekleşen bu materyaller özellikle mobil teknolojilerdeki hızlı gelişim ve değişim sayesinde e-kitap okuyucular (Amazon Kindle, Kobo Aura, Sony Reader) geliştirilmiştir. Daha sonra akıllı telefonlar ve tablet bilgisayarların özellikleri sayesinde kullanıcı alışkanlıklarında değişiklikler oluşmuştur. Cihazların e-kitap okuyucu özellikleri sayesinde farklı cihazlardan da okuma imkânı oluşmuştur (Moore, 2009). Ayrıca çeşitli çoklu ortam bileşenlerinin de e-kitaplarda kullanılabilir olması oldukça önemlidir. Bu yenilikçi gelişmeler mobil cihazların uzaktan öğretimin doğasına en uygun ortamları doğurmuştur. E-kitap okuyucuların taşınabilir boyutlarda olması okuyucular için zaman ve mekân bağımsız öğrenmelerini sürdürmelerini olanaklı hale getirmektedir (Kinash, Brand, Mathew & Kordyban, 2011).

E-kitap okuyucular, yazılımsal ve donanımsal özellikleri ile okuyucuların yanlarında taşıyabildikleri cihazlardır. E-kitap okumak için özel olarak tasarlananların yanında çeşitli yazılımlar ile mobil cihazlar da e-kitap okuyucu olarak kullanılabilir. Taşınabilirlik, cihaz bağımsız kullanım ve internet erişimi gibi özellikler sayesinde e-kitaplar okuyucuların istedikleri an erişebilecekleri bir yapıya kavuşmaktadır. Bu özellikleri e-kitapları ihtiyaç anında öğrenme aktivitelerini gerçekleştirmek için avantajlı hale getirmekte (Bulun, Gülnar & Güran, 2004) ve geleneksel uzaktan öğretime yenilikler getirmektedir (Çuhadar ve Odabaşı, 2004). E-kitap okumak için kullanılan tablet bilgisayarlar bireysel öğrenmeyi destekleme, öğretmen-öğrenen ve uzman iletişimi sağlama, öğrenen özelliklerine göre uyarlanabilme, kolay kullanım imkanı sağlama gibi avantajlar sunmaktadır (Sharples, Corlett, & Westmancott, 2002).

Geleneksel öğretim ortamlarına kıyasla öğrenen-öğreten iletişiminin daha düşük seviyede olduğu uzaktan öğretim faaliyetlerinde etkin bir öğrenen-içerik etkileşimi oluşturmak için öğretimsel kalitesi üst seviyede olan e-kitaplara ihtiyaç duyulacağı yadsınamaz bir gerçektir. Ayrıca farklı e-kitap formatlarının bulunduğu, her kitap formatının işletim sistemi temelinde çalışan okuyucu yazılımlarında farklı şekillerde görüntülenebileceği ve e-kitaplara eklenebilecek çoklu ortam bileşenlerinin farklılaşabileceği unutulmamalıdır. Bu noktada e-kitap içeriği kadar e-kitabı görüntüleyecek yazılımın yetkinlikleri de ön plana çıkmaktadır. Teknik eksiklikleri giderilmiş ve her platform için etkili şekilde çalışabilecek e-kitapların sunumu okuyucuların istenilen öğrenme yaşantılarına dahil olmalarına imkan tanıyabilir. Ayrıca okuyucuların e-kitaplara olan yaklaşımlarının belirlenmesi, tutumlarının ortaya koyulması nitelikli e-kitapların geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

### **1.1. Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, açıköğretim öğrencilerinin, e-kitap kullanım sıklığı, amacı, e-kitapları faydalı bulma durumlarının ve e-kitap kullanımlarına yönelik tutumlarının incelenmesidir. Çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Açıköğretim öğrencileri, e-kitapları hangi sıklıklarda kullanıyorlar?
2. Açıköğretim öğrencileri, e-kitapları hangi amaçlarla kullanıyorlar?
3. Açıköğretim öğrencilerinin, e-kitapları faydalı bulma durumları nasıldır?
4. Açıköğretim öğrencileri, e-kitapları ve basılı kitapları karşılaştırma durumları nasıldır?
5. Açıköğretim öğrencilerinin, e-kitap kullanımına yönelik tutumları ne düzeydedir?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırma Deseni**

Bu çalışma kapsamında tarama yöntemi uygulanmıştır. Bu desende araştırmadaki kişilerin tutumları, görüşleri ve inançları tespit edilebilmektedir. (McMillan & Schumacher, 2006). Bu çalışmada öğrencilerin e-kitap kullanım sıklıkları, amaçları ve tutumları, kullanıcı görüşleri doğrultusunda tespit edildiğinden tarama yöntemi temel alınmıştır.

### **2.2. Örneklem**

Örneklem, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesindeki farklı programlar ve farklı sınıflarda öğrenim görmekte olan 2017-2018 eğitim öğretim güz yarısında aktif olan 453 öğrenciden meydana gelmektedir. Örneklem çalışmaya katılmaya gönüllü olan tüm öğrencilerin çalışmaya dâhil edilmesiyle oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi ile e-kitap kullanım kriteri belirlenmiş ve e-kitap kullanma deneyimine sahip olmayan öğrenciler örnekleme dâhil edilmemiştir. Amaçlı örneklemede ilgili evrenin özelliklerini belirler, örneklem için gerekli kriterleri ortaya koyar ve bu kriterlere sahip bireyler arasından gönüllük esasına göre örneklem



oluşturur (Jhonson & Christensen, 2014). Çalışmadaki örnekleme yönelik genel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Örnekleme yönelik bilgiler**

Bilgiler	Yanıtlar	Öğrenci sayısı	
		N	%
Cinsiyet	Erkek	158	34.88
	Kadın	295	65.12
Yaş Aralığı	20 yaş altı	40	8.83
	20-30	268	59.16
	31-40	99	21.85
	41-50	33	7.28
	50 yaş üstü	13	2.87

Tablo 1 incelendiğinde örneklemedeki öğrencilerin %34.88’i erkek öğrencilerden, %65.12’si ise kadın öğrencilerden oluşmaktadır. %59.16 ile öğrencilerin çoğu 20-30 yaş aralığında yer almaktadır. Bunu sırasıyla 31-40 yaş aralığı (%21.85), 20 yaş altı (%8.83), 41-40 yaş aralığı (%7.28) ve 50 yaş üstü (%2.87) izlemektedir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde cinsiyet, yaş aralığı, daha önce e-kitap kullanıp kullanmama durumları, e-kitap kullanım sıklıkları, e-kitap kullanım amaçları ve e-kitapı faydalı bulup bulmama durumlarını tespit eden maddeler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise Güneş ve Susar Kırmızı (2014) tarafından geliştirilen “E-Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin maddeleri bulunmaktadır. Ölçek “olumlu özellikler” ve “farklılıklar” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 5’li likert tipinde 26 madde bulunmaktadır. Bu ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise 0.91 olarak tespit edilmiştir.

Veri toplama sürecinde elektronik form düzenlenmiştir. Veri toplama aracı öğretim yönetim sistemi üzerinden öğrencilere sunulmuştur. Dönem sonunda öğrencilerden veri toplama aracını doldurmaları istenmiştir. Kurum tarafından öğretim yönetim sistemi ve sosyal medya üzerinden kurulan resmi topluluklar üzerinden belirli periyotlarda duyurular yapılmış. Veri toplama aracı 7 hafta boyunca erişime açık bırakılmıştır.

### 2.4. Veri Analizi

Öğrencilerin e-kitap kullanım sıklığı, e-kitap kullanım amacı, e-kitapları faydalı bulup bulmama durumu ve e-kitaplara yönelik tutumlarını belirlemek için betimsel istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Öğrencilerin e-kitap kullanım sıklığı 4 kategoride, e-kitap kullanım amacı 6 kategoride, e-kitapları faydalı bulma durumları 6 kategoride, e-kitap ve kitapları karşılaştırmaları 8 kategoride belirlenmiştir. Verilere betimsel ve kestirimsel analiz yöntemleri uygulanmıştır. Öğrencilerin e-kitap kullanım sıklığı, e-kitap kullanım amacı ve e-kitapları faydalı bulma durumlarına yönelik verilerde ortalama ve standart sapma değerleri elde edilmiştir. E-kitap ve kitap arasında kolaylık açısından farklılık olup olmadığı tespit etmek için bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır.

E-kitap kullanım tutum düzeyleri ise olumlu özellikler ve farklılık alt boyutları ile beraber genel tutum düzeyleri ele alınmıştır. Bu faktörlerin ortalama değerleri tespit edilmiştir (Tablo 2).

**Tablo 2. Madde aralıklarının karşılıkları**

<b>Madde Aralıkları</b>	<b>Katılma Düzeyleri</b>
1.00-1.80	Hiç katılmıyorum
1.81-2.60	Katılmıyorum
2.61-3.40	Kararsızım
3.41-4.20	Katılıyorum
4.21-5.00	Kesinlikle Katılıyorum

### **3. Bulgular**

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde bu bölümde yer almaktadır. Araştırma soruları temel alınarak başlıklar oluşturulmuş ve sunulmuştur.

#### **3.1. Açıköğretim öğrencilerinin e-kitap kullanım sıklıkları**

Açıköğretim öğrencilerinin e-kitapları kullanım sıklıklarını tespit etmek amacıyla kullanım sıklıklarını belirten maddelerden elde edilen puanların ortalama değerleri tespit edilmiştir. Maddeler “Günlük”, “Haftalık”, “Aylık”, “Daha az” seçeneklerinden oluşmaktadır. Açıköğretim öğrencilerinin e-kitap kullanım sıklığı Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3. E-kitap kullanım sıklıkları**

<b>Kullanım sıklığı</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Günlük	298	65.6
Haftalık	35	7.7
Aylık	63	13.9
Çok az	57	12.6
<b>Toplam</b>	<b>453</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde açıköğretim öğrencilerinin e-kitap kullanım sıklıkları en fazla “Günlük” düzeyde (%65.6) olduğu görülmüştür. Bu düzeyi sırasıyla “Aylık” (%13.9) ve “Çok az” (%12.6) takip etmiştir. En az kullanım sıklıkları düzeyinin “Haftalık” olduğu (%7.7) görülmüştür.

#### **3.2. Açıköğretim öğrencilerinin e-kitap kullanım amaçları**

Açıköğretim öğrencilerinin e-kitapları kullanım amaçlarını tespit etmek için kullanım amaçlarını belirten maddelerden elde edilen puanların ortalama değerleri tespit edilmiştir. Maddeler “Araştırma”, “Öğrenme”, “Ders çalışma”, “Bilgilenme”, “Eğlence”, “Diğer” seçeneklerinden oluşmaktadır. Öğrencileri birden fazla seçeneği seçmişlerdir. Açıköğretim öğrencilerinin e-kitap kullanım amaçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4. E-kitap kullanım amacı**

Kullanım amacı	N	%
Ders çalışma	264	33.17
Öğrenme	167	20.98
Araştırma	143	17.96
Bilgilenme	113	14.20
Diğer	69	8.67
Eğlence	40	5.03

Tablo 4 incelendiğinde açıköğretim öğrencilerinin e-kitap kullanım amacı en fazla “Ders çalışma” (%33.17) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kullanım amaçlarını sırasıyla “Öğrenme” (%20.98), “Araştırma” (%17.96), “Bilgilenme” (%14.20) ve “Diğer” (%8.67) takip etmiştir. En az yüzdeye sahip kullanım amacının “Eğlence” (%5.03) olduğu görülmüştür.

### 3.3. Açıköğretim öğrencilerinin, e-kitapları faydalı bulma durumları

Açıköğretim öğrencilerinin e-kitapları faydalı bulup bulmamalarını tespit etmek için görüşlerini belirten maddelerden elde edilen puanların ortalama değerleri tespit edilmiştir. Maddeler “Çok faydalı buluyorum”, “Faydalı buluyorum”, “Kararsızım”, “Faydalı bulmuyorum” ve “Çok faydalı bulmuyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Açıköğretim öğrencilerinin e-kitapları faydalı bulma durumları Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5. E-kitapları faydalı bulma durumu**

Maddeler	N	%
Çok faydalı buluyorum	80	17.66
Faydalı buluyorum	42	9.27
Kararsızım	112	24.72
Faydalı bulmuyorum	140	30.91
Çok faydalı bulmuyorum	79	17.44
Toplam	453	100

Tablo 5 incelendiğinde açıköğretim öğrencilerinin e-kitapları faydalı bulma durumlarına göre en fazla yüzdeye “Faydalı bulmuyorum” (%30.91) seçeneğinin sahip olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla “Kararsızım” (%24.72), “Çok faydalı buluyorum” (%17.66), “Çok faydalı bulmuyorum” (%17.44) seçenekleri takip etmiştir. En az yüzdeye sahip seçeneğin “Faydalı buluyorum” (%9.27) olduğu görülmüştür.

### 3.4. Açıköğretim öğrencilerinin e-kitap ve kitapları karşılaştırması

Açıköğretim öğrencilerinin e-kitapları ve kitapları karşılaştırmalarına yönelik görüşlerini belirten maddelerden elde edilen puanların ortalama değerleri tespit edilmiştir. Maddeler “Kopyasını oluşturmak daha kolay”, “Güncellemek daha kolay”, “Saklamak daha kolay”, “Erişim daha kolay”, “Her yerde kullanmak daha kolay” ve “Okumak daha kolay” seçeneklerinden oluşmaktadır. Bu maddelere yönelik görüşlerini 5’li likert tipi cevaplarla vermişlerdir. Cevaplara betimsel ve

kestirimsel istatistiki analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. E-kitap ve kitap arasında kolaylık açısından farklılık olup olmadığı tespit etmek için bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Açıköğretim öğrencilerinin e-kitapları ve kitapları her bir madde açısından karşılaştırma durumları Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6. E-kitapları ve kitapları karşılaştırma**

Kolay olması	Kitap		E-kitap		t	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Kopyasını oluşturma	2.48	1.71	3.51	1.71	-6.35	.00
Güncelleme	1.99	1.50	4.00	1.50	-14.25	.00
Saklama	3.03	1.85	2.98	1.85	0.15	.87
Erişim	2.55	1.76	3.44	1.76	-5.42	.00
Her yerde kullanma	2.64	1.78	3.35	1.78	-4.31	.00
Okuma	3.52	1.70	2.47	1.70	6.52	.00

Tablo 6 incelendiğinde e-kitapların kopyasını oluşturmanın daha kolay olduğuna yönelik puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.51$ ) ile kitapların kopyasını oluşturmanın daha kolay olduğuna yönelik puan ortalaması ( $\bar{X} = 2.48$ ) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ( $t_{(453)} = -6.35$   $p < 0.05$ ). E-kitapları güncellemenin daha kolay olduğuna yönelik puan ortalaması ( $\bar{X} = 4.00$ ) ile kitapları güncellemenin daha kolay olduğuna yönelik puan ortalaması ( $\bar{X} = 1.99$ ) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ( $t_{(453)} = -14.25$   $p < 0.05$ ). E-kitapları saklamanın daha kolay olduğuna yönelik puan ortalaması ( $\bar{X} = 2.98$ ) ile kitapları saklamanın daha kolay olduğuna yönelik puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.03$ ) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ( $t_{(453)} = 0.15$   $p > 0.05$ ). E-kitaplara erişimin daha kolay olduğuna yönelik puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.44$ ) ile kitaplara erişimin daha kolay olduğuna yönelik puan ortalaması ( $\bar{X} = 2.55$ ) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ( $t_{(453)} = -5.42$   $p < 0.05$ ). E-kitapların her yerde kullanımının daha kolay olduğuna yönelik puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.35$ ) ile kitapların her yerde kullanımının daha kolay olduğuna yönelik puan ortalaması ( $\bar{X} = 2.64$ ) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ( $t_{(453)} = -6.35$   $p < 0.05$ ). E-kitap kullanımının daha kolay olduğuna yönelik puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.07$ ) ile kitap kullanımının daha kolay olduğuna yönelik puan ortalaması ( $\bar{X} = 2.92$ ) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ( $t_{(453)} = -0.85$   $p > 0.05$ ). E-kitap okumanın daha kolay olduğuna yönelik puan ortalaması ( $\bar{X} = 2.47$ ) ile kitapların her yerde kullanımının daha kolay olduğuna yönelik puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.52$ ) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ( $t_{(453)} = 6.52$   $p < 0.05$ ).

### 3.5. Açıköğretim öğrencilerinin e-kitap kullanımına yönelik tutumları

Açıköğretim öğrencilerinin e-kitapları kullanımına yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla ölçek maddelerinden elde edilen puanların ortalama değerleri tespit edilmiştir. Açıköğretim öğrencilerinin e-kitapların olumlu özellikler ve farklılıklar boyutlarına yönelik tutum düzeyleri ve her bir maddeye yönelik ortalama puanlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Açıköğretim öğrencilerinin e-kitap kullanımına yönelik tutumları

Alt Boyutlar	Maddeler	$\bar{X}$	SS
Olumlu özellikler	Yeni teknolojilere yabancı kalmamak için e-kitap okumak gereklidir.	3.09	1.35
	E-kitap okurken teknoloji kullanmanın ayrıcalığını hissederim.	2.83	1.36
	E-kitaplardaki görseller basılı kitaptakilerden daha etkileyicidir.	2.78	1.33
	E-kitap okumak -benim için- ekrana bakmaktan daha fazlasını ifade etmez.	2.77	1.31
	Arkadaşlarıma e-kitap okumayı öneririm.	2.77	1.30
	E-kitap okumak, okuma alışkanlığımın gelişmesinde etkilidir.	2.76	1.30
	E-kitaptan okumak ilgi çekicidir.	2.70	1.27
	Bilgisayar bozulduğunda, e-kitap okuyamadığım için eksiklik hissederim.	2.69	1.30
	E-kitaptan okumak eğlencelidir.	2.65	1.27
	E-kitap okumak kendime güvenimi artırır.	2.60	1.20
	E-kitaptaki yazıları okumak -basılı kitaba göre- daha kolaydır.	2.60	1.29
	E-kitabı okurken okuduğum materyalle daha fazla bütünleşirim.	2.53	1.26
	E-kitaptan okumak insanı kitap okuma bağımlısı yapar.	2.49	1.26
	E-kitap olmazsa olmazlarım arasındadır.	2.44	1.24
	E- kitabı yanımdan ayrılmaz bir dostum olarak görürüm.	2.44	1.17
	Bütün kitapları e-kitap olarak okumak isterim.	2.41	1.25
E-kitap okumak benim için vazgeçilmezdir.	2.33	1.12	
	Toplam	2.65	1.09
Farklılıklar	E-kitap okurken kitap kokusu alamamanın eksikliğini hissederim.	3.31	1.41
	E-kitapta -basılı kitapta olduğu gibi- dokunmanın tadını hissedemem.	3.29	1.41
	E-kitabı okurken radyasyon yaydığını düşünmek rahatsız edicidir.	3.21	1.36
	Kitap okumanın elektronikleşmesi, işin doğallığını bozmaktadır.	3.17	1.36
	“Kitap bilgisayardan okunmaz” diyenlerdenim.	3.04	1.50
	E-kitabı okurken kendimi okuduklarıma kaptıramam.	3.02	1.40
	E-kitap okumaktansa başka şeyler yapmayı tercih ederim.	2.79	1.31
	E-kitap okumak sıkıcıdır.	2.80	1.35
	E-kitap okumanın gereksiz olduğunu düşünürüm.	2.70	1.32
	Toplam	3.03	1.64

Tablo 7 incelendiğinde olumlu özellikler alt boyutuna ilişkin ortalamanın 2.65 olduğu, farklılıklar alt boyutuna ilişkin ortalamanın ise 3.03 olduğu tespit edilmiştir. Olumlu özellikler alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddelerin “Yeni teknolojilere yabancı kalmamak için e-kitap

okumak gereklidir.” ( $\bar{X}=3.09$ ) ve “E-kitap okurken teknoloji kullanmanın ayrıcalığını hissedirim.” ( $\bar{X}=2.83$ ) olduğu görülmüştür. Bu boyutun 11 maddesine yönelik öğrenci görüşleri “Kararsızım” düzeyinde bulunmaktadır. Diğer 6 maddeye yönelik öğrenci görüşleri ise “Katılmıyorum” düzeyindedir. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise “Bütün kitapları e-kitap olarak okumak isterim.” ( $\bar{X}=2.41$ ) ve “E-kitap okumak benim için vazgeçilmezdir.” ( $\bar{X}=2.33$ ) olduğu belirlenmiştir.

Farklılıklar alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddelerin “E-kitap okurken kitap kokusu alamamanın eksikliğini hissedirim.” ( $\bar{X}=3.31$ ) ve “E-kitapta -basılı kitapta olduğu gibi- dokunmanın tadını hissedemem.” ( $\bar{X}=3.29$ ) olduğu görülmüştür. Bu boyutun tüm maddelerine yönelik öğrenci görüşleri “Kararsızım” düzeyindedir. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise “E-kitap okumak sıkıcıdır.” ( $\bar{X}=2.80$ ) ve “E-kitap okumanın gereksiz olduğunu düşünürüm.” ( $\bar{X}=2.70$ ) olduğu belirlenmiştir.

#### **4. Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışmada açıköğretim öğrencilerinin, e-kitap kullanım sıklığı, amacı, e-kitapları faydalı bulma durumlarının ve e-kitap kullanımlarına yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçları, tartışma ve öneriler bir arada sunulmuştur.

Açıköğretim öğrencilerinin e-kitap kullanım sıklığının en fazla günlük düzeyde olduğu görülmüştür. Açıköğretim öğrencilerinin genelde e-kitapları her gün kullandıkları söylenebilir. Açık öğretim öğrencilerinin öğrenme yaşantılarında her gün öğretim içeriklerine erişimi oldukça düzenli bir öğrenme yaşantısı geçirdiklerini göstermektedir. Bu durum içeriklerin e-kitaplar vasıtasıyla sunulmasından kaynaklanıyor olabilir. Özellikle mekândan ve cihazdan bağımsız şekilde içeriklere ulaşabilmeleri, günlük aktiviteleri içerisine öğrenme faaliyetlerini de dâhil etmelerini sağlamış olabilir. Geniş bir kitle için hazırlanan ve yoğun kullanıma sahip öğrenme içeriklerinin kolay kullanılabilir olması ve etkin bilgi sunumuna imkân vermesi öğreticiliklerini artıracaktır. E-kitaplar özelinde düşünüldüğü zaman, her gün e-kitaplarla muhatap olan açıköğretim öğrencileri için ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda ve en iyi öğrenmeyi sağlayacak şekilde e-kitapların tasarlanması gerekmektedir. Öğrencilere sunulacak e-kitapların diğer kitaplardan farklı olarak etkileşim, kullanılabilirlik, öğrenen alışkanlıkları odağında tasarlanması gerekliliğine dikkat çekilmelidir (Pattueli & Rabina, 2010). Ayrıca O’Toole ve Absalom (2003), Jung ve Lim (2009), iyi organize edilen e-kitapların, öğrenme aktivitelerine olumlu katkı sağladığını, öğrencilerin akademik performansını olumlu yönde etkilediğini, iletişimi artırdığını ifade etmektedirler.

Açıköğretim öğrencileri e-kitapları daha çok ders çalışma ve öğrenme amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç açıköğretim öğrencilerinin e-kitap kullanım amaçlarının daha çok akademik olduğunu göstermektedir. Bu sonuç öğrencilerin daha çok web ortamında öğrenimlerini gerçekleştirmeleri ve bu amaçla e-kitap kullanmaları ile açıklanabilir. Benzer şekilde kendi eğitim-öğretim faaliyetleri için almış oldukları derslere yönelik e-kitapların sunulması da bu durumu ortaya çıkarmış olabilir. Açıköğretim öğrencileri araştırma, bilgilenme, haber takibi, alışveriş ve eğlence gibi amaçlarla e-kitap kullanmaktadırlar. Bu sonuç açıköğretim öğrencilerinin sadece öğretim amacıyla hazırlananlar değil gündelik hayatlarının her alanında farklı amaçlarla hazırlanan e-kitapları da kullandıklarını göstermektedir. Bu durum e-kitapların giderek hayatın her alanında etkisini gösteren ve tercih edilen kaynaklar olduğunu ve son dönemlerde teknolojik ilerlemelerle birlikte e-kitapların eğitim, iletişim, bilgilendirme amacıyla yaygın bir şekilde kullanılması ile açıklanabilir (Lim & Hew, 2014; Shiratuddin, Landoni, Gibb & Hassan, 2004). Açıköğretim öğrencilerinin e-kitapları kullanım amaçlarını çeşitliliği dikkate alındığı zaman, e-kitap geliştiricilerin her bir anlayışa yönelik bilgileri barındıracak geniş çerçeveli ve istenildiği zaman daha detaylı bilgiler sunabilecek bağlantıları da barındıran

alternatif kullanımları olan tasarımlar geliştirmesi kullanıcı ihtiyaçlarını karşılama noktasında faydalı sonuçlar ortaya çıkarabilir.

E-kitapların faydalılık düzeylerine yönelik görüşler farklı düzeylerde tercih edilmesine rağmen Açıköğretim öğrencilerinin yarısından fazlası e-kitapları faydalı bulmadıkları ve bu konuda kararsız oldukları tespit edilmiştir. Bu durum e-kitapların müfredatlarındaki derslerine göre sunulmasından kaynaklanıyor olabilir. Kendi tercihlerine göre değil de almak zorunda oldukları derse yönelik e-kitaplarla karşılaşmak Açıköğretim öğrencilerinin beklentileriyle uyuşmamasından dolayı bu durum ortaya çıkmış olabilir. Ayrıca e-kitapların standart yapıya sahip olması ve herhangi bir harici kaynağa ulaşmaya imkân vermeyen sabit yapıları da okuyucuların olumsuz görüşlerini etkilemiş olabilir. Bu noktada e-kitapların yapısının öğrenen ihtiyaçlarını dikkate alarak tasarlanması, etkileşim olanaklarının üst seviyeye çıkarılması ve öğrencilerin e-kitaplara yönelik tutumlarının daha olumlu hale getirilmesi e-kitapların faydalılık düzeyini artıracaktır. Bir teknolojiye yönelik algılanan fayda teknolojiye olan tutumu etkilemektedir (Davis, 1989). Açıköğretim öğrencilerinin e-kitapları faydalı bulması onların e-kitap tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Bunun için e-kitaplar tasarlanırken kullanıcıya fayda sağlayacak bileşenler göz önünde bulundurulmalıdır.

Açıköğretim öğrencileri e-kitapları ve kitapların kullanım durumlarına yönelik görüşleri arasında istatistiki açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Açıköğretim öğrencileri e-kitapların kopyasının oluşturulmasının, güncellenmesinin, erişilebilir olmasının, ortamdaki bağımsız kullanılabilmesinin geleneksel kitaplardan daha kolay olduğunu düşünmektedirler. Bu durum e-kitapların dijital dünyanın olanakları ile geliştirilmesinden dolayı ortaya çıkan avantajlarının okuyucular tarafından fark edildiğini göstermektedir. Ayrıca açıköğretim öğrencilerinin e-kitapları ve teknolojiyi kullanma noktasındaki olumlu yaklaşımları da e-kitapların avantajlarının fark edilmesini sağlamış olabilir. Aynı şekilde teknolojiye yönelik algılanan kullanım kolaylığı tutumu etkilemektedir (Davis, 1989). Farklı olarak açıköğretim öğrencileri, okuma kolaylığı açısından geleneksel kitapların daha iyi olduğunu düşünmektedirler. Bu durum ekranların göz yorgunluğunun sebep olmasından kaynaklanıyor olabilir. Saklama açısından her iki kitap türü arasında bir farklılığın olmadığı düşünülmektedir. Bu durum öğrenme kaynaklarının fiziki veya dijital olarak saklanması için açıköğretim öğrencileri için aynı düzeyde kolay olduğunu ve ortam tercihinin öncelikleri olmadığını göstermektedir.

Farklı olarak öğrenciler kitapların e-kitaplara göre daha kolay saklanabilir olduğunu ve daha kolay okunduğunu belirtmişlerdir. Açıköğretim öğrencilerinin e-kitapları kullanımının kolay olduğunu düşünmeleri onların e-kitap tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Bunun için e-kitaplar tasarlanırken özellikle saklama ve okunabilirlik konusunda kullanıcıya kolaylık sağlayacak bileşenler göz önünde bulundurulmalıdır.

Çalışmada Açıköğretim öğrencileri e-kitap kullanımına yönelik tutum ifadelerinin büyük bir bölümüne kararsızım düzeyinde yanıt verdikleri görülmüştür. Bu durum Açıköğretim öğrencilerinin birincil öğrenme kaynağı olarak e-kitapları görmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. E-kitapların okuma bağımlılığına neden olmadığı, e-kitapların yokluğunun kendileri için pek önemli ve vazgeçilmez bir şey olmadığı, bütün kitapları e-kitap olarak okuma isteklerinin olmaması gibi ifadeler bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu durum Açıköğretim öğrencilerine sunulan e-kitapların kendi öğrenme stillerine ve ders çalışma yöntemlerine uygun olmaması ile açıklanabilir (Pattueli & Rabina, 2010). Bununla birlikte geleneksel kitapların bazı özelliklerinin e-kitaplarda olmamasının kendileri açısından oluşturdukları hissiyatın kararsızım düzeyinde olması da e-kitapların kendine has bir kabul yapısının olduğunu göstermektedir. E-kitapları sıkıcı, gereksiz bulma ve e-kitap okumak yerine başka bir şeyler yapma noktasında gösterdikleri kararsızlık da bu durumun göstergesidir. Neticede açıköğretim öğrencilerinin e-kitapların ayırt edici özelliklerine yönelik yaklaşımları ve kararsızım görüşünün yaygınlığı e-kitapları yeterince tanıyamadıkları veya kullanmadıkları ile açıklanabilir (Noorhidawati & Forbes; 2008). Bu açıdan açıköğretim öğrencilerinin e-kitapları, özelliklerini ve getirdikleri yenilikleri bilmelerini sağlayacak yaşantılar oluşturulabilir. Açıköğretim kurumlarında öğrencilere e-kitap sunulurken

tutumlarının ve bu tutumları etkileyen faktörlerin bulunması gerekebilir. Bu nedenle Açıköğretim öğrencilerinin e-kitap kullanım tutumlarını etkileyen durumlar tespit edilmeli, gerekli bilgilendirme faaliyetleri yürütülmeli ve e-kitaplar tasarlanırken bu durumlar göz önünde bulundurulmalıdır (Huang vd, 2012).

### **Kaynaklar**

- Abdullah, N., & Gibb, F. (2008). Students' attitudes towards e-books in a Scottish higher education institute: Part 1. *Library review*, 57(8), 593-605.
- Aedo, I., Díaz P., Fernández, C., Martín, G. M. ve Berlanga, A (2000). Assessing the utility of an interactive electronic book for learning the PASCAL programming language. *IEEE Transactions on Education*, 43(3), 403-413.
- Bulun, M., Gülnar, B., & Güran, M.S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 165-169.
- Burk, R. (2001). E-book devices and the marketplace: in search of customers. *Library hi tech*, 19(4), 325-331
- Çuhadar C. ve Odabaşı, F. (2004). *Mobil teknolojilerin eğitimde kullanımı*. Uluslararası 2. Balkan Eğitim Bilimleri Kongresi, Edirne, Türkiye.
- Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-339.
- DeFrance, N., Khasnabis, D. ve Palincsar, A. S. (2010). Reading and technology. Peterson, P., Baker, E. & McGaw, B. (Edt.) *International Encyclopaedia of Education* (Third Edition). <<http://www.sciencedirect.com/science/referenceworks/9780080448947>>.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (1990). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Publishing Company.
- Güneş, F., & Susar Kırmızı, F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(2), 196-212.
- Huang, Y.M., Liang, T.H, Su, Y.N., & Chen, N.S. (2012). Empowering personalized learning with an interactive e-book learning system for elementary school students. *Educational Technology Research and Development*, 60(4), 703-722.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar. Çev. Ed. SB DEMİR) Ankara: Eğiten Kitap.
- Jung, S. M., & Lim, K. B. (2009, March). Leading future education: Development of digital textbooks in Korea. In Proc. 12th UNESCO-APEID International Conference Quality Innovations for Teaching and Learning.
- Kelley, A.C. (2011). *Designing an e-book for a fifth-grade classroom*. Unpublished Master Thesis. California State University.
- Kinash, S., Brand, J., Mathew, T., & Kordyban, R. (2011). Uncoupling mobility and learning: When one does not guarantee the other. In R. Kwan, C. McNaught, P. Tsang, F.L. Wang & K.C. Li (Eds.), *Enhancing learning through technology: Education unplugged: Mobile technologies and web 2.0* (pp. 342-350). Berlin: Springer.
- Lai, J. Y., & Chang, C. Y. (2011). User attitudes toward dedicated e-book readers for reading: The effects of convenience, compatibility and media richness. *Online Information Review*, 35(4), 558-580.
- Lam, P., Lam, S. L., Lam, J., & McNaught, C. (2009). Usability and usefulness of eBooks on PPCs: How students' opinions vary over time. *Australasian journal of educational technology*, 25(1).
- Larson, Eva Lotta Cecilia (2007). "A Case Study Exploring The "New Literacies" During a Fifth-Grade Electronic Reading Workshop", Dissertation, Kansas State Universtiy,



- Maynard, S., & Cheyne, E. (2005). Can electronic textbooks help children to learn?. *The Electronic Library*, 23(1), 103-115.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). Research in Education: Evidence-Based Inquiry, MyEducationLab Series. *Pearson*.
- McKnight, C., & Dearnley, J. (2003). Electronic book use in a public library. *Journal of librarianship and information science*, 35(4), 235-242.
- Milli Eğitim Bakanlığı. 2011. Eğitimde FATİH Projesi. (Çevrimiçi:<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6>), Erişim Tarihi: 23.02.2012
- Moore, L. M. (2009). At your leisure: assessing e-book reader functionality and interactivity. *Unpublished dissertation*. University College London, London.
- O'Toole, J.M. & Absalom, D.J. (2003). The impact of blended learning on student outcomes: Is there room on the horse for two? *Journal of Educational Media*, 28, (2-3), 179-190.
- Öngöz, S. (2011). Bir öğrenme-öğretme aracı olarak elektronik kitap. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 22-24 September 2011, Fırat University, Elazığ.
- Pattueli, M. C., & Rabina, D. (2010, May). Forms, effects, function: LIS students' attitudes towards portable e-book readers. In *Aslib Proceedings* (Vol. 62, No. 3, pp. 228-244). Emerald Group Publishing Limited.
- Sharples, M., Corlett, D., & Westmancott, O. (2002) The design and implementation of a mobile learning resource. *Personal and Ubiquitous Computing*, 6(3), 220-234.
- Shelburne, W. A. (2009). E-book usage in an academic library: User attitudes and behaviors. *Library Collections, Acquisitions, and Technical Services*, 33(2-3), 59-72
- Shiratuddin, N., Landoni, M., Gibb, F., & Hassan, S. (2004). E-book technology and its potential applications in distance education. *Journal of Digital information*, 3(4).
- Stone, N. (2008), The e-reader industry: replacing the book or enhancing the reader experience?, <http://jps.library.utoronto.ca/index.php/fdt/article/viewArticle/4912/1778>
- Subba Rao, S. (2004). Electronic book technologies: an overview of the present situation. *Library Review*, 53(7), 363-371.
- Vassiliou, M., & Rowley, J. (2008). Progressing the definition of "e-book". *Library Hi Tech*, 26(3), 355-368.
- Vidana, Monica. (2003). E-books in public libraries. *Libraries and Information Update*. Available at <http://www.cilip.org.uk/update/issues/mayo3/article4may.html>.
- Yıldırım, G., Karaman, S., Çelik, E., & Esgice, M. (2011, September). E-kitap okuyucuların kullanım deneyimlerine yönelik alanyazın incelemesi. In *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium* (pp. 22-24).

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

There is a greater need for different learning environments and content than traditional education for distance education, which brings learners and teachers together in different places and at different times with the help of technology. Therefore, changes and different alternatives have been produced in the environments and content used for distance education. Among these alternatives, one of the ones that changed and increased in use was e-books.

The concept of e-books can be defined as the transfer of books to electronic media in the simplest terms (Lam et al., 2009). Especially allowing the use of multimedia elements (pictures, animation, sound, music, video and connections) (Larson, 2007), preparing textual expressions in different formats and making them accessible to electronic media (Mcnight & Dearnley, 2003; Vidana, 2003), explanation, coloring, adding notes, doing searches, using links (Vassiliou & Rowley, 2008) has radically changed this definition.

In particular, portability, economy, environmental friendliness, production and distribution fast, updateable and easily distributable (Rao, 2004) are examples of the advantages of e-books. Additionally; to make learning more memorable thanks to multimedia items (Stone, 2008), search, note-taking, dictionary features such as enabling users to move more quickly and easily (Shelburne, 2009), thanks to the screen light to read in the dark environment, according to different age groups different fonts, sizes, colors can be selected and produced faster alternatives (Burk, 2001), at the same time to carry hundreds of books in a small device (Lam et al., 2009 also has advantages.

The limitations of e-books include the need for additional equipment, difficulty in reading, copyright problems (Shelburne, 2009, eye fatigue due to backlighting, and consequently not allowing long-term studies (Chen, 2011).

### **2. Method**

The aim of this study is to investigate the frequency of e-book usage, the purpose of use, the status of finding e-books useful and their attitudes towards the use of e-books. The survey method was applied in the study. In this pattern, the attitudes, opinions and beliefs of the people in the study are determined (McMillan & Schumacher, 2006).

The sample was determined using the appropriate sampling method. The sample consisted of 453 students studying in different programs and classes within the Open Education Faculty of Atatürk University. The main purpose of this method is to prevent loss of time and labor. However, the most important problem of this sampling method is that the results are not generalizable (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008; Fraenkel & Wallen, 1990).

The data collection tool consists of two parts. In the first part, gender, age-range, whether or not to use e-book before, frequency of e-book use, e-book use purposes and whether the e-book useful items are determined. In the second part, there are items of "E-Book Reading Attitude Scale developed by Gunes & Susar Kirmizi (2014). The Cronbach's alpha reliability coefficient of this scale was 0.91.

The data collection tool was presented to the students through LMS for seven weeks. Mean and standard deviation values were obtained in the data about the frequency of e-book usage, the purpose of e-book usage and finding the e-books useful. Paired-Samples t-test was used to determine whether there was a difference between the e-book and the book in terms of convenience.

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

It was observed that the frequency of e-book usage of open education students was at a daily level. It shows that open education students have a very regular learning experience in their learning experiences. In particular, they may have access to the content independent of platform and device and include learning activities in their daily activities. It should be noted that the e-books to be presented to students should be designed in the focus of interaction, usability and learner habits, unlike other books (Pattuelli & Rabina, 2010).

It has been determined that open education students mostly use e-books for study and learning purposes. This result can be explained by the fact that students mostly learn on the web and use e-books for this purpose. Similarly, the presentation of e-books for the courses they have taken for their own educational activities may have revealed this situation. In addition, students use e-books for research, information, news tracking, shopping and entertainment. This result shows that open education students not only use e-books prepared for teaching purposes but also e-books prepared for different purposes in every aspect of their daily lives. This can be explained by the widespread use of e-books for educational, communication and information purposes, with recent technological advances and the use of e-books in all areas of life (Lim & Hew, 2014; Shiratuddin, Landoni, Gibb & Hassan, 2004).

Although opinions on the usefulness levels of e-books were preferred at different levels, it was found that more than half of the open education students did not find e-books useful and were undecided about this. This view may have arisen because the situation of encountering e-books for the course they had to take did not match the expectations of the open education students. In addition, the fact that e-books have a standard structure and that they do not allow access to any external sources may have affected the students' negative opinions. At this point, designing the structure of e-books by considering learner needs, increasing the possibilities of interaction and bringing students' attitudes towards e-books more positively can increase the usefulness level of e-books.

It was seen that there was a statistically significant difference between the e-books of the open education students and their opinions about the usage of the books. Open education students think that it is easier to create, update, access and use the e-books independently of the environment than traditional books. This shows that the advantages of e-books developed by the digital world are realized by the readers. In addition, the positive approaches of open education students in terms of using e-books and technology may have led to the realization of the advantages of e-books. Similarly, perceived ease of use for technology affects attitudes (Davis, 1989). Differently, open education students think that traditional books are better in terms of ease of reading. This may be due to screens causing eye fatigue. There is no difference between the two book types in terms of storage. This shows that the physical or digital storage of learning resources is equally easy for open education students and that the choice of environment is not a priority.

In the study, it was seen that open education students responded to a large part of the statements of attitude towards the use of e-books at the undecided level. This may be due to the fact that open education students do not see e-books as their primary source of learning. Statements such as that e-books do not cause reading dependence, that the absence of e-books is not very important and indispensable for them, and that they do not want to read all books as e-books, support this finding. This can be explained by the fact that e-books offered to open education students are not suitable for their own learning styles and study methods (Pattueli & Rabina, 2010). However, the fact that some of the features of traditional books are not present in e-books is at the level of indecision that they create for themselves is an indication that e-books have a unique acceptance structure. The indecisiveness of finding e-books is boring, unnecessary and other things instead of reading e-books are an indication of this situation. Consequently, the approach of open education students towards the distinctive features of e-books and the prevalence of undecided opinion can be explained by the fact that they do not know or use e-books sufficiently (Noorhidawati & Forbes, 2008).

#### **Etik Beyannameesi**

Bu makalede "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Araştırma makalesi:** Çelik, E., Arslan, M., & Yıldırım, S. (2020). Açıköğretim öğrencilerinin e-kitap kullanımlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 333-347.



## The Effect of Dialogic Reading on Primary School 4th Grade Students' Mathematics Motivation and Problem Posing Skills

Ergün YURTBAKAN\*, Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU\*\*

Received date: 09.10.2019

Accepted date: 10.07.2020

### Abstract

The effect of dialogic reading on problem posing skills and mathematics motivation of 4th-grade students were examined in this study. For this purpose, an experimental group (20) randomly selected from two 4th classes and the other class as a control group (20) are included in the research. A quasi-experimental design with pre-test and post-test was used in the study. As a data collection tool, the "mathematics motivation scale for primary school's 3rd and 4th grades" developed by Balantekin and Oksal (2014) and "problem-posing achievement test" developed by researchers were used. Motivation and problem-posing achievements of the experimental and control groups were collected as pre-test and post-test from the data collection tools and were analyzed Wilcoxon signed rank. And, in cases where there are major differences between these two groups, independent t-test was used. As a result of the analysis, it was seen that although dialogic reading had an effect on problem posing skills and on the internal and external motivation of motivation scale, it had no effect on the non-motivational dimension.

**Keywords:** Problem posing, mathematic motivation, dialogic reading.

\* Trabzon University, Education Faculty, Department of Primary School Teacher Education, Trabzon, Turkey; [gamsiz6436@gmail.com](mailto:gamsiz6436@gmail.com)

\*\* Trabzon University, Education Faculty, Department of Primary School Teacher Education, Trabzon, Turkey; [tubaiskenderoglu@gmail.com](mailto:tubaiskenderoglu@gmail.com)

# İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Motivasyonlarında ve Problem Kurma Becerilerinde Etkileşimli Okumanın Etkisi

Ergün YURTBAKAN \*, Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU\*\*

Geliş tarihi: 09.10.2019

Kabul tarihi: 10.07.2020

## Öz

Çalışmada etkileşimli okumanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinde ve matematik motivasyonlarındaki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan araştırmaya, iki tane 4. sınıftan rastgele seçilen bir sınıf deney grubu (20), diğer sınıf da kontrol grubu (20) olarak dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Balantekin & Oksal, (2014) tarafından geliştirilen “İlkokul 3. ve 4. sınıflar için matematik dersi motivasyon ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Problem kurma testi” kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının motivasyon ve problem kurma başarıları veri toplama araçlarından ön test ve son test olarak toplanmış ve Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Bu testlerde her iki grupta anlamlı farklılık olması halinde bağımsız t-testi uygulanmıştır. Analizler sonucunda etkileşimli okumanın problem kurma becerilerinde ve motivasyon ölçeğinin içsel ve dışsal motivasyonunda etkili olmasına rağmen, motivasyonsuzluk boyutunda etkisinin olmadığı görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Problem kurma, matematik motivasyonu, etkileşimli okuma.

\*<sup>1</sup> Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bölümü, Trabzon, Türkiye; gamsiz6436@gmail.com

\*\*<sup>2</sup> Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bölümü, Trabzon, Türkiye; tubaiskenderoglu@gmail.com

## 1. Giriş

Matematik; insanın düşünce yapısına yatkın bilgileri düzenlemeyi, analiz etmeyi, yorumlayıp, bilgiler üretmeyi ve bu bilgileri, hayatın içindeki problemlerin çözülmesi için başkalarıyla paylaşmayı içeren bilim dalıdır (Çetinkaya & Soybaş, 2017; Özsoy, 2007). Bu dalda öğrencilere; akıl yürütme, iletişim, ilişkilendirme, matematiksel modelleme ve problem çözüme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Bu becerilerden biri olan problem çözüme; sonucu belli olmayan veya zor olan inceleme, tartışma ve düşünme sorunudur (Akin & Cancan, 2007). Bu beceri problemi tanıma, problemi çözüme amaçlı plan yapma, işlemleri yaparken gözlem yapma, gerektiğinde plan ve strateji değiştirme, yöntemleri deneme, çözümde ulaşılan verileri değerlendirme, çözümün işe yararlılığını deneme ve yeni problemleri tespit etme gibi dört aşamadan oluşmaktadır (Polya, 1973). Karmaşık bir süreç olan problem çözmenin (Hong, 1995) beşinci ve son aşaması ise problem kurmadır (Gonzales, 1998).

Problem kurma, problem çözmenin yaratıcılık bakımından en üst seviyesi ve öğrencilerin gerçek yeteneklerini, matematiksel düşünme becerilerini ortaya çıkarmaya yarayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Dikkartın-Övez & Çınar, 2018). Üç farklı türü olan problem kurmanın; serbest problem kurma türünde, öğrencilerden hiçbir engel konulmadan özgürce davranarak yaratıcı problem yazmaları beklenmektedir. Yarı yapılandırılmış problem kurma türünde; verilen bir resim, bir durum, bir tablo, hikâye ve sonuca göre ya da verilen bir probleme benzeyen problem üretmeleri beklenmektedir. Yapılandırılmış problem kurma türünde ise probleme yeni bilgi ilave etme, problemde koşulları ve verileri değiştirme, farklı bir temaya uydurma veya verilenler ile çözümü ters çevirerek problem üretmeleri beklenmektedir (Kılıç, 2011). Bu beklentileri gerçekleştirebilen öğrencilerin; derse olan ilgi ve tutumları arttığı için matematik korkuları azalmakta, bu sayede de; öğrenciler dersi daha iyi anlayabilmekte, bireysel öğrenebilmekte, akıl yürütebilmekte, yaratıcılıklarıyla matematik kabiliyetlerini ilişkilendirebilmekte ve daha başarılı olabilmektedirler (Altun, 2001; Cankoy & Darbaz, 2010; Lavy & Shriki, 2007; Silver, 1994).

Öğrencilerin matematik dersi başarısını etkileyen duyuşsal etkenlerden biri motivasyondur (Balantekin & Oksal, 2014). Motivasyon; ilgi, merak ve başarı arzusu gibi öğelerden oluşmaktadır (Williams & Burden, 1997) ve bireyleri bir işi yapmaya hareketlendirmektedir (Balaban, 2006). Hatta öğrencilerin matematik dersine güdülenmesini sağlamakta (Tahiroğlu & Çakır, 2014), başarılarını arttırmaktadır (Elliot & Dweck, 2005; James, Tunde, Ademuyiwa & Bolanle, 2013). Motivasyon, matematiği daha iyi kavrama açısından önem teşkil eden içsel ve dışsal motivasyon (Huetinck & Munshin 2004) olmak üzere iki öğeden oluşmaktadır. İçsel motivasyon merak, ilgi gibi kişisel gereksinimlerini karşılamak için bireyi aktifleştirmede önemli bir güçtür (Akbaba & Aktaş, 2005; Aydın, 2007). İçsel motivasyon; öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmede ve öğrendiklerinin kalıcılığını sağlamada önemli bir etkidir (Kwon, Seo & Lee, 2001) ve öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini desteklemekle gelişmektedir (Su & Reeve 2011). Dışsal motivasyonda ise; kontrol bireyin kendisinde değil, çevresindedir. Bu yönüyle de dışsal motivasyon içsel motivasyondan ayrılmakta ve pekiştiricilerle gelişmektedir (Akbaba & Aktaş, 2005; Yıldız, 2010).

Etkileşimli okuma öğrencilerin okuma performansında önemli olan motivasyonu artırmada etkili bir yöntemdir (Cabi, 2009; Kim & Lee, 2016). Bunun yanında, öğrencilerin matematik dilini konuşmasında da etkili bir yöntemdir (Hojnoski, Columba & Polignano, 2014). Etkileşimli okuma, kitap ve hikayelerin tekrarlı okunmasında kullanılan etkili yollardan biridir (Graham Doyle & Bramwell, 2006). Etkileşimli okumanın, yetişkin ve çocuk arasında karşılıklı sohbet havasında gerçekleşmesi, hikâye hakkında konuşulması ve sorular sorulması, içinde eğlenceli oyunlar bulunması (Laboo, 2005) yönleriyle geleneksel kitap okumadan farklılaşmaktadır (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014). Etkileşimli okumada, çocuklar pasif dinleyici olmaktan ziyade kitap okuma sürecinde aktif görev almakta (Cohrssen, Niklas & Tayler, 2016), öyküyü anlatan kişi rolünü kazandıkça da öyküyü anlatma sorumluluğunu almaktadır (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer &

Samwel, 1999). Bu sayede yetişkinle hikâyeyi tartışarak, daha iyi özümseyerek hikâye üzerinde yorum yapabilir duruma gelmektedir (Yopp & Yopp, 2006). İki farklı teknik kullanılan etkileşimli okumanın birincisinde (CROWD); çocuğa öyküdeki anlatım ya da cümle tamamlattırılır (Completion), kahramanlar ya da olaylar hatırlattırılır (Recall), kitaptaki görseller yorumlattırılır (Open-ended question), kitabın resimlerindeki olay ya da nesnelere adlandırılır (Wh-question, 5N 1K) ve hikaye ile kendi hayatı bağdaştırılır (Distancing) (Whithurst & diğerleri, 1994). İkinci teknikte ise (PEER), kitap hakkında çocuğa sorular sorulur (Prompt), çocuğun yanıtları değerlendirilir (Evaluation), yanıt başka bir şekilde ifade edilerek, yeni bilgi eklenerek çocuğun yanıtı genişletilir ve çocuğun yanıtı genişletildiği şekilde öğrenip öğrenmediğinden emin olmak için tekrar edilir (Recall) (Whitehurst, 1992). Hatta öğretmenler kitaplardaki soruları öğrencilerin cevaplaması için cesaretlendirir ve ödüller kullanarak cevaplarını genişletir, onları cesaretlendirir (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Literatüre bakıldığında; ilkökul öğrencilerinin problem kurma becerilerini inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu, bu araştırmaların sonuçlarına göre de öğrencilerin problem kurma becerisini yeteri kadar sergileyemedikleri görülmektedir (Arıkan & Ünal, 2013; Çarkcı, 2016; Çetinkaya & Soybaş, 2017; Deringol, 2019; Dölek ve Çalışkan, 2018; Tavşanlı, Kozaklı Ülger & Kaldırım, 2018; Tertemiz, 2017). Öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için ise sadece bilgisayar destekli öğretime başvurulduğu görülmektedir (Atalay & Güveli, 2017). Öğrencilerin etkinlik temelli derslerde daha mutlu olması ise (Duran, Sidekli & Yorulmaz, 2018) problem kurma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek geleneksel yöntemler dışında kullanılacak başka yöntemleri gerekli kılmaktadır. Daha önce matematiksel bilgileri öğretmede etkili bir yöntem olduğu ispatlanan etkileşimli okuma yönteminin (Purpura, Napoli, Wehrspann & Gold, 2017), öğrencileri sorular sormaya teşvik etmesi (Brannon & Dauksas, 2012), öğrencilerin yaşamlarını ve deneyimlerini, öğretimleri ile birleştirme fırsatı tanınması yönüyle (Chang, 2007), öğrencilerin derse aktif olarak katılarak, problem kurma becerilerini arttıracığı ve bu konuda öğrencileri daha istekli hale getireceği düşünülmektedir. Bu yönüyle derslerde öğrencilerin problem kurma çabası içine girecekleri ve kurdukları problemlerin eksik ve etkili yanları hakkında arkadaşları ve öğretmenleri ile etkileşime geçerek anında dönüt almalarının, problem kurma becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

Literatüre bakıldığında, Türkiye’de matematik motivasyonuna yönelik ilkökulda ölçek geliştirme çalışmasının olduğu görülmektedir (Aktan, 2012; Balantekin ve Oksal, 2014; Tahiroğlu & Çakır, 2014). Bunun yanında motivasyonu etkileyen faktörleri; motivasyonun kaygı, tutum ve başarı ile ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Bağrıyanık & Ömerustaoğlu, 2018; Demir & Budak, 2016; Gilbert & diğerleri, 2014; James & diğerleri, 2013; Moenikia & Zahed-Babelan, 2010; Priess-Groben & Hyde, 2017; Sarı & Ekici, 2018; Smart & Linder, 2018). İlkökul öğrencilerinin matematik motivasyonunu arttırmaya yönelik ise tek çalışmanın ARCS Motivasyon Modeli’nin olduğu görülmektedir (Balantekin, 2014). Sınırlı sayıda yapıldığı görülen matematik motivasyonunu arttırma çalışmalarına, öğrencileri sürekli soru üretmeye yönelten ve onları sürece aktif kattığı için motivasyon arttırmada etkili olduğu görülen etkileşimli okumanın (Cabı, 2009; Kim & Lee, 2016) etkisinin incelenecek olması, literatürdeki bu eksikliği dolduracağı düşünülmektedir. Çünkü matematik motivasyonu ile önemli ilişkisi olan matematik başarısında önemli bir etken olan okuduğunu anlamada etkileşimli okuma etkili bir yöntemdir (Gladwin & Stepp-Greany, 2008; Özcan ve Doğan, 2018; Moenikia ve Zahed-Babelan, 2010). Ayrıca öğrencilerin hem matematik motivasyonunda hem de problem kurma becerileri üzerinde etkili olacağı düşünülen etkileşimli okumanın sadece Türkçe derslerinde kullanılan bir yöntem olmaktan çıkıp, matematik gibi önemli bir derste kullanılacak bir yöntem olması bu çalışmanın ayrıca önemini arttırmaktadır. Bu nedenle araştırmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonlarında ve problem kurma becerilerinde etkileşimli okumanın etkisi incelenecektir. Bu amaçla;

- 1- Öğrencilerin matematik dersine karşı motivasyonları nasıldır?
- 2- Öğrencilerin problem kurma becerileri nasıldır?

- 3- Etkileşimli okumanın 4. sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerine etkisi var mıdır?
- 4- Etkileşimli okumanın 4. sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonlarına etkisi var mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Çalışmada nicel araştırma yaklaşımı içinde yer alan yarı deneysel desenden (ön test-son test kontrol gruplu) faydalanılmıştır. Yarı deneysel desende gruplar rastgele belirlenmediği gibi, gruplardaki bireylerin puanlarının arasındaki farklılığa ön test ile bakıldıktan sonra, kontrol grubuna uygulanmaksızın herhangi bir öğrenme yönteminin (bağımsız değişken) deney grubu üstündeki etkililiğini görmek için yapılan, farklılaşmanın son test ile belirlendiği araştırma yöntemidir (Demirel & Aslan, 2014; Ekiz, 2016). Bu çalışmada ise ilkökula başlarken okul idaresi tarafından oluşturulan 6 farklı sınıftan biri deney grubu ve bir diğeri de kontrol grubu olarak alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin problem kurma becerilerinde ve motivasyonlarında etkileşimli okumanın etkililiği araştırılmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılı Trabzon ili Maçka ilçesindeki bir ilkökulda 2 farklı sınıfta okuyan 4. sınıf öğrencileri katılmıştır. Okula kayıt sırasında okul idaresi tarafından şubelerine yerleştirilen öğrencilerin sınıfları, araştırma için değiştirilmemiştir ve 6 farklı şubeden 1'i deney, 1'i kontrol grubu olarak rastgele atanmıştır. Deney grubunda 20 öğrenci (11 kız, 9 erkek), kontrol grubunda 20 öğrenci (8 kız, 12 erkek) bulunmaktadır. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeği ve problem kurma testinden aldıkları puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Örneklem sayısının 30'dan az olduğu durumlarda parametrik olmayan testlere başvurulur (Can, 2017). Testten elde edilen veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Öğrencilerin ön test Mann-Whitney U puanları**

Ölçekler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Dışsal Motivasyon</b>	Kontrol	20	25.98	519.50	90.50	.00
	Deney	20	15.03	300.50		
<b>Motivasyonsuzluk</b>	Kontrol	20	21.28	425.50	184.50	.672
	Deney	20	19.73	394.50		
<b>İçsel Motivasyon</b>	Kontrol	20	22.28	445.50	164.50	.331
	Deney	20	17.83	374.50		
<b>Problem Kurma</b>	Kontrol	20	23.43	468.50	141.50	.113
	Deney	20	17.58	351.50		

Öğrencilerin ön test puanlarına bakıldığında; motivasyonun dışsal motivasyon boyutunda farklılaştığı ( $p=.00$ ), bu farklılığın da kontrol grubu lehine olduğu görülmektedir (Kontrol grubu  $X=26.45$ , deney grubu  $X= 14.55$ ). Öğrencilerin motivasyonun diğer boyutları olan motivasyonsuzluk ( $p=.672$ ) ve içsel motivasyon ( $p=.331$ ) ile problem kurma becerilerinde ( $p=.113$ ) farklılaşmadığı görülmektedir.



### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde haftada 2 kez olmak üzere 4 haftalık uygulama olarak planlanmıştır (bkz. Tablo 2.). Uygulama süresinin belirlenmesinde öncelikle matematik öğretim programında problem kurmaya ayrılan süre dikkate alınmıştır. Ayrıca motivasyon ve tutum gibi duyuşsal becerileri geliştirmek için kullanılan yöntemlerin etkililiğini görmek için 4 haftalık çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Gürdoğan ve Bağ, 2019; Hangül ve Uzel, 2010). Uygulama süresince toplam 8 kitap etkileşimli okuma aracılığıyla okunmuştur.

Tablo 2. Uygulama planı

Haftalar	Uygulamalar	Süre	Soru Sayısı
Ön test	Matematik Motivasyonu ön test Problem kurma ön test	1 ders saati	4 soru
1. Hafta	Elmer Kar Keyfi	2 ders saati	12 soru
	Kırmızı Fil'i gördün mü?	2 ders saati	12 soru
2. Hafta	Çok Hayal Kuran Çocuk	2 ders saati	12 soru
	Benim Kırmızı Minik Balığım	2 ders saati	12 soru
3. Hafta	Kimin Yuvası	2 ders saati	12 soru
	Ayılar Kitap Okumaz	2 ders saati	12 soru
4. Hafta	Aç Tırtıl	2 ders saati	12 soru
	Bir Garip Kuyruk	2 ders saati	12 soru
Son test	Matematik Motivasyonu son test Problem Kurma son test	1 ders saati	4 soru

Deney grubu ile haftada 2 kez etkileşimli okuma yapılarak problem kurma çalışması yapılmıştır. Problem kurma çalışmasında kullanılan 1 kitabın okunması 2 ders saati (80 dk.) sürmüştür ve bu sürede öğrenciler tarafından 12 problem üretilmiştir. Haftanın 2 farklı gününde yapılan uygulamanın her seferinde 1 kitap olmak üzere haftada 2 kitap okunmuştur. Böylece 4 hafta süren çalışmada toplam 8 kitap okunmuştur. Uygulama öncesi ve sonrasında birer ders saati ise problem kurma testinin ön ve son test uygulaması için ayrılmıştır. Ayrıca matematiğe yönelik motivasyon ölçeği de uygulamadan önce ve sonra farklı bir ders saatinde uygulanmıştır.

#### 2.3.1. Uygulama Süreci

Deney grubunda uygulamaya; öğrencilerin derse dikkatini çekmek amacıyla eğitim sitelerinden alınan (URL-1, 2018) renkli küpün hangi renklerinin karşı karşıya geleceğini bulma, verilen birden fazla rakamdan bazılarının toplanarak istenen sayıya ulaşma, farklı şekillerin toplanması ile elde edilen sonuçta hangi şeklin hangi sayıyı ifade ettiğini bulma, 1'den 10'a kadar rakamları en alt katta dört kutu bulunan ve her katta bir kutu azaltılan dört katlı şekle ardışık sayıları yan yana getirmeme şartı ile yerleştirme, birkaç kişinin söylediği ifadelerden kimin doğru söylediğini bulma gibi zeka soruları, kitap okunmaya başlanmadan önce sorulmuş, sonra kitabın konusu ve başlığı hakkında konuşulmuştur. Uygulama esnasında; daha önce konu alanı uzmanı ile birlikte kitapta belirlenen problem kurmaya yatkın 4 farklı noktaya yönelik 1 serbest, 1 yarı yapılandırılmış, 1 de yapılandırılmış problem kurma etkinliği hazırlanmıştır ve dolayısıyla kitap okuma süresince toplam 12 problem kurma etkinliğine (4 serbest, 4 yarı yapılandırılmış, 4 yapılandırılmış) yer verilmiştir. Her derste yapılan uygulama sonrasında ise, öğrencilerin tamamen bireysel problem kurmalarına yönelik hazırlanmış 3 problem kurma etkinliğine (1'er serbest, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış) yer verilmiştir. Kontrol grubunda ise, sınıf

öğretmeni tarafından haftanın 2 gününde (1 ders saati) öğretim programına uygun öğretim yöntemleri ile ders kitabındaki problem kurma etkinlikleri yapılarak ders işlenmiştir. Deney grubunda yapılan bir uygulama örneği şekil 1'de gösterilmiştir.

**Kitabın adı:** Çok Hayal Kuran Çocuk  
**Kitabın yazarı:** Şermin YAŞAR  
**Yayın evi:** Elma Çocuk

**Kazanımlar:**

Dört işlem gerektiren problemler kurar.

Uzunlukları ölçmeye yönelik problemler kurar.

Zamanla ölçme birimleri ile ilgili problem kurar.

Litre ve mililitre ile ilgili problem kurar (MEB, 2018).

**Anahtar Kelimeler:** Hayal, yükselme, okyanus

**Araç-Gereçler:** Kitap, çalışma yaprağı

**Uygulama öncesi:**

1. şekildeki numaralandırılmış kutuların yerlerini öyle değiştirin ki, şekil aynı kalmakla beraber şu anda birbirine komşu olan kutuların hiçbirisi birbirine değmesin. Örneğin yeni şekilde 2 rakamı 1, 3, 4, 5 rakamlarıyla komşu olmamalı.

- ✓ Yukarıdaki zeka sorusu çözdürülür
- ✓ Sonra kitabın başlığı okutulup, görseli inceleyerek görsel okuma yaptırılır, kitabın neleri anlatıyor olabileceği sorulur.

**Uygulama Sırası:**

**Etkinlik 1:** Kitabın ilk sayfası öğrencilere okutulur ve öğrencilerin de hayal kurmaları, sonra kurdukları hayalleri anlatmalarını istenir. Sonra kitabın 3. Sayfası okutulur ve 4. sayfadaki "Yatak yükseldi, yükseldi, yükseldi... Çok hayal kuran Çocuk'u bir bulutun üzerine bıraktı geri döndü." cümlesi okutulur ve problem kurma aşamasına geçilir.

- Öğrencilerden okunan cümle hakkında serbest problem kurmaları istenir ve problemler üzerinde konuşulur, öğrencilerin eksiklikleri tartışılarak tamamlanır.
- "Gökyüzüne çocuğu çıkararak yatak, önce 280 m, sonra 320 m en sonunda da 620 m yükseldikten sonra buluta varmış, çocuğu bırakıp yerine dönmüştür ..." cümlesinin problem olabilmesi için ne demeliyiz?" sorusu öğrencilere yöneltilir ve kurulan problemler üzerine tartışmalar yapılır.
- "Her yükselişinde 300 m yol alan yatak, 3 seferde buluta ulaştığına göre geri döndüğünde kaç m yol gitmiş olur?" öğrencilerle bu sorunun nasıl çözüleceği üzerine konuşulduktan sonra, onlardan bu probleme benzer problem kurmaları beklenir ve problem üzerinde tartışılarak öğrencilerin eksikliklerini görmeleri sağlanır ve kitabın ilk sayfası bir öğrenciye okutulur.

**Etkinlik 2:** Kitabın 7. sayfası bir öğrenciye okutulduktan sonra öğrencilerden uçak olmaları ve gökyüzünde uçuyormuş gibi sınıfta dolanmaları istenir (ara ara türbülansa girdik denir ve sallanmaları istenir). 8. sayfa okutulur ve kutuplara giderken yanlarına neler alacakları sorulur. 10. sayfadaki "...beyaz bir güvercin

duruyordu. Etrafta kırlangıçlar ve göçmen kuşlar vardı, yolculuk ediyorlardı.” cümlesi okutularak problem kurma aşamasına geçilir.

- Öğrencilerden okunan cümle hakkında serbest problem kurmaları beklenir ve problemler üzerine tartışılır.
- “Hayal kuran çocuk gökyüzünde 1 güvercin, 19 kırlangıç ve 25 göçmen kuş ile karşılaşmıştır...” problem olabilmesi için sonuna ne diyebiliriz? Sorusu sorulur ve sorular ve çözümleri üzerine tartışılır.
- “Çok hayal kuran çocuk gökyüzünde 4 beyaz güvercin, 7 gri güvercin görmüştür. Her biri ağzında 6 yapraklı zeytin dalı taşıdığına göre, güvercinlerin taşıdıkları zeytin dallarında toplam kaç yaprak vardır?” çözümü tartışıldıktan sonra öğrencilerden benzer problem kurmaları istenir.

**Etkinlik 3:** Kitabın 11. sayfası okutulduktan sonra 14. sayfasındaki “Cebindeki kağıtlardan bir gemi yapıp oturdu içine.” Cümlesinden sonra kağıttan gemi yapımı öğretilir ve herkese gemi yaptırılır ve “Ama susadığında içebileceği suyu yoktu çünkü okyanusun suyu çok tuzluydu.” cümlesi okutulur ve öğrencilerden okyanusun ortasında oldukları, yanlarında kimlerin olmasını istedikleri sorulur ve ardından problem kurma aşamasına geçilir.

- “Okyanusun ortasında yanınızda olmasını istediğiniz kişiler ilesiniz, susuz kaldınız, su ihtiyacınız için sahil güvenlikinden yardım istediniz.” cümleleri söylenir ve öğrencilerden konu ile ilgili serbest problem kurmaları beklenir ve kurulan problemler hakkında tartışılır ve çözümleri üzerine konuşulur.
- “Çok hayal kuran çocuk, 7 arkadaşı ile birlikte gemi seyahatine çıkacaktır. 8 gün sürecek seyahatleri boyunca her birine günde 5 litre yetecek kadar su almışlardır ...” cümlesinden sonra öğrencilere problem olabilmesi için ne demeliyiz? sorusu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tartışılır ve çözümü üzerine konuşulur.
- “125 litre suyu 5 günlük gemi seyahati için alan çok hayal kuran çocuk, 3. günün sonunda kaç litresini kullanmış olur?” sorusunun çözümü tartışıldıktan sonra öğrencilerden benzer problem kurmaları beklenir ve kurulan problemler tartışılır.

**Etkinlik 4:** Öğrencilerden birisi güneş olur ve 15. sayfa okunurken “Geceleri nereye gidiyorsun, Dünyanın en sıcak yeri neresi? Tek başına canın sıkılmıyor mu?” soruları güneşe yöneltilir ve cevaplaması beklenir. 16. sayfa okunduktan sonra 17. sayfadaki “... Mısır ülkesindeki bu piramitler çok güzeldi, bütün geceyi burada hayal kurarak geçirebilirdi.” cümlesi okutulur ve problem kurma aşamasına geçilir.

- Mısır piramitleri ile ilgili serbest problem kurmaları beklenir ve kurulan problemler hakkında tartışılır ve çözümleri üzerine konuşulur.
- “Çok hayal kuran çocuk Mısır’da 105 sağlam 17 bozulmuş piramit olduğunu ve bunların her birinin 280 m olduğunu öğrendi...” cümlesinden sonra öğrencilerin problemi tamamlamaları beklenir ve tamamlanan problemler tartışılır ve çözümleri üzerine konuşulur.
- “Mısır’da 105 piramitin önce 17’sini, sonra 24’ünü gezen çok hayal kuran çocuğun, gezeceği kaç piramit kalmıştır?” sorusunun çözümü konuşulduktan sonra öğrencilerden benzer problem kurmaları beklenir ve kurulan problemler tartışılır

Kitabın 20 ve 21. sayfası okunduktan sonra dışarda şemsiyesiz iken yağmura yakalandıklarında nasıl davranacakları canlandırılır. 22 ve 23. sayfa okutulur “Sel hakkında konuşulur (neden oluşacağı, kimlerin etkileneceği, ne gibi önlemler alınacağı... ” ve 26 sayfa da okunduktan sonra gezegenler hakkında konuşulur (Dünyaya en yakın olanı, en büyük olanı, hangisinde neden yaşamak isteyecekleri...).

#### **Uygulama Sonrası:**

Kitabın okunması tamamlandıktan sonra aşağıdaki 3 problem kurma sorusu teker teker yapılır. Her kurulan soru ve çözümü tartışıldıktan sonra diğer soruya geçilir.

- ✓ Serbest bir problem kurunuz.
- ✓ “Çok hayal kuran çocuk 280 kilometre giderek bulutlara, sonra 160 kilometre giderek kutuplara, sonra 450 kilometre giderek atlas okyanusuna, sonra 680 kilometre giderek güneşe gitmiştir...” cümlesinin problem olması için ne diyebiliriz?

Ahmet	170	Çarpma işlemi
yıldızlar	5	Çıkarma işlemi
bulut	116	

Şekil 1. Uygulama örneği

Sınıf öğretmeni tarafından kontrol grubundaki öğrencilere farklı problem kurma türleri (yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, serbest) anlatılmış, örnekler verilmiş ve bakanlık tarafından verilen kitaplardaki problem kurma etkinliklerine, öğrencilerin aktif katılımı sağlanmaya çalışılmıştır.

Sınıf öğretmenleri tarafından 1 ders saati sürenin (40 dk.) yeterli olacağı belirtilen 4 soruluk problem kurma testi, deney ve kontrol gruplarına uygulanmaya başlamadan önce ve uygulama tamamlandıktan sonra öğretmenlerin uygun gördüğü 1 ders saatinde ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Sınıftaki öğrencilerin çoğunun testi tamamladıkları görülmüş, tamamlayamayan öğrencilerin kağıtları alınmıştır. Ayrıca etkileşimli okuma ile problem kurma etkinliğine başlamadan önce ve bitirdikten sonra öğrencilerin matematik motivasyonlarını belirlemek için kullanılan “*Matematiğe Yönelik Motivasyon Ölçeği*”, sınıf öğretmenleri tarafından uygun görülen 1 ders saatinde, kendilerinin rehberliğinde 20 dakikalık süre içinde deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

### **2.3.2. Veri toplama araçları**

Öğrencilerin matematik motivasyonlarını ölçmek için “*Matematiğe Yönelik Motivasyon Ölçeği*” ve problem kurma becerilerini ölçmek için “*Problem Kurma Testi*” kullanılmıştır.

#### **2.3.2.1. Matematiğe yönelik motivasyon ölçeği**

İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan ölçek 14 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert olarak hazırlanan ölçek; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde puanlanmaktadır. Üç boyuttan oluşan matematik motivasyon ölçeğinin; içsel motivasyon alt boyutunda 4 madde, motivasyonsuzluk boyutunda 5 madde, dışsal motivasyon boyutunda 5 madde olmak üzere toplam 14 madde bulunmaktadır ve ölçeğin maddelerinde olumsuz madde yoktur. Faktör analizi sonunda Alfa güvenilirlik katsayısının içsel motivasyon için  $\alpha=.61$ , dışsal motivasyon için  $\alpha=.78$  ve motivasyonsuzluk için  $\alpha=.71$  olduğu görülmüştür (Balantekin ve Oksal, 2014).

#### **2.3.2.2. Problem kurma testi**

İlkokul 4. sınıf matematik öğretim programında dört işlem becerileri ile ilgili problem çözme kazanımlarından sonra problem kurma kazanımları yer almaktadır (MEB, 2017). Buna bağlı olarak araştırmacılar tarafından dört işlem becerilerine yönelik 1 serbest, 1 yarı yapılandırılmış ve 2 yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşan problem kurma testi hazırlanmıştır. Hazırlanan testin öğrenci seviyesine uygunluğu hakkında 4. sınıfta görevli 6 sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilerin seviyesine uygun bulunan test, matematik alanında 2 konu alanı uzmanının görüşüne sunulmuştur. Konu alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenen problem kurma testi, Trabzon ili Ortahisar ilçesinde bir ilkokulda 4. sınıfta okumakta olan 15 öğrenciye pilot çalışma olarak uygulanmış ve teste son hali verilmiştir. Testte şu sorulara yer verilmiştir:

- 1- Bir okul kütüphanesinde 128 hikaye, 562 çizgi roman, 110 masal kitabı vardır. Bu kütüphanedeki kitaplar, kütüphanede bulunan 3 kitap rafına eşit şekilde paylaştırılırsa, her bir rafa kaç kitap konulur?
- 2- “Günde 8 saat çalışan Ahmet Usta saat başına 25 TL ücret almaktadır...” ifadesinin problem olabilmesi için devamında ne yazmalıyız?
- 3- İsteddiğiniz herhangi bir konuda istediğiniz işlem veya işlemlerle ilgili bir problem kurunuz ve çözünüz.
- 4- Bir tablo hazırlanmış ve tabloda verilenlerin tamamını kullanarak bir problem yazıp çözmeleri istenmiştir. Tabloda verilenler: Nesnelere; elma, armut; sayılar; 256, 1024 ve 8; işlemler; bölme ve çıkarma.

**Şekil 2. Problem kurma testi**

## **2.4. Çalışmanın Geçerliliğinin Sağlanması İçin Alınan Önlemler**

DeneySEL çalışmaların başarılı olabilmesi için çalışmaya başlamadan önce dış ve iç geçerliliği tehdit eden etmenlerin belirlenip ortadan kaldırılması çok önemlidir (McMillan, 2004). Çalışma grubundakilerin normal şartlarda sergilemeyeceği tepkileri, deney ortamının oluşturduğu psikolojik ve fiziksel etkiler nedeniyle sergilemesi dış geçerliliği etkileyen Hawthorne etkisi olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2004). Yani çalışma grubundakilerin çalışma süresince gözlemlendiklerinin, çalışma sonunda kendilerinden beklenen beklentinin farkında olmaları sonuçları değiştirebilir. Bu nedenle öncelikle en az üç hafta sürecek şekilde planlanması, deney gruplarının farklı okullardan değil de araştırmacının çalıştığı okuldan hatta dersin resmi öğretmeni olduğu sınıflardan seçilmesi ve deneklere deneySEL bir çalışmada olduklarının söylenmemesi gerekmektedir (Balgalmış & Işık Ceyhan, 2019; Kocakaya, 2011; Kocakaya, 2012). Bu bağlamda araştırma 4 hafta sürecek şekilde planlanmış ve araştırmacı öğretmenin sınıfı deney grubu olarak seçilmiştir. Kontrol grubunda da çalışmaları sınıfın resmi öğretmeni yürütmüştür.

## **2.5. Verilerin Analizi**

Öğrencilerin problem kurma testi ve matematik motivasyonu ölçeğinden elde edilen verilerin uygulama öncesi ve sonrasında hem deney hem de kontrol grubunda farklılaşma olup olmadığını görmek için SPSS programından faydalanılmıştır. Problem kurma testinde her iki gruptaki öğrencilerin verdiği cevaplar, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı Özgen ve diğerleri, (2017) tarafından geliştirilen problem kurma rubriğine göre değerlendirilmiştir. Yedi maddeden oluşan rubriğin her bir maddesi farklı koşullara göre "0, 1, 2, 3" puan olmak üzere 4 kategoriye ayrılmıştır. Her bir sorudan en fazla 21 puan alınabilen rubrikten, dört sorudan oluşan problem kurma testinin tüm sorularını doğru yanıtlaması halinde, öğrenci en fazla 84 puan alabilmektedir. Öğrencilerin tüm cevaplarına rubrikteki ölçütlere uygun biçimde puan verilmiştir. Çalışmanın güvenilirliği için her iki araştırmacı puanlamayı ayrı ayrı yapmış, puanlamalar arasındaki farklılık Miles ve Huberman, (1994) formülüne göre yapılmıştır. Ortak cevapların; ortak olmayan cevaplar ile ortak cevaplara bölümünün 100 ile çarpılması ile bulunan uyumun araştırmacılar arasında %90 olduğu görülmüştür. Ortak olmayan cevaplar ise araştırmacılar tarafından tartışılmış, bir konu alanı uzmanının da görüşü alınarak ortak karara bağlanmıştır.

Öğrencilerin matematik motivasyonlarının yorumunda; "4.21-5.0" arası "çok yüksek", "3.41-4.20" arası "yüksek", "2.61-3.40" arası "orta", "1.81-2.60" arası "zayıf" ve "1.0-1.80" arası "çok zayıf" kabul edilmiştir.

Örneklem sayısının 30'dan az olduğu durumlarda parametrik olmayan testler kullanılır (Can, 2017). Bu nedenle araştırmadaki öğrenci gruplarının matematik motivasyonu ve problem kurma ön test puanları Mann-Whitney U testi ile analiz edilerek grupların denkliliğine bakılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının problem kurma ile matematik motivasyonunun alt boyutlarından içsel motivasyon ve motivasyonsuzlukta denk oldukları, sadece dışsal motivasyon alt boyutunda kontrol grubu lehine anlamlılık olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 1). Ön test puanlarına göre son test puanlarının farklılık gösterip göstermediği hem deney hem de kontrol grubu için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu yüzden içsel motivasyon, motivasyonsuzluk, problem kurma Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Anlamlılık kat sayısı .05 olarak belirlenmiştir. Her iki grubun son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı çıktığı dışsal motivasyon alt boyutunda hangi grup lehine daha anlamlı çıktığı da parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir (bkz. Tablo 7).

## **3. Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde, motivasyon ölçeğinden ve problem kurma testinden elde edilen verilerin betimsel analizi ile kontrol ve deney gruplarının matematik motivasyon ve problem kurma becerilerinin karşılaştırmasına yer verilecektir.

### 3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, öğrencilerin matematik motivasyonunun alt boyutları olan içsel ve dışsal motivasyon ile motivasyonsuzluk boyutu düzeyleri belirlenmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 3'te motivasyon ölçeğinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

**Tablo 3. Öğrencilerin motivasyon ölçeğinden elde edilen ön-son test puanlarının betimsel analizi**

Düzeyi	Kontrol Grubu						Deney Grubu					
	Dışsal Motivasyon		Motivasyonsuzluk		İçsel Motivasyon		Dışsal Motivasyon		Motivasyonsuzluk		İçsel Motivasyon	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test
Çok zayıf	4	15	11	15	0	0	13	3	13	16	0	0
Zayıf	5	4	8	5	0	0	4	6	4	1	3	1
Orta	8	1	1	0	1	2	1	6	1	3	1	0
Yük-sek	3	0	0	0	6	6	2	5	2	0	6	7
Çok yük-sek	0	0	0	0	13	12	0	0	0	0	10	12

Motivasyon ölçeğinin üç boyutunun puanlarına bakıldığında; içsel motivasyon boyutunda hem ön testte hem de son testte öğrencilerin çoğunun yüksek ve çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında; dışsal motivasyon boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin hem ön testte hem de son testte zayıf düzeyde yoğunlaştığı görülürken, deney grubunun ön testte çok zayıf düzeyde bulunmasına rağmen son testte zayıf, orta ve yüksek düzeye dağıldıkları görülmektedir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin problem kurma düzeylerine yer verilmiştir. Problem kurma testinden elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. Öğrencilerin problem kurma testinden elde edilen puanlarının betimsel analizi**

Deney Grubu	Toplam		Kontrol Grubu	Toplam	
	Ön test	Son test		Ön test	Son test
DÖ1	39	34	KÖ1	54	60
DÖ2	41	33	KÖ2	63	47
DÖ3	15	55	KÖ3	75	55
DÖ4	36	84	KÖ4	62	68
DÖ5	16	58	KÖ5	0	14
DÖ6	72	84	KÖ6	47	22
DÖ7	35	44	KÖ7	24	33
DÖ8	45	59	KÖ8	61	41

DÖ9	60	71	KÖ9	63	63
DÖ10	44	55	KÖ10	62	61
DÖ11	0	21	KÖ11	42	65
DÖ12	36	59	KÖ12	46	37
DÖ13	57	82	KÖ13	40	58
DÖ14	70	76	KÖ14	54	38
DÖ15	36	76	KÖ15	27	27
DÖ16	14	80	KÖ16	64	45
DÖ17	19	60	KÖ17	56	36
DÖ18	62	84	KÖ18	32	43
DÖ19	45	79	KÖ19	3	7
DÖ20	43	81	KÖ20	48	55

Ön test ve son test olarak kullanılan problem kurma testindeki 4 soruda kontrol grubundaki öğrencilerin 9'u son test puanlarını arttırırken, diğer 9'u ön teste göre azaltmıştır, diğer 2'si ise ön test ve son testte aynı puanı almıştır. Deney grubundaki öğrencilerden 18'i ön teste göre son testte puanlarını arttırırken, 2'si son testte puanlarını düşürmüştür. Testteki tüm sorulara bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin son testte, her soruda daha iyi problem kurduğu ortaya çıkmaktadır.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin problem kurma testi puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 5. Öğrencilerin problem kurma testi puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları**

Boyut	Gruplar	Son test-ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Problem kurma	Kontrol	Negatif sıra	9	11.78	106.00	-893	.37
		Pozitif sıra	9	7.22	65.00		
		Eşit	2				
	Deney	Negatif sıra	0	.00	.00	-3.921	.00
		Pozitif sıra	20	10.50	210.00		
		Eşit	0				

Kontrol grubunun problem kurma ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma görülmez iken ( $p > .05$ ), deney grubu öğrencilerinin problem kurma son test ve ön test puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu ( $p < .05$ ), bu farklılaşmanın ise son test puanları ( $z = -3.921$ ,  $p = .00$ ) lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin problem kurma becerileri üzerinde etkileşimli okumanın önemli farklılaşma yarattığı söylenebilir.

### 3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk içsel motivasyon boyutunda örneklem grubundaki öğrenci sayılarının 30'dan az olması sebebi ile Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca hem deney hem de kontrol grubunun son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı çıktığı dışsal motivasyon alt boyutunda hangi grup lehine daha anlamlı çıktığını belirleyebilmek adına iki grup arasında yapılan Mann Whitney U testi sonucuna yer verilmiştir.

**Tablo 6. Öğrencilerin Motivasyon Ölçeği Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

Boyut	Gruplar	Son test-ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Dışsal motivasyon	Kontrol	Negatif sıra	19	10.63	202.0	-3.626	.00
		Pozitif sıra	1	8.00	8.0		
		Eşit	0				
	Deney	Negatif sıra	2	6.25	12.50	-3.187	.00
		Pozitif sıra	16	9.91	158.50		
		Eşit	2				
Motivasyonsuzluk	Kontrol	Negatif sıra	15	9.60	144.00	-2.580	.01
		Pozitif sıra	3	9.00	27.00		
		Eşit	2				
	Deney	Negatif sıra	10	10.40	104.00	-1.308	.191
		Pozitif sıra	7	7.00	49.00		
		Eşit	3				
İçsel motivasyon	Kontrol	Negatif sıra	6	10.25	61.50	-.569	.569
		Pozitif sıra	8	5.44	43.50		
		Eşit	6				
	Deney	Negatif sıra	3	7.17	21.50	-2.200	.03
		Pozitif sıra	12	8.21	98.50		
		Eşit	5				
Toplam motivasyon	Kontrol	Negatif sıra	17	9.79	166.50	-3.530	.00
		Pozitif sıra	1	4.50	4.50		
		Eşit	2				
	Deney	Negatif sıra	6	13.33	80.00	-.607	.54
		Pozitif sıra	13	8.46	110.00		
		Eşit	1				

Öğrencilerin motivasyon ölçeğinin dışsal motivasyonu son test ve ön test puanları arasında her iki grupta da anlamlı farklılaşma olduğu bu farklılığın ise kimin lehine olduğu puanları farkının normal dağılması nedeni ile Mann Whitney U testi yapılarak bakılmıştır (bknz. tablo 7). Motivasyonsuzluk boyutunda ise deney grubunda anlamlı farklılaşma olmadığı ( $p=.191$ ), kontrol



grubunda anlamlı farklılaşma olduğu ( $p=.01$ ) ve bu sonucun son test lehine olduğu ( $Z=-2.580$ ) görülmektedir. Bu anlamda etkileşimli okumanın motivasyonsuzluk boyutunda farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Kontrol ve deney grubunun içsel motivasyonlarının son test ve ön test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı incelenmiş; kontrol grubundaki öğrencilerin son test ve ön test puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılırken ( $p=.569$ ), deney grubundaki öğrencilerin son test ve ön test puanları arasında farklılaşma olduğu ve bu farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir ( $z=-2.20$ ,  $p=.028$ ). Bu bağlamda etkileşimli okumanın, öğrencilerin içsel motivasyonunu arttırdığı söylenebilir.

Kontrol ve deney gruplarının toplam motivasyon ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olma durumu incelenmiş ve kontrol grubundaki öğrencilerde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın ise ön test lehine olduğu görülmektedir ( $z=-3.250$ ,  $p=.00$ ). Deney grubu motivasyon toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ( $p=.54$ ). Bu bağlamda deney grubundaki öğrencilerin toplam motivasyonlarında herhangi bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılırken kontrol grubundaki öğrencilerin toplam motivasyonlarının düştüğü sonucuna ulaşılabilir.

**Tablo 7. Dışsal Motivasyon deney ve kontrol grubu sontest ön test puan farkı Mann Whitney U Testi sonuçları**

Ölçekler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Dışsal Motivasyon	Kontrol	20	11.58	231.50	21.500	-4.837	.00
	Deney	20	29.43	588.50			

Dışsal motivasyon boyutunda hem deney hem de kontrol grubunda farklılaşma olması nedeni ile gruplar arasında kimin lehine farklılaşma olduğunu görebilmek adına Mann Whitney U testi yapılmış ve analiz sonucunda; kontrol ve deney grupları arasında farklılaşma olduğu ( $p=.00$ ), farklılaşmanın deney grubu lehine olduğu ( $U=21.500$ ) görülmektedir. Bu bağlamda etkileşimli okumanın dışsal motivasyon boyutunda önemli etkisinin olduğu söylenebilir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Etkileşimli okumanın, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinde ve matematik motivasyonları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmanın sonunda; etkileşimli okumanın öğrencilerin problem kurma becerileri üzerinde ve motivasyonun dışsal ve içsel motivasyon boyutunda anlamlı farklılık yarattığı görülürken, motivasyonsuzluk boyutunda ve toplam motivasyonda etkisiz kaldığı görülmüştür.

Araştırmada ilkökul öğrencilerinin kurulması beklenen problemlerden tıpkı Deringol'un, (2019) araştırmasında olduğu gibi yarısını kurabildikleri görülürken, Arıkan ve Ünal'ın (2013) araştırmasında kuramadıkları görülmüştür. Çarkcı'nın, (2016) ile Dölek ve Çalışkan'ın, (2018) araştırmasında ise öğrencilerin problem kurmada başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalar arasında yaşanan bu farklılığın sebebi ise öğretmenlerin derslerde problem kurma çalışmalarına yeteri kadar zaman ayırmaması (Işık & Kar, 2012) ile bağlantılı olabilir. Hâlbuki öğrencilerin problem kurma becerisini geliştirme konusunda belirli bir yeterliliğe sahip olması gereken öğretmenler, ders esnasında bu beceriyi öğrencilere edindirmek için öğrenme ve öğretme ortamlarını düzenleyebilirler (Kar & Işık, 2012; Turhan & Güven, 2014). Çünkü daha önce öğretmenler tarafından hazırlanan online matematik dersleri ve bilgisayar animasyonları, grafik örgütleyicileri gibi yöntemlerin öğrencilerin problem kurma becerilerini geliştirdiği görülmüştür (Atalay & Güveli, 2017; Kim & Hodges, 2012; Tavşanlı, Kozaklı Ülger & Kaldırım, 2018). Derslerde alternatif bir yöntem olan ve matematik dili (Purpura & diğerleri, 2017), matematik ve kavramlarının öğretilmesinde etkili olduğu görülen etkileşimli okuma yönteminin (Hojnoski, Columba & Polignano, 2014), araştırmada öğrencilerin problem kurma becerilerinde anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür. Bu farklılığın oluşmasında, etkileşimli okumanın özellikleri

içerisinde yer alan, öğretmen tarafından öğrencinin cevaplarını genişletme ve öğrenciye yapıcı bildirimler verme özelliğinin (Ergül, Dolunay-Sarıca & Akoğlu, 2016) etkili olduğu söylenebilir. Çünkü kitabın etkileşimli okunması esnasında, problem kurmaya yatkın olan yerinde, öğrencilerden problem kurmaları beklenmiş, öğrencilerin kurdukları problemlerin eksikliklerine öğretmen tarafından anında dönüt verilerek, problemi kurmayı tamamlamasına yardımcı olunmuştur. Dolayısıyla öğrenciler süreç sonunda daha iyi problem kurabilmişlerdir. Yapıcı dönütlerin yanında, etkileşimli okuma süreci sonunda araştırmadaki öğrencilerde artan matematik motivasyonu da öğrencilerin problem kurma becerilerini geliştirmiş olabilir. Çünkü öğrencilerin matematik performansını arttırmada matematik motivasyonu çok etkilidir (Gilbert & diğerleri, 2014). Bu bağlamda problem kurma sürecinde matematik motivasyonu artan öğrencilerin daha iyi problem kurabildikleri sonucuna da ulaşılabilir.

Matematiğin derin anlaşılmasında dışsal ve içsel motivasyon önemli rol oynamaktadır (Huetinck & Munshin, 2004). Araştırmadaki hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin gerek ön test puanlarına gerekse son test puanlarına bakıldığında; içsel motivasyonlarının yüksek, motivasyonsuzluklarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Matematiği öğrencilerin evde, sokakta her yerde işlerine yarayacak bir ders olarak görmeleri (Ünlü, 2007), matematiğin LYS, YGS, PISA ve TIMMS gibi ulusal ve uluslararası sınavlarda belirleyici bir rolü olduğunu (İlgar ve Çağırğan Gülten, 2013) bilmeleri içsel motivasyonlarını artırmış olabilir. Araştırmada bulunan her iki gruptaki öğrencilerin dışsal motivasyonlarının düşük çıkması da kendilerindeki başarı inancının kuvvetli olduğunun göstergesi olabilir. Etkileşimli okuma ise, araştırmadaki deney grubu öğrencilerinin toplam motivasyonlarında anlamlı farklılık yaratmazken, içsel ve dışsal motivasyonlarında anlamlı farklılık yaratmıştır. Öğrencilerin dışsal motivasyonlarının gelişmesinde; etkileşimli okuma uygulaması sırasında öğrencilerin verdikleri cevapları ödüllendirmek ya da cevaplarını genişletmek için öğretmen tarafından verilen dönütlerin etkili olduğu söylenebilir. Çünkü etkileşimli okumada, öğretmenin öğrencinin verdiği doğru cevapları ödüllendirmesi gerekmektedir (Morgan ve Meier, 2008). Araştırmacının da etkileşimli okuma uygulamasında öğrencilerin problem kurmayı eksiksiz yaptığında öğretmenin sözlü olarak olumlu pekiştireçlerde bulunması, eksik kurulan problemleri tamamlayabilmeleri için yol göstermesi, öğrencilerin dışsal motivasyonlarını geliştirmiş olabilir. Çünkü öğrencilerin dışsal motivasyonlarında öğretmenlerin öğrencileri ödüllendirmesi ve sözlü olarak onurlandırması gerekmektedir (Brandenberger, Hagenauer & Hascher, 2018). Deney grubundaki öğrencilerin içsel motivasyonlarının gelişmesinde ise, başarıma inançlarının etkili olduğu söylenebilir (Palmer, 2005). Çünkü çalışmalarında ve öğrenmelerinde sergiledikleri gayretin kendilerini geliştirdiğini düşünen öğrencilerin, içsel motivasyonları yüksektir (Akbaba, 2006). Etkileşimli okuma uygulamasında sürekli problem kurma gayreti içinde olan öğrencilerin, iyi problem kurduklarında yaşadıkları başarı hazzı, matematik içsel motivasyonlarını arttırmış olabilir. Etkileşimli okumanın, motivasyonsuzluk boyutunda anlamlı farklılık yaratmadığı, toplam motivasyonu düşen kontrol grubunun motivasyonsuzluk puanlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani kontrol grubundaki öğrencilerin matematik dersinde motivasyonsuzluk yaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyonsuzluk yaşamamalarının altında, matematiği zor bir ders olarak görmemeleri ve matematik dersini sevmeleri yatıyor olabilir. Çünkü matematik motivasyonunu, öğrencilerin dersin zorluk ve kolaylığına yönelik tutumları, özyeterlikleri, ders başarıları etkilemektedir (Bozkurt ve Bircan, 2015; Duran, Sidekli ve Yorulmaz, 2018; Gilbert ve diğerleri, 2014; James ve diğerleri, 2013; Pries-Groben ve Shibley-Hyde, 2017; Smart ve Linder, 2018; Yurtbakan, Aydoğdu-İskenderoğlu & Sesli, 2016). Bu bağlamda kontrol grubundaki öğrencilerin ön testte de motivasyonsuzluk puanlarının düşük olması (çok zayıf=11, zayıf=8, orta=1; bkz. Tablo 4.) bu öğrencilerin matematiği kolay bir ders olarak görmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonuçları kapsamında bazı öneriler sunulmuştur.

- Problem kurma becerileri üzerinde etkili olduğu görülen etkileşimli okuma; amacına uygun kitaplar bulunarak matematiksel kavramları, sayıları, sembolleri, şekilleri öğretmede kullanılabilir.
- Öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları üzerinde etkili olduğu görülen etkileşimli okuma, farklı sınıf düzeylerinde, uygun kitaplar kullanılarak, farklı kazanımlara yönelik uygulanabilir.
- Etkileşimli okumanın matematik tutumu üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Problem çözmenin son aşaması olarak görülen problem kurmada etkili olan etkileşimli okumanın problem çözme üzerindeki etkisi incelenebilir.

### Kaynaklar

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 344-361.
- Akbaba, S. & Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 19-42.
- Akın, Y. & Cancan, M. (2007). Matematik öğretiminde problem çözümüne yönelik öğrenci görüşleri analizi. *KKEFD/JOKKEF*, 16, 374-390.
- Akoğlu, G., Ergül, C. & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Aktan, S. & Tezci, E. (2013). Matematik motivasyon ölçeği (mmö) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, Volume 6, Issue 4, 57-77.
- Altun, M. (2001). *Matematik öğretimi*. Bursa: Erkam Matbaası.
- Arıkan, E. E. & Ünal, H. (2013). İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 305-325.
- Atalay, Ö. & Güveli, Ö. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda bilgisayar animasyonları yardımıyla problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 192-220.
- Aydın Yenihayat, S. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygısı ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bağrıyanık, E. & Ömerustaoğlu, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini etkileyen faktörler. *Biruni Üniversitesi Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 1-11.
- Balaban, J. (2006). Öğrenmede güdülenme. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu, (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 169-199). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balantekin, Y. (2014). *ARCS motivasyon modeline göre tasarlanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Balantekin, Y. & Oksal, A. (2014). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için matematik dersi motivasyon ölçeği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 102-113.
- Balgalmış, E. & Işık-Ceyhan, E. (2019). Dörtgenlerin ilişkilendirme becerisinin gelişimine yönelik öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin erişim düzeylerine etkisi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 130-156.
- Bozkurt, E. & Bircan, M. (2015). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonları ile matematik dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 201-220.

- Brandenberger, C. C., Hagenauer, G. & Hascher, T. (2018). Promoting students' self-determined motivation in maths: results of a 1-year classroom intervention. *Eur J Psychol Educ*, 33:295-317.
- Brannon, D. & Dauksas, L. (2012). Studying the effect dialogic reading has on family members' verbal interactions during shared storybook reading. *SRATE Journal*, 21(2), 9-20.
- Cabı, E. (2009). *Öz düzenlemeye dayalı karma öğrenimin öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cankoy, O. & Darbaz, S. (2010). Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 38: 11-24.
- Chang, N. (2007). Responsibilities of a teacher in a harmonic cycle of problem solving and problem posing. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 265-271.
- Cohrsen, C., Niklas, F. N. & Tayler, C. (2016). 'Is that what we do?' Using a conversationanalytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator- child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, Vol. 16(3) 361-382.
- Çarkcı, İ. (2016). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin farklı problem kurma durumlarına yönelik ortaya koydukları problemlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetinkaya, A. & Soybaş, D. (2017). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(1), 169-200.
- Dede, Y. & Dursun, Ş. (2004). Öğrencilerin matematik başarısını etkileyen faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-233.
- Demir, M. & 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.
- Demirel, R. & Aslan, O. (2014). Kavram karikatürleriyle desteklenen fen ve teknoloji öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve kavramsal anlamalarına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 368-392.
- Deringol, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem kurma ve çözme becerileri ile akademik benlik durumları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 172-187. doi: 10.29329/mjer.2019.210.10
- Dikkartın-Övez, F. T. & Çınar, B. A. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin cebir bilgileri ve cebirsel düşünme düzeylerinin problem kurma becerileri açısından incelenmesi. *BAUN Fen Bil. Enst. Dergisi*, XX(X), 1-20.
- Dölek, S. & Çalışkan, M. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme ve kurma çalışmalarının incelenmesi. *TAY Journal*, 2(2), 130-147.
- Duran, C., Sidekli, S. & Yorulmaz, A. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 17-26.

- Ekiz, D. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri (21b.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elliott, A. J. & Dweck, C.S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (8. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ergül, C., Dolunay-Sarıca, A. & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204.
- Froiland, J. M., Davison, M. L. & Worrell, F. C. (2016). Aloha teachers: teacher autonomy support promotes Native Hawaiian and Pacific Islander students' motivation, school belonging, course-taking and math achievement. *Soc Psychol Educ*, 19, 879-894.
- Gilbert, M. C., Musu-Gillette, L. E., Woolley, M. E., Karabenick, S. A., Strutchens, M. E. & Martin, W. G. (2014). Student perceptions of the classroom environment: Relations to motivation and achievement in mathematics. *Learning Environ Res*, 17, 287-304.
- Gladwin, R. F. & Stepp-Greany, J. (2008). Reading approach vs. traditional an interactive, instructor-supported reading instruction in Spanish. *Foreign Language Annals*, 41(4), 687-701.
- Gonzales, N. A. (1998). A Blueprint for Problem Posing. *School Science & Mathematics*, 9(8), 448-456.
- Graham Doyle B. & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Gürdoğan, M. & Bağ, H. (2019). Harmanlanmış uygulamaların akademik başarı, motivasyon ve öğrenci görüşlerine etkisi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-61.
- Hangül, T. & Üzel, D. (2010). Bilgisayar destekli öğretimin (bdö) 8. sınıf matematik öğretiminde öğrenci tutumuna etkisi ve bdö hakkında öğrenci görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, 154-176.
- Hojnoski, R. L., Columba, H. L. & Polignano, J. (2014). Embedding mathematical dialogue in parent-child shared book reading: A preliminary investigation. *Early Education and Development*, 25: 469-492.
- Hong, E. (1995). Mental models in word problem solving : A comparison between American and Korean sixth-grade students. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 123-142.
- Huetinck, L. & Munshin, S. N. (2004). *Teaching mathematics for the 21st century*. Upper Saddle River: Merrill.
- İlgar, L. & Çağırğan Gülten, D. (2013). Matematik konularının günlük yaşamda kullanımının öğrencilere öğretilmesinin gerekliliği ve önemi. [http://oys.bby.hacettepe.edu.tr/pluginfile.php/8442/mod\\_resource/content/1/2013\\_Guz\\_Donemi\\_Lutfu\\_ilgar\\_Dilek\\_Cagirgan\\_Gulten.pdf](http://oys.bby.hacettepe.edu.tr/pluginfile.php/8442/mod_resource/content/1/2013_Guz_Donemi_Lutfu_ilgar_Dilek_Cagirgan_Gulten.pdf) adresinden alınmıştır.
- James, A. O., Tunde, B. F., Ademuyiwa, A. C. & Bolanle, A. O. (2013). Effects of gender, mathematics anxiety and achievement motivation on college students' achievement in mathematics. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 1(1), 15-22.
- Kar, T. & Işık, C. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin kesirlerde toplama işleminde problem kurmayı kullanmaya ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 27-46.

- Kılıç, Ç. (2011). İlköğretim matematik dersi (1-5sınıflar) öğretim programında yer alan problem kurma çalışmalarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 54-65.
- Kim C. & Hodges, C. B. (2012). Effects of an emotion control treatment on academic emotions, motivation and achievement in an online mathematics course. *Instr Sci*, 40, 173-192.
- Kim, S. & Lee, Y. (2016). Istorybook: An interactive media supporting dialogic reading for children's reading comprehension. *International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering*, 11, 383-392.
- Kocakaya, S. (2011). An educational dilemma: Are educational experiments working? *Educational Research and Reviews*, 6(1), 110-123.
- Kocakaya, S. (2012). Deneysel çalışmalar ne kadar güvenilir? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 225-231.
- Kwon, S., Seo, Y. & Lee, S. (2001). Designing Woo based environment for effective learning community building. *Korean Association for Educational Information and Broadcasting*, 7(4), 147-170.
- Laboo, L. (2005). Books and computer response activities that support literacy development. *Reading teacher*, 59, 288-292.
- Lavy, I. & Shriki, A. (2007). *Problem posİng as a means for developing mathematical knowledge of prospective teachers*. Paper presented at the meeting of 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Seoul.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M. & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- Martin, A. J. (2006). The relationship between teachers' perceptions of student motivation and engagement and teachers' enjoyment of and confidence in teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 73-93.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th ed.). Boston: Person Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). *Matematik dersi taslak öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Moenikia, M. & Zahed-Babelan, A. (2010). A study of simple and multiple relations between mathematics attitude, academic motivation and intelligence quotient with mathematics achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1537-1542.
- Morgan, P. & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52(4), 11-16.
- Özcan, Z. Ç. & Doğan, H. (2018). A longitudinal study of early math skills, reading comprehension and mathematical problem solving. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 01-18, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2018.001>
- Özgen, K., Aydın, M., Ertürk-Geçici, M. & Bayram, B. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(2), 323-351.
- Palmer, D. (2005). A motivational view of constructivistinformed teaching. *International Journal of Science Education*, 27(15), 1853-1881.

- Polya, G. (1973). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. New Jersey: Princeton University Press.
- Priess-Groben, H. A. ve Hyde, J. S. (2017). Implicit theories, expectancies, and values predict mathematics motivation and behavior across high school and college. *Journal Youth Adolescence*, 46, 1318–1332. doi:10.1007/s10964-016-0579-y.
- Purpura, D. J., Napoli, A. R., Wehrspann, E. A. & Gold, Z. S. (2017). Causal connections between mathematical language and mathematical knowledge: A dialogic reading intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10:1, 116-137.
- Sarı, M. H. & Ekici, G. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile aritmetik performanslarını etkileyen duyuşsal değişkenlerin belirlenmesi. *Uluslararası Toplumsal Araştırmalar Dergisi*, 8(15), 1562-1594.
- Silinskas, G. & Kikas, E. (2019). Parental involvement in math homework: links to children's performance and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63:1, 17-37.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19–28.
- Smart, J. ve Linder, S. M. (2018). Development, validation, and implementation of the elementary mathematics motivation inventory (EMMI): examining motivational constructs in elementary mathematics. *Fields Math Education Journal*, 3(2), 2-14. doi: 10.1186/s40928-017-0005-7.
- Su, Y. L. & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159–188.
- Tahiroğlu, M. & akır, S. (2014). İlkokul 4. sınıflara yönelik matematik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 15, Sayı 3*, Sayfa 29-48.
- Tavşanlı, Ö. F., Kozaklı Ülger, T. & Kaldırım, A. (2018). The effect of graphic organizers on the problem posing skills of 3rd grade elementary school students. *Peğem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 377-406, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2018.016>
- Tertemiz, N. & Sulak, S.E. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 713-729.
- Turhan, B. & Güven, M. (2014). Problem kurma yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretiminin problem çözme başarısı, problem kurma becerisi ve matematiğe yönelik görüşlere etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 217-234.
- URL-1, (2018). Zeka soruları. [www.mentalup.com](http://www.mentalup.com) adresinden alınmıştır.
- Ünlü, E. (2007). İlköğretim okullarındaki üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve ilgilerinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 129-148.
- Whitehurst, G. J. (1992). Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers. Retrieved from <http://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children>.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 30, 679-689.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press.
- Yıldız, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları, biliş üstü becerileri, düşünme stilleri ve matematik öz kavramları arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı, İstanbul.
- Yopp, R. H. & Yopp, H. K. (2006). Informational texts as read alouds in school and home. *Journal of literacy research*, 38, 37-51.
- Yurtbakan, E., Aydoğdu İskenderoğlu, T. & Sesli, E. (2016). Öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını arttırma yolları konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 101-119.



## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

Problem posing is the highest level of problem-solving on behalf of creativity, and it is a process that helps to find out students' real abilities and mathematical thinking skills (Dikkartın-Övez and Çınar, 2018). Since students' who can manage that, interest and attitudes towards the lesson increase, their fear against mathematics decreases. In this way, students can grasp the lesson better, learn individually, reason, associate their mathematical skills with their creativity and succeed (Altun, 2001; Cankoy & Darbaz, 2010; Lavy & Shriki, 2007; Silver, 1994). Motivation is another effective factor affecting students' success (Balantekin and Oksal, 2014). Dialogic reading is an effective method in increasing motivation which is important for student performance (Cabı, 2009) in reading (Kim and Lee, 2016). In addition to reading motivation, dialogic reading which is an effective method for students to speak the language of mathematics (Hojnoski, Columba and Polignano, 2014) is one of the secure ways to reread books and stories (Graham Doyle & Bramwell, 2006). Dialogic reading differs from traditional reading (Akoğlu, Ergül and Duman, 2014) in that it flows like a chat between the adult and the child, it has talking and asking questions about the story and it includes fun play activities (Laboo, 2005). Dialogic reading's effect on mathematics motivation and problem-posing skills of primary school 4th-grade students will be analyzed in the research. For that reason, 4th-grade students' motivation on mathematics, their problem-posing skills and whether dialogic reading has any effect on their problem-posing skills and developing mathematics motivation or not have been searched.

### **2. Method**

In the study, a quasi-experimental design which takes place in quantitative research (including pre-test and post-test control groups) was used. 4th class students from two different classes in a primary school in Trabzon province Maçka district in the 2018-19 educational year participated to the research. 4th classes that were brought together in primary school's first year were randomly assigned, one as an experimental and one as a control group. There are 20 students (11 girls, 9 boys) in the experimental group and 20 students (8 girls, 12 boys) in the control group. The equivalence of the student groups was examined through pre-test scores. It was seen that the groups' problem-posing and mathematics motivation's intrinsic motivation and non-motivation are equivalent, but there is a statistically significant difference in favor of the control group students in extrinsic motivation's lower base. "Motivation Scale Intended for Mathematics" developed by Balantekin and Oksal, 2014 to measure students' motivation on mathematics and "Problem Posing Test" developed by researchers to assess students' problem-posing skills were used. Dialogic reading was applied to the experimental group twice a week for four weeks. Students were asked to pose problems during dialogic reading when it is eligible to do so. On the other hand, the control group was assigned to pose problems based on the student's book. The answers that the students from both groups have given in problem posing test were evaluated according to problem posing rubrics developed by two researchers (Özgen & others, 2017). Each item of the rubric, which consists of seven items, is divided into four categories as "0,1,2,3" points according to different conditions. The student can get a maximum of 84 points from the rubric, which can get a maximum of 21 points from each question if all the questions of the problem-posing achievement test consisting of four questions are answered correctly. It has been accepted that "4.21-5.0" is "very high", "3.41-4.20" is "high", "2.61-3.40" is "medium", "1.81-2.60" is "low" and "1.0-1.80" is very low" in the interpretation of the students' math motivations. Whether the post-test scores differed according to the pre-test scores or not, both the experimental and the control groups were analyzed separately. That's why, when the scores are distributed normally (intrinsic motivation, non-motivation, problem-posing), the analysis has been conducted with the t-test and when the scores are not distributed normally, the analysis has been conducted with the Wilcoxon marked test. In order to determine which group is more meaningful when the post-test scores of both groups are significant compared to the pre-test scores, an independent t-test was conducted to the groups.

### 3. Findings, Discussion and Results

While primary school students can pose half of the problems expected in the research, it is seen that they were unable to do so in Arıkan and Ünal's (2013) research. This difference may be related to the fact that teachers do not spend enough time for problem posing activities (Işık & Kar, 2012). Whereas, the learning and teaching environments should be organized so as to gain students this skill even if teachers do not have enough understanding of developing problem posing skills of students (Kar & Işık, 2012; Turhan & Güven, 2014). As a matter of fact, it was seen that students' problem posing skills increased in environments where online mathematics courses and computer animations were used (Atalay & Güveli, 2017; Kim & Hodges, 2012). Dialogic reading method which is an effective and alternative way to learn mathematical language and knowledge (Purpura & others, 2017), mathematical concepts (Hojnoski, Columba & Polignano, 2014) has made a significant difference in the research in students' problem posing skills. It can be said that specialities included in dialogic reading like expanding students' answers and giving positive feedback (Ergül, Dolunay-Sarıca & Akoğlu, 2016) are effective for this difference to occur. Because during the interactive reading, students were expected to pose problems when it was prone to do so, and students were helped to complete the problem by providing immediate feedback on the deficiencies of their problems. So, students were able to pose better problems at the end of the process. Apart from positive feedback, the mathematics motivation increasing through the end of the process may have developed the problem posing skills of the students in the research. Because mathematics motivation is very significant in increasing students' mathematical performance (Gilbert & others, 2014).

#### **Etik Beyanname**

Bu makalede "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Araştırma makalesi:** Yurtbakan, E., & Aydoğdu İskenderoğlu, T. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonlarında ve problem kurma becerilerinde etkileşimli okumanın etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 348-370.



## An Investigation of the Chemistry Teachers' Written Exams: Artvin Sample

Tamer YILDIRIM\*

Received date: 10.10.2019

Accepted date: 10.07.2020

### Abstract

This study aims to determine chemistry teachers' assessment approaches by analyzing their written exam questions. Furthermore, chemistry teachers' views about assessment techniques for preparing exams, how much they reflect these techniques in their exams and what type of questions they use more frequently have also been tried to be determined in the study. The study has been carried out using a case study, which is one of the qualitative research designs. The data of the study consist of exam questions prepared by chemistry teachers employed at five different high schools in the city center of Artvin province during 2018-2019 academic year (787 in total), the transcriptions of the semi-structured interviews with these teachers and the chemistry teaching curriculum documents prepared by the Ministry of National Education. The results of the study suggest that the chemistry teachers in the city center of Artvin sample use multiple-choice and open-ended questions to a large extent. It was concluded that although most of the questions covered the learning outcomes, there was not a homogenous distribution between the learning outcomes and some of them were not assessed at all. Most of the questions concentrated on certain important learning outcomes and the learning outcomes that have not been asked much in the university entrance examination or have just recently been added to the curriculum were assessed too little or were not assessed at all. It is strongly advised that the Ministry of National Education should provide in-service training for teachers about the assessment and monitor the practices by providing technical support when necessary.

**Keywords:** Assessment, chemistry teachers, measurement, written exam.

\* Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Turkey; kimyaci08@hotmail.com

# Kimya Öğretmenlerinin Yazılı Sınavlarının İncelenmesi: Artvin İli Örneği

Tamer YILDIRIM\*

Geliş tarihi: 10.10.2019

Kabul tarihi: 10.07.2020

## Öz

Bu çalışmada kimya öğretmenlerinin yazılı sınav soruları analiz edilerek, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada kimya öğretmenlerinin sınav hazırlamada ölçme-değerlendirme kriterlerine yönelik görüşleri, hedeflenen kazanımları ne derece sınava yansıttıkları ve hangi tip soruları daha sıklıkla kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) ile yürütülmüştür. Araştırma verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Artvin merkezinde yer alan 5 farklı lisede görev yapan kimya öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılı boyunca hazırladıkları sınav sorularından (toplamda 787), MEB kimya öğretim programı dokümanından ve bu öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan kimya öğretmenlerinin sınavlarında büyük oranda çoktan seçmeli test ve açık uçlu soru kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaptığı yazılı sınav sorularının öğretim programı kazanımlarını içermesine rağmen kazanımlar arasında homojen bir dağılım göstermediği ve bazı kazanımların sorularda ölçülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Soruların çoğunluğunun önemli belli başlı kazanımlarda yoğunlaştığı, üniversite giriş sınavlarında fazla sorulmayan ve öğretim programına yeni girmiş kazanımların ya çok az ölçüldüğü, ya da hiç ölçülmediği tespit edilmiştir. MEB yetkililerinin, öğretmenleri ölçme-değerlendirme konusunda eğitime almaları ve öğretmenlere ihtiyaç duymaları halinde teknik destek sağlayarak uygulamaları takip etmesi önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Değerlendirme, kimya öğretmenleri, ölçme-değerlendirme, yazılı sınav.

\* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye; kimyaci08@hotmail.com

## 1. Giriş

Ölçme ve değerlendirme, eğitimin hedeflenen amaçlara ne derece ulaştığını belirlemede önemli bir yer tutar. Ölçme sonuçlarının değerlendirilmesi ile uygulanan eğitimin hangi oranda etkili olduğu tespit edilmeye çalışılır. Öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri, öğrencilerinin eğitimdeki performansının değerlendirmektir. Bunun için öğretmenler; yazılı sınavları, çoktan seçmeli testleri, sözlü sınavları, proje ödevleri, öz ve akran değerlendirmesi, portfolyo ve ders performanslarını kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin sıklıkla tercih ettiği yazılı sınavlarda öğrencilerden cevapları düşünmesi, tasarlaması, düzenlemesi, yazması ve yanıtlarını kontrol etmesi beklenir (Turgut & Baykul, 2014). Yazılı sınav türü, Türk eğitim sisteminde sıklıkla kullanılan ölçme değerlendirme araçlarından biridir (Atılgan, Kan & Aydın, 2017; Şimşek, 2001). Yazılı sınavların tercih edilmesinin farklı nedenleri de kopya çekmenin zor olması ve şans başarısının düşük olmasıdır (Miller, Linn, & Gronlund, 2008)

Yapılandırmacı öğrenme kuramının eğitim ortamlarında yaygınlaşması ile birlikte ölçme ve değerlendirme anlayışlarında da değişimler olmuştur (Fourie & Van Niekerk, 2001). Geleneksel değerlendirme aracı olan yazılı sınavlarda her ne kadar açık uçlu soruların kullanıldığı düşünülse de artık yeni anlayışın bir gereği olarak eşleştirme, çoktan seçmeli, doğru/yanlış, boşluk doldurma soruları da kullanılmaktadır. Alternatif değerlendirme araçları ise öğrencinin performansını belirlemeye dönük çalışmalar, projeler, portfolyo, günlük ve gözlem gibi çeşitli etkinlikleri içermektedir (Bol, Stephenson, O'Connell & Nunnery 1998). Türkiye'de, fen bilimleri alanında fizik, kimya ve biyoloji derslerinde öğrencilerin akademik başarıları genelde çoktan seçmeli testler ve yazılı sınavlarla ölçülmektedir (Şimşek, 2001). Bu derslerde ölçme-değerlendirme yapılırken sınavlarda kullanılan soruların niteliklerinin tespit edilmesi oldukça önemlidir. Uygulanan eğitimin etkililiğini doğru bir şekilde tespit etmek için geçerli ve güvenilir ölçme araçları kullanılmalıdır. Öğretmenler çeşitli bilişsel seviyelerde, konuyu bütün yönleri ile irdeleyen farklı tiplerde sorular hazırlayarak her düzeyde öğrencilerin öğrenmesini doğru bir şekilde ölçmelidir. Üst düzey sorular, öğrencileri daha yaratıcı ve çok boyutlu düşünmeye sevk eder (Brualdi, 1998). Öğrencilerin düşünme yeteneği öğretmenden gelen soru tiplerine göre gelişmektedir. Yüksek bilişsel seviye soruları yöneltilen öğrencilerin, düşük seviyedeki sorularla karşılaşan öğrencilere göre düşünme becerilerinin daha çok geliştiği görülmüştür (Brualdi, 1998; Selçuk, 2000).

Öğretmenler yaptıkları sınavlar ile öğrencilerin geleceğiyle ilgili önemli değerlendirmeler yapmaktadırlar. Öğrenciler, öğretmenlerin soru tarzlarına göre ders çalışmaktadır. Farklı bir ifade ile öğretmenlerin kullandığı ölçme aracı ve burada yer vereceği soru tipi öğrencinin sınava hazırlanma tarzını etkilemektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve sınav soru tiplerinin araştırılması gereklidir. Kimya öğretmenleri, yazılı sınavlarında, genelde açık uçlu algoritmik hesaplama içeren sorular kullanmaktaydı. Ölçme-değerlendirme yaklaşımındaki değişimle birlikte sınavlarda açık uçlu soruların yanında hatırlamaya dayalı boşluk doldurma, doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve kavramsal yorum sorularını da aynı sınav içinde kullanmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin bu değişimleri ne ölçüde uyguladığı, ölçme-değerlendirmeye ilgili görüşleri, hangi ölçme-değerlendirme stratejilerini kullandıkları ve MEB kazanımlarını ne kadar sınavlara yansıttıklarının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu sayede amaçlanan eğitim politikalarının ne kadar hayata geçtiği ve MEB'in (2018) istediği ölçme-değerlendirmenin çok yönlü olma durumu daha iyi görülebilir.

Çepni & Azar (1998) tarafından yürütülen bir çalışmada ortaöğretim kurumlarında çalışan fizik dersi öğretmenlerinin nitelikli soru hazırlamada dikkat edilmesi gereken hususları yeterince bilmedikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde kimya öğretmenlerinin sınavlarında kullandıkları soruların kalitelerini ve soruları nasıl geliştirdiklerini belirlemek amacı ile yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda yetersiz oldukları ve soruları hazırlarken hedeflenen kazanımlara dikkat etmedikleri rapor edilmiştir (Demircioğlu & Demircioğlu, 2009). Özmen ve Karamustafaoğlu (2006) fizik ve kimya öğretmenlerinin sınav sorularını incelemiş ve öğretmenlerin sınavlarında genellikle düşük seviyeli sorulara yer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Şanlı ve Pınar (2017) ise Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin

sınav sorularını incelemiş ve araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoktan seçmeli ve doğru-yanlış soru tiplerini daha çok kullandıklarını tespit etmişlerdir. Literatürdeki diğer çalışmalar ise öğretmenlerin sınav sorularının Bloom taksonomisine göre analizi üzerine yoğunlaşmıştır (Çepni, Ayas, Johnson & Turgut, 1997; Karamustafaoğlu, Sevim, Karamustafaoğlu & Çepni, 2003; Kocakaya & Gönen, 2010; Köğce ve Baki, 2009; Üner, Akkuş & Kormalı, 2014). Bu araştırmaların ortak sonucunda öğretmenlerin genelde bilişsel seviyesi düşük soru hazırladıkları görülmüştür.

Yazılı sınavlarda öğrencilerin öğrenme düzeylerini tespit etmede önemli olan diğer bir husus ise kullanılan soruların ölçme-değerlendirme tekniklerine ne derecede uygun olduğudur. Yapılan araştırmalarda çoğu öğretmenin programın gereği yeni alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri hususunda yeterince bilgiye ve tecrübeye sahip olmadıkları rapor edilmektedir (Birgin & Gürbüz, 2008; Çakan, 2004; Özsevgeç, Çepni & Demircioğlu, 2004; Erdal, 2007). Öğretmenlerin genelde not vermek için yazılı sınavı tercih ettikleri, sınavlarda açık uçlu ve çoktan seçmeli test sorularının yaygınlıkla kullanıldığı alanyazında dile getirilmiştir (Güven & Eskiürk, 2007; Birgin ve Gürbüz, 2008; Güneş, Dilek, Hoplan, Çelikoğlu & Demir, 2010). Yapılan çalışmaların ilköğretim düzeyinde yoğunlaştığı, ortaöğretim ve kimya dersleri üzerine yapılan araştırmaların kısıtlı düzeyde olduğu görülmektedir. MEB kimya öğretim programı, ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket ederek bazı genel çerçeveler belirlemiş ve öğretmene inisiyatif bırakmıştır. Bu çerçeveler ise şunlardır: Ölçme ve değerlendirme anlayışı; öğretim programının tüm bileşenleri ve kazanım esasları ile uyumlu olmalı, bütün öğrencileri kapsayan tek tip bir ölçme-değerlendirme yönteminden ziyade çok yönlü ölçme-değerlendirme esas alınmalı ve ölçme sonuçları tek başına değil süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınmalıdır (MEB, 2018). Nitelikli bir kimya eğitimi için derslerde kullanılan ölçme araçları ve sınavlarda seçilen soru tipleri önemlidir. Alanyazında kimya öğretmenlerinin yaptığı bu sınavların analizine yönelik çalışmalar sınırlı ve eski tarihlidir (Demircioğlu & Demircioğlu, 2009; Özmen & Karamustafaoğlu, 2006). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmaya başlamasından sonra değişen ölçme-değerlendirme anlayışının sahaya yansımaları ve uygulamadaki öğretim programının kazanımlarının sınavlarda ölçülme durumunun tespit edilmesi önemlidir. Bu açıdan yeni çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Kimya öğretmenlerinin öğrencilerini ölçme sınavlarında hangi tür araçları ve hangi tip soruları kullandıkları tespit edilerek ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu çalışmada kimya eğitiminin önemli bir parçası olan kimya öğretmenlerinin sınav sorularının ayrıntılı analiz edilmesi ve öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada kimya öğretmenlerinin sınav hazırlamada ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik görüşleri, bu teknikleri ne derece sınava yansıttıkları ve ne tip soruları daha sıklıkla kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu perspektifle aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- Kimya öğretmenlerinin yazılı sınavlarında kullandıkları soru tiplerinin (açık uçlu, doğru/yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli) dağılımı nasıldır?
- Kimya öğretmenleri yazılı sınavlarında MEB Kimya programının öngördüğü kazanımları ne kadar ölçebilmektedir?
- Kimya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme kriterlerine yönelik bilgi ve görüşleri nedir?

## **2. Yöntem**

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

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) ile yürütülmüştür. Durum çalışmaları; herhangi bir olay, durum, program ya da etkinlik ile ilgili, belirli bir zaman ve ortamda bilgi toplamak amacıyla derinlemesine araştırma yapmaktır (McMillan & Schumacher, 2010).

### **2.2. Çalışma Grubu ve Veri Toplama Araçları**

Araştırma verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Artvin merkezinde yer alan 5 farklı lisede (Sosyal Bilimler, Proje İmam Hatip, Endüstri Meslek ve 2 Anadolu lisesi) görev yapan kimya öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılı boyunca hazırladıkları sınav sorularından (toplamda 787), MEB kimya öğretim programı dokümanından ve bu öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış

görüşme kayıtlarından oluşmaktadır. Çalışma grubunda bulunan 5 okulun seçilmesinde kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu okullarda yazılı sınav sorularını gönüllülük esası ile paylaşan 5 kimya öğretmeninden 2018-2019 eğitim öğretim yılında uyguladıkları sınav kâğıtları temin edilmiştir. Öğretmenlerin 4'ü bayan 1'i erkektir. Öğretmenlerden 3 'ü meslekteki ilk 5 yılını doldurmamış, diğer 2'si ise 10-15 yıllık tecrübeleri vardır. Ayrıca aynı öğretmenler ile araştırmacı tarafından geliştirilen 7 soruluk mülakat formu ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Mülakat soru sorma ve cevaplama şeklinde tasarlanan etkileşimli bir veri toplama aracıdır. Mülakatlar ile deneyimler, tutumlar, düşünceler, gibi gözlenemeyen durumların anlaşılması sağlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Mülakatta öğretmenlere ölçme-değerlendirme ile ilgili bilgileri, anlayışları, kullandıkları ölçme araçları ve bunları tercih sebepleri gibi sorular sorulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan form uygulanmadan önce alanında uzman iki akademisyene incelettirilerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve son hali verilmiştir.

## 2.4. Verilerin Analizi

Öğretmenlerden elde edilen yazılı sınav dokümanları içerik analizine tabi tutulmuştur. Sınav soruları doğru/yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, açık uçlu ve çoktan seçmeli şeklinde sınıflandırılarak sınavlarda hangi oranda sorulduğu tespit edilmiş ve betimsel yollarla tablo halinde sunulmuştur. Sorular analiz edilirken puan değerleri esas alınmıştır. Örneğin bir açık uçlu soru yüz üzerinden 10 puan değeri varsa çoktan seçmeli sorunun 5 puan, boşluk doldurmanın 2 puan değeri olabilmektedir. Bu durumda 10 puan değeri esas alınarak soru sayısı belirlenmiştir. MEB kimya öğretim programında yer alan 117 kazanım (MEB, 2018) esas alınarak sınav kâğıtları tekrar analiz edilmiş ve hangi kazanımın kaç kez ölçüldüğü frekans olarak belirlenmiştir. Daha sonra sınıf düzeyinde en sık sorulan (10'dan fazla) ve çok az veya hiç sorulmayan (toplamda 2 ve daha az) kazanımlar tablo halinde sunulmuştur. Kazanım sayısı çok fazla olduğundan orta sıklıkta sorulan kazanımlara tabloda yer verilmemiştir. Son olarak çalışmada görüşme yoluyla elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler önce araştırmacı tarafından çözümlenip yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen görüşmeler sonra içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmen görüşleri betimlenerek sunulmuştur. Bazı öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntı olarak verilmiştir.

## 3. Bulgular

### 3.1. Soru Tipleri

Artvin merkez ilçesinde 5 farklı lisede 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanan kimya dersi yazılı sınavlarında sorulan 787 soru tiplerine (açık uçlu, doğru/yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli) göre incelenmiş ve frekans ve % (yüzde) dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Yazılı soruların soru tiplerine göre dağılımı**

Soru Tipleri	f (frekans)	% (Yüzdesi)
Açık Uçlu	332	42
Boşluk Doldurma	64	8
Çoktan Seçmeli	354	45
Doğru/Yanlış	23	3
Eşleştirme	14	2

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin büyük oranda çoktan seçmeli test (%45) ve açık uçlu (%42) soruları tercih ettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra az da olsa boşluk doldurma (%8) soruları kullandıkları ancak doğru/yanlış (%3) ve eşleştirme (%2) sorularının çok az olduğu görülmektedir.

### 3.2. Kazanımların Sorulma Sıklığına İlişkin Bulgular

5 farklı lisede görev yapan öğretmenlerin yazılılarda kullandıkları soruların öğretim programındaki hangi kazanımlara yönelik oldukları analiz edilmiştir. Analiz edilen sınav kâğıtlarından 305 soru (30 adet sınav) 9.sınıflara, 205 soru (20 adet sınav) 10.sınıflara, 142 soru (14 adet sınav) 11.sınıflara ve 135 soru (13 adet sınav) 12.sınıflara aittir. Analiz sonucunda sınıf seviyelerine göre en sık ölçülen kazanımlar ile çok az veya hiç ölçülmeyen kazanımlar burada

tablolar (Tablo 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) halinde sunulmuştur. Az ve orta düzeyde ölçülen kazanımlara bulgular kısmında yer verilmemiştir.

**Tablo 2. 9.sınıf düzeyinde en sık ölçülen kazanımlar (MEB, 2018)**

Kazanımlar	f
"Günlük hayatta sıklıkla etkileşimde bulunulan elementlerin adlarını sembollerleriyle eşleştirir."	12
"Dalton, Thomson, Rutherford ve Bohr atom modellerini açıklar."	15
"Elektron, proton ve nötronun yüklerini, kütlelerini ve atomda buldukları yerleri karşılaştırır."	22
"Elementlerin periyodik sistemdeki yerleşim esaslarını açıklar."	14
"Periyodik özelliklerin değişme eğilimlerini açıklar."	20

Tablo 2 incelendiğinde en sık sorulan kazanımların 9.sınıfın ilk ünitelerinde geçen kazanımlar olduğu görülmektedir. "Atomun yapısı ve periyodik sistem" ünitesine yönelik kazanımların yazılılarda sıklıkla ölçüldüğü söylenebilir.

**Tablo 3. 9.sınıf düzeyinde çok az ölçülen ve hiç ölçülmeyen kazanımlar (MEB, 2018)**

Kazanımlar	f
"Kimyasal maddelerin insan sağlığı ve çevre üzerindeki etkilerini açıklar."	1
"Kimya laboratuvarında kullanılan bazı temel malzemeleri tanır."	2
"Maddenin farklı hâllerde olmasının canlılar ve çevre için önemini açıklar."	0
"Sıvılarda viskoziteyi etkileyen faktörleri açıklar."	2
"Doğal olayları açıklamada sıvılar ve özellikleri ile ilgili kavramları kullanır."	0
"Gazların basınç, sıcaklık, hacim ve miktar özelliklerini birimleriyle ifade eder."	2
"Plazma hâlini açıklar."	2
"Suyun varlıklar için önemini açıklar."	1
"Su tasarrufuna ve su kaynaklarının korunmasına yönelik çözüm önerileri geliştirir."	0
"Hava, su ve toprak kirliliğine sebep olan kimyasal kirleticileri açıklar."	2

Tablo 3 incelendiğinde sınavlarda ölçülmeyen kazanımların 9.sınıfın son ünitesi olan "doğa ve kimya" ünitesine ait kazanımlar olduğu görülmektedir. Maddenin halleri, Su ve Hayat ve Çevre kimyası konularından sınavlarda yeterince sorulmadığı gözlenmiştir.

**Tablo 4. 10.sınıf düzeyinde en sık ölçülen kazanımlar (MEB, 2018)**

Kazanımlar	f
"Kimyanın temel kanunlarını açıklar."	28
"Mol kavramını açıklar."	24
"Kimyasal tepkimeleri açıklar."	22
"Kütle, mol sayısı, molekül sayısı, atom sayısı ve gazlar için normal şartlarda hacim kavramlarını birbirleriyle ilişkilendirerek hesaplamalar yapar."	29
"Karışımları niteliklerine göre sınıflandırır."	17
"Çözünmüş madde oranını belirten ifadeleri yorumlar."	17
"Asitleri ve bazları bilinen özellikleri yardımıyla ayırt eder."	23
"Asitlerin ve bazların günlük hayat açısından önemli tepkimelerini açıklar."	14

Tablo 4 incelendiğinde "Kimyanın temel kanunları ve kimyasal hesaplamalara" yönelik kazanımlardan oldukça fazla sayıda soru çıktığı görülmektedir. En sık yoklanan kazanımlar mol kavramı ve mol hesaplamalarına yönelik olmuştur.

**Tablo 5. 10.sınıf düzeyinde çok az ölçülen ve hiç ölçülmeyen kazanımlar (MEB, 2018)**

Kazanımlar	f
"Çözeltilerin özelliklerini günlük hayattan örneklerle açıklar."	1
"Tuzların özelliklerini ve kullanım alanlarını açıklar."	0
"Polimer, kâğıt, cam ve metal malzemelerin geri dönüşümünün ülke ekonomisine katkısını açıklar."	0
"Kozmetik malzemelerin içerebileceği zararlı kimyasalları açıklar."	0
"İlaçların farklı formlarda kullanılmasının nedenlerini açıklar."	2
"Hazır gıdaları seçerken ve tüketirken dikkat edilmesi gereken hususları açıklar."	2
"Yenilebilir yağ türlerini sınıflandırır."	0



Tablo 5 incelendiğinde günlük hayatta kullanılan kimyasallar konusuna yönelik soruların öğretmenler tarafından sorulmadığı görülmektedir.

**Tablo 6. 11.sınıf düzeyinde en sık ölçülen kazanımlar (MEB, 2018)**

Kazanımlar	f
“Atomu kuantum modeliyle açıklar.”	20
“Nötr atomların elektron dizilimleriyle periyodik sistemdeki yerleri arasında ilişki kurar.”	27
“Periyodik özelliklerdeki değişim eğilimlerini sebepleriyle açıklar.”	14
“Elementlerin periyodik sistemdeki konumu ile özellikleri arasındaki ilişkileri açıklar.”	15
“Gaz yasalarını açıklar.”	11
“Deneysel yoldan türetilmiş gaz yasaları ile ideal gaz yasası arasındaki ilişkiyi açıklar.”	15
“Standart oluşum entalpileri üzerinden tepkime entalpilerini hesaplar.”	16
“Fiziksel ve kimyasal değişimlerde dengeyi açıklar.”	14

Tablo 6 incelendiğinde 11.sınıf düzeyinde öğretmenler en çok modern atom teorisine yönelik sorular sorduğu görülmektedir. Periyodik sisteme yönelik kazanım en sık ölçülen kazanım olmuştur.

**Tablo 7. 11.sınıf düzeyinde çok az ölçülen ve hiç ölçülmeyen kazanımlar (MEB, 2018)**

Kazanımlar	f
“Gazların betimlenmesinde kullanılan özellikleri açıklar.”	1
“Kimyasal türler arası etkileşimleri kullanarak sıvı ortamda çözünme olayını açıklar.”	1
“Farklı derişimlerde çözeltiler hazırlar.”	1
“Çözeltileri çözünürlük kavramı temelinde sınıflandırır.”	1
“Katyonların asitliğini ve anyonların bazlığını su ile etkileşimleri temelinde açıklar.”	1
“Tampon çözeltilerin özellikleri ile günlük kullanım alanlarını ilişkilendirir.”	1
“Tuz çözeltilerinin asitlik/bazlık özelliklerini açıklar.”	0

Tablo 7 incelendiğinde “çözeltiler ve asit baz dengeleri” konularına yönelik kazanımları öğretmenlerin yeterince ölçmediği görülmektedir. Özellikle “çözünme olayı ve çözeltilerin sınıflandırılması” kazanımlarından soru sorulmaması dikkat çekicidir.

**Tablo 8. 12.sınıf düzeyinde en sık ölçülen kazanımlar (MEB, 2018)**

Kazanımlar	f
“Redoks tepkimelerini tanıır.”	18
“Elektrot ve elektrokimyasal hücre kavramlarını açıklar.”	12
“Redoks tepkimelerinin istemliliğini standart elektrot potansiyellerini kullanarak açıklar.”	23
“Standart koşullarda galvanik pillerin voltajını ve kullanım ömrünü örnekler vererek açıklar.”	17
“Elektroliz olayını elektrik akımı, zaman ve değişime uğrayan madde kütlesi açısından açıklar.”	20
“Anorganik ve organik bileşikleri ayırt eder.”	11
“Tek, çift ve üçlü bağların oluşumunu hibrit ve atom orbitalleri temelinde açıklar.”	11
“Basit alkanların adlarını, formüllerini, özelliklerini ve kullanım alanlarını açıklar.”	29
“Basit alkenlerin adlarını, formüllerini, özelliklerini ve kullanım alanlarını açıklar.”	21
“Organik bileşikleri fonksiyonel gruplarına göre sınıflandırır.”	11

Tablo 8 incelendiğinde sorularda en sık kullanılan kazanımların “elektrokimya” ünitesinde ve “hidrokarbonlar” konusunda olduğu görülmektedir.

**Tablo 9. 12.sınıf düzeyinde çok az ölçülen ve hiç ölçülmeyen kazanımlar (MEB, 2018)**

Kazanımlar	f
"Lityum iyon pillerinin önemini kullanım alanlarıyla ilişkilendirerek açıklar."	2
"Kimyasal maddelerin elektroliz yöntemiyle elde edilmiş sürecini açıklar."	2
"Korozyon önleme yöntemlerinin elektrokimyasal temellerini açıklar."	2
"Karbon allotroplarının özelliklerini yapılarıyla ilişkilendirir."	0
"Fosil yakıtların çevreye zararlı etkilerini azaltmak için çözüm önerilerinde bulunur."	
"Alternatif enerji kaynaklarını tanır."	0
"Nükleer enerji kullanımını bilim, toplum, teknoloji, çevre ve ekonomi açısından değerlendirir."	
"Sürdürülebilir hayat ve kalkınmanın toplum ve çevre için önemini kimya bilimi ile ilişkilendirerek açıklar."	0
"Nanoteknoloji alanındaki gelişmeleri bilim, toplum, teknoloji, çevre ve ekonomiye etkileri açısından değerlendirir."	0

Tablo 9 incelendiğinde 12.sınıfın son ünitesi olan "Enerji Kaynakları ve Bilimsel Gelişmeler" ünitesine yönelik kazanımlardan hiç soru sorulmadığı görülmektedir.

### 3.3. Mülakat Bulguları

Yazılı soruları incelenen 5 kimya öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizleri betimlenerek aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlere yöneltilen "Ölçme ve değerlendirme kavramları sizin için ne ifade etmektedir?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin bu kavramlara hâkim oldukları, ölçmeyi genel anlamda hedeflenen kazanımlara ne derece ulaşılabildiğini gözlemleme olarak ifade ederken değerlendirmeyi ise ölçme sonuçlarını yorumlayarak başarı durumunu tespit etmek olarak belirtmişlerdir. Soruya bazı öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir:

*"Benim için müfredatlarda belirtmiş olunan kazanımlar doğrultusunda ne kadarının kalıcı olduğunu ne kadarının unutulduğunu gözlemlemeyi ifade ediyor, ölçme kısmı böyle. Değerlendirme ise ölçmeyi yaptıktan sonra çıkan sonuçları değerlendirip kalıcı olmayan kısımları belki tekrar etme süreci olarak görüyorum." (Ö1)*

*"Yaptığımız sınavla öğrencide hedeflediğimiz şeylere ulaşabilmiş miyiz, başarıyı ne derece yakalayabilmişiz ya da öğretmek istediğimiz şeyleri ne derece öğretebilmişiz bunu ifade ediyor. Değerlendirme kısmında ise ölçme sonucunu biz yorumluyoruz" (Ö3)*

Öğretmenlere yöneltilen "Öz değerlendirmenizi yaparsanız, ölçme ve değerlendirme konusunda yeterliliğinizi nasıl görüyorsunuz?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde bazı (2) öğretmenler kendilerini yeterli görürken bazıları (3) bu alanda kendilerini eksik bulmaktadır. Soruya bazı öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir:

*"Öz değerlendirme yapmak biraz zor ama genel olarak ölçme ve değerlendirme konusunda iyi olduğumu düşünüyorum. Her tür soru soruyorum. İlk yıllarımda bu kadar iyi değildim aslında ama son yıllarda daha beceri temelli sorular hazırlamaya gayret gösteriyorum. Tabi daha yapabileceğimi çok şey var zaman zaman sınav hazırlamada başarısız olduğumda oluyor." (Ö1)*

*"Kişisel olarak kendimi çok yeterli görmüyorum. Bu alanda eksiklerim olduğunu düşünüyorum. Daha fazla eğitime ihtiyacımız var." (Ö2)*

Öğretmenlere yöneltilen "Öğrencilerinizi değerlendirirken hangi tip ölçme araçlarından yararlanırsınız? En sık kullandığınız ölçme aracı hangisidir? Tercih sebebiniz nedir?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin yazılı sınava ek olarak öğrenci performansını takip eden çizelgeler tuttuğu ve bütün dönem boyunca öğrenci performansını değerlendirdikleri görülmüştür. Soruya bazı öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir:

*"Yazılı sınavı önemsiyorum onun yanında öğrencilerimi ödevlendiriyorum ve onları günlük artı eksi şeklinde kontrol ediyorum onu performans olarak değerlendiriyorum ve sınıf içi genel gözlemlerimde önemli o da bir ölçme." (Ö4)*

*“Yazılı sınavların yanında öğrencilerim için çizelge tutuyorum. Ödev yapmış mı, dersi takip durumu, derste sorulara cevap verme durumu ve davranışsal olarak gözlemlerimi çizelgede tutuyorum. Bir nevi performans değerlendirmesi yapıyorum.” (Ö5)*

Öğretmenlere yöneltilen “Hangi tür soru tiplerini (boşluk doldurma, doğru/yanlış, açık uçlu, çoktan seçmeli test) daha çok tercih edersiniz? Tercih sebebiniz nedir?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde çoğu (4) öğretmenlerin yazılılarında bütün soru tiplerinden kullandıklarını ifade ettikleri bunun yanında bir öğretmenin ise açık uçlu ve çoktan seçmeli soruları daha sık kullandıklarını söylemişlerdir. Soruya bazı öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir:

*“Ben dengeli yapmaya çalışıyorum. Ama açık uçlu soru daha az oluyor. ÖSYM sistemine yönelik olsun diye boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli test oluyor dengeli yapmaya çalışıyorum yalnız puanlama yaparken test sorularının puanına daha az puan verip açık uçlu sorulara daha çok puan veriyorum. Açık uçlu sorularda tanım sorusu sormuyorum daha çok yoruma dayalı kavramsal sorular oluyor.” (Ö5)*

*“En çok açık uçluları tercih ediyorum. Öğrencinin anlattığım konuları ne kadar anlayabildiğini daha iyi ölçmek amacı ile ve öğrencilerin ifade gücünü geliştirdiğini düşündüğüm için açık uçlu soruları tercih ediyorum.” (Ö1)*

Öğretmenlere yöneltilen “Yazılı sınavı hazırlarken nelere (hangi kriterlere) dikkat edersiniz?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak soruların öğretim programındaki kazanımlara yönelik olmasına, derste anlattıkları konuları kapsamasına, ÖSYM sınavlarında sorulma durumlarına ve öğrenci seviyesine dikkat ettiklerini söylemişlerdir. Soruya bazı öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir:

*“Anlattığım her şeyden homojen dağıtmaya çalışıyorum. ÖSYM sorularına dikkat ediyorum. Genellikle anlaşılmasını istediğim önemli konuları irdeleyen soruları seçmeye çalışıyorum. Soruların kazanımları kapsamasına dikkat ediyorum.” (Ö3)*

*“Dikkat ettiğim kriterler: Ben bu konuyu sınıfta anlattım mı? Bu çok önemli. Öğrencinin anlayabileceği bir dil kullanmaya çalışıyorum. Öğrencinin seviyesine uygun sorular hazırlamaya çalışıyorum. Mümkün mertebe sınıfın yarısından fazlasının geçer not alacağı şekilde olmasına özen gösteriyorum”. (Ö2)*

Öğretmenlere yöneltilen “Sınavlarınızda geçerlik ve güvenilirliğine yönelik olarak neler yapıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin bu konuda yeterli teknik bilgiye sahibi olmadıkları daha fazla eğitime ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür. Ancak genel anlamda; geçerlilik için soruların kazanımları karşılmasına ve farklı soru tipleri seçmeye gayret ettikleri, güvenilirlik için ise soruların anlaşılabilirliğine ve ayrıntılı puanlamanın belli olduğu cevap anahtarı hazırladıkları söylenebilir. Soruya bazı öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir:

*“Geçerlilik anlamında kazanımlara yönelik sorular sormaya çalışıyorum. ÖSYM’nin hazırladığı sorular benim için önemli bir kriter. Güvenilirlik konusunda ise soruların anlaşılabilirliği, sorularda hata olmamasına dikkat ediyorum, soruda anlaşılamayacak bir şey var mı ona dikkat ediyorum. Kontrol ediyorum çözümleri hazırlayıp değişecek bir soru var mı ona dikkat ediyorum.” (Ö1)*

*“Teknik olarak bir bilgim yok açıkçası bilimsel bir değerlendirme yapmıyorum. Ama kazanımları yeterince dikkate alırım. Ayrıca ayrıntılı cevap anahtarı hazırlarım.” (Ö5)*

Öğretmenlere yöneltilen “Sınav sorusu hazırlarken öğretim programında yer alan kazanımları ne kadar dikkate alıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin hemen hepsi kazanımları dikkate alarak soru sormaya çalıştıkları ancak bazı öğretmenlerin kazanım dışı olsa bile üniversite giriş sınavlarında çıkan sorulardan da sordukları görülmüştür. Soruya bazı öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir:

*“Kazanımlara çok dikkat ediyorum. Onları yalayıp yutuyorum resmen. Kazanım dışı kesinlikle soru sormam. Ama kazanımlardan daha önemli olduğunu düşündüğüm sorulardan daha fazla sorarım. Bazı kazanımlardan üniversite sınavlarında çok çıkmadığı için onları çok sormamaya çalışıyorum” (Ö3)*

*“Bazen riske girmemek için müfredatta çıkarılıp ama sınavlarda sorulan sorular oluyor onları ben anlatıp soruyorum ama yüzde doksan kazanımlarda ne varsa onları anlatıp oradan soruyorum.” (Ö1)*

#### **4. Tartışma ve Sonuç**

Araştırma sonucunda Artvin Merkez örnekleminde görev yapan kimya öğretmenlerinin sınavlarında büyük oranda çoktan seçmeli test ve açık uçlu soru kullandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürdeki sonuçlarla benzerlik göstermektedir (Demircioğlu & Demircioğlu, 2009; Güven & Eskitürk, 2007; Birgin & Gürbüz, 2008; Güneş, Dilek, Hoplan, Çelikoğlu & Demir, 2010). Her ne kadar öğretmenlerin bazıları mülakatlarda her çeşit soru sorduklarını dile getirseler de araştırma sonucunda öğretmenlerin doğru/yanlış ve eşleştirme tarzında soruları yeterince kullanmadıkları görülmüştür. Doğru/Yanlış tarzı soruların ezber bilgi istemesi ve en önemlisi şans eseri doğru yanıt oranının %50 gibi çok yüksek olması buna sebep olabilir. Zaten doğru/yanlış soruları otoriteler tarafından çok kullanılması tavsiye edilmeyen bir soru tipidir (Tekindal, 2016). Eşleştirme tarzı kritik düşünmeyi gerektiren oldukça benzer birkaç madde çiftinin bir arada yer alması gerektirdiğinden, sorularının da hazırlanmasının kolay olmaması (Tekindal, 2016) nedeniyle öğretmenler tarafından kısıtlı sayıda kullanıldığı düşünülebilir. Üniversite giriş sınavlarında soruların hep çoktan seçmeli test olması ve değerlendirmenin kolay olması nedeniyle öğretmenler en çok çoktan seçmeli test sorusu sormuşlardır. Son yıllarda ortaöğretimdeki öğrencilerin çoğu liseyi ÖSYM sınavlarına hazırlanıp yükseköğretime geçişte bir basamak olarak görmektedir. Bu durum öğrencileri üniversite hazırlık kitaplarındaki test sorularına yönlendirmektedir. Bundan dolayı öğretmenler de bu yönelime uygun soru hazırlamak zorunda kalmış olabilir. Geçmişteki gibi çoktan seçmeli sorular açık uçlu soruları geride bırakmıştır (Demircioğlu & Demircioğlu, 2009). Öğretmenler, çoktan seçmeli sorulara yakın bir düzeyde anlama ve yorumlamaya dayalı klasik tarzda açık uçlu soruları da kullanmışlardır. Açık uçlu soruların hazırlanmasının kolay olması da bir tercih nedenidir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda da öğretmenler öğrencilerin yorum yapma yeteneklerini ölçmek ve konuyu ne kadar anladıklarını görmek için açık uçlu soruları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Demircioğlu & Demircioğlu (2009) çalışmalarında öğretmenler çoktan seçmeli soruları; ÖSS sınavına hazırlık, sonuçlarının değerlendirilmesinin kolay olması ve çok soru sorma imkânı sağlaması nedeni ile tercih ettiklerini, açık uçlu soruları ise yorum yapma yeteneğini geliştirmesi, hazırlanmasının daha kolay olması, kavram yanlışlarını belirlemek için tercih ettiklerini dile getirmişlerdir.

Çalışmanın ikinci sorusu olan öğretmenlerin yaptığı yazılı sınav sorularının MEB öğretim programı kazanımlarını ne derece yansıttığına yönelik bulgular incelendiğinde soruların genelini kazanımları içermesine rağmen kazanımlar arasında homojen bir dağılım göstermediği ve bazı kazanımların sorularda ölçülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Soruların çoğunun önemli belli başlı kazanımlarda yoğunlaştığı, üniversite giriş sınavlarında fazla sorulmayan ve öğretim programına yeni girmiş kazanımların ya çok az ölçüldüğü ya da hiç ölçülmediği tespit edilmiştir. Bu durum sınavların kapsam geçerliliğini tehlikeye sokan bir sonuçtur. Bilindiği gibi bir testin kapsam geçerliği, hedeflenen kazanımların belirtke tablosu ile sınavlardaki soruların büyük oranda uyumu sayesinde sağlanmaktadır (Karip, 2007). Öğretmenlerin MEB kazanımlarından ziyade geçmiş yıllarda ÖSYM sınavlarında sorulan sorulara yöneldiği ve eski alışkanlıklara devam ederek programdaki yenilikleri kaçırdığı söylenebilir. Ayrıca kazanımların sorulara yansıtılma sıklığı incelendiğinde akademik takvime göre konu sıralamasında önde olan konuların daha çok sorulduğu ve ders yılının son konularının çok az veya hiç sorulmadığı sonucu da tespit edilmiştir. Örneğin üniversite giriş sınavlarında sıkça sorulan ve 9.sınıf 2.ünitesi “Atom ve Periyodik Sistem” konusunda bulunan 5 kazanıma yönelik 81 soru sorulmuşken öğretim programına yeni giren ve ders yılının son ünitesi olan “Doğa ve Kimya” ünitesine ait 5 kazanıma yönelik sorulan soru sayısı

sadece 7'dir. Yine öğretim programına son değişiklikle girmiş "Maddenin farklı hâllerde olmasının canlılar ve çevre için önemini açıklar", "Doğal olayları açıklamada sınırlar ve özellikleri ile ilgili kavramları kullanır" ve "Su tasarrufuna ve su kaynaklarının korunmasına yönelik çözüm önerileri geliştirir" kazanımlarının incelenen 300'ün üzerinde 9.sınıf sorusunda hiç çıkmamış olması dikkat çekicidir. Bunun sebebi öğretmenlerin eski alışkanlıklarını devam ettirip yeni programı yeterince incelememiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Benzer sonuçlar 10, 11 ve 12.sınıf kazanımlarında da görülmektedir. 10.sınıfta üniversite giriş sınavlarında çokça sorulan ve ilk ünite olan "Kimyanın Temel Kanunları ve Kimyasal Hesaplamalar" ünitesinden bolca soru sorulurken öğretim programına yeni giren ve son ünite olan "Kimya Her Yerde" konularından oldukça az soru sorulmuştur. 11.sınıfta üniversite sınavlarında çokça sorulmasına rağmen çözümler ve çözümlülük kazanımlarının yazılılarda az sorulması dikkat çekici bir sonuçtur. Yine 12.sınıflarda yeni konulardan ve en son ünite olan "Enerji Kaynakları ve Bilimsel Gelişmeler" konusu kazanımlarından hemen hemen hiç soru sorulmamıştır. Bu sonuç öğretmenlerle yapılan mülakatta ifade ettikleri "kazanımları dikkate alıyoruz" bulgusu ile çelişmektedir. Bu sonuç, öğretim yılında yapılan yazılı yoklamaların takvimi düşünüldüğünde bazı öğretmenlerin konuları yetiştiremediği veya konuları tam bitirmeden yazılı sınavları yapmalarından kaynaklanan bir durum olabilir. Demircioğlu & Demircioğlu (2009) yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin soruları hazırlarken hedeflenen kazanımlara yeterince dikkat etmedikleri rapor edilmiştir. Bu sonuç çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. MEB yetkililerinin ve kimya öğretmenlerinin bu hususta daha dikkatli olmaları ve hedeflenen bütün kazanımlara yönelik soruların sorulması gereklidir. Aksi takdirde öğretim programlarında yapılan yeniliklerin uygulamaya yansımaları mümkün değildir.

Öğretmenlerle ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelik yapılan mülakatlarda; öğretmenlerin bu kavramların ne anlama geldiğini bildikleri ancak kendilerini bu alanda yetkin görmedikleri, daha fazla uzman desteğine ve eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim daha önce yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmedikleri, önemli eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir (Bayrak & Erden, 2007; Çakan, 2004; Gömleksiz & Bulut, 2007). Eğitimin temel öğelerinden biri olan ölçme-değerlendirme konusunda öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmesi önemli bir eksikliklerdir. Öğrencilerinin daha çok alan bilgisini geliştirmeye yönelik öğretmenlere ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında esneklik tanınması ve MEB tarafından kontrol edilmeyişi buna sebep olabilir. Öğretmenlere kendilerini bu alanda geliştirebilecekleri gerekli hizmet içi eğitimlerinin verilmesi ve uygulamalardaki takibinin yapılması gereklidir.

Öğretmenlerin en sık kullandıkları ölçme aracı yazılı yoklamalar olmuştur. Alternatif ölçme araçları olan proje ödevleri, akran değerlendirmesi, portfolyo ödevleri gibi yeni ölçme araçlarını kullanmadıkları görülmüştür. Bunun nedeni bu tarz ölçme araçlarını tanımadıkları, fazla bir deneyimlerinin olmaması, çevrelerinde örnek alabilecekleri bir örneğin olmaması ve bu tür ölçme araçlarını kullanmanın zahmetli olması olabilir. Alanyazında öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçları hakkında yeteri kadar bilgi ve tecrübeye sahip olmadıkları dile getirilmiştir (Çoruhlu, Nas & Çepni, 2008; Güven, 2008). Buna rağmen bazı öğretmenlerin öğrencilerin dönem boyunca ders performanslarını takip eden çizelgeler tuttukları tespit edilmiştir. Bu şekilde alternatif ölçme aracı olan gözlem yaparak performans değerlendiren öğretmenler de mevcuttur. MEB kimya öğretim programında (2018) da ölçme değerlendirmenin anlık değil süreç içerisinde yapılması tavsiye edilmektedir.

Ölçme-değerlendirme denince akla gelen en önemli kavramların başında geçerlilik ve güvenilirlik gelmektedir. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin bu konuda da yeterli bir donanıma sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler teknik anlamda bu konuda kendilerini eksik görmelerine rağmen geçerlilik açısından soruları MEB in belirlediği kazanımlardan sormaya çalıştıkları, soruları derste işledikleri konulardan sordukları görülmüştür. Güvenilirlik için ise soruları açık anlaşılır bir dille yazdıkları, sınav öncesi ayrıntılı puanlamayı gösterir cevap anahtarı hazırladıkları ve farklı tipte soruları kullanmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Her ne kadar öğretmenler soruları homojen bir şekilde kazanımlara dağıttıklarını ifade etseler de bu

araştırmanın bulguları incelendiğinde soruların bazı konularda daha fazla yoğunlaştığı ve bazı kazanımlardan çok az veya hiç soru sorulmadığı görülmüştür. Bu durum geçerliliği etkileyen önemli bir husustur. Bu sonuca benzer şekilde Demircioğlu & Demircioğlu (2009) kimya öğretmenlerinin yaptıkları sınavların geçerliliğini test etme ve güvenilirlik konusunda da tam bir bilgiye sahip olmadıklarını rapor etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda da uzman destekli eğitime ve uygulamaya ihtiyaçları vardır.

Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde şu önerilerde bulunmaktadır:

- Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda uzmanlar tarafından eğitime alınması fayda sağlayacaktır.
- Öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını daha fazla kullanmaları ve farklı tipte sorularla öğrencileri geliştirmeye çalışmaları yararlı olacaktır.
- Öğretmenlerin yazılı sorularını hazırlarken öğretim programında yer alan kazanımları dengeli bir şekilde ölçmeye gayret etmeleri, değişen programlarda yer alan yeni kazanımları irdeleyen soruları ihmal etmemeleri gereklidir.
- MEB yetkilileri, öğretmenleri yazılı sınavların geçerliliği ve güvenilirliği hususunda denetleyerek gerektiği zamanlarda uzman desteği sağlamalıdır.
- Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yaklaşımlarını geliştirecek ve MEB yetkililerine kaynak sağlayacak benzer çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

## **Kaynaklar**

- Atılgan, H., Kan, A., & Aydın, B. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayrak, B., & Erden, A. M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 137-154.
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Bol, L., Stephenson, P.L. O'Connell A. A. & Nunnery, J. A. (1998). Influence of experience, grade level, and subject area on teachers' assessment practices. *The Journal of Educational Research*, 91 (6), 323-330.
- Brualdi, A.C. (1998). Classroom questions, practical assessment. *Research & Evaluation*, 6(6),1-3.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterli düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D., & Turgut, M. F. (1997). *Fizik öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Çepni, S., & Azar, A. (1998). *Lise fizik sınavlarında sorulan soruların analizi*. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon, (s.109-114).
- Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E., & Çepni, S. (2008). Fen ve teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programından yansımalar: Trabzon örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-22.
- Demircioğlu, G., & Demircioğlu, H. (2009). Kimya öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların hedef davranışlar açısından değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 80-98.
- Erdal, H. (2007). *2005 ilköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (afyonkarahisar ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fourie, I., & Van Niekerk, D. (2001). Follow-up on the use of portfolio assessment for a module in research information skills: an analysis of its value. *Education for information*, 19(2), 107-126.

- Gömleksiz, M. N., & Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 76-88.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M., Çelikoğlu, M., & Demir, E. S. (2010). *Öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalar*. In International Conference on New Trends in Education and Their Implications, (s. 11-13).
- Güven, B., & Eskiürk, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikler*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat (s.5-7).
- Güven, S. (2008), Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 224-236.
- Karamustafaoğlu, S., Sevim, S., Karamustafaoğlu, O. & Çepni, S. (2003). Analysis of Turkish highschool chemistry examination questions according to Bloom's taxonomy. *Chemistry Education Research and Practice*, 4(1), 25-30.
- Karip, E. (Ed.). (2007). *Ölçme ve değerlendirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Kocakaya, S., & Gönen, S. (2010, June). Analysis of Turkish highschool physics-examination questions according to Bloom's taxonomy. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(1), 1-14.
- Köğçe, D., & Baki, A. (2009). Matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sınavlarında sorulan matematik sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 70-80.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry (Seventh Edition)*. Boston: Pearson Education.
- MEB (2018). *Ortaöğretim kimya öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları
- Miller, M. D., Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (2008). *Measurement and assessment in teaching*. 10th edition. New Jersey: Pearson Education, Inc., pp. 1-287..
- Özmen, H. & Karamustafaoğlu, O. (2006). Lise ii. sınıf fizik-kimya sınav sorularının ve öğrencilerin enerji konusundaki başarılarının bilişsel gelişim seviyelerine göre analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 91-100.
- Özsevgeç, T., Çepni, S., & Demircioğlu, G. (2004). *Fen bilgisi öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okur-yazarlık düzeyleri*. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 9-11.
- Selçuk, Z. (2000). *Okul deneyimi ve uygulama*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Şanlı, C., & Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 949-959.
- Şimşek, S. (2001). Fen bilimlerinde değerlendirmenin önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 30-32.
- Tekindal, S. (2016). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri (5.baskı)*. Nobel Yayıncılık.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Üner, S., Akkuş, H. & Kormalı, F. (2014). Ortaöğretim kimya ders kitaplarındaki ve sınavlarındaki soruların bilişsel düzeyi ve öğrencilerin bilişsel düzeyiyle ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 137-154.
- Yıldırım A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

One of the most essential duties of teachers is the evaluation of their students' educational performances. In order to do so, teachers utilize written exams, multiple-choice tests, oral exams, projects, peer evaluations, portfolios and in-lesson performances. Written exams are one of the most commonly used assessment instruments in the Turkish educational system. (Atılğan, Kan & Aydın, 2017; Şimşek, 2001). Despite the fact that it is assumed that open-ended questions are used in written exams, which is one of the traditional assessment tools, now, as necessitated by the modern approach, multiple-choice, true/false, fill in the blanks questions are also utilized. Alternative assessment tools involve practices such as tasks assessing students' performances, projects, portfolios, diaries and observations. (Bol, Stephenson, O'Connell & Nunnery., 1998).

It has been reported by the studies in the field that most teachers do not have the knowledge and experience about the recent alternative assessments' techniques necessitated by the latest chemistry curriculums (Birgin & Gürbüz, 2008; Çakan, 2004; Özsevgeç, Çepni & Demircioğlu, 2004; Erdal, 2007). It can be seen that the studies done in the field concentrate on primary and secondary schools while the number of studies on high school chemistry lessons is limited. For a quality chemistry education, assessment tools used in courses and the question types selected in exams are very important. What assessment tools and what type of questions chemistry teachers use should be determined and brought to light. This study aims to determine chemistry teachers' assessment approaches by analyzing their written exam questions. Furthermore, chemistry teachers' views about assessment techniques for preparing exams, how much they reflect these techniques in their exams and what type of questions they use more frequently have also been tried to be determined in the study.

### **2. Method**

This study has been carried out using a case study, which is one of the qualitative research designs. The data of the study consist of exam questions prepared by chemistry teachers employed at five different high schools in the city center of Artvin province during 2018-2019 academic year (787 in total), the transcriptions of the semi-structured interviews with these teachers and the chemistry teaching curriculum documents prepared by the Ministry of National Education. The exam papers administered during the 2018-2019 academic year were obtained from 5 teachers at these schools, who voluntarily shared the papers. Furthermore, a semi-structured interview prepared by the researcher, which consists of 7 questions, was conducted to the same teachers. At the interview, the teachers were inquired about subjects such as their knowledge and perceptions about assessment, the assessment tools they use and their reasons for their choices.

The written exams obtained from the teachers have been subjected to content analysis. The exam questions were classified as true/false, fill in the blanks, matching, open-ended and multiple-choice and it was determined to what extent these question types were used and the results were presented descriptively in tables. One hundred seventeen learning outcomes in the chemistry teaching curriculum were taken as a basis and the exam papers were analyzed again and the frequencies of the learning outcomes were determined. Thereafter, based on a grade level, the most frequently asked learning outcomes (more than 10) and the ones asked the least frequently or never (two or fewer) were presented in tables. Finally, the data obtained from the interviews were subjected to content analysis.

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

The results of the study suggest that the chemistry teachers in the city center of Artvin sample use multiple-choice and open-ended questions to a large extent. Despite the fact that some of the teachers stated that they asked every type of question during the interviews, the results suggest that they did not use true/false and matching questions adequately. Because of the fact that the questions in the university entrance examination are multiple-choice tests and the evaluation process is easy, the teachers asked multiple-choice questions the most. They also used standard



open-ended questions based on comprehension and interpretation on a similar level to the multiple-choice questions. The ease of preparing open-ended questions is also a motive for this preference.

When it was analyzed to what extent the exams prepared by the teachers reflect the learning outcomes of the chemistry teaching program prepared by the Ministry of National Education, it was concluded that although most of the questions covered the learning outcomes, there was not a homogenous distribution between the learning outcomes and some of them were not assessed at all. Most of the questions concentrated on certain important learning outcomes and the learning outcomes that have not been asked much in the university entrance examination or have just recently been added to the curriculum were assessed too little or were not assessed at all and this jeopardizes the content validity of the exams. It can be argued that the teachers gravitated towards the questions asked in the previous years by ÖSYM (Student Selection and Placement Center) rather than the current learning outcomes of the Ministry of National Education and the teachers continued their old habits and missed the changes in the curriculum. Furthermore, when the frequency of learning outcomes' being reflected in the questions were analyzed, the subjects that were earlier in the syllabus were asked more and the subjects that were at the end of the academic year in the syllabus were asked little or were not asked at all.

Teachers should use alternative assessment tools and spread the learning outcomes in the curriculum more homogenously. It is strongly advised that the Ministry of National Education should provide in-service training for teachers about the assessment and monitor the practices by providing technical support when necessary.

#### **Etik Beyanamesi**

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederim.

**Araştırma makalesi:** Yıldırım, T. (2020). Kimya öğretmenlerinin yazılı sınavlarının incelenmesi: Artvin ili örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 371-385.



## Cognitive Flexibility and Mental Well-Being: Fear of Negative Evaluation and Academic Perfectionism as Serial Mediators

Begüm SATICI \*, Emine GÖÇET TEKİN\*\*, Mehmet Engin DENİZ\*\*\*

Received date: 14.10.2019

Accepted date: 07.04.2020

### Abstract

This study examined the serial multiple mediator roles of the fear of negative evaluation and academic perfectionism on the relation between cognitive flexibility and mental well-being in a sample of Turkish university students. A total of 320 students [162 (50.6%) female and 158 (49.4%) male,  $M_{age} = 20.37$ ;  $SD = 2.05$ ] in two separate public universities were involved in this study. The Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale, the Cognitive Flexibility Inventory, the Brief Fear of Negative Evaluation Scale, and the Academic Perfectionism Scale were used to obtain the data. We investigated the serial multiple mediations roles by using bootstrapping based PROCESS macro (Model 6). The results revealed that significant relationships between the variables. Moreover, the findings indicated that fear of negative evaluation and academic perfectionism subsequently and partially mediated the relation between cognitive flexibility and mental well-being.

**Keywords:** Mental well-being, cognitive flexibility, fear of negative evaluation, academic perfectionism.

\*<sup>ID</sup> Artvin Coruh University, Education Faculty, Department of Educational Sciences, Artvin, Turkey; [begum@artvin.edu.tr](mailto:begum@artvin.edu.tr)

\*\*<sup>ID</sup> Sakarya University, Department of Foreign Languages, Sakarya, Turkey; [egocet@sakarya.edu.tr](mailto:egocet@sakarya.edu.tr)

\*\*\*<sup>ID</sup> Yıldız Technical University Education Faculty, Department of Educational Sciences, Istanbul, Turkey; [edeniz@yildiz.edu.tr](mailto:edeniz@yildiz.edu.tr)

# Bilişsel Esneklik ve Mental İyi Oluş arasındaki ilişkide Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Akademik Mükemmeliyetçiliğin Sırasal Çoklu Aracı Rolü

Begüm SATICI \*, Emine GÖÇET TEKİN\*\*, Mehmet Engin DENİZ\*\*\*

Geliş tarihi: 14.10.2019


Kabul tarihi: 07.04.2020


## Öz

Bu çalışmada Türk üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile mental iyi oluşları arasında olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik mükemmeliyetçiliğin sırasal çoklu aracılığı incelenmiştir. İki farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören toplamda 320 [162 (%50.6) kadın ve 158 (%49.4) erkek,  $Yaş_{ort} = 20.37$ ,  $ss = 2.05$ ] öğrenci çalışmaya dahil olmuştur. Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu ve Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği verilerin elde edilmesinde kullanılmıştır. Çalışmada incelenen sırasal çoklu aracılık rolü PROCESS makrosu (Model 6) kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlara göre, çalışmanın değişkenleri olan bilişsel esneklik, ruhsal iyi oluş, olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik mükemmeliyetçiliğin birbirleriyle anlamlı ilişkiye sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca bilişsel esneklik ile mental iyi oluş arasında değerlendirilme korkusu ve akademik mükemmeliyetçiliğin sıralı kısmi aracı rolleri istatistiksel bakımdan önemli bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Mental iyi oluş, bilişsel esneklik, olumsuz değerlendirilme korkusu, akademik mükemmeliyetçilik.

\*  Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Artvin, Türkiye; begum@artvin.edu.tr

\*\*  Sakarya Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Sakarya, Türkiye; egocet@sakarya.edu.tr

\*\*\*  Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye; edeniz@yildiz.edu.tr

## **1. Introduction**

Mental well-being is a concept which stands for both hedonic (i.e., happiness, subjective well-being) and eudemonic (i.e., positive functioning and relations) well-being (Tennant et al., 2007). Mental well-being is an important concept for students since it has a direct effect on their psychological development, social relationships, academic life and physical health (Clarke, Kuosmanen, & Barry, 2015). Cleary, Walter, & Jackson (2011) suggested that university students are at risk of generating mental health problems since they experience major transitions in their lives, such as the transition from high school to university, staying away from parents, financial hardship. These stressful experiences can lead to various mental health problems which may result in poor well-being and poor academic performance (Grøtan, Sund, & Bjerkeset, 2019). Therefore, it becomes important to promote the general mental well-being of university students. One of the factors contributing to the promotion of well-being is closely related to cognitive flexibility which has been accepted as one of the indicators of mental well-being.

Cognitive flexibility can be described as the study of underlying mechanisms of flexible behavior at the mental level. Cognitive flexibility is considered to be an important skill since it lets us change strategies when they are not working anymore. Individuals with cognitive flexibility generally tend to use new information to create new alternatives in a given situation and therefore, they easily adapt to changes in the environment. Martin and Anderson (1998, p. 1) defined cognitive flexibility as the

*“(a) awareness that in any given situation there are options and alternatives available, (b) willingness to be flexible and adapt to the situation, and (c) self-efficacy or belief that one has the ability to be flexible.”*

In their study, Mellor, Cummins, Karlinski, & Storer (2003) showed that higher levels of cognitive flexibility are related with positive psychological outcomes such as self-esteem, optimism, and positive affect while lower levels of cognitive flexibility are associated with psychological distress such as depression and anxiety (Hayes, Luoma, Bond, Masuda, & Lillis, 2006). Although there were no studies directly examining the relationship between cognitive flexibility and fear of negative evaluation, given the positive nature of cognitive flexibility, we can assume that cognitive flexibility would reduce fear of negative evaluation.

Fear of negative evaluation can be considered as a set of maladaptive beliefs stemming from the fear of being judged negatively by others. A previous study highlighted the fear of negative evaluation as a crucial risk factor for depression (Wang, Hsu, Chiu, & Liang, 2012) and social anxiety (Carleton, McCreary, Norton, & Asmundson, 2006). Also, individuals high in fear of negative evaluation are likely to exhibit higher levels of social appearance anxiety and stress (Nonterah et al., 2015; Levinson et al., 2013), higher negative and lower positive affect, lower helping behavior (Karakashian, Walter, Christopher, & Lucas, 2006) and lower quality of life (Dryman, Gardner, Weeks, & Heimberg, 2016). These findings indicate that fear of negative evaluation has negative relations with adaptive variables and positive relations with maladaptive variables. Additionally, fear of being judged negatively by others and worrying about making mistakes can be linked to perfectionist tendencies (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990). Fear of negative social evaluation has also been found to increase perfectionism in individuals (Flett, Russo, & Hewitt, 1994). Gong, Fletcher, and Paulson (2017) suggested that evaluative concerns of individuals are very important in understanding how perfectionism develops in individuals.

We would expect that fear of negative evaluation would lead to perfectionism in individuals. Perfectionism which is one of the mostly studied personality phenomenon in academic settings, has been accepted as a multidimensional construct with both maladaptive and adaptive aspects (Hewitt & Flett, 1991). Previous studies revealed that perfectionism has more negative outcomes rather than positive ones (Burns, 1983; Sirois & Molnar, 2016). For example, Rice and Dellwo

(2002) reported that maladaptive perfectionists experience lower levels of emotional well-being and school-satisfaction.

In this study, we will focus on academic perfectionism which can be briefly defined as setting and achieving high levels of academic performance or standards. Students who are maladaptive perfectionists have lower levels of academic achievement (Ram, 2005). Furthermore, students who demonstrate high levels of academic perfectionism are unable to feel satisfaction as a result even when successful (Patch, 1984). Therefore, it can be seen as a negative aspect for the well-being of students.

### 1.1. The Current Study

The literature review indicated that there were no studies directly examining the relations between fear of negative evaluation, academic perfectionism, cognitive flexibility and mental well-being. Hence, the findings of the study were evaluated based on the theoretical framework of the variables. For instance, cognitive flexibility is seen as an ability which helps individuals to deal with and adopt to the changes in the environment (Gabrys, Anisman, & Matheson, 2018). Therefore, cognitive flexibility will allow individuals to cope with the problems of changing environment, regulate their emotions and experience more positive emotions (Gabrys et al., 2018; Wilson, Nusbaum, Whitney, & Hinson, 2018). For this reason, we can expect cognitive flexibility will lead to increased feelings of well-being. Additionally, cognitive flexibility is expected to associate with lower levels of fear of negative evaluation which is described by Leary (1983) as the low tolerance of an individual to the negative or hostile evaluations by others. Furthermore, fear of negative evaluation is expected to increase academic perfectionism and decrease mental well-being since it has a direct impact on an individual's behaviors during the learning and teaching process. For instance, fear of negative evaluation can predict the fear of failure (McKinney, 2003) which in turn increases academic perfectionism among students. Also, students with fear of negative evaluation tend to avoid social situations in order not to experience rejection (Rapee & Heimberg, 1997) which, in turn, would lead to lower levels of well-being. The findings of our study will be very helpful to develop intervention programs which aim to improve students' well-being since the relations between fear of negative evaluation, academic perfectionism, cognitive flexibility and mental well-being have not been directly examined before. Finally, we can conclude that fear of negative evaluation and academic perfectionism would mediate the relationship between cognitive flexibility and mental well-being. Thus, based on these findings, the following hypotheses were proposed.

*Hypothesis.* Fear of negative evaluation and academic perfectionism would mediate sequentially the relationship between cognitive flexibility and mental well-being.

## 2. Method

### 2.1. Participants

A total of 320 students in two separate public universities in Turkey were involved in this study. Of all the participants, 162 (%50.6) were female and 158 (%49.4) were male. Participants ranged in age from 18 years to 30 years with an average age of 20.37 years ( $SD = 2.05$ ). Of those participants, 78 (%24) were first grade, 91 (%28) were second grade, 77 (%24) were third grade and 74 (%23) were fourth-grade students. The grade point average of the participants was 2.77 ( $SD = .57$ ) and the average daily time spent on studying was reported as 74.68 min. ( $SD = 61.17$ ).

### 2.2. Measures

**2.2.1. Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale:** Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale was developed by Tennant et al. (2007) in order to assess the mental well-being. It was adapted into Turkish by Keldal (2015). Fourteen items were scored on 5-point Likert scale, with scores ranging from 14-70. Higher scores on WEMWBS indicate higher levels of well-being. In

Turkish version of WEMWBS, unidimensional structure of the scale was confirmed by the CFA; ( $\chi^2/df = 3.71$ , NFI = .94, RFI = .93, IFI = .96, CFI = .96, NNFI = .95, and RMR = .054). The internal reliability for the overall measure was reported as  $\alpha = .92$ . In this study, the internal reliability of the scale was  $\alpha = .88$ .

**2.2.2. Cognitive Flexibility Inventory:** The Cognitive Flexibility Scale (Dennis and Wal, 2010) is a 20-item self-report measure that assesses cognitive flexibility. The CFS was adapted into Turkish by Sapmaz and Doğan (2013). The inventory uses a 7-point Likert-type scale with scores ranging from 20-140. Higher scores on CFI indicate higher levels of cognitive flexibility. In Turkish version of CFI, unidimensional structure of the inventory was confirmed by the CFA; ( $\chi^2/df = 2.44$ , NFI = .96, RFI = .95, IFI = .98, CFI = .98, RMSEA = .054, and RMR = .052). The internal consistency was reported satisfactory for the inventory ( $\alpha = .90$ ). In this study, the internal reliability was also found satisfactory ( $\alpha = .88$ ).

**2.2.3. Brief Fear of Negative Evaluation Scale (BFNE):** The BFNE (Leary, 1983) is a brief 12-item scale designed to assess fear of negative evaluation. It was adapted into Turkish by Çetin, Doğan and Sapmaz (2010). The BFNE is a 5-point Likert scale with scores ranging from 12-60. Higher scores on BFNE indicate higher levels of fear of negative evaluation. The one-factor structure was confirmed for the BFNE in Turkish version of the instrument ( $\chi^2 = 89.91$ , NFI = .96, RFI = .95, IFI = .98, CFI = .98, GFI = .95, and RMSEA = .062). The internal consistency was reported satisfactory for the instrument ( $\alpha = .84$ ). In this study, the internal reliability was found  $\alpha = .90$ .

**2.2.4. Academic Perfectionism Scale:** The Academic Perfectionism Scale (Odacı, Kalkan, & Çikrıkci, 2017) is a 13-item self-report instrument designed to assess the academic perfectionism among students. The APS is a 5-point Likert scale, with scores ranging from 13-65. Higher scores on the APS indicate higher levels of academic perfectionism. Confirmatory factor analysis revealed acceptable fit indices ( $\chi^2/df = 2.36$ , GFI = .94, AGFI = .91, CFI = .91, RMSEA = .06, and SRMR = .05). The internal consistency of the scale was ( $\alpha = .82$ ). In this study, the internal consistency of the scale was found to be  $\alpha = .83$ .

### **2.3. Data Analysis**

In order to investigate the serial mediator roles of fear of negative evaluation and academic perfectionism on the relationship between cognitive flexibility and mental well-being, we used PROCESS v3.4 (Model 6) developed by Hayes (2018). PROCESS macro was used to test serial multiple mediator model (SMM). In SMM, there is an independent variable influencing dependent variable via a series of mediations in sequence, leading to the creation of paths between mediators. In the end of the analysis, bootstrapping coefficients are produced. For the bootstrapping, 10000 bootstrap samples and 95% confidence intervals were generated. The confidence interval should not include the null value in order to conclude that there is a statistically significant difference between the groups (Preacher & Hayes, 2008). Prior to the mediation analysis, we investigated the mean, standard deviation and skewness – kurtosis. The relationship between the variables of the study was examined by using Pearson's correlation coefficient.

## **3. Results**

### **3.1. Preliminary Analyses**

The descriptive statistics and correlation coefficients for the variables are given in Table 1.

**Table 1. Descriptive statistics**

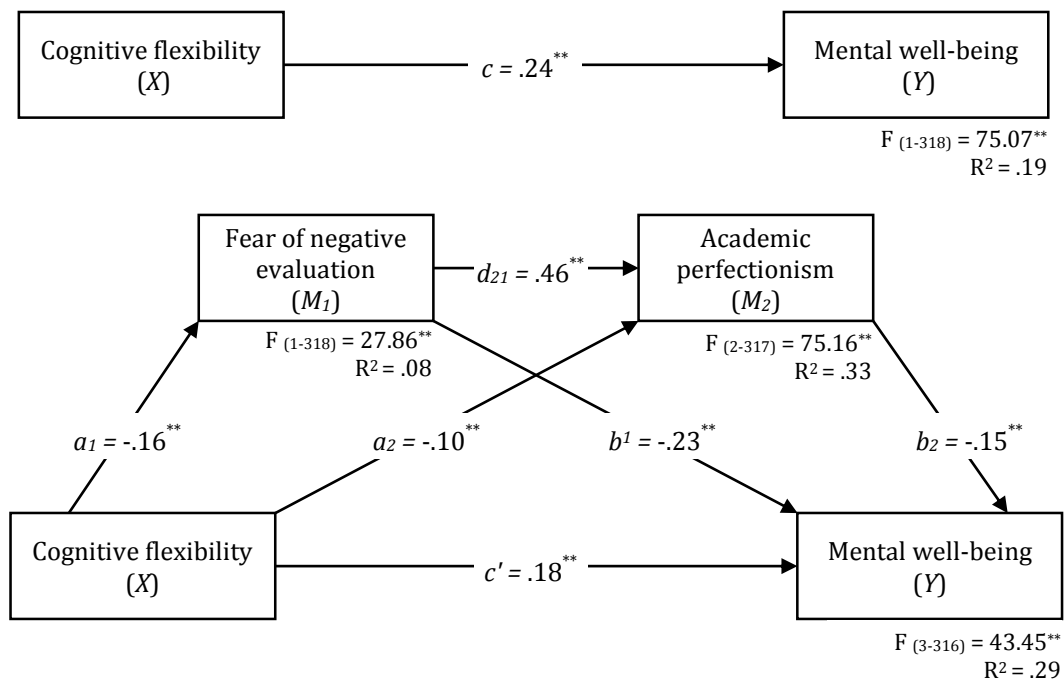
Variable	1	2	3	M	SD	Skewness	Kurtosis
1. Mental well-being	-			52.20	8.94	-.607	1.053
2. Cognitive flexibility	.44**	-		106.49	16.02	-.199	.839
3. Fear of negative evaluation	-.41**	-.28**	-	28.98	9.27	.192	-.531
4. Academic perfectionism	-.38**	-.32**	.54**	35.17	8.74	.079	.101

Note. \*\*  $p < .001$

When the values in Table 1 are examined, it is seen that mental well-being is positively related to cognitive flexibility ( $r = .44, p < .001$ ). However, mental well-being has negative relationship with fear of negative evaluation ( $r = -.41, p < .001$ ) and academic perfectionism ( $r = -.38, p < .001$ ). Likewise, cognitive flexibility is negatively related to fear of negative evaluation ( $r = -.28, p < .001$ ) and academic perfectionism ( $r = -.32, p < .001$ ). Finally, fear of negative evaluation is positively related to academic perfectionism ( $r = .54, p < .001$ ).

### 3.2. Serial Multiple Mediation Analysis

We investigated the serial multiple mediation of fear of negative evaluation and academic perfectionism on the relationship between cognitive flexibility and mental well-being by using serial multiple mediator model. In this model, we examined the direct and indirect effects of cognitive flexibility (independent variable) on mental well-being (dependent variable). Additionally, the effect of fear of negative evaluation as the first mediating variable ( $M_1$ ) on the second mediating variable of academic perfectionism ( $M_2$ ) can also be examined in their effects on mental well-being. Therefore, we are able to test three different mediation models in a single analysis as “ $X \rightarrow M_1 \rightarrow Y$ ”, “ $X \rightarrow M_2 \rightarrow Y$ ” and “ $X \rightarrow M_1 \rightarrow M_2 \rightarrow Y$ ”. The findings of serial multiple mediation model are presented in Figure 1.



**Figure 1. Unstandardized coefficients of the serial multiple mediation model, \*\*  $p < .001$**

As it can be seen in Figure 1, cognitive flexibility positively predicted mental well-being ( $c$  coeff = .24, 95%CI = .19, .30). When mediating variables were simultaneously entered the equation, the significance of the relationship between cognitive flexibility and mental well-being decreased, but the significance level did not change ( $c'$  coeff = .18, 95%CI = .13, .24). These results support the partially mediational model. Additionally, cognitive flexibility negatively predicted fear of negative evaluation ( $a_1$  coeff = -.16, 95%CI = -.226, -.103) and academic perfectionism ( $a_2$  coeff = -

.10, 95%CI = -.15, -.05). Also, mental well-being was negatively predicted by fear of negative evaluation ( $b_1$  coeff = -.23, 95%CI = -.34, -.12) and academic perfectionism ( $b_2$  coeff = -.15, 95%CI = -.26, -.03).

Statistical significance of the indirect effects within the tested model in this study and bootstrapping results with upper and lower limits of %95 confidence intervals were given in Table 2.

**Table 2. The Findings of bootstrapping coefficients and confidence intervals**

Effect	Bootstrap Coefficient <sup>a</sup>	SE	<i>t</i>	<i>p</i>	Lower Limit <sup>b</sup>	Upper Limit <sup>b</sup>
Total effect	.243	.028	8.66	< .001	.188	.299
Direct effect	.180	.028	6.40	< .001	.125	.235
Total indirect effect	.063	.015			.036	.096
Indirect effect ( $X \rightarrow M_1 \rightarrow Y$ )	.037	.012			.018	.063
Indirect effect ( $X \rightarrow M_2 \rightarrow Y$ )	.015	.008			.002	.032
Indirect effect ( $X \rightarrow M_1 \rightarrow M_2 \rightarrow Y$ )	.011	.006			.001	.024

<sup>a</sup> Unstandardized; Based on 10,000 bootstrap samples, <sup>b</sup> %95 confidence intervals

As seen in Table 2, there were three different indirect effects in the model. First indirect effect revealed that cognitive flexibility significantly affects mental well-being through fear of negative evaluation (bootstrap coeff= .037, 95%CI = .018, .063). Second, the indirect effect of cognitive flexibility through academic perfectionism on mental well-being was statistically significant (bootstrap coeff = .015, 95%CI = .002, .032). Finally, serial multiple mediation of fear of negative evaluation and academic perfectionism on the relationship between cognitive flexibility and mental well-being was found statistically significant (bootstrap coeff = .011, 95%CI = .001, .024).

#### 4. Discussion and Conclusion

In this study, we investigated the associations between mental well-being, cognitive flexibility, fear of negative evaluation and academic perfectionism among university students. Serial multiple mediations of fear of negative evaluation and academic perfectionism on the relationship between cognitive flexibility and mental well-being was examined. The hypotheses of this study will be discussed in more details below.

Our main hypothesis included that cognitive flexibility would positively predict mental well-being. Therefore, we can assume that higher levels of cognitive flexibility will lead to higher levels of well-being among students. Previous studies showed that individuals with higher levels of cognitive flexibility have higher levels of self-esteem, optimism, and positive affect (Mellor et al., 2003) while individuals with lower levels of cognitive flexibility demonstrate higher levels of depression and anxiety (Hayes et al., 2006). Since cognitive flexibility allows individuals to cope with the problems of changing the environment, regulate their emotions and experience more positive emotions (Gabrys et al., 2018; Wilson, Nusbaum, Whitney, & Hinson, 2018), we expect cognitive flexibility to increase well-being. In a study with 395 college students, Koesten et al. (2009) found that cognitive flexibility was significantly associated with young adults' well-being. In this sense, this finding of the study is consistent with those in the relevant literature.

Additionally, our main hypothesis also included that cognitive flexibility would negatively predict fear of negative evaluation. Therefore, we expect higher levels of cognitive flexibility will lead to lower levels of fear of negative evaluation. This finding of our study is also in line with the ones in the related literature. Previous studies indicated that cognitive flexibility is associated with lower levels of fear of negative evaluation which is seen as the tolerance of an individual to the negative or hostile evaluations by others (Leary, 1983; Weeks, Heimberg, & Rodebaugh, 2008). Findings from these studies support the findings of the current research.



Our findings also confirmed and showed that cognitive flexibility negatively predicts academic perfectionism. Since individuals with high levels of cognitive flexibility tend to be flexible and adapt to the situation easily and use new information to create new alternatives when the old ones are not working anymore, they will be able to set and achieve more realistic and healthy academic performance or standards. Besides, individuals with low cognitive flexibility have difficulty in adapting to new and unexpected situations in the environment (Canas, Queseda, Antoli, & Fajardo, 2003), which can lead to perfectionist tendencies.

Another finding of this study was that fear of negative evaluation positively predicts academic perfectionism. Therefore, fear of being judged negatively by others and worrying about making mistakes can be linked to perfectionist tendencies. In a study by McKinney (2003) it was found that fear of negative evaluation predicts the fear of failure, which, in turn, increases academic perfectionism among students. Since students with fear of negative evaluation tend to avoid negative criticism from others, they may try to achieve unrealistic academic performance or standards.

Finally, the main hypothesis of the study confirmed and showed that fear of negative evaluation and academic perfectionism mediate the relationship between cognitive flexibility and mental well-being. We expect cognitive flexibility will lead to increased feelings of well-being since it allows individuals to cope with the problems of changing the environment, regulate their emotions and experience more positive emotions (Gabrys et al., 2018; Wilson, Nusbaum, Whitney, Hinson, & 2018). Additionally, cognitive flexibility is associated with lower levels of fear of negative evaluation (Leary, 1983). Also, we expect fear of negative evaluation will increase academic perfectionism and decrease mental well-being since it has a direct impact on an individual's behaviours during the learning and teaching process. Rapee and Heimberg (1997) stated that students with fear of negative evaluation tend to avoid social situations in order not to experience rejection, which, in turn, would lead to lower levels of well-being. The findings of our study support previous research.

This study had some limitations. Firstly, all data were based entirely on self-report measures, which can be influenced by social desirability response bias. The findings on the variables also based on these self-report measures used in this study. Therefore, future studies may use different measuring tools to avoid this limitation. Secondly, the sample includes only university students from two different universities in Turkey, which further limits the generalizability of the study. Future studies may use data collected from different age groups in other cities and regions. Third, although strong associations between variables were established by using bootstrapping technique, this study used a cross-sectional design which limits the ability to make predictions. Future research may consider longitudinal designs to establish more conclusive evidence of causal relationships.

Notwithstanding these limitations, the findings of our study made a contribution to positive psychology literature. The findings of the study demonstrated that higher levels of cognitive flexibility is associated with higher levels of mental well-being. Additionally, the serial multiple mediation of fear of negative evaluation and academic perfectionism on the relationship between cognitive flexibility and mental well-being was found statistically significant. Finally, the findings of our study suggest that higher levels of cognitive flexibility lead to lower levels of fear of negative evaluation and academic perfectionism, which, in turn, increase mental well-being.

## References

- Burns, D. D. (1983). The spouse who is a perfectionist. *Medical aspects of human sexuality*, 17(3), 219-230.
- Canas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501.
- Carleton, R. N., McCreary, D. R., Norton, P. J., & Asmundson, G. J. (2006). Brief Fear of Negative Evaluation Scale-Revised. *Depression and Anxiety*, 23(5), 297-303.
- Çetin, B., Doğan, T., & Sapmaz, F. (2010). Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 205-216.
- Clarke, A. M., Kuosmanen, T., & Barry, M. M. (2015). A systematic review of online youth mental health promotion and prevention interventions. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(1), 90-113.
- Cleary, M., Walter, G., & Jackson, D. (2011). "Not always smooth sailing": Mental health issues associated with the transition from high school to college. *Issues in Mental Health Nursing*, 32(4), 250-254.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.
- Dryman, M. T., Gardner, S., Weeks, J. W., & Heimberg, R. G. (2016). Social anxiety disorder and quality of life: How fears of negative and positive evaluation relate to specific domains of life satisfaction. *Journal of Anxiety Disorders*, 38, 1-8.
- Flett, G. L., Russo, F. A., & Hewitt, P. L. (1994). Dimensions of perfectionism and constructive thinking as a coping response. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 12(3), 163-179.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Gabrys, R., Anisman, H., & Matheson, K. (2018). Cognitive control and flexibility in the context of stress and depressive symptoms: The cognitive control and flexibility questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 9, 2219.
- Gong, X., Fletcher, K. L., & Paulson, S. E. (2017). Perfectionism and emotional intelligence: A test of the 2x2 model of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 106, 71-76.
- Grøtan, K., Sund, E. R., & Bjerkeset, O. (2019). Mental health, academic self-efficacy and study progress among college students-The SHoT study, Norway. *Frontiers in Psychology*, 10, 45.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Publications: New York.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes, and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1-25.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(1), 98-101.

- Karakashian, L. M., Walter, M. I., Christopher, A. N., & Lucas, T. (2006). Fear of negative evaluation affects helping behavior: The bystander effect revisited. *North American Journal of Psychology, 8*(1).
- Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3*(1), 103-115.
- Koesten, J., Schrod, P., & Ford, D. J. (2009). Cognitive flexibility as a mediator of family communication environments and young adults' well-being. *Health Communication, 24*, 82-94.
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin, 9*(3), 371-375.
- Levinson, C. A., Rodebaugh, T. L., White, E. K., Menatti, A. R., Weeks, J. W., Iacovino, J. M., & Warren, C. S. (2013). Social appearance anxiety, perfectionism, and fear of negative evaluation. Distinct or shared risk factors for social anxiety and eating disorders?. *Appetite, 67*, 125-133.
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three validity studies. *Communication Reports, 11*(1), 1-9.
- Mckinney, A. P. (2003). *Goal orientation: A test of competing models* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3157771).
- Mellor, D. J., Cummins, R. A., Karlinski, E., & Storer, S. P. (2003). The management of subjective quality of life by short-stay hospital patients: An exploratory study. *Health and Quality of Life Outcomes, 1*(1), 39.
- Nonterah, C. W., Hahn, N. C., Utsey, S. O., Hook, J. N., Abrams, J. A., Hubbard, R. R., & Opare-Henako, A. (2015). Fear of negative evaluation as a mediator of the relation between academic stress, anxiety and depression in a sample of Ghanaian college students. *Psychology and Developing Societies, 27*(1), 125-142.
- Odacı, H., Kalkan, M., & Çikrikci, Ö. (2017). Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 353-366.
- Pacht, A.R. (1984) Reflections on Perfectionism. *American Psychologist, 39*, 386-390.
- Preacher, K. J. and Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891.
- Ram, A. (2005). *The relationship of positive and negative perfectionism to academic achievement, achievement motivation, and well-being in tertiary students*. Unpublished Master Thesis, University of Canterbury, New Zealand.
- Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy, 35*(8), 741-756.
- Rice, K. G., & Dellwo, J. P. (2002). Perfectionism and self-development: Implications for college adjustment. *Journal of Counseling and Development, 80*, 190-196.
- Sapmaz, F., & Doğan, T. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi: Bilişsel esneklik envanteri Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 46*(1), 143-162.
- Sirois, F. M., & Molnar, D. S. (Eds.). (2016). *Perfectionism, health, and well-being*. Cham: Springer International Publishing.

- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., ... & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 63.
- Thurston, B. J. & Runco, M. A., (1999). *Flexibility. Encyclopedia of creativity: Volume 1*. S. R. Pritzker (Ed.), USA: Elsevier Inc.
- Wang, W.-T., Hsu, W.-Y., Chiu, Y.-C., & Liang, C.-W. (2012). The hierarchical model of social interaction anxiety and depression: The critical roles of fears of evaluation. *Journal of Anxiety Disorders*, 26, 215–224.
- Weeks, J. W., Heimberg, R. G., & Rodebaugh, T. L. (2008). The fear of positive evaluation scale: Assessing a proposed cognitive component of social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 44-55.
- Wilson, C. G., Nusbaum, A. T., Whitney, P., & Hinson, J. M. (2018). Trait anxiety impairs cognitive flexibility when overcoming a task acquired response and a preexisting bias. *PloS One*, 13(9), e0204694.

#### **Etik Beyanamesi**

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Research article:** Satıcı, B., Göçet Tekin, E., & Deniz, M. E. (2020). Cognitive flexibility and mental well-being: fear of negative evaluation and academic perfectionism as serial mediators. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 22(2), 386-396.



## Pre-Service Science Teachers' Views Towards Blended Learning Environment

Selcan SUNGUR ALHAN\*

Received date: 15.10.2019

Accepted date: 07.04.2020

### Abstract

The purpose of this study is to investigate pre-service science teachers' views on Science Methods Course-II, which is designed for blended learning environments. Thus, the Science Methods Course-II, which aims to improve the knowledge and skills related to the technological pedagogical content knowledge of prospective teachers, was designed based on blended learning environments. One part of the course was lectured with a face-to-face method while online training was conducted through discussions on Moodle Learning Management System. In this study, a case study pattern among qualitative research methods was adopted. In this study, the participants were 15 pre-service teachers in 4th grade at Science Teaching Program in the Mathematics and Science Education Department in the 2016-2017 academic year. The data obtained through semi-structured interviews were analyzed with the content analysis technique. The study findings revealed that the participant pre-service science teachers were of positive opinions about the blended learning settings, and suggested to make use of it at different courses and grades. However, the lack of computer and internet access and the inability to use the keyboard fast were among the negative views. Based on the study findings and results, implications were made for future studies.

**Keywords:** Online learning, pre-service science teacher, blended learning, technological pedagogical content knowledge.

\*Kafkas University, Dede Korkut Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Kars, Turkey; [sungurselcan@gmail.com](mailto:sungurselcan@gmail.com)

# Harmanlanmış Öğrenme Ortamına Yönelik Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Selcan SUNGUR ALHAN\*


Geliş tarihi: 15.10.2019

Kabul tarihi: 07.04.2020

## Öz

Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmen adaylarının harmanlanmış öğrenme ortamına göre tasarlanan Özel Öğretim Yöntemleri-II dersine yönelik görüşlerini incelemektir. Bu amaçla öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile ilgili bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği Özel Öğretim Yöntemleri-II dersi, harmanlanmış öğrenme ortamına göre tasarlanmıştır. Dersin yüz yüze bölümü tartışmacı yaklaşıma dayalı olarak yürütülürken, çevrimiçi bölümü ise Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi üzerinden gerçekleştirilen tartışmalarla yürütülmüştür. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılı, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı 4. sınıfta öğrenim gören 15 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formundan yararlanılmış olup, elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre fen bilimleri öğretmen adaylarının harmanlanmış öğrenme ortamına yönelik görüşlerinin genellikle olumlu olduğu ve farklı derslerde veya farklı kademelerde yaygınlaştırılarak kullanılması gerektiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bilgisayar ve internetin olmaması, hızlı klavye kullanamama gibi sürece yönelik olumsuz görüşlerde tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Çevrimiçi öğrenme, fen bilimleri öğretmen adayı, harmanlanmış öğrenme, teknolojik pedagojik alan bilgisi.

\* Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kars, Türkiye; sungurselcan@gmail.com

## 1. Giriş

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişim ve değişimler, eğitim alanında da çeşitli gelişim ve değişimler yaşanmasına sebep olmuştur. Bu durum, eğitim öğretim sürecinde çeşitli öğrenme ve öğretme ortamlarının ortaya çıkmasını sağlamış olup, bunlardan birisi de içerisinde bir dizi yöntemi barındıran harmanlanmış öğrenme ortamıdır (HÖO).

Son yıllarda yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanan HÖO, geleneksel yüz yüze öğretimin ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının güçlü ve avantajlı yönlerinin bir araya getirilerek kullanıldığı bir öğrenme ortamıdır (Horton, 2000; Osguthorpe ve Graham, 2003). Bu öğrenme ortamı uluslar arası literatürde *blended*, *mixed* ya da *hybrid* şeklinde adlandırılırken, ulusal literatürde *harmanlanmış*, *karma* ya da *hibrit* öğrenme ortamı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Literatürde HÖO'ya yönelik yapılmış farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Colis ve Moonen (2001)'e göre HÖO, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının bir karışımı olup, çevrimiçi öğrenme ortamı yüz yüze öğrenme ortamının tamamlayıcı bir uzantısıdır. Garrison ve Kanuka (2004)'ya göre ise HÖO, çeşitli bağlamsal ihtiyaçlardan ve beklenmedik durumlardan (gelişim düzeyi, kaynaklar vb.) başlayarak, öğretme ve öğrenme süreçlerinin yeniden kavramsallaştırılması ve düzenlenmesidir. Buradan HÖO'ya yönelik farklı tanımlar yapıldığı görülmekte olup (Colis ve Moonen, 2001; Garrison ve Kanuka, 2004) net olarak bir tanımın yapılmadığı fakat ortak özelliklerin kullanılarak çeşitli tanımlar yapıldığı görülmektedir. Buna göre HÖO'nun, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının birlikte kullanıldığı ve yüz yüze öğrenme ortamına yeni teknolojilerin entegre edildiği bir öğrenme ortamı olarak tanımlanması mümkündür.

HÖO'da amaç, çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme ortamı arasındaki dengenin sağlanmasıdır. Bu iki öğrenme ortamı arasında ki denge dersin yapısına ve özelliklerine bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Bu sebeple bazı derslerde çevrimiçi öğrenme ortamı, bazı derslerde ise yüz yüze öğrenme ortamı daha fazla kullanılabilirken, bazı derslerde ise bu iki öğrenme ortamı eşit olacak şekilde kullanılabilir (Osguthorpe ve Graham, 2003; Singh, 2003). Bu araştırmanın yürütüldüğü Özel Öğretim Yöntemleri-II dersinde ise yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamları arasındaki denge, yapılan uygulama ve etkinliklere göre değişiklik göstermektedir.

Literatürde HÖO ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, HÖO'da yürütülen derslerde öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu (Balaman ve Tüysüz, 2011; Çetinkaya, 2017; El-Deghaidy ve Nouby, 2008; Öner, Yıldırım ve Bars, 2014; Sarıtepeci, 2012; Uluyol ve Karadeniz, 2009) ve bu ortama ilişkin öğrencilerin olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan elde edilen olumlu görüşler incelendiğinde, zaman ve mekan esnekliği sağlanması, tekrar tekrar bilgiye erişim imkanının olması, görsellik sağlanması, bireylerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine imkan tanıyarak iletişimi arttırması gibi görüşlere vurgu yapıldığı görülmektedir (Cheung ve Hew, 2012; Çırak Kurt, 2017; Çobanoğlu, Uzunboylar ve Altun, 2017; Dikmenli ve Eser Ünalı, 2013; Marangoz, 2016; Stein ve Graham, 2014). Ayrıca bu öğrenme ortamının diğer derslerde ya da ileri de meslek hayatında kullanımına yönelik görüşlerin alındığı araştırmalara da rastlanmaktadır (Çırak Kurt, 2017; Dikmenli ve Eser Ünalı, 2013; Ekici, Kara ve Ekici, 2012; Marangoz, 2016; Uluyol ve Karadeniz, 2009). Bunun yanı sıra literatürde HÖO'ya ilişkin olumsuz görüşlere de rastlanmaktadır. Bu görüşler arasında teknik problemler, teknolojik bilgi ve beceri eksikliği, bilgisayarın olmaması, anında dönüt alamama, anlık düşünememe, uygun zaman diliminin ayarlanamaması gibi ifadeler yer almaktadır (Comas-Quinn, 2011; Çırak Kurt, 2017; Dikmenli ve Eser Ünalı, 2013; Marangoz, 2016; Stein ve Graham, 2014). Bu olumsuz görüşlere rağmen HÖO sağladığı birçok faydasından veya avantajından dolayı eğitim alanında kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır.

HÖO'ya yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlendiği çalışmalara bakıldığında farklı derslerde yürütüldükleri görülmektedir. Marangoz, (2016) ve Turan ve Göktaş (2015), HÖO'ya ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirledikleri araştırmalarını Bilgisayar-I; Devenci Topal ve Ocak (2014), Anatomi Laboratuvarı; Uluyol ve Karadeniz (2009), İşletim Sistemleri ve Uygulamaları; Yılmaz (2017), Genel Kimya Laboratuvarı-I derslerinde öğretmen adaylarıyla

araştırmalarını yürütmüşlerdir. Öğretmen adaylarıyla yapılan bu araştırmalarda, uygulamaların genellikle Bilgisayar ve çeşitli laboratuvar derslerinde yürütüldükleri ve genellikle olumlu ve öğrenme üzerine katkısının olduğuna yönelik görüşler elde edildiği görülmektedir. Ancak farklı branşlarda ve derslerde kullanılarak öğrenme ve öğretme süreci üzerindeki etkisinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı feni öğretmeyi öğrenmenin amaçlandığı Özel Öğretim Yöntemleri-II (ÖÖY-II) dersinde kullanılan HÖO'ya yönelik fen bilimleri öğretmen adaylarının (FBÖA) görüşlerini tespit etmektir. Bu araştırma, giderek yaygınlaşan HÖO'nun potansiyelinden faydalanabilmek için ve bu öğrenme ortamını ilk kez tecrübe eden öğretmen adaylarının sürece ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi açısından önem teşkil etmektedir. Ayrıca araştırmanın, daha sonra yapılacak olan araştırmalarda nitelikli HÖO'nun tasarlanması açısından araştırmacılara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Deseni**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. Durum çalışması McMillan (2000) tarafından, bir ya da daha fazla durumun ya da olayın derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu araştırma daha önce HÖO tecrübesi olmayan FBÖA'ların, HÖO ile yürütülen ÖÖY-II dersine ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemesi bakımından özel bir durum arz etmekte olup, öğretmen adaylarının bu sürece ilişkin tecrübelerini, araştırma sınırları içerisinde bütüncül bir şekilde analiz edebilmek amacıyla durum çalışması olarak yürütülmesine karar verilmiştir. Ayrıca bu tür araştırmalardan elde edilen sonuçların geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için elde edilen veriler detaylandırılarak ve direkt alıntılara yer verilerek sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılı Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, ÖÖY-II dersini alan 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Buna göre araştırmaya 15 öğretmen adayı katılmış olup, bunların 8'i kız, 7'si ise erkektir. Araştırma HÖO'ya göre tasarlanan ÖÖY-II dersine kayıtlı bütün öğretmen adayları ile yürütülmüş olup, her bir öğretmen adayı ile bireysel mülakatlar yapılmıştır.

### **2.3. Harmanlanmış Öğrenme Süreci**

Araştırmacı, HÖO'ya göre tasarlanan ÖÖY-II dersi kapsamında, FBÖA'nın Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri (TPAB), Pedagojik Alan Bilgileri (PAB) ve alt bileşenleri ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmek için 13 hafta boyunca süren uygulamalar gerçekleştirmişlerdir. Bu amaçla harmanlanmış öğrenme tabanlı ÖÖY-II dersi, TPAB, PAB ve alt bileşenleri doğrultusunda tasarlanmış ve yürütülmüş olup, bu doğrultuda haftalık olarak işlenen konular Tablo 1'de sunulmuştur. ÖÖY-II dersinde işlenen konuların içeriğine ve yapısına bağlı olarak derslerin bir kısmı yüz yüze öğrenme ortamında bir kısmı ise çevrimiçi öğrenme ortamlarında işlenirken, bazı haftalarda ise her iki öğrenme ortamında da farklı konular işlenmiştir. HÖO'ya göre tasarlanan ÖÖY-II dersinin çevrimiçi bölümü ücretsiz bir e-öğrenme sistemi olan Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi (MÖYS) üzerinden yürütülmüş olup, bu sistem bireyler arasında etkili tartışma ve iletişim olanaklarının sağlanmasına ve çeşitli bilgi ve dokümanların paylaşılabilmesine fırsat tanır (Jochemczyk ve Olędzka, 2007). Bu sistem üzerinde, senkron ve asenkron öğrenme ortamları, e-portfolio sistemi ve haberleşme ve doküman paylaşım forumları oluşturulmuş ve uygulamalar bu formlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Senkron öğrenme ortamında araştırmacı tarafından rastgele seçilen 3-4 kişiden oluşan 4 grup belirlenmiş ve bu gruplardaki öğretmen adayları ile araştırmacı, her hafta belirlenen günde ve saatte MÖYS'de açılan foruma eş zamanlı bir şekilde girerek senkron tartışmaları



gerçekleştirmişlerdir. Asenkron öğrenme ortamında ise haftalık olarak tartışma konusu araştırmacı tarafından belirlenmiş ve hafta boyunca tüm öğretmen adaylarının ve araştırmacının zaman zaman katılımları ile gerçekleştirilmiştir. E-portfolyo sisteminde de öğretmen adaylarından, edindikleri bilgi ve beceriler ile bunların TPAB, PAB ve alt bileşenleri üzerindeki etkisini yansıtma amacıyla, haftalık olarak “yansıtıcı günlük” tutmaları sağlanmıştır. Bu yansıtıcı günlükler sayesinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri sağlanarak, TPAB, PAB ve alt bileşenlerinin gelişimi sağlanmıştır. Haberleşme ve doküman paylaşım formu ile de öğretmen adayları ile iletişimin kurulması ve çeşitli dokümanların (pdf dosyaları, ses ve video kayıtları, makale, tez vb.) paylaşımı sağlanmıştır.

HÖÖ'nun boyutlarından bir diğeri olan yüz yüze öğrenme ortamında ise araştırmanın amacı doğrultusunda TPAB, PAB ve alt bileşenleri ve akran öğretimleri ile ilgili yapılan yüz yüze tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenme ortamında gerçekleştirilen ders araştırmacı tarafından yürütülmüş olup, bu tartışmalarda öncelikle öğretmen adaylarının bireysel düşünceleri sağlanmıştır. Ardından her öğretmen adayının yanındaki akranıyla fikirlerini paylaşarak tartışmaları sağlanmıştır. Devamında da önce küçük grup, sonrasında da tüm sınıfın katılım gösterdiği büyük grup tartışmaları gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 1. ÖÖY-II dersi kapsamında haftalık olarak işlenen konular**

Haftalar	Konular
1. Hafta	Genel Bilgilendirme
2. Hafta	Amaç Bilgisi Teknolojik Bilgi
3. Hafta	Program Bilgisi
4. Hafta	Öğrenme Güçlüğü Belirleme Bilgisi Teknolojinin Entegre Edildiği Program ve Program Materyalleri Bilgisi
5. Hafta	Teknolojik Bilgi Teknolojinin Entegre Edildiği Öğrenme Güçlüğü Belirleme Bilgisi
6. Hafta	Değerlendirme Bilgisi Teknolojinin Entegre Edildiği Değerlendirme Bilgisi
7. Hafta	Teknolojinin Entegre Edildiği Değerlendirme Bilgisi
8. Hafta	Öğretim Strateji ve Yöntem Bilgisi Teknolojinin Entegre Edildiği Öğretim Strateji ve Yöntem Bilgisi
9. Hafta	Öğretim Strateji ve Yöntem Bilgisi Teknolojinin Entegre Edildiği Öğretim Strateji ve Yöntem Bilgisi
10. Hafta	
11. Hafta	Akran Öğretimi Uygulamaları
12. Hafta	
13. Hafta	

#### 2.4. Veri Toplama Aracı

Harmanlanmış öğrenme tabanlı ÖÖY-II dersine katılan öğretmen adaylarının HÖÖ'ya ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır (Ek 1). Bu mülakat formunun kapsam geçerliğine ilişkin Fen Bilgisi Eğitimi alanında çalışan iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar formdaki bazı soru maddelerinin ifadelerinin uygunluğunun artırılması için ifadelerin değiştirilmesi yönünde görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda mülakat formu son haline getirilmiştir.

#### 2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan mülakatlar 20-30 dakika sürmüştür. Araştırmadan elde edilen verilerin sunumunda belirlenen kod ve temalardan yararlanılmış ve öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları ile ilgili alıntılarının sunulmasında ÖA1, ÖA2, ÖA3... ÖA15 şeklinde ifadeler kullanılmıştır. Araştırmadan

elde edilen kodların güvenilirliğinde, ilgili konu hakkında uzman bir kişiden yardım alınmış ve araştırmacının elde ettiği kodlar ile uzman kişinin analizinden elde ettiği kodlar karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma da araştırmacıların hem fikir oldukları ve hem fikir olmadıkları kodlar belirlenmiş, ardından bu kodlar sayılarak güvenilirlik hesaplanmış ve buna göre kodlayıcı güvenilirliği 0,81 olarak hesaplanmıştır.

### 3. Bulgular

#### 3.1. HÖÖ'ya İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Araştırmada HÖÖ'ya ilişkin "ilk izlenim, son izlenim, farklı derslerde veya gelecekte kullanımı ve öneriler" olmak üzere 4 tema belirlenmiş olup, bu temalar altında yer alan kodlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2, 3, 4 ve 5'te sunulmuştur.

**Tablo 2. HÖÖ'ya ilişkin verilerden elde edilen ilk izlenime ait öğretmen adaylarının görüşleri**

	<b>Kod</b>	<b>f</b>
İlk İzlenim	Şaşkırdım	5
	Gereksiz, angarya	5
	Beğenmedim	2
	Uygulayamayız	2
	Faydalı	1

Öğretmen adaylarının HÖÖ'ya ilişkin ilk izlenimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde bu öğrenme ortamı ile yürütülecek olan ÖÖY-II dersi için öğretmen adaylarının bazılarının şaşkınlık yaşadıklarını (n=5), bazılarının ise bu uygulamaların gereksiz ve angarya olduğunu (n=5) ifade ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra ikişer öğretmen adayından bu yaklaşımın uygulanamayacağına ve beğenmediklerine yönelik görüşler tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının HÖÖ'ya ilişkin ilk izlenimlerine ait görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*"Bu yöntemi ilk duyduğumda anlam verememiştim, bunları nasıl yapacağımızı bilmiyorduk ve nasıl yapacağımızı söylediğiniz de bayağı şaşırmıştım, çünkü ilk kez böyle bir şeyle karşılaştık"* (ÖA5).

*"Açık söylemek gerekirse angarya olarak düşünüyordum, yine bir iş çıktı başımıza, nerden çıktı ki bu falan diyordum"* (ÖA9).

*"İlk başlarda bu uygulamadan pek hoşlanmadım, hatta hiç beğenmedim."* (ÖA4)

**Tablo 3. HÖÖ'ya ilişkin verilerden elde edilen son izlenime ait öğretmen adaylarının görüşleri**

	<b>Kod</b>	<b>f</b>
Son İzlenim	Faydalı	7
	Farklı deneyimler	3
	Uygulanabilir	2
	Farkındalığım arttı	2
	Gereksiz, angarya	1

Tablo 3'de gösterilen HÖÖ'ya ilişkin öğretmen adaylarının son izlenimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun bu öğrenme ortamının faydalı olduğunu (n=7), bazılarının ise farklı deneyimler yaşadıklarını (n=3) ifade ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra ikişer öğretmen adayının bu öğrenme ortamının rahat bir şekilde uygulandığını ve farkındalıklarının arttıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının HÖÖ'ya ilişkin son izlenimlerine ait görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*"Dönemin sonlarına doğru bu yaklaşımın faydalı olduğunu gördük. Öğretmen olduktan sonra bazı derslerde mutlaka kullanılması gereken bir uygulama diye düşünüyorum"* (ÖA8).

*"Farklı bir deneyim yaşadığımı düşünüyorum. Çünkü ilk defa bir derste internet ortamını kullandık ve nasıl kullanacağımızı öğrendik"* (ÖA13).

*"Bu yöntemin zamanla güzel ve uygulanabilir bir yöntem olduğunu gördüm"* (ÖA12).

**Tablo 4. HÖO'nun farklı derslerde veya gelecekte kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri**

	<b>Kod</b>	<b>f</b>
Farklı Derslerde veya Gelecekte Kullanımı	Eğitim bilimleri alanı ile ilgili derslerde kullanılmalı	4
	Uygun derslerde kullanılmalı	4
	Bütün kademelerde ve bütün derslerde kullanılmalı	2
	İlköğretimde bazı uygun derslerde kullanılmalı	2
	Sözel olan derslerde kullanılmalı	2
	Alttan alınan derslerde kullanılmalı	1

Öğretmen adaylarının HÖO'nun farklı derslerde veya gelecekte kullanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının bir kısmının eğitim bilimleri alanı ile ilgili bazı derslerde (Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Öğretim İlke ve Yöntemleri vb.) kullanılmasını istedikleri (n=4), bir kısmının ise HÖO'nun yapısına uygun olan derslerde kullanılmasını istedikleri (n=4) belirlenmiştir. Ayrıca bütün kademelerde ve bütün derslerde (n=2), ilköğretimde bazı uygun derslerde (n=2) ve bu yöntemin sözel olan derslerde (n=2) kullanılması gerektiğini düşünen öğretmen adayları da mevcuttur. Bu bulguya ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

*“Her ders için belki etkili olmayabilir bu yaklaşım ama eğitimle ilgili derslerde kullanılması daha etkili olabilir. Mesela materyal geliştirme dersinde diyelim ki herkes bir kavram haritası yaptı, sırayla herkesin bu kavram haritaları sisteme yüklenerek tartışma ortamlarında eksiklerimiz, hatalarımız veya doğrularımız tartışılabilir”* (ÖA10).

*“Bence kullanılmalı ama her derse uygun olmayabilir bu yöntem, o yüzden uygun olan dersler belirlenip o derslerde kullanılmalı”* (ÖA3).

*“Bence ilköğretimden üniversiteye kadar bütün derslerde kullanımı şart olmalı. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi derslerinde bile kullanılmalı. Çünkü bu yöntem sayesinde insanlarla daha rahat kaynaşabiliyoruz ve kendimizi ifade edebilme becerimizi geliştiriyoruz”* (ÖA1).

**Tablo 5. HÖO ile ilgili yapılan önerilere ait öğretmen adaylarının görüşleri**

	<b>Kod</b>	<b>f</b>
Öneriler	Herhangi bir önerim yok	3
	Senkron tartışmalarda grup üyeleri yer değiştirmeli	3
	Bütün kademelerde kullanılmalı ve zorunlu olmalı	2
	Senkron tartışmalar için uygun zaman dilimi belirlenmeli	2
	Bu uygulama 3. sınıfta yapılmalı	2
	MÖYS yerine Whatsapp kullanılmalı	1
	Gelecek yıllarda bu uygulamalar yaygınlaştırılmalı	1
	İlköğretimde pilot uygulamalar yapılmalı	1

Öğretmen adaylarının HÖO ile ilgili yapmış oldukları öneriler incelendiğinde bazı öğretmen adaylarının öneri getirmedikleri, bu halinin uygun olduğunu (n=3) ancak bazı öğretmen adaylarının ise senkron tartışma ortamında ki gruplarda grup üyeleri arasında yer değiştirmelerinin yapılması gerektiğine (n=3) dair öneri getirdikleri belirlenmiştir. Bütün kademelerde kullanılması ve zorunlu olması gerektiğini (n=2) ifade eden öğretmen adaylarının yanı sıra senkron tartışmaların uygun zaman dilimi içerisinde yapılması gerektiği (n=2) ve bu uygulamaların son sene değil de 3. sınıfta yapılması gerektiğini (n=2) düşünen öğretmen adaylarının da mevcut olduğu görülmüştür. Bu bulguya ilişkin öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

*“Kullandığımız hali ile uygundu bence bir önerim yok”* (ÖA7).

“Mesela grupları değiştirseydik iyi olurdu, bir hafta bir grupla diğer hafta başka bir grupla katılıp farklı kişilerle tartışsaydık daha güzel olurdu. Sürekli aynı kişiler, aynı fikirler olduğu için biraz sıkıntı olabilir” (ÖA11).

“Öncelikle bence bunlar her kademede olması gereken bir uygulama, tüm öğrencilerin bu sistemden faydalanması gerekiyor. Ayrıca senkron tartışmaya katılım zorunlu olmalı, geleceğin imza alınmış olacak, herkesin girmesi zorunlu olacak. Tıpkı bir ders saati gibi olmalı yani” (ÖA9).

### 3.2. HÖO'nun Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

HÖO'nun olumlu yönlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri Tablo 6'da sunulduğu gibidir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, HÖO'nun öğelerini oluşturan senkron, asenkron ve yüz yüze öğrenme ortamlarının yanı sıra çevrimiçi ortamın yürütülmesini sağlayan MÖYS şeklinde 4 tema belirlenmiştir. Bu temalar doğrultusunda oluşturulan kodlar incelendiğinde senkron ve asenkron öğrenme ortamlarına yönelik olarak 4 kodun ortak olduğu tespit edilmiş ve bu kodların, yazarak ifade edebilme (n=8), okul dışı öğrenme (n=6), etkin katılım (n=2) ve tekrara imkan verme (n=2) olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarından elde edilen görüşlere bakıldığında HÖO ile ilgili olumlu olarak, senkron öğrenme ortamı için en çok kısa sürede farklı fikirlerin üretilmesi (n=5) ve anlık dönüt (n=5); asenkron öğrenme ortamı için en çok zamandan bağımsız olması (n=12); yüz yüze öğrenme ortamı için en çok jest ve mimiklerin olması (n=6) ve anlık olması (n=6) ve MÖYS için ise en çok bilgilerin kayıtlı olması (n=6) şeklinde ifadelerde buldukları görülmüştür.

**Tablo 6. HÖO'nun olumlu yönlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri**

	Kod	f	
Senkron Öğrenme Ortamı	Yazarak ifade edebilme**	8	
	Okul dışı öğrenme**	6	
	Farklı fikirler üretilmesi	5	
	Anlık Dönüt	5	
	Grup olması	4	
	Hızlı Düşünme	3	
	Etkin katılım**	2	
	Tekrara imkan verme**	2	
	Hızlı Akış	1	
	Olumlu Yönleri	Zamandan Bağımsızlık	12
Yazarak ifade edebilme**		8	
Okul dışı öğrenme**		6	
Tüm sınıfın fikir üretmesi		3	
Etkin katılım**		2	
Tekrara imkan verme**		2	
Yüz yüze Öğrenme Ortamı		Jest ve mimikler	6
		Anlık olması	6
		Herkesin aynı ortamda bulunması	4
MÖYS		Bilgilerin kayıtlı olması	6
	Dosya paylaşımı	1	
	Görsellik	1	

\*\* Senkron ve asenkron öğrenme ortamlarına ait ortak kodlar

Aşağıda senkron ve asenkron öğrenme ortamlarına ilişkin ortak kodlara ait öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bazı görüşlere yer verilmiştir:

“Bence bu yaklaşımın eğitim alanında kullanılması gerekiyor. Çünkü bazen kendisini sözel olarak ifade edemeyen ya da düşüncesini açıkça söyleyemeyenler yazarak bunu gayet iyi yapabilirler. Ayrıca insan online ortamda çekinmiyor, sınıf ortamında değilsin, rahatsız ve kendini daha iyi ifade edebilirsin” (ÖA5).

“Şöyle bir şey var, mesela derste görüyorsun sonra senkronda ya da asenkronda pekiştirmesi oluyor, bunların şöyle bir avantajı var, her an her yerde okul dışında da bir şeyler öğrenebiliyorsun” (ÖA12).

*“Senkron ve asenkron tartışmalarda herkes aktif olarak katılıyor ama sınıf içinde öyle olmuyor. Çevrimiçinde katılım daha çok oluyor ve daha etkili geçiyor” (ÖA9).*

*“Online ortamın olumlu yönü olarak dersi tekrar etme olanağını bizlere sağlamasıdır diyebilirim. Yüz yüze ortamda öğrendiğimizi online da tekrar ediyoruz ve istediğimiz zaman yeniden bakıp tekrar edebiliriz ve unuttuklarımızı yeniden hatırlayabiliriz” (ÖA4).*

Senkron ve asenkron öğrenme ortamları için ortak kodların yanı sıra farklı kodlar da belirlenmiştir. Buna göre senkron öğrenme ortamına ilişkin elde edilen bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

*“Senkron tartışmada katılan herkes muhakkak konuşuyor bir şeyler yazıyor bu nedenle de çok farklı fikirler çıkabiliyor, bütün fikirleri görmekte etkili olabiliyor yani” (ÖA10).*

*“Bu tartışmada hemen dönüt alabilmek güzel bir şey. Bir şey söylediğin zaman hemen herkes cevap veriyor, doğru mu yanlış mı ya da uygun mu değil mi diye tartışıyoruz. O zamanda söylediğimiz bir ifadenin doğruluğuna yanlışlığına karar verebiliyorsun” (ÖA12).*

*“Mesela senkron küçük gruplarla yapılıyordu, küçük gruplar olduğu için az kişi oluyorduk, bu sayede ifadelerimizi daha iyi dile getirebildik” (ÖA7).*

Asenkron öğrenme ortamına ilişkin Tablo 6’da belirtilen ortak kodlar dışında belirtilen kodlara yönelik olarak elde edilen bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

*“Asenkrona istediğimiz zaman girebilmek güzeldi, zaman sıkıntısı yaşamıyorduk. Öncesinde ya da sonrasında istediğimiz zaman araştırma yapabiliyorduk, zaman sorununun olmaması güzeldi” (ÖA11).*

*“Asenkronda tüm sınıf katılıyordu, bütün sınıf vardı ve bu güzel bir şeydi. Çünkü konuyla ilgili herkesin fikrini, ne düşündüğünü görebiliyordum” (ÖA13).*

Yüz yüze öğrenme ortamına ilişkin Tablo 6’da gösterilen kodlara yönelik olarak elde edilen bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

*“Sınıf içi ortamın bana göre en büyük avantajı jest ve mimiklerimizi kullanarak karşıdakine düşünceni ifade edebilmektir. Ben konuşmayı seven birisiyim, yüz yüze olacak, benim için jest ve mimikler daha önemli” (ÖA1).*

*“Sınıf ortamında yüz yüze görüyorduk birbirimizi, o an herkesin düşüncesini duyuyorduk ve konuyla ilgili hemen o anda sorularımız varsa sorup cevap alabiliyorduk, anlık olması güzeldi” (ÖA14).*

*“Yüz yüze ortamda bütün arkadaşlarımızla aynı ortamdaydık, bir olay gerçekleştiğinde bizzat görebiliyorduk ya da duyabiliyorduk” (ÖA2).*

MÖYS’e ilişkin Tablo 6’da gösterilen kodlara yönelik elde edilen bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

*“Mesela bu sistemde yazdıklarımız, yaptığımız tartışmalar her şey kayıtlı kalıyordu. İsteddiğimiz zaman yeniden girip bakabiliyorduk ne yazmıştık diye. Bu şekilde bilgilerin kayıtlı olması da bir avantaj sağlıyordu bize” (ÖA8).*

*“Kullandığımız Moodle sisteminin de olumlu yönlerinin olduğunu düşünüyorum. Birbirimizle dosya paylaşımı yapmamızı sağlıyordu. Birinin paylaştığı dosya, bilgi herkese aynı şekilde ulaştırılabiliyordu” (ÖA5).*

*“Bu sistem görsellik açısından da güzeldi, yaptığımız uygulamaları, örnek etkinlikleri, ders planlarını falan sisteme yüklüyorduk ve herkesin ne yaptığını görmemizi sağlıyordu” (ÖA3).*

HÖO’nun olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri Tablo 7’de sunulduğu gibidir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, HÖO’nun öğelerini oluşturan senkron, asenkron ve yüz yüze öğrenme ortamlarının yanı sıra çevrimiçi öğrenme ortamının yürütülmesini sağlayan MÖYS ve teknik problemlere ilişkin temaların da ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu temalar doğrultusunda oluşturulan kodlar incelendiğinde senkron ve asenkron

öğrenme ortamlarına yönelik olarak 3 kodun ortak olduğu tespit edilmiş ve bu kodların, yazarak ifade edememe (n=1), duygularını iletememe (n=1) ve tartışmaların sistemde kayıtlı kalması (n=1) şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarından elde edilen görüşlere bakıldığında HÖO ile ilgili olumsuz olarak, senkron öğrenme ortamı için en çok uygun zaman dilimi (n=6), zamana bağlı olması (n=6) ve anlık düşünememe (n=6); asenkron öğrenme ortamı için en çok kalabalık olması (n=4) ve anlık dönüt alamama (n=4) şeklinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yüz yüze öğrenme ortamı için en çok çekingenlik (n=10); MÖYS için en çok siteden düşme (n=4) ve teknik problemler için ise en çok internetin olmaması (n=7) şeklinde olduğu görülmüştür.

**Tablo 7. HÖO'nun olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri**

	<b>Kod</b>	<b>f</b>
Senkron Öğrenme Ortamı	Anlık düşünememe	6
	Zamana bağlı olması	6
	Uygun zaman dilimi	6
	Akışın hızlı olması	3
	Duygularını iletememe**	1
	Yazarak ifade edememe**	1
	Tartışmaların sistemde kayıtlı kalması**	1
Olumsuz Yönleri	Kalabalık olması	4
	Anlık dönüt alamama	4
	Akışın yavaş olması	2
	Duygularını iletememe**	1
	Yazarak ifade edememe**	1
Asenkron Öğrenme Ortamı	Tartışmaların sistemde kayıtlı kalması**	1
	Çekingenlik	10
	Etkin katılımın olmaması	2
	Kalabalık olması	1
	Anlık düşünememe	1
Yüz yüze Öğrenme Ortamı	Zamana bağlı olması	1
	Siteden düşme	4
	Sistemi etkili kullanamama	2
MÖYS	Siteye giriş yapamama	2
	İnternetin olmaması	7
Teknik Problemler	Bilgisayarın olmaması	4
	Hızlı klavye kullanamama	2

\*\* Senkron ve asenkron öğrenme ortamlarına ait ortak kodlar

Aşağıda senkron ve asenkron öğrenme ortamlarına ilişkin ortak kodlara ait öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bazı görüşlere yer verilmiştir:

*“Çevrimiçi ortamda yazarak ifade ediyoruz ya duygularıyla ifade edemiyorum. İfadelerimde zorluk yaşadım, kısıtlandım. Mesela sınıf içerisinde espri yapabildik ya da hoşuma gitmeyen bir durum olduğunda ses tonumla vurgulamalarımı bunu dile getirebiliyorum ama çevrimiçinde öyle bir şey olmuyordu” (ÖA13).*

*“Çevrimiçi ortamda sadece yazıyoruz, bazen yanlış anlamalar olabiliyor, insan ifade edene kadar çok zaman kaybediyor, bu sıkıntılar olabiliyor” (ÖA14).*

*“Online da yazdıklarımız kayıtlı kalıyordu daha sonrasında da görebiliyorduk ben bunu sevmedim. Sonrasında kimsenin yazdıklarımı okumasını ben beğenmedim” (ÖA6).*

Senkron ve asenkron öğrenme ortamları için ortak kodların yanı sıra farklı kodlar da belirlenmiştir. Buna göre senkron öğrenme ortamının olumsuz yönlerine ilişkin elde edilen bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

*“Mesela senkrona direkt fikrimi söyleyemediğim zamanlar oluyordu. Az bir zaman olduğu için hemen düşünemiyordum, anında düşünüp cevap vermek bazen zor oluyordu” (ÖA4).*

*Senkron tartışmalarda her şey bir saat içinde olup bitmeli, öyle bir zaman sınırlaması var. Bundan dolayı senkrona biraz zorlandım” (ÖA15).*

*“Senkron tartışmaların yapıldığı saatler sıkıntı oluşturuyordu bazen. Ailevi sıkıntılar, sosyal hayat olabilir, hasta olabiliriz falan bu durumlardan ötürü o saatte müsait olmadığımız zamanlar oluyordu” (ÖA2).*

Asenkron öğrenme ortamına ilişkin Tablo 7’de belirtilen ortak kodlar dışında ki kodlara yönelik olarak elde edilen bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

*“Asenkron kalabalıktı, herkesten farklı farklı fikirler geliyordu, herkese fikir yetiştiremiyordum. On beş kafadan on beş ayrı fikir çıkıyordu, zor oluyordu tartışmak” (ÖA1).*

*“Asenkron tartışmada yazdığımız bir şeye anında ya da hiç dönüt alamıyorduk, yazdığımız şey doğru mu değil mi uygun mu değil mi tartışamıyorduk fikirlerimiz arada kaynayıp gidebiliyordu” (ÖA8).*

*“Yazdığın şeyin üzerinden saatler günler geçiyor sen unutuyorsun ve karşılığında bir cevap alıyorsun, ona cevap vereceksin ama o ilk başta düşündüğün fikir aklından uçup gidiyor, çok yavaş ilerliyordu” (ÖA9).*

Yüz yüze öğrenme ortamına ilişkin Tablo 7’de verilen kodlara yönelik öğretmen adaylarından elde edilen bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

*“Ben aktif birisi değilim o yüzden sınıf içinde kendimi rahat bir şekilde ifade edemedim, fikirlerimi söyleyemedim. Senkrona yine katılmaya çalıştım. Çünkü senkrona kişi sayısı azdı, herkes fikrini söylüyordu bende ister istemez katılıp fikrimi söylüyordum. Ama sınıfta çok fazla kişi olduğu için çekiniyordum ve konuşmak istemiyordum” (ÖA6).*

*“Yüz yüze derslerde herkes tartışmalara katılmıyor, o zaman da etkili geçmiyor, hele birde sınıf mevcudu az olup tartışmalara katılım az olduğunda dersi işlemek biraz zor oluyor” (ÖA10).*

*“Yüz yüze ortamda bizim sınıf açısından sıkıntı olmadı ama kalabalık sınıflarda tartışmayı yürütmek zor olabilir, karışıklık çıkabilir, herkes bir şey söylemek istese zaman yetmeyebilir” (ÖA3).*

MÖYS’e ilişkin Tablo 7’de gösterilen kodlara yönelik elde edilen bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

*“Bazen senkrona gruptan düşebiliyorduk ve geri geldiğimizde önceden yazılanları göremiyorduk, ben en çok onda sıkıntı yaşadım” (ÖA5).*

*“Daha önceleri böyle bir sistemi hiç kullanmadığım için siteyi kullanmada sıkıntılar yaşıyordum mesela fotoğraf ya da dosya yüklemede sıkıntı yaşıyordum” (ÖA11).*

*“Bazen siteden kaynaklı problemler oluyordu, siteye giriş yapamıyorduk” (ÖA7).*

Teknik problemlere ilişkin Tablo 7’de gösterilen kodlara yönelik elde edilen bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

*“Bazen internet gidebiliyordu, kesiliyordu. Tartışmalardan kopuyorduk, geri geldiğimizde de konuyu anlamaya çalışıyorduk o da bayağı zaman alıyordu” (ÖA5).*

*“Bana ait bir bilgisayarım olsaydı daha etkili bir şekilde tartışmalara katılabılırdim. Telefondan bağlanıyordum, önceki yazılanları görmekte sıkıntı çektim ama bilgisayarım olsaydı böyle sorunlarım olmazdı” (ÖA13).*

*“Ben geç yazan biriyim, ben yazıp cevap verene kadar bir bakıyorum konu başka yerlere gitmiş, bu sefer yazdıklarımı siliyordum. Öyle olunca da tartışmalardan uzak kalıyordum” (ÖA7).*

#### **4. Tartışma ve Sonuç**

Bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının HÖÖ'ya ilişkin ilk izlenimlerinde genellikle olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. İlk izlenimlere ilişkin kodlar incelendiğinde burada en yüksek frekansı, bu uygulamaların gereksiz olduğu ve şaşkınlık yaşadıklarına yönelik kodların oluşturduğu görülmektedir. Ancak son izlenimlerine ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmen adaylarının görüşlerinin olumlu yönde değişim gösterdiği ve öğretmen adaylarının çoğunluğunun bu uygulamayı faydalı buldukları belirlenmiştir. Bu durumun sebebi olarak öğretmen adaylarının internet tabanlı öğrenme ortamlarıyla şüana kadar karşılaşmamış olmaları ve bu tarz uygulamalara yabancı olmalarından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde de benzer sonuçların elde edildiği çalışmalara rastlanmaktadır (Dikmenli ve Eser Ünalı, 2013; Marangoz, 2016; Turan ve Göktaş, 2015; Uluyol ve Karadeniz, 2009).

HÖÖ'nun gelecekte veya diğer derslerde kullanımı ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında; Eğitim Bilimleri alanı ile ilgili derslerde, bu yaklaşıma uygun olan derslerde, bütün kademelerde ve bütün derslerde, sözel olan derslerde, ilköğretimde bazı derslerde ve alttan alınan derslerde kullanılması gerektiğine ilişkin kodlar belirlenmiştir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının bu yaklaşıma ilişkin olumlu düşünceleri olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumun sebebi olarak öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimini artırması (Çobanoğlu, Uzunboylar ve Altun, 2017), okul dışında da sistemden faydalanabilme, daha görsel ve öğretici bir ortam sağlama (Dikmenli ve Eser Ünalı, 2013) ve yenilik etkisi (Turan ve Göktaş, 2015; Yılmaz, 2017) olarak düşünülebilir. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında benzer sonuçların elde edildiği araştırmalar olduğu görülmektedir (Çırak Kurt, 2017; Devenci Topal ve Akif Ocak, 2014; Köse, 2010; Marangoz, 2016). Çırak Kurt (2017) öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada, bu yaklaşımın tüm derslerde kullanılması, özellikle eğitim bilimleri derslerinde ve sayısal olmayan derslerde kullanılması gerektiğine yönelik sonuçlar elde ettiği görülmüştür. Aynı zaman da Ekici, Kara ve Ekici (2012) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında bu uygulamaları kullanmak istedikleri sonucunu elde ettikleri görülmüştür.

HÖÖ ile ilgili öğretmen adaylarının önerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, yapılan önerilerin çoğunlukla senkron tartışma ortamlarında grup üyelerinin yer değiştirmeleri gerektiğine dair olduğu Tablo 5'te görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak öğretmen adaylarının farklı fikirler görmek ve bu fikirler üzerinden tartışmaları yürütmek istedikleri şeklinde açıklanabilir. Bunun yanı sıra bazı öğretmen adaylarının bu uygulamaların 3. sınıfta gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bunun sebebi olarak ise son sınıfta öğretmen adayları KPSS'ye hazırlandıkları için bu uygulamalara zaman harcamak istememektedirler. Ayrıca Tablo 5'e bakıldığında hiçbir önerisi olmayan öğretmen adaylarının olduğu gibi bu tarz uygulamaların bütün kademelerde kullanılmasının ve zorunlu olmasının gerektiğini öneren öğretmen adaylarının da olduğu görülmektedir. Uluyol ve Karadeniz (2009)'in yaptıkları araştırma incelendiğinde de harmanlanmış öğrenme uygulamalarından memnun kaldıkları ve diğer derslerde kullanılması gerektiği yönünde önerilerde buldukları görülmüştür.

HÖÖ'nun olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin elde edilen temalara bakıldığında; senkron, asenkron, yüz yüze öğrenme ortamları ile bu ortamlardaki uygulamaların yürütülmesini sağlayan MÖYS ortak temaları oluştururken, olumsuz görüşlere yönelik olarak bu temaların yanı sıra teknik problemler temasının da yer aldığı görülmektedir. Elde edilen temalar içerisindeki kodlar incelendiğinde senkron ve asenkron öğrenme ortamları için bazı kodların ortak olduğu belirlenmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamları, yüz yüze öğrenme ortamlarında kendilerini sözel olarak ifade edemeyen bireyler için yazarak ifade edebilme açısından çoğu öğretmen adayı tarafından faydalı olarak görülmektedir. Ancak buna karşın sadece bir öğretmen adayı çevrimiçi öğrenme ortamlarında yazarak ifade etmeyi çevrimiçi öğrenme ortamlarının bir dezavantajı olarak belirtmiştir. Öğretmen adayları yüz yüze öğrenme ortamlarında çekingenlik yaşadıklarından ve kalabalık önünde kendilerini iyi ifade edemediklerinden dolayı çevrimiçi öğrenme ortamlarının bu açıdan avantaj sağladığını düşünmektedirler. Bu durum Tablo 7'de elde edilen bulgulardaki dezavantajlarla da örtüşmektedir. McAllister ve Moyle (2006) çevrimiçi



öğrenme ortamlarının yüz yüze öğrenme ortamlarına kıyasla çekingen ve utangaç bireyler açısından düşüncelerini daha iyi bir şekilde ifade edebilmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Literatürde de benzer bulgulara rastlanmaktadır (Alfahadi, Alsalhi ve Alshammari, 2015; Cheung ve Hew, 2012; Çırak Kurt, 2017; Donnelly, 2010). Bunun yanı sıra çevrimiçi öğrenme ortamlarının mekandan bağımsız olarak okul dışında da öğrenmeye fırsat tanıdığı bazı öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Bu durum çevrimiçi öğrenme ortamlarının, yüz yüze öğrenme ortamlarından bağımsız bir şekilde tüm hafta boyunca gerçekleştirilmesinden kaynaklanabilir. Literatürde de yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçların elde edildiği araştırmalara rastlanmaktadır (Dikmenli ve Eser Ünalı, 2013; Marangoz, 2016).

Asenkron öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen tartışmalar için belirli bir zaman diliminin olmaması yani zamandan bağımsız olması öğretmen adayları tarafından olumlu bir durum olarak düşünülmektedir. Bu durumun sebebi olarak öğretmen adaylarının ilgili konu hakkında araştırma yapmak ve düşünmek için zamana ihtiyaç duymalarından kaynakladığı söylenebilir. Bu durumun aksine senkron ve yüz yüze öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen tartışmaların da belirli bir zaman aralığında gerçekleştirilmesi bazı öğretmen adayları tarafından olumsuz bir durum olarak belirtilmiştir. Yıldırım ve Vural (2016)'a göre, asenkron öğrenme ortamlarının, zamandan bağımsız bir şekilde bireylere istediği zaman uygulamalara katılma fırsatı sunması, öğretme-öğrenme sürecinin niteliğini artırmaktadır.

Senkron ve yüz yüze öğrenme ortamlarında yürütülen tartışmalarda anlık düşünememe ya da hızlı düşünememe öğretmen adayları tarafından olumsuz bir durum olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adayları belirli bir saat içerisinde tartışmaları yürütürken o an düşünüp cevap vermekte zorlandıklarını, çoğu zaman da tartışmalar yapıp bittikten sonra akıllarına fikir geldiğini belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak bu öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen tartışmalar için belirli bir zaman diliminin olması gösterilebilir. Bunun yanı sıra öğretmen adayları senkron tartışma ortamlarında sundukları fikirlere anında dönüt alabildikleri için bu durumdan da memnun olduklarını belirtmişlerdir. Ancak asenkron öğrenme ortamlarında uzun bir zaman diliminin olmasından dolayı sundukları fikirlere anında dönüt alamadıklarını, sürekli sistemi takip etmek zorunda kaldıklarını ifade ederek bu ortama yönelik olumsuz bir durum sergilemişlerdir. Literatüre bakıldığında da anında dönüt alamamanın olumsuz bir durum olarak ifade edildiği araştırmalara rastlamak mümkündür (Çırak Kurt, 2017; Turan ve Göktaş, 2015). Öğretmen adaylarına anında dönüt vermek yararlı olup, bu durum bireylerin derse yönelik ilgilerini ve öğrenmelerini artırmaktadır (Ali ve Salter, 2004; Beadle ve Santy, 2008).

HÖO'nun olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen adayları bazı teknik problemlerden bahsetmişlerdir. Bu problemlere bakıldığında internetin olmaması, bilgisayarın olmaması ve hızlı klavye kullanamama şeklinde olduğu Tablo 7'de görülmektedir. Bu problemlerin HÖO'da önemli bir rol oynadığı ve birer sınırlılık olarak değerlendirildiği söylenebilir (Yılmaz, 2017). Literatür de de benzer bulgulara rastlamak mümkündür (Dikmenli ve Eser Ünalı, 2013; Turan ve Göktaş, 2015; Yılmaz, 2017). Bunun yanı sıra interneti kullanarak MÖYS üzerinden bilgilerin kayıtlı olması sonucunda tekrar tekrar bilgiye erişim imkânının olması da bu öğrenme ortamlarının sağladığı bir diğer olumlu yönüdür (Marangoz, 2016). Aynı zamanda MÖYS üzerinde gerçekleştirilen etkinliklerde resim, video vb. görsellerin kullanılması ve dosya paylaşımının sağlanması da bu yaklaşımın olumlu yönü olarak ifade edilmiştir. Literatürde de benzer sonuçların elde edildiği araştırmalara rastlanmaktadır (Dikmenli ve Eser Ünalı, 2013; Marangoz, 2016; Uluyol ve Karadeniz, 2009).

Bu araştırmada, HÖO'ya yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin genellikle olumlu olduğu, farklı derslerde veya farklı kademelerde de yaygınlaştırılarak kullanılması gerektiği, öğretmen adaylarının öğrenme sürecine daha aktif bir katılım sağlayarak birbirleriyle bilgi ve dosya paylaşımında buldukları, öğrenme-öğretme sürecinde görsellik sağlayarak öğrenmeyi desteklediği şeklinde sonuçlar elde edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının bilgisayarlarının olmaması, internet bağlantısı sorunu yaşamaları ve klavye kullanamama gibi sürece yönelik olumsuz görüş bildirdikleri de görülmektedir.

## 5. Öneriler

Elde edilen sonuçlar neticesinde HÖÖ'nun sağladığı birçok avantajdan dolayı farklı disiplinlerde yaygınlaştırılarak kullanılması öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlayacak olup, HÖÖ'nun değerlendirilmesinde ve daha etkili tasarlanmasında yön gösterici olacaktır. Ayrıca uygulama sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştıkları teknik araç ve donanım eksikliğinin giderilmesi konusunda öğretmen adaylarına gerekli hizmetler sağlanmalıdır. Bunun içinde üniversitelerin, okulların bilgisayar laboratuvarlarının desteklenerek yeterli hale getirilmeleri ve haftanın yedi günü bu laboratuvarların öğretmen adaylarının kullanımına açık tutulmaları sağlanabilir.

## Kaynaklar

- Alfahadi, A. M., Alsalhi, A. A., & Alshammari, A. S. (2015). EFL secondary school teachers' views on blended learning in tabuk city. *English Language Teaching*, 8(9), 51-85.
- Ali, S., & Salter, G. (2004). The use of templates to manage on-line discussion forums. *Electronic Journal on e-Learning Volume*, 2(1), 11-18.
- Balaman, F., & Tüysüz, C. (2011). Harmanlanmış öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 75-90.
- Beadle, M., & Santy, J. (2008). The early benefits of a problem-based approach to teaching social inclusion using an online virtual town. *Nurse Education in Practice*, 8(3), 190-196.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (16. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cheung, W. S., & Hew, K. F. (2012,). Our journey from face-to-face to blended learning approach: Important lessons learned. *In International Conference on e-Learning* (p. 27). Academic Conferences International Limited.
- Colis, B., & Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world: experiences and expectations*. Psychology Press.
- Comas-Quinn, A. (2011). Learning to teach online or learning to become an online teacher: an exploration of teachers' experiences in a blended learning course. *European Association for Computer Assisted Language Learning*, 23, (3):218-232.
- Çetinkaya, M. (2017). Fen eğitiminde modelleme temelinde düzenlenen kişiselleştirilmiş harmanlanmış öğrenme ortamlarının başarıya etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 287-296.
- Çırak Kurt, S. (2017). Bir harmanlanmış öğrenme deneyimi. *İlköğretim Online*, 16(2), 860-886.
- Çobanoğlu, A. A., Uzunboylar, O., & Altun, E. (2017). Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk, tutum ve algılanan çevrimiçi sosyalliğin işbirlikli harmanlanmış bir derste incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1218-1229.
- Deveci Topal, A., & Ocak, M. A. (2014). Harmanlanmış öğrenme ortamı ile hazırlanan anatomi dersinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 48-62.
- Dikmenli, Y., & Eser Ünalı, Ü. (2013). Harmanlanmış öğrenme ve sanal sınıfa dönük öğrenci görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 326-347.
- Donnelly, R. (2010). Harmonizing technology with interaction in blended problem-based learning. *Computers & Education*, 54(2), 350-359.
- Ekici, F., Kara, İ., & Ekici, E. (2012). The primary student teachers' views about a blended learning application in a basic physics course. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13 (2), 291-310.

- El-Deghaidy, H., & Nouby, A. (2008). Effectiveness of a blended e-learning cooperative approach in an Egyptian teacher education programme. *Computers & Education*, 51, 988-1006.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Horton, W. (2000). *Designing web-based training. How to teach anyone anything anywhere anytime*. USA: William Horton Consultign, Inc.
- Jochemczyk, W., & Olędzka, K. (2007). Turtle and children on Moodle e-learning platform. *EuroLogo*.
- Köse, U. (2010). A blended learning model supported with Web 2.0 technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2794-2802.
- Marangoz, M. (2016). Harmanlanmış öğrenme ortamına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 277-287.
- McAllister, M., & Moyle, W. (2006). An online learning community for clinical educators. *Nurse Education in Practice*, 6(2), 106-111.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Öner, G., Yıldırım, İ., & Bars, M. (2014). Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının matematik dersi 2. dereceden denklemler alt öğrenme alanında öğrenci başarısına etkisi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 152-165.
- Saritepeci, M. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology-Saddle Brook Then Englewood Cliffs NJ-*, 43(6), 51-54.
- Stein, J., & Graham, C. R. (2014). *Essentials for blended learning a standards-based guide*. New York: Routledge.
- Turan, Z., & Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164.
- Uluyol, A. G. Ç., & Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği, öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-84.
- Yıldırım, İ., & Vural, Ö. F. (2016). Matematik öğretimine entegre edilmiş harmanlanmış öğrenme süreci hakkındaki öğrenci görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 1-15.
- Yılmaz, Ö. (2017). Fen öğretiminde harmanlanmış öğrenme: Genel Kimya dersi laboratuvar uygulaması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 72-85.

## **EKLER**

### **Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu**

1. ÖÖY-II dersinde kullandığınız HÖO'ya yönelik ilk izlenimlerinizi açıklar mısınız? Uygulamalardan sonraki izlenimleriniz ne oldu, düşüncenizde bir değişiklik oldu mu? Neden?
2. HÖO'nun farklı derslerde veya gelecekte de farklı kademelerde, branşlarda veya derslerde kullanılmasını ister misiniz, nedenini açıklayınız?
3. HÖO'nun yürütülmesi ile ilgili önerileriniz veya tavsiyeleriniz var mı? Varsa nelerdir?
4. ÖÖY-II dersinde kullandığınız HÖO'nun sizce olumlu yönleri nelerdir?
5. ÖÖY-II dersinde kullandığınız HÖO'nun sizce olumsuz yönleri nelerdir?

## Extended Summary

### 1. Introduction

The blended learning method (BLM) that deploys various teaching and learning approaches and has started to become widespread in recent years is a learning environment that combines strong and advantageous aspects of traditional face-to-face teaching and online learning environments (Horton, 2000; Osguthorpe & Graham, 2003). In this study, blended learning applications were used in the Science Methods Course-II (SMC-II) that aims to teach how to teach science and pre-service science teachers' views towards these applications were identified.

### 2. Method

In this study, a case study pattern among qualitative research methods was adopted. The study group of this study consisted of 4th-grade pre-service teachers in Kafkas University Education Faculty, Department of Mathematics and Science Education, Science Teaching Program during the 2016-2017 academic year. Accordingly, 15 pre-service teachers participated in this study and eight were female and seven were male.

Within the scope of SMC-II designed for BLM, applications were conducted for 13 weeks to develop knowledge and skills of PSTs related to Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), Pedagogical Content Knowledge (PCK) and sub-components. In SMC-II class designed for BLM, the online section was conducted on Moodle Learning Management Systems (MLMS) and via synchronous and asynchronous learning environment, e-portfolio system and communication and document sharing forms on this system. In a face-to-face learning environment, which is another dimension of blended learning environment, face-to-face discussions related to TPACK, PCK, and its sub-components and peer teaching were conducted in line with the purpose of this study.

To identify pre-service teachers' views participating in blended learning-based SMC-II class, a semi-structured interview form consisting of open-ended questions was applied. Data obtained from this study are analyzed with content analysis technique.

### 3. Findings

In this study, the four themes related to BLM were determined as "pre-application, post-application, in different classes or future use and recommendations". When pre-service teachers' views before BLM application were analyzed, it was seen that some pre-service teachers were surprised (n=5), some believed that this application was unnecessary and forced labour (n=5). When views after the application were analyzed, the majority of pre-service teachers stated that this learning environment is beneficial (n=7). When pre-service teachers' views to use BLM in different classes or in their future occupational life was analyzed, it was determined that some (n=4) wants to use it in some classes related to education science and some (n=4) wants to use it in classes suitable for BLM structure. When pre-service teachers' recommendations for BLM was analyzed, it was determined that some pre-service teachers' had no recommendation and found the current state suitable (n=3) while some pre-service teachers' expressed that group members should be relocated in synchronous discussion environment (n=3).

Based on pre-service teachers' views, it was determined that there were positive and negative views related to BLM. When positive views regarding BLM was considered, themes such as synchronous, asynchronous, face-to-face learning environment as well as MLMS that enables online environment operation was determined. When codes were created based on these themes were analyzed, four common code for synchronous and asynchronous learning environment was detected and these codes were identified as written expression (n=8), non-formal learning (n=6), effective participation (n=2) and opportunity for repetition (n=2). Additionally, for a synchronous learning environment, generating different ideas in a short time (n=5) and instant feedback (n=5); for an asynchronous learning environment existing independent of time (n=12); for face-to-face learning environment facing gestures and mimics (n=6) and being instant (n=6) and for MLMS, recorded information (n=6) expressions were the most common.

When negative views regarding BLM were considered, themes such as synchronous, asynchronous and face-to-face learning environment as well as MLMS that enables online environment operation

and technical problems were determined. When codes created and based on these themes were analyzed, three common code for synchronous and asynchronous learning environment was detected. Additionally, for a synchronous learning environment, suitable timeframe (n=6), being dependent on time (n=6) and inability to think instantly (n=6); for asynchronous learning environment, being too crowded (n=4) and not having instant feedback (n=4) were identified. Additionally, for the face-to-face learning environment, intimidation (n=10); for MLMS, not getting connected with the site (n=4) and for technical problems, lack of internet (n=7) and computer (n=4) views were the most common.

#### **4. Discussion and Results**

When findings were analyzed, it was determined that pre-service teachers generally had negative views towards BLM before the application but these views showed positive change after the applications and majority of pre-service teachers found this application beneficial. The reason for this can be explained by the fact that pre-service teachers are accustomed to teaching classes with traditional methods and they are unfamiliar with these types of applications (Turan & Göktaş, 2015). When studies on the literature were reviewed, it is possible to find studies with similar answers (Dikmenli & Eser Ünalı, 2013; Marangoz, 2016; Turan & Göktaş, 2015; Uluyol & Karadeniz, 2009).

When pre-service teachers' views to use BLM in the future or other classes were considered, codes related with using this mainly in Education Science field related classes and classes suitable for this approach were determined. The reason for this can be considered as the increasing student-student and teacher-student interaction (Çobanoğlu, Uzunboylar & Altun, 2017), the benefits from a non-formal system, providing more visual and instructive environment (Dikmenli and Eser Ünalı, 2013) and effects of innovation (Turan & Göktaş, 2015; Yılmaz, 2017). When studies in the literature were considered, it is possible to see studies with similar results (Çırak Kurt, 2017; Deveci Topal & Akif Ocak, 2014; Köse, 2010; Marangoz, 2016). Additionally, when pre-service teachers' views for recommendations related to BLM were considered, Table 5 shows that majority of recommendations are related to relocating group members in synchronous discussion environment.

When the themes obtained for positive and negative aspects of BLM were considered, it was seen that while synchronous, asynchronous, face-to-face learning environments and MLMS that enable application in these environments form the common theme, technical problems theme was included in negative views. Online learning environments, face-to-face learning environments were regarded as beneficial by the majority of pre-service teachers as individuals who fail to express themselves orally can express themselves in the written format. It is believed that pre-service teachers experience shyness in face-to-face learning environments and unable to express themselves in front of crowds and, therefore, believe that online learning environments provide advantages in this sense. There are similar findings in the literature (Alfahadi, Alsalhi & Alshammari, 2015; Cheung & Hew, 2012; Çırak Kurt, 2017; Donnelly, 2010). Additionally, pre-service teachers mentioned some technical problems related to BLM. These issues were detected as a lack of internet and computer and slow keyboard use.

#### **Etik Beyannameesi**

Bu makalede "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

**Araştırma makalesi:** Sungur Alhan, S. (2020). Harmanlanmış öğrenme ortamına yönelik fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 397-414.

## School Climate Perceptions of Juvenile Offenders: A Qualitative Study

Osman ZORBAZ \* Seval KIZILDAĞ\*\*, Selen DEMİRTAŞ-ZORBAZ\*\*\*

Received date: 17.10.2019

Accepted date: 09.07.2020

### Abstract

The aim of this study was to investigate the school climate perceptions of adolescents who were guilty of the crime. Three of the participants were female and 15 were male. The ages of the participants ranged between 13 and 17 years. In order to collect data, a semi-structured interview form prepared by the researchers based on the related literature was used. Content analysis methods of one of a qualitative data analysis methods was used to evaluate the participants' views on school climate. According to the results of the analysis, adolescents who were dragged into crime expressed their perceptions about the relations, learning and teaching, security and institutional structure themes of the school climate. While positive perceptions are generally expressed in the relations theme, it is seen that both positive and negative perceptions are found in the theme of learning and teaching and security. However, it was seen that most of the participants who had statements about the institutional structure had a negative perception on this issue. These findings were discussed within the framework of the literature and recommendations were made to researchers and practitioners working in the field of mental health.

**Keywords:** Adolescence, juvenile offenders, school climate, antisocial behaviors.

\*<sup>ID</sup> Ankara Courthouse, Legal Support and Victim Services Directorate, Ankara, Turkey; [osmanzorbaz07@gmail.com](mailto:osmanzorbaz07@gmail.com)

\*\*<sup>ID</sup> Adiyaman University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Adiyaman, Turkey; [sevalpdr@gmail.com](mailto:sevalpdr@gmail.com)

\*\*\*<sup>ID</sup> Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey; [selenpdr@gmail.com](mailto:selenpdr@gmail.com)

# Suça Sürüklenen Ergenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Nitel Bir Çalışma

Osman ZORBAZ \* Seval KIZILDAĞ\*\*, Selen DEMİRTAŞ-ZORBAZ\*\*\*

Geliş tarihi: 17.10.2019


Kabul tarihi: 09.07.2020


## Öz

Suça sürüklenen ergenlerin okul iklimi algılarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmaya bir büyükşehirde bulunan çocuk mahkemesine çeşitli suçlardan getirilen 18 ergen katılmıştır. Katılımcıların üçü kadın, 15'i erkektir. Katılımcıların yaşları 13 ile 17 arasında değişmektedir. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından ilgili alan yazından hareketle hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların okul iklimine ilişkin görüşleri içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, suça sürüklenen ergenler okul ikliminin ilişkiler, öğrenme ve öğretme, güvenlik ve kurumsal yapı temalarına ilişkin algılarını ifade etmişlerdir. İlişkiler temasında genellikle olumlu algılar ifade edilirken, öğrenme ve öğretme ve güvenlik temalarında hem olumlu hem olumsuz algılarının olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kurumsal yapı temasında katılımcıların çoğunun bu konuda olumsuz bir algıları olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve ruh sağlığı alanında çalışan araştırmacı ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Ergenlik, suça sürüklenen çocuk, okul iklimi, antisosyal davranışlar.

\*  Ankara Adliyesi, Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Müdürlüğü, Ankara, Türkiye; osmanzorbaz07@gmail.com

\*\*  Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Adıyaman, Türkiye; sevalpdr@gmail.com

\*\*\*  Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye; selenpdr@gmail.com



## 1. Giriş

21. yüzyılda 3-18 yaş arası çocukların vakitlerinin çoğunu geçirdiği yer okul ortamları olmaktadır. Dolayısıyla bu okul ortamlarının çocuklar üzerinde ne gibi etkileri olduğu araştırmacıların dikkatini çeken bir konu olmuştur. Okul ortamı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, okul iklimi kavramı ön plana çıkmaktadır. Okul iklimi, okulun niteliği ve okulu oluşturan tüm öğelere ilişkin algıların bütünüdür (Kaplan ve Geoffray, 1990). Başka bir ifadeyle, okulu oluşturan sosyokültürel, kişisel veya psikolojik tüm boyutların okul ikliminin şekillenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda okul iklimi okulun kendine özgü bir yapısının oluşmasını da sağlar. Olumlu bir iklime sahip okulların hem fiziksel hem sosyal hem de psikolojik açılardan okuldaki tüm öğeleri (öğrenci, öğretmen, idareci ve diğerleri) olumlu etkilemesi ve aksi durumda okulun tüm öğelerinin bundan olumsuz etkilenmesi büyük olasılıktır. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010) olumlu okul iklimine sahip olan okullarda akademik çalışmaların desteklendiğini ve önemsendiğini, birimler ve bireyler arasında olumlu iletişimlerin kurulduğunu, adil, güvenilir ve disiplinli bir anlayışın hakim olduğunu vurgulamaktadırlar.

Okul iklimi kavramı okula ilişkin çok farklı boyutları kapsadığı için ilgili alanyazında tek boyutlu olarak ele alınmaktan ziyade çok boyutlu yapısı ön plana çıkarılmaktadır. Okul iklimi kavramı araştırmalarının öncülerinden biri olan Moos ve Moos (1978) okul iklimi boyutlarını ilişkiler, kişisel gelişim sistemi sürdürme ve sistemi değiştirme olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte Moos'un çalışmalarından sonra okul iklimine yeni boyutlar eklenmiştir. Örneğin; Brand, Felner, Shim, Seitsinger ve Dumas (2003) okul iklimini yeniden tanımlayarak güvenlik ve kültürel çoğulculuk boyutlarını vurgulamıştır. Okul iklimi ile ilgili araştırmalar (Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D'Alessandro, 2013) ise genel olarak okul ikliminin güvenlik, ilişkiler, öğrenme ve öğretme, kurumsal yapı ve okul gelişim süreci olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu göstermektedir.

Okul ikliminin sıklıkla vurgulanan ilişkiler boyutu incelendiğinde okulun öğrenci için sosyal bir ortam olmasından dolayı öncelikle sosyalleştiği kişiler akranları ve öğretmenleri olmaktadır. Okul iklimi özellikle bu ilişkilerin doğasını ortaya koymaktadır ve bu ilişkinin merkezinde öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişkisi bulunmaktadır. Sackney (1996) öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliğinin okul ile ilgili algıda belirleyici olduğunu belirtmektedir. Öğretmen öğrenci arasındaki olumlu ilişkinin hem sosyal ilişkiler hem de öğrenme süreci üzerinde etkiye sahip olduğunu vurgulanmaktadır (Bursalıoğlu, 2002; Opdenakker ve Damme, 2006). Aynı zamanda ergenlik döneminde akran grupları önem kazanmakta ve bu ergen gruplar tarafından kabul edilmeyi öncelikli amaçları arasına almaktadır. Sosyalleşmenin önemli aracı olan akran ilişkileri ergenin okul ilişkisini de etkileyebileceğinden olumsuz bir okul iklimi akran ilişkilerine zarar verebilecektir. Bir başka açıdan da olumsuz akran ilişkileri de olumsuz bir okul ikliminin doğmasını tetikleyebilecektir.

Okul ikliminin diğer önemli bir yönü olan güvenlik boyutu da okul iklimin hem olumlu hem de olumsuz algılanmasında bir etkidir. Örneğin, aşırı güvenlik önlemlerinin alınması okulda yaşanan korkunun artmasına neden olabilir (Reece ve Russell, 2001). Öğrenciler ve okulun diğer tüm öğeleri sürekli bir endişe içinde olumsuz olay ve durumlara odaklanabilirler. Her an olumsuz bir durumla karşılaşılabilir olma ihtimali veya düşüncesi dahi bireylerin örselenmesine neden olabilir. Bunun aksine, öğrencilerin kendilerini hem fiziksel hem de psikolojik olarak güvende hissettikleri okullarda şiddet ve saldırganlık olaylarının daha az yaşandığı görülmektedir (Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011). Dolayısıyla okulun fiziksel güvenlik önlemleri alması kimi öğrenci için endişe ve korkuyu arttıran olumsuz bir durum olurken kimi öğrenci için ise koruyucu bir faktör olabilmektedir.

Olumlu bir okul ikliminin oluşması ve sürdürülmesi boyutlarında okul yöneticileri önemli roller üstlenmektedirler. Bir başka ifade ile okul yöneticileri okul ikliminden sorumlu ilk sıradaki kişilerdendir (Balci, 2002). Green (2009) okul yöneticilerinin öğrenci-öğretmen, ebeveyn ve diğer öğeler arasında kabul görmüş ve işe yarar özellikler doğrultusunda tutum sergilemeleri

gerektiğini vurgulamaktadır. Aksi takdirde, okul iklimi olumsuz bir örüntüye dönüşebilir. Mason (2005) okul yöneticileri ile öğretmen-öğrenci davranışlarının birbirine bağlı şekilde hareket ettiğini örneğin okul yöneticisi karmaşık, stresli ve benzeri durumlar içerisinde bir yönetim tarzı benimsediyse öğretmen ve öğrencilerinin de ilişkilerinde bu durumlara benzer tavırlar içinde oldukları gözlenmiştir. Scoot (2002) ise okulda iyi gelişmelerin okul yöneticilerinin tavırları ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Hatta bir okulda öğrenciler akademik başarı odaklıysa, öğretmen öğrenci arasındaki ilişki cesaretlendirici ve geliştirici tarzda ve genel olarak öğrenci ve öğretmenler kendilerini okulda iyi hissediyorlarsa o okulda iklimin olumlu olduğu ve bunun da büyük oranda okul yöneticilerinin başarısı olduğu düşünülmektedir (Coleman, 1984). Buradan hareketle, okul yöneticilerinin okul ikliminde lokomotif veya harekete geçirici bir görev üstlendikleri söylenebilir.

Loukas (2007) olumlu okul ikliminin duygusal (depresyon, kaygı, yalnızlık, umutsuzluk ve endişe gibi) ve davranışsal (kavga etme, yalan söyleme, hırsızlık yapma) sorunların oluşumunda engelleyici role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Buna karşın Marshall (2003) olumlu okul ikliminin öğrencilerde duygusal ve fiziksel davranış sorunlarını azalttığına işaret etmektedir. Bir başka ifade ile yüksek risk altındaki öğrenciler üzerinde olumlu okul ikliminin koruyucu ve önleyici etkisi olduğu bilinmektedir. Örneğin, Erickson (2004) okul ikliminin şiddet, zorbalık, tehdit ve baskı ile ilişkili olduğunu belirterek okul ikliminin öğrenciler arasında saygıya dayanan bir birliktelik içermesi gerektiğinden bahsetmektedir. Brookmeyer (2006) olumlu okul iklimine bağlı olarak okul bağlılığı yaşayan öğrencilerin şiddet içerikli davranışlardan daha uzak durdukları ve olumlu okul iklimini bir kalkan olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Mabie (2003) ise zorbalık, tehdit, şiddet gibi olaylardan arındırılmış okul ortamlarının okulun amaçlarının net bir şekilde gerçekleştirilmesini sağladığını belirtmektedir. Rubin (2001) öğrencinin olumlu iklime sahip olduğu okulda kendini okula daha ait hissettiği ve buna bağlı olarak okula zarar verme, okulu tahrip etme veya okulda şiddet gibi olaylardan daha uzak durduğu gözlemi vurgulamıştır.

İlgili alanyazın olumlu okul ikliminin koruyucu faktör olduğunu ve riskli davranışları azalttığını ortaya koymaktadır (Aspy vd, 2012; Bond vd, 2007; Lerner, Phelps, Forman ve Bowers, 2009). Aynı zamanda olumsuz okul ikliminin okuldaki şiddet yaşantılarına etkisi (Reaves, McMahon, Duffy ve Ruiz, 2018; Steffgen, Recchia ve Viechtbauer, 2013) bulunmaktadır. Olumsuz okul iklimi özellikle risk altındaki öğrenciler için okul terki gibi önemli durumların yaşanmasına neden olabilmektedir (Barth, 2002). Risk altındaki bu öğrenciler arasındaki önemli gruplardan biri de suçta sürüklenen ergenlerdir. Türk Ceza Kanununda 18 yaş altındaki her birey çocuk olarak kabul edilmekle birlikte Çocuk Koruma Kanununun 3/1 maddesinde suçta sürüklenen çocuk, "kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiası ile hakkında soruşturma veya kovuşturma yapılan ya da işlediği fiilden dolayı hakkında güvenlik tedbirine karar verilen çocuk" olarak tanımlanmaktadır (Çocuk Koruma Kanunu, 2005).

Suçta sürüklenme özellikle normlara, değerlere ve toplumun kurallarına aykırı olan davranışlar olarak tanımlanan antisosyal davranışlar gibi riskli davranışların hukuki bir sonucu olarak ele alınabilir. Suçta sürüklenme nedenleri olarak bireysel, ailesel ve çevresel, kariyer ve okula ilişkin nedenler sayılabilir ve özellikle okulda başarısız olan, kendini okula ait hissetmeyen ve kariyer hedefleri olmayan öğrencilerin okulla ilgili nedenlerden dolayı daha kolay bir şekilde suçta sürüklandıkları vurgulanmaktadır (Bülbül ve Doğan, 2016). Kim ve Kim (2008) lise eğitimine devam eden 1236 ergen ile suçta sürüklenen 707 ergeni karşılaştırdıkları kapsamlı araştırmalarında suçta sürüklenen ergenlerin yüksek antisosyal kişilik özellikleri gösterdiklerini, aile içi şiddete daha fazla maruz kaldıklarını, aile işlevselliğinin ve ebeveyn ilişkilerinin daha çok işlevsel olmayan belirtiler gösterdiğini belirlemişlerdir. Suçta sürüklenmede etkili olduğu düşünülen bu çok sayıda risk faktörü, ergenlerin suç işleyeceği anlamına gelmese de ergenin suçta sürüklenmesine neden olabilecek etkenlere karşı savunmasız duruma gelmesine zemin hazırlamaktadır. Bu çerçevede olumsuz okul ikliminin ergenlerin suçta sürüklenmesinde önemli

bir faktör olduğu ileri sürülebilir. Olumlu okul iklimi ise ergenlerin riskli davranışlar sergilemelerini önleyebilmekte ya da risk altındaki ergenlerin psikolojik, davranışsal veya sosyal alanlardaki zorluklarını azaltabilmektedir.

Özetle; suça sürüklenen ergenlerin riskli davranışlarında okul ikliminin doğasının bazen koruyucu bazen de risk faktörü olduğu söylenebilir. Dolayısıyla suça sürüklenen ergenlerin okulu algılayış biçimlerini ortaya koymak aynı zamanda okul içerisindeki risk faktörlerini ve koruyucu faktörleri netleştirmeye fayda sağlayacaktır. Aynı zamanda okul ikliminin karmaşık yapısı düşünüldüğünde ergenlerin okul ikliminin hangi boyutundan daha çok etkilendikleri ve hangi boyutlarda sorun yaşadıklarını araştırmak onlara sunulacak önleyici hizmetlere yol gösterici olabilecektir. Dolayısıyla suça sürüklenen ergenlerin okul yaşantılarını algılayış biçimlerini derinlemesine incelemek henüz suça sürüklenmeyen ancak risk altında bulunan ergenlere yapılacak çalışmaların temelini oluşturabilecektir. Buradan hareketle bu araştırmada “Suça sürüklenen ergenler okul iklimini nasıl algılamaktadırlar?” sorusuna yanıt aranmıştır.

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırma Deseni**

Suçta sürüklenen ergenlerin okul iklimi algılarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bu desende araştırmaya katılan katılımcılarla derinlemesine görüşmeler yapılarak bu kişilerin (suça sürüklenen ergenler) ortak yaşantılarından hareketle (suça sürüklenme) bir fenomene (okul iklimine) ilişkin bakış açılarını ortaya koymak amaçlanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

### **2.2. Çalışma Grubu**

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Benzeşik örnekleme, bir alt grubu betimleyebilmek için oluşturulan küçük ve benzeşik bir örnekleme ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dolayısıyla, bu araştırmanın çalışma grubunu bir büyükşehirdeki çocuk mahkemesine bir ay içinde çeşitli suçlar nedeniyle getirilmiş üçü kadın, 15'i erkek olmak üzere toplam 18 ergen oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 13 ile 18 arasında değişmektedir. Ergenlerin 10'u okula devam etmekte iken 8'i okulu terk etmiştir. Ergenlerin diğer demografik özellikleri Tablo 1.'de verilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma grubundaki ergenlerin demografik özellikleri**

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Okula Devam Durumu	Okul Terki / Sınıf Düzeyi	Not Ortalaması	İşte Çalışma Durumu	Tekrar Eden Suç	Suç Türü	Ebeveynlerin Birlikte Durumu	Ruh Sağlığı Hizmeti Alınma Durumu
K1	17	Erkek	Devam	12	65	Hayır	Yok	Dolandırıcılık	Birlikte	Hayır
K2	14	Erkek	Devam	8	69	Hayır	Yok	Basit Yaralama	Birlikte	Evet
K3	17	Erkek	Devam	10	70	Hayır	Yok	Kasten Yaralama	Boşanmış	Hayır
K4	17	Kadın	Devam	11	74	Hayır	Yok	Basit Yaralama, Tehdit, Hakaret	Birlikte	Evet
K5	17	Erkek	Devam	11	75	Hayır	Yok	Kasten Yaralama	Boşanmış	Hayır
K6	16	Erkek	Devam	11	76	Hayır	Yok	Kasten Yaralama	Birlikte	Hayır
K7	13	Erkek	Devam	8	85	Hayır	Yok	Basit Yaralama	Birlikte	Hayır
K8	16	Kadın	Devam	10	69	Hayır	Var	Mala Zarar Verme	Birlikte	Evet
K9	18	Erkek	Mezun	-	72	Hayır	Var	Kasten Yaralama, Tehdit	Birlikte	Evet
K10	17	Erkek	Devam	11	55	Evet	Yok	Görevi Yaptırmamak İçin Direnme	Birlikte	Hayır
K11	17	Erkek	Terk	9	-	Evet	Yok	Resmi Belgede Sahtecilik	Birlikte	Hayır
K12	17	Erkek	Terk	9	-	Hayır	Yok	Resmi Belgede Sahtecilik	Birlikte	Hayır
K13	15	Erkek	Terk	8	-	Hayır	Yok	Kaçakçılık	Birlikte	Hayır
K14	17	Kadın	Terk	10	-	Hayır	Yok	Evrakta Sahtecilik, Hırsızlık	Birlikte	Evet
K15	17	Erkek	Terk	9	-	Evet	Yok	Trafik Güvenliğini Tehlikeye Sokma	Birlikte	Hayır
K16	17	Erkek	Terk	9	-	Evet	Var	Hakaret, Basit Yaralama	Birlikte	Hayır
K17	16	Erkek	Terk	9	-	Evet	Yok	Özel Hayatın Gizliliğini İhlal, Bilişim Sistemine Girme ve Engelleme, İleti Yoluyla Hakaret	Birlikte	Evet
K18	16	Erkek	Terk	9	-	Evet	Var	Hırsızlık	Birlikte	Evet

Tablo 1 incelendiğinde suça sürüklenen ergenlerin çoğunluğunun daha önceden başka bir suçta karışmadıkları, çoğunlukla ebeveynleri birlikte yaşayan ailelerden geldikleri, ruh sağlığı hizmetinden faydalanmadıkları görülmektedir. Bunların yanı sıra, öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı okula devam ederken diğer yarısının ise okulu terk ettiği görülmekle birlikte yalnızca bir katılımcı mezun olmuştur. Okula devam eden katılımcıların not ortalaması 100'lük değerlendirme sistemine göre 55 ile 85 arasında değişmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada ergenlerle yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form ile katılımcıların konuyla ilişkili görüşlerini ortaya koymasını ve konuyla ilgili daha kapsamlı bilgi elde etmek amaçlanmıştır (Balci, 2015). Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncelikle araştırmacılar tarafından okul ikliminin suça sürüklenen ergenler üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar gözden geçirilmiştir. Oluşturulan bu form iki kısımdan oluşmakta ve ilk kısımda katılımcıların cinsiyet, yaş gibi araştırmada tamamlayıcı demografik bilgileri yer almaktadır. Formun ikinci kısmında ise suça sürüklenen ergenlerin okul yaşantılarına ilişkin beş soru bulunmaktadır. Bu sorular ilgili alanyazında belirtilen okul iklim boyutlarına uygun şekilde hazırlanmış ve temalar baştan belirlenmiştir. Form hazırlandıktan sonra bu formun çalışmanın içeriğine ve amacına uygunluğunun değerlendirilmesi için Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında lisansüstü eğitim derecesine sahip iki uzmana form gönderilmiş ve alınan dönütler çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapılarak forma son hali verilmiştir.

#### **2.4. Veri Toplama Süreci**

Veri toplama sürecinde öncelikle verilerin toplanacağı çocuk mahkemesindeki yetkili hâkimden uygulama için gerekli izin alınmıştır. Sonrasında mahkemeye ebeveynleriyle birlikte gelen ergenler seçkisiz olarak seçilmiş; çalışmayı kabul eden ergenler ve ebeveynlerine çalışmanın amacı ve çalışma kapsamında kendilerinden beklenenler hakkında bilgi verilmiştir. Ebeveynlerin ve çocukların izin ve onaylarından sonra çalışmanın verileri yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Bu amaçla çocuk mahkemesinde çalışan uzmanların çalışma ofisleri uygun görünen gün ve saatlerde kullanılmıştır. Görüşme odasının kapısına içeride görüşme olduğuna dair uyarı işareti asılarak görüşmelerin başkaları tarafından bölünmemesi ve gizliliği sağlanmıştır. Görüşmelerin adli ortamda yapılması ve katılımcıların tedirgin olma ihtimali nedeniyle ses kaydı alınmamış, araştırmacı görüşmeye ilişkin not tutmuş, görüşme bitiminin ardında da tutulan görüşme notları hemen bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmeyi yapan araştırmacının Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında lisansüstü eğitim düzeyine sahip olması nedeniyle görüşme sırasında temel psikolojik danışma becerileri (empati, duygu ve içerik yansıtma, somutlaştırma gibi) kullanılmış ve bu beceriler katılımcıların kendilerini rahat ifade etmelerine yardımcı olunmuştur. Görüşmeler ortalama 40 dakika içinde tamamlanmış ve bu veri toplama süreci yaklaşık bir ay sürmüştür.

#### **2.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. İçerik analizi yöntemi ile yazılı bir metnin veya dokümanın içeriğinin incelenmesi ve bu içeriğin sayısal veya istatistiksel olarak ifade edilmesi amaçlanmaktadır (Ekiz, 2009). Bu kapsamda araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, katılımcıyı hem görüşmeye hazırlamak hem de görüşmenin seyrine göre önemli görülen kısımların sorularla daha da derinleştirilmesini sağlamak amacıyla kullanılan tekniklerden biridir (Türmüklü, 2000).

Çalışmada verilerin çözümleme süreci görüşme sırasında alınan notlar görüşmeyi yapan araştırmacı tarafından görüşmelerden sonra herhangi bir değişiklik yapılmadan Microsoft Office Word dokümanına aktarılmasıyla başlamıştır. Birinci aşamada, içerik analizi yöntemi için verilerin anlamlı bütünler oluşturabileceği şekilde kodlama işlemine geçilmiştir. Öncelikle araştırma ekibinden ergenle görüşmelerde bulunmayan bir araştırmacı yazılı dokümanları incelemiş ve katılımcıların yanıtlarını kodlamıştır. Daha sonra araştırma ekibinden diğer bir araştırmacı aynı dokümanları yeniden kodlamıştır. Her iki araştırmacının da birbirinden bağımsız olarak oluşturdukları kodlama işlemi tamamlandığında kodlar karşılaştırılarak farklı kodlanan ifadeler olup olmadığına bakılmıştır. Böylelikle ortak bir kod listesi oluşturulmuştur. Kodlama işlemi genel bir çerçeve içinde yapılandırılmıştır. Kod listesine göre kodlamalar tamamlandıktan sonra iki araştırmacı kodları incelemiş ve uygun kategoriler oluşturulmuştur. Son olarak diğer araştırmacıların da katıldığı bir panel düzenlenmiş ve kodlardan oluşturulan kategoriler incelenerek kodlar ve kategoriler üzerinde hemfikir olunmuş ve araştırmada ele alınan ve baştan belli olan temalar (okul iklimi boyutları) oluşturulmuştur.

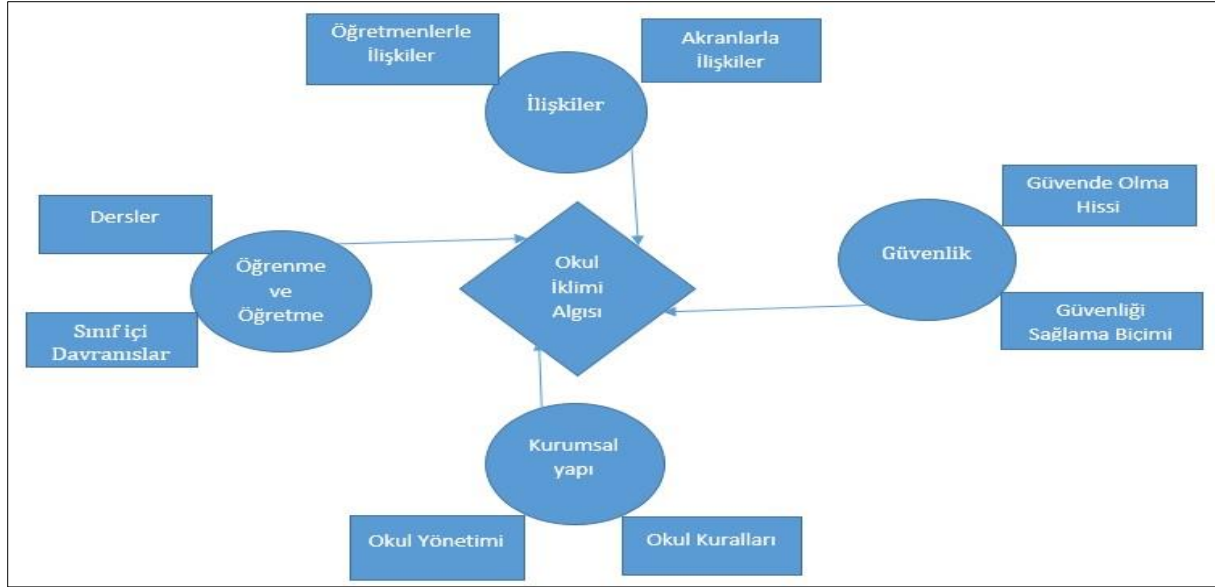
#### **2.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği**

Suçta sürüklenen ergenlerde okul iklimi algısını incelemeyi amaçlayan bu nitel çalışmada geçerlik ve güvenirlilik için (inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik stratejileri; Shenton, 2004) bazı çalışmalar da yapılmıştır. Örneğin, iç geçerlik kapsamında inandırıcılık için yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları uzman görüşüne sunulmuş ve sorular üzerinde gereken düzenlemeler yapılmıştır. Aynı zamanda aşağıda bulgular kısmında da görüleceği üzere katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Aktarılabilirlik (dış geçerlik ve genellenebilirlik) kapsamında, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve katılımcılara ilişkin elde edilen bilgiler (bknz. Tablo 1), veri toplama süreci ve verilerin analizi basamakları detaylı bir şekilde sunulmuştur. Tutarlılık için (tekrar edilebilirlik ve güvenirlilik) araştırmaya katılan tüm araştırmacılar hem bağımsız hem de ortak çalışma sonrasında verilerden oluşan kodlama ve kategorilerden hareketle ortak kod ve kategorilere ardından da bu öğeleri uygun temalara

yerleştirmişlerdir. Son olarak, teyit edilebilirlik için (nesnellik) çeşitli özelliklere sahip ergenlere ulaşılmıştır. Böylece cinsiyet, okul terki durumu olup olmama, suç türü, daha önceden ruh sağlığı hizmeti alıp almama durumu gibi çeşitli özelliklere göre çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

### 3. Bulgular

Bu çalışma kapsamında görüşme yapılan 18 ergenin okul iklim algılarının “ilişkiler, öğrenme ve öğretme süreci, güvenlik ve kurumsal yapı” olmak üzere okul ikliminin dört temasıyla ilişkili olduğu ve bununla birlikte katılımcıların hiçbirinin okul ikliminin diğer bir boyutu olan “okul gelişim süreci” ile ilgili bir algı ya da yaşantı paylaşmadığı görülmektedir.



**Şekil 1. Okul iklimi algısına ilişkin görüşler**

Aşağıda çalışmaya katılan ergenlerin okul iklimi algılarına daha kapsamlı şekilde yer verilmiştir:

**Tablo 2. Okul iklimi algısına ilişkin tema, kategori ve kodlar**

Temalar	Kategoriler	Kodlar
1.İlişkiler	1.1.Öğretmenlerle İlişkiler	1. Olumlu 2. Olumsuz
	1.2.Akranlarla İlişkiler	1.Uyuşturucu kullanma 2.Okuldan kaçma 3.El kol şakası yapma 4.Espri yapma ve dalga geçme
2.Öğrenme ve öğretme süreci	2.1.Dersler	1.Başarılı 2.Başarısız
	2.2.Sınıf içi Davranışlar	1.Sınıf için huzuru bozmak 2.Ödev yapmama 3.Kopya çekme
3.Güvenlik	3.1.Güvende Hissetme Duygusu	1.Evet 2. Hayır
	3.2.Güvenliği Sağlama Biçimi	1.Kapıda güvenliğin olması 2.Okul çevresinin tel örgülerle çevrili olması
4.Kurumsal yapı	4.1.Okul Yönetimi (okul müdürü)	1.Sınırlı yönetici 2.Otoriter yönetici
	4.2.Okul Kuralları	1.Disiplin kuralları 2.Adil olmayan uygulamalar

### 3.1. İlişkiler Teması

Katılımcıların en sık vurguladığı okul iklimi temasının başında ilişki teması gelmektedir. Bu ilişkilerin başında gelen öğretmen-öğrenci ilişkilerine bakıldığında çoğunluğunun öğretmenleri ile olan ilişkisini olumlu (1.1.1.) olarak algıladıkları görülmektedir. Örneğin K1 bu durumu *"Matematik hocamla aram çok iyiydi (1.1.1.), beni çok severdi."* sözleriyle dile getirirken K9 bu durumu *"Benimle arkadaş gibiydiler (1.1.1.)"* şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcılardan ikisi öğretmenleriyle olumsuz ilişkileri (1.1.2.) olduğunu ifade etmiş ve *"Okulda hocalarımdan çok dayak yedim (1.1.2.), küfür ediyordum çünkü onlara."* sözleriyle K17 öğretmenleri ile karşılıklı olarak birbirlerine olumsuz davranışlarda (1.1.2.) bulduklarını belirtmiştir. Ayrıca bir katılımcı rehber öğretmenini sevdiğini ifade ederken katılımcılardan biri öğretmenlerinin hiçbirinin kendisiyle ilgilenmediğini (1.1.2.) aktarmıştır.

Katılımcıların yarısından fazlası okul içinde diğer öğrencilerle olan yaşantılarına değinmemiştir. Bununla birlikte katılımcıların ikisi okuldaki diğer öğrencilerin uyuşturucu kullandığını (1.2.1.) ve onu etkilediklerini belirtirken bir diğeri arkadaşlarının el-kol şakalarından rahatsız olduğunu K3 *"Öğrenciler arasında öğretmenleri takmıyorum tripleri çok yaygındı, ayrıca öğrencilerin esprilerinden ((1.2.4.) ve sürekli el-kol şakası yapmalarından (1.2.3.) çok rahatsız oluyordum."* ifadeleriyle dile getirmiştir. Ayrıca bir katılımcı arkadaşları okuldan kaçtığını (1.2.2.) söylemiştir. Diğer bir ifadeyle okul içinde diğer öğrencilerle olan ilişkilerinden bahseden katılımcıların hepsinin bu ilişkilerin kendilerinde olumsuz etkileri olduğunu vurguladığı görülmektedir.

### 3.2. Öğrenme ve Öğretme Süreci Teması

Katılımcılar tarafından vurgulanan diğer bir okul iklimi teması ise öğrenme ve öğretme sürecidir. Katılımcıların çoğunluğu hem başarılı (2.1.1) oldukları hem de başarısız oldukları (2.1.2) derslerin olduğunu ifade etmektedirler. Bununla beraber katılımcıların ikisi ders sırasında huzuru bozduklarını (2.2.1) dile getirirken bir katılımcı da ödev yapmadığını (2.2.2) ve bu nedenle öğretmenlerinin ona kızdığını belirtmiştir. Bu kategoriye örnek olarak K15'in *"Ödevler çok ve anlamsız geliyordu bu nedenle yapmıyordum, yapmayınca öğretmenlerim bana kızılıyordu."* sözleri verilebilir. Başka bir katılımcı ise sınav esnasında arkadaşlarıyla kopya çektiği (2.2.3) için tüm sınıfın uyarı cezası aldığını K6 *"Sınavda kopya çekerken yakalandık, 14 kişi. Tüm sınıf uyarı cezası aldı. Hoca öğretmiyorsa biz n'apalım."* sözleriyle dile getirmiştir.

### 3.3. Güvenlik Teması

Güvenlik temasında ise katılımcıların biri okulun kapısında güvenlik olmadığını ve bunun okul ortamında kendisini rahatsız eden (3.1.2) bir durum olduğunu dile getirirken okulun bahçesinin tel örgülerle çevrili olmasını (3.2.2) K10 *"Dışarıdan yemek yiyemiyoruz, okulun bahçesinde tel örgüler var, hapishanede gibi hissediyorum."* sözleriyle dile getirmekte ve bunun kendisinde olumsuz ekti yarattığını (3.1.2) belirtmektedir. Bu katılımcı dışındaki diğer katılımcılar okul güvenliğinden bahsetmemişlerdir (3.1.1).

### 3.4. Kurumsal Yapı Teması

Katılımcılar tarafından olumsuz olarak vurgulanan temaların başında kurumsal yapı gelmektedir. Katılımcılar özellikle okul müdürünün özellikleri ve müdür ile olan ilişkilerinin okul iklimlerini bozduğunu ifade etmektedir. K11 bu durumu *"Okulumuzun müdürü çok asabiydi (4.1.1.), açık yakalamaya yönelik bir tavrı vardı. Öğrencilerini okul kapısından kovan tek müdür O'dur herhalde."* sözleriyle dile getirmektedir. Bununla beraber K12 *"Okuldaki tüm öğretmenlerimle aram iyiydi ancak müdürle aram iyi değildi. Müdürümüz çok otoriterdi (4.1.2.) egosunu tatmin ederdi."* sözlerinde müdürün otoritesinden rahatsız olduğunu vurgulamaktadır.

Müdürle olan ilişkilerinin yanı sıra katılımcıların sıklıkla bahsettiği konulardan biri de okuldaki kurallardır. Katılımcılar özellikle okul kurallarına uymayan davranışları sonucu disiplin cezası (4.2.1) aldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin K2 bu durumu *"Okulun kuralları çok sert, Dersin huzurunu bozduğumuzda bile disipline gönderiliyoruz."* sözleriyle dile getirirken K9 ise *"Okulun*

*tuvaletinde arkadaşlarla sigara içiyorduk hoca beni gördü disiplin cezası aldım. Ama herkes içiyordu, bana patladı (4.1.2.)”* sözleriyle disiplin cezalarının uygulanmasında okul yönetiminin adaletsiz davrandığını ifade etmiştir.

#### **4. Tartışma ve Sonuç**

Suçta sürüklenen ergenlerin okul iklimi algılarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın bulguları incelendiğinde katılımcıların okul ortamına ilişkin görüşlerinin okul ikliminin dört teması altında sınıflandırılabilirliği görülmüştür. Bu temalardan ilki olan ilişkiler temasına bakıldığında katılımcıların özellikle öğretmenler ile olan olumlu ya da olumsuz ilişkilerini vurgulaması suçta sürüklenen ergenlerin okul ortamında öğretmenleri ile olan ilişkilerinin onları etkilediği ile ilgili çalışmalarla tutarlıdır (Sander, Sharkey, Olivarri, Tanigawa ve Mauseth, 2010). Bununla birlikte ilgili alan yazındaki çalışmalar (Berry ve O'Connor, 2010; Decker, Dona ve Christenson, 2007; Van Acker, Grant ve Henry, 1996) suçta sürüklenen çocukların öğretmenleriyle olumsuz ilişkiler kurduğunu ya da öğretmenleriyle olumsuz ilişkiler kuran çocukların riskli davranışlar gösterdiğini belirtse de bu çalışmada katılımcıların çoğunluğunun öğretmenleriyle aralarının iyi olduğunu belirttiği görülmektedir. Dolayısıyla suçta sürüklenen çocukların okul ortamında istenmeyen davranışlarda bulunmasının öğretmenlerle olan ilişkilerden ziyade okul ikliminin diğer temalarıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca okul sistemi içinde öğretmenler önemli bir öğedir ve bu öğe etkili bir güç olsa da diğer öğelerin de (okul ortamı, yönetici, güvenlik gibi) bunlarla uyum içinde olması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerle öğrencilerin iyi ilişkilerinin olması olası büyük sıkıntıları önlemede etkili olabileceği gibi suçta sürüklenen çocukların da daha az risk altında olmalarını destekleyebilir. Nitekim Sandahl (2016) tarafından lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencileri duygusal olarak desteklemesi suçta sürüklenme riskini azaltmaktadır. Bu çerçevede öğretmen-öğrenci ilişkilerinin riskli davranışların önlenmesi açısından bir faktör olarak ele alınabileceği ileri sürülebilir.

Çalışmada ortaya çıkan diğer bir tema ise öğrenme ve öğretme ortamıdır. Suçta sürüklenen çocukların akademik başarılarının da düşük olduğunu ortaya koyan ilgili alanyazının tersine (Borduin ve Ronis, 2012; Katsiyannis, Ryan, Zhang ve Spann, 2008) katılımcıların büyük çoğunluğu derslerinin iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun nedeni katılımcıların ders başarılarının algısal olarak alınması ve iyi ya da kötü kelimelerinin kişiye göre değişmesinden kaynaklanıyor olabilir. Katılımcılardan not ortalamaları istenmemiş yalnızca kendilerini derslerde ne kadar başarılı gördükleri sorulmuştur. Bu nedenle öğrenciler eğitim sistemindeki puanlama ölçütlerine göre düşük düzeyde başarılı olsalar bile kendilerini akranlarla karşılaştırma gibi farklı kıstaslar kullanıp kendilerini iyi algılıyor olabilirler. Öğrencilerin kendilerini olduğundan daha başarılı veya daha başarısız göstermeleri gerçeğin kasten çarpıtılması veya düşük farkındalıkla açıklansa da böyle olması dahi araştırmacılar için anlamlı bir bulgu olabilir. Aynı zamanda katılımcıların ikisi ders sırasında huzuru bozduklarını ve derse odaklanmadıklarını belirtmektedirler. Bu durum riskli davranışlar gösteren çocukların derse odaklanamaması ve motivasyonlarının düşük olabileceğini ortaya koyan çalışmalarla (Anderson ve Keith, 1997; Zimmerman ve Schmeelk-Cone, 2003) tutarlı bir bulgudur. Aynı zamanda suçta sürüklenen ve risk altında bulunan ergenlerde öğrenmeye bağlılık değişkeni önemli bir yordayıcı olarak bulunmuştur (Tan, Zuraini ve Noor Banu, 2019). Derse odaklanamama hem fizyolojik gerekçelerle hem de psikolojik açılardan bazı engellemelerin yaşanması ile gerçekleşebilir. Risk altındaki suçta sürüklenen çocuğun dersleri anlamlı bulmaması, okulu sıkıcı algılaması, akademik bir istekliliği ve beklentisi olmayışı, öğretmenlerinin, çevresinin ve hatta kendisinin dahi kendisinden beklentisinin düşük olması gibi durumlar motivasyonunu düşüren nedenler arasında sayılabilir.

Çalışmada incelenen diğer bir tema da güvenlik temasıdır. Okul güvenliği, hem okul içi hem de okul dışı çevrenin değiştirilmesine yönelik düzenlemenin yapılmasını, saldırganlık ve benzeri istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltmaya yönelik önlemlerin alınmasını ve okul programlarının etkili, sosyal ve birey odaklı hale getirilmesini ifade etmekle (Çankaya, 2009)



birlikte araştırma bulgularına göre katılımcıların fiziksel güvenlikten bahsettikleri görülmekte ve özellikle okulun duvarlarına ve okul bahçesinin sınırlarına dikkat çektikleri görülmektedir. Okulun fiziki sınırlarının olmasını ise farklı algılayanların olduğu ve bundan kiminin olumsuz kiminin ise olumlu etkilendiği görülmektedir. Bu bulgu ilgili alanyazında okulların aldığı güvenlik önlemlerinin öğrenciler üzerinde farklı etkiler oluşturabileceği görüşüyle tutarlı bir bulgudur. Örneğin; Reece ve Russel (2001) aşırı güvenlik önlemlerinin korkuya yol açabileceğini belirtirken Yaman, Eroğlu ve Peker (2011) kendini okulda fiziksel olarak güvende hisseden çocukların daha az riskli davranış gösterdiklerini belirtmektedirler. Dolayısıyla okul duvarları ya da tel örgüler gibi okul sınırlarını koruyan güvenlik önlemlerinin katılığı ya da sayısından çok bu önlemlerin öğrenciler üzerinde nasıl bir psikolojik güven yarattığı önemli görünmektedir. Nitekim okuldaki şiddet davranışlarının okul ikliminin özellikle güvenlik boyutuyla negatif yönde ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Cobbina, Galasso, Cunningham, Melde ve Heinze, 2019; Moore, Astor ve Benbenishty, 2020).

Çalışmada ortaya konan son tema olan kurumsal yapıya bakıldığında katılımcıların özellikle müdür ile olan ilişkilerinden bahsettikleri görülmektedir. Okulu yasa ve yönetmelikler doğrultusunda yönetmekle sorumlu olan okul müdürünün öğrencilerle iletişimi okulun etkili bir şekilde yönetilmesinde ve başarılı bir eğitim öğretim ortamı oluşturulmasında oldukça önemlidir (Aslanargun ve Bozkurt, 2012). Ancak suça sürüklenen çocukların çoğunluğunun antisosyal olma olasılığı (Kim ve Kim, 2008; Steinberg, 2007) düşünüldüğünde okulda otorite olarak gördükleri müdür ile sorunlar yaşamaları beklendik bir durumdur. Türnüklü ve Yıldız (2002) yaptıkları çalışmada öğretmenler tarafından öğrencilerde gözlemlenen antisosyal davranışlar olarak arkadaşına küfretme ve fiziksel olarak saldırıda bulunma, hırsızlık, arkadaşlarıyla alay etme, öğretmene yalan söyleme, okul araç gerecine ve başkasının eşyasına zarar verme davranışlarını belirtmişlerdir. Eğitim ortamında yaşanan saldırganlık ve şiddet ise, öğrenciler ya da öğretmenlere yönelik fiziksel, psikolojik ya da sosyal olarak kasten yapılan ve bireylerin fiziksel ve psikolojik açıdan zarar görmesine neden olan olaylar olarak tanımlanmaktadır. Bu tip davranışların suç niteliği taşıyan davranışlar olduğu düşünüldüğünde bunların önlenmesinde okulun yönetiminden sorumlu müdürün yükümlülüğü bulunmaktadır. Bu çerçevede suça sürüklenen çocuklar okul müdürünü otorite figürü olarak algılayarak ona yönelik olumsuz tutum sergiliyor olabilirler.

Okul yönetimi (müdür) ile olan ilişkilerin yanı sıra katılımcıların bir kısmının okul içindeki kurallardan dolayı ceza aldıkları ancak bazılarının bu kuralların işletilmesinde adaletli bir yöntem izlenmediğini algıladıkları görülmektedir. Aslanargun ve Bozkurt'a (2012) göre günümüzde öğrenciler kendi yeteneklerini daha fazla önemseyen, okul seçimine dikkat eden, sınıf içi öğretimin etkin bir parçası olmaya çalışan, kural dışılığı ve aykırılığa daha fazla katılan, kısacası öğretmen ve yöneticilerin hâkim ve geleneksel rollerini sorgulayan, zorlayan ve aşındıran bir konumda bulunmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin okuldaki disiplin uygulamalarının adaletsiz olduğunu düşünmeleri ile suça karışma eğilimleri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır (Fissel, Wilcox ve Tillyer, 2019). Ancak bu çalışmada görüşülen suça sürüklenen çocukların hem gelişimsel olarak ergenlik döneminde olmaları hem de bazı antisosyal özellikler (Kim ve Kim, 2008; Steinberg, 2007) sergiliyor durumlarından dolayı yaptıkları davranışların sorumluluklarını almayıp dışa atfetme durumunda kalma eğiliminde olabilirler. Bu çerçevede olumsuz davranıştan çok disiplin cezalarına daha fazla odaklanmaları anlaşılabilir bir durum olarak görülmektedir.

## **5. Öneriler**

Suçta sürüklenen çocukların okul iklimi algılarının ele alındığı bu çalışma önemli bulgularının yanı sıra bazı sınırlılıklara da sahiptir. Öncelikle, okul iklimi ile suça sürüklenme karşılıklı etkileşim içinde olan değişkenler olduğundan konunun iki yönlü ele alınması gerekmektedir. Çocukları suça iten nedenlerin yanı sıra okul sistemi içindeki diğer öğelerle birlikte çocukların okul iklimi algılarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bir diğer sınırlılık ise veri toplama sürecinin adli ortamda yapılmış olmasıdır. Katılımcılara her ne kadar araştırmanın amacı, süreci kendilerinden

beklenenler konusunda bilgi verilmiş olsa da yargılama sürecinde olduklarından araştırmacıyı yargılama sürecinin bir parçası olarak algılayıp yanıtma hatası yapmış olabilirler.

Okul iklimi kavramı açısından ele alındığında görülmektedir ki öğretmen, arkadaş ve yönetici faktörleri çocuğun okulu olumlu algılamalarında öncelikli etkiye sahiptir. Bu sebeple, özellikle okul yöneticilerine çocuk gelişimsel süreçleri ve psikolojik ihtiyaçları konularında destekleyici ve bilgilendirici psiko-eğitsel faaliyetlerin düzenlenmesi gerekebilir. Okul psikolojik danışmanlarının okul iklimini etkileyen otoriter müdür veya otoriter öğretmen gibi imajların yerine destekleyici müdür ve destekleyici öğretmen algılarının oluşması için çalışmalar düzenlemesi uygun olabilir.

Suçta sürüklenen ergenlerin okul iklim algılarıyla ilgili yapılacak gelecek araştırmalara okul ikliminin çok boyutlu yapısı olmasından hareketle her bir boyutun daha detaylı ele alınması ve her boyuta özgü soruların sorularak ergenlerin algılarının daha kapsamlı bir şekilde ortaya konması önerilebilir. Bununla birlikte çalışmada ergenlerin kurumsal yapı boyutunda özellikle müdürleri algılayış biçimlerinin ön plana çıkmasından hareketle yapılacak çalışmalarda müdürlerin de suçta sürüklenen ergenlere karşı olan algıları incelenebilir ve karşılıklı etkileşim ortaya konabilir.

### **Kaynaklar**

- Anderson, E. S. & Keith, T. Z. (1997). A longitudinal test of a model of academic success for at-risk high school students. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 259-268.
- Aslanargun, E., ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.
- Aspy, C. B., Vesely, S. K., Ofman, R. F., Tolma, E., Rodine, S., Marshall, L. & Fluhr, J. (2012). School-related assets and youth risk behaviors: Alcohol consumption and sexual activity. *Journal of School Health*, 82, 3-10.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (11. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 7-11.
- Berry, D. & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1-14.
- Bond, L., Butter, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescents Health*, 40(357), 9-18.
- Borduin, C. M. & Ronis, S. T. (2012). Individual, family, peer, and academic characteristics of female serious juvenile offenders. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10(4), 386-400.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-578.
- Brookmeyer, K. A. (2006). School, parents and youth. A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 504-514.
- Bülbül, S. ve Doğan, S. (2016). Suçta sürüklenen çocukların durumları ve çözüm önerileri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 59(31), 31-36.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Çankaya, İ. H. (2009). Okul güvenliği üzerine teorik bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 97-103.

- Cobbina, J. E., Galasso, M., Cunningham, M., Melde, C., & Heinze, J. (2019). A Qualitative Study of Perception of School Safety among Youth in a High Crime City. *Journal of School Violence*, 1-15.
- Coleman, P. (1984). *Elementary school self-improvement through social climate enhancement: Final report*. Vancouver, BE: Educational Research Institution of British Columbia.
- Çocuk Koruma Kanunu, (2005). *Çocuk*. <http://www.magdur.adalet.gov.tr/suca-suruklenen-cocuk-0196> adresinden 04.04.2020 tarihinde alınmıştır.
- Decker, D. M., Dona, D. P. & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student–teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83-109.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri, yaklaşım yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erickson, C. L. (2004). Constructing nonviolent culture in schools: The state of the science. *Children and Schools*, 26(2), 102-116.
- Fissel, E. R., Wilcox, P. & Tillyer, M. S. (2019). School discipline policies, perceptions of justice, and in-school delinquency. *Crime & Delinquency*, 65(10), 1343-1370.
- Green, R. L.(2009). *Practicing the art of leadership: A problem-based approach to implementing the ISLLC standards*. New York: NY: Allyn& Bacon.
- Kaplan, L. S. & Geoffray, K. E. (1990). Enhancing the school climate. New oppurtunities for the counselor. *School Counselor*, 38, 7-12.
- Katsiyannis, A., Ryan, J. B., Zhang, D. & Spann, A. (2008). Juvenile delinquency and recidivism: The impact of academic achievement. *Reading & Writing Quarterly*, 24(2), 177-196.
- Kim, H. S. & Kim, H. S. (2008). The impact of family violence, family functioning, and parental partner dynamics on Korean juvenile delinquency. *Child Psychiatry and Human Development*, 39(4), 439-453.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.). *Handbook of Adolescent Psychology* (3rd ed., pp. 524-558). Hoboken, N.J: Wiley.
- Loukas, A. (2007). What is school climate? *Leadership Compass*, 5(1), 1-5.
- Mabie, G. E. (2003). Making schools safe for the 21st century: An interview with Ronald D. Stephens. *Educational Forum*, 67, 156-162.
- Marshall, M. L. (2003). *Examining School Climate: Defining factors and educational influences center of research on school safety, school climate and classroom management*, Doctoral Dissertation, Georgia State University.
- Mason, T. Y. (2005). *The inital impact of a new middle school principal on school climate*. Doctoral Dissertation, Capella University Graduate School, Ann Arbor, MI.
- Moore, H., Astor, R. A. & Benbenishty, R. (2020). Role of school-climate in school-based violence among homeless and nonhomeless students: Individual-and school-level analysis. *Child Abuse & Neglect*, 102, 104378.
- Moos, R. H. & Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 263-274.
- Opdenakker, M. & Damme, J. V. (2006). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, 33(2), 179-206.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.

- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N. & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior, 39*, 100-108.
- Reece, L. P. & Russel, S. (2001). Creating school climates that prevent school violence. *Clearing House, 73*(3), 155-163.
- Rubin, R. (2001). Alternative programs: beyond either/or. *The Safety Zone, 3*(1-4), 7-10.
- Sackney, L. (1996). *Enhancing school learning climate: Theory, research and practice. Saskatoon: SSTA Research Centre Report 180*, Department of Educational Administration, University of Saskatchewan.
- Sandahl, J. (2016). School climate and delinquency—on the significance of the perceived social and learning climate in school for refraining from offending. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention, 17*(2), 110-130.
- Sander, J. B., Sharkey, J. D., Olivarri, R., Tanigawa, D. A. & Mauseth, T. (2010). A qualitative study of juvenile offenders, student engagement, and interpersonal relationships: Implications for research directions and preventionist approaches. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(4), 288-315.
- Scout, N. M. (2002). Let's keep our quality school principals on the job. *High School Journal, 86*(2), 174-185.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*, 63-75.
- Steffgen, G., Recchia, S. & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 18*(2), 300-309.
- Steinberg, L. (2007). *Adolescence* (6th ed.). McGrawHill.
- Tan, B. P., Zuraini, J. O., & Noor Banu, M. N. (2019). Examining family and school factors as predictors of delinquency: A study of juvenile offenders, at-risk students, and low-risk students in Malaysia. *Asian Social Work and Policy Review, 13*(2), 146-158.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385.
- Türnüklü A. ve Yıldız, V. 2002. Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri (II), *Çağdaş Eğitim, 285*, 32-36.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24*, 543-559.
- Van Acker, R., Grant, S. H. & Henry, D. (1996). Teacher and student behavior as a function of risk for aggression. *Education and Treatment of Children, 316-334*.
- Yaman, E., Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2011). *Başa Çıkma Stratejileri ile Okul Zorbalığı ve Siber Zorbalık*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, M. A. & Schmeelk-Cone, K. H. (2003). A longitudinal analysis of adolescent substance use and school motivation among African American youth. *Journal of Research on Adolescence, 13*(2), 185-210.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

The school climate is the totality of the perceptions of the school and all the elements. Since the concept of school climate covers many different dimensions related to school, its multi-dimensional structure is emphasized rather than being dealt with as one-dimensional in the literature. Recent research in the school climate shows that school climate generally consists of five dimensions: safety, relationships, learning and teaching, institutional structure and school development process. The relevant literature reveals that the positive school climate is a protective factor and reduces risky behaviors. But the negative school climate has an impact on school violence. Negative school climate can lead to important situations such as school dropout, especially for students at risk. One of the important groups among these students at risk is adolescents who are dragged into crime. Drifting into crime is a situation that has enormous implications, both individually and socially. Therefore, especially practitioners and researchers working in the field of Psychological Counseling and Guidance with experts in other scientific disciplines (such as psychology, social work, sociology and law) should address the issue in a broader context and focus on both the causes and prevention of this situation. In this qualitative research, "How do adolescents who are dragged into crime perceived the school climate?" was searched.

### **2. Method**

The study group of this study consisted of 18 adolescents, 3 females and 15 males, who were brought to a juvenile court in a metropolitan city within a month due to various crimes. The semi-structured interview form used in the study was prepared by the researchers from the literature. In the analysis of the data, a person who was not interviewed by the research team examined the documents and coded the responses of the participants. Then another researcher from the research team coded the same documents. The codes of the two researchers were compared independently to see if there were different coded expressions. Thus, a common code list was created. After completing the coding according to the code list, two researchers examined the codes and categories were formed. Then, a panel was organized with the participation of other researchers, and the categories formed from codes were examined and agreed on the codes and categories.

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

In this study, 18 adolescents interviewed were found to be related to the four themes of school climate: relations, learning and teaching, security and institutional structure. When the relations theme is the first of these themes, it is consistent with the fact that the participants emphasize their positive or negative relations with teachers. Another theme that emerged in the study is the learning and teaching environment. Contrary to the literature, which shows that children who are guilty of crime have low academic achievement, the majority of the participants stated that their courses were good. This may be due to the perceptual achievement of the course participants and the change of the words good or bad according to the person. Looking at the coding of the answers given by the participants, it is seen that another theme is the security theme. This finding is consistent with the view that safety measures taken by schools may have different effects on students. When the institutional structure which is the last dimension revealed in the study is observed, it is seen that the participants mentioned especially their relations with the manager. The communication of the school principal who is responsible for managing the school in accordance with the laws and regulations is very important for the effective management of the

school and the establishment of a successful educational environment. However, given the possibility of the majority of children dragged into crime, it is expected that they will have problems with the principals whom they see as the authority in the school. In addition to the relations with the principal, it is seen that some of the participants were punished due to the rules in the school, but some perceived that there was no fair method of enforcing these rules.

#### **Etik Beyannamesi**

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Araştırma makalesi:** Zorbaz, O., Kızıldağ, S., & Demirtaş-Zorbaz, S. (2020). Suça sürüklenen ergenlerin okul iklimi algılarına ilişkin nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 415-430.



## Examination of Preschool Children's Playfulness in Terms of Teachers' Playfulness Traits and Various Variables\*

Rengin ZEMBAT\*\*, Hilal YILMAZ\*\*\*

Received date: 31.10.2019

Accepted date: 09.04.2020

### Abstract

The aim of the study is to evaluate the preschool children's playfulness in terms of their teachers' playfulness traits. In addition, it is aimed to examine whether children's playfulness differs according to demographic characteristics. This study employed a survey model, which is one of the quantitative research methods. The participants of the study consisted of 122 children whose ages ranged from five- to six years-and seven teachers of these children working at preschool education institutions in Istanbul. "Children's Playfulness Scale" and "Adult Playfulness Trait Scale" were used in data collection. The results of the study indicated that both the children's playfulness and teachers' playfulness traits were high; there was no significant difference between girls and boys in terms of their playfulness. Moreover, the playfulness of five-year-olds was found to be significantly higher than that of six-year-olds. The study suggests that children's playfulness differed according to the level of teachers' playfulness traits. According to this result, the children who had teachers with very high, high and medium levels of playfulness traits were found to have a significantly higher level of playfulness traits than the children who had teachers with low level of playfulness traits.

**Keywords:** Preschool children, playfulness, preschool teacher, adult playfulness.

\* This article is orally presented at the 6<sup>th</sup> International Early Childhood Education Congress.

\*\* Maltepe University, Education Faculty, Department of, Istanbul, Turkey; [renginzembat@maltepe.edu.tr](mailto:renginzembat@maltepe.edu.tr)

\*\*\* Marmara University, Education Faculty, Department of, Istanbul, Turkey; [yilmaz.hilal@outlook.com](mailto:yilmaz.hilal@outlook.com)

# Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oynama Eğilimlerinin Öğretmenlerinin Eğlence Eğilimleri ve Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi\*

Rengin ZEMBAT\*\*, Hilal YILMAZ\*\*\*

Geliş tarihi: 31.10.2019


Kabul tarihi: 09.04.2020


## Öz

Oynama eğilimi çocukların buldukları ortamı kendilerine eğlenceli ve keyifli kılabacak şekilde dönüştürebilme özelliği olarak tanımlanmaktadır. Eğlence eğilimi terimi ise tıpkı oyun oynama eğilimi gibi kişiliği tanımlayan bir terim olmakla birlikte yetişkin kişiliği için kullanılmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin bu kişilik özelliklerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimlerinin öğretmenlerinin eğlence eğilimleri açısından değerlendirilmesidir. Ayrıca çocukların oynama eğilimlerinin demografik özelliklerine (cinsiyet ve yaş) göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'daki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş grubu 122 çocuk ve bu çocukların yedi öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Çocuklar için Oynama Eğilimi Ölçeği" ve "Yetişkin Eğlence Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimleri ve öğretmenlerin eğlence eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu; oynama eğilimi açısından kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; beş yaş grubu çocukların oynama eğilimlerinin, altı yaş grubu çocuklardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocukların oynama eğilimlerinin, öğretmenlerinin eğlence eğilimi düzeylerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre eğlence eğilimi çok yüksek, yüksek ve orta düzeyde olan öğretmenlerin çocuklarının oynama eğilimleri, eğlence eğilimi düşük düzeyde olan öğretmenlerin çocuklarından anlamlı olarak daha yüksektir.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi dönem çocuklar, oynama eğilimi, okul öncesi öğretmeni, yetişkin eğlence eğilimi.

\*Bu makale 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sözlü olarak sunulmuştur.

\*\* Maltepe University, Faculty of Education, Department of Preschool Education, Istanbul, Turkey; renginzembat@maltepe.edu.tr

\*\*\* Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of Preschool Education, Istanbul, Turkey; yilmaz.hilal@outlook.com



## **1. Giriş**

Çocuğun yaşamında oyun, eğlendirici bir aktivite olmakla birlikte onun bilişsel, sosyal-duygusal, motor ve dil gelişimi açısından ilerlemesini sağlayan önemli bir etkinlik olarak yer almaktadır. Oyun çocuğun iç dünyasını, hayal gücünü geliştirmekle birlikte ona tanımadığı dış dünya hakkında da deneyimler sunmaktadır. Bu sayede çocuk dış dünyayı anlayıp, kavrayarak ve dış dünyadaki fırsatları kullanarak kendini de keşfetmektedir. Bu keşfediş çocuğun kendini de bütün yönleriyle tanımasına olanak sağlamaktadır. Çocuk için oyun ve oyun oynamak bir keşfedistir ve çocuğun yaşamının her anında çeşitli biçimlerde yer almaktadır. Bununla birlikte, teknolojinin gelişimi ile beraber günümüze kadar oyunun türünde ve içeriğinde birtakım değişiklikler gözlenmektedir. Sokakta oynayan çocukların zamanla evde oynamaya başlaması, evde oynayan çocukların ise teknolojik cihazlara yönelimi söz konusudur (Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak ve Güneş, 2014). Şüphesiz ki bu sürecin çocukların gelişimlerinde ve davranışlarında birtakım etkileri söz konusudur. Ancak oyun oynamanın kendisi değişmez bir gerçek olarak yaşamın içinde yer almaya devam etmektedir.

Çocuklar oyun aracılığıyla dış dünyada olan bilgileri kavrar ve özümser. Bu kavrama ve özümseme çocukların bilişsel becerilerinin gelişimini sağlayarak onların topluma uyumunu artırmaktadır (Karaman, 2009). Bununla birlikte, erken çocukluk eğitim programlarında oyun her zaman eğitimin bir parçası olarak ele alınmış ve tüm etkinliklerin oyun temelli bir biçimde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2013). Çünkü oyun oynama bu yaş grubu çocukların kişisel davranışları içerisinde çokça yeri olan bir aktivitedir. Çocuklar günlük yaşantılarının her anında oyun ile iç içedirler. Oyun oynama eğilimi ise çocukların sosyal çevreleri içinde çok çeşitli ortamlarda ve durumlarda ortaya koydukları, o ortamı etkileşim kurarak daha eğlenceli bir hale getirmek için ortaya çıkan içsel bir yatkınlıktır (Bodrova ve Leong, 2003; Trevas, Grammatikopoulos, Tsigilis ve Zachopoulou, 2003). Sproule, Walsh ve McGuinness (2019)'e göre oyun oynama eğilimi hem içsel bir durum hem de bir dizi davranış olarak tanımlanmıştır.

Oyun oynama eğilimi oyunun bir parçası olarak görülmektedir. Çocukların eğitim yaşamında oyun oynama eğilimi çocuğun tüm faaliyetlerini kapsamaktadır. Ayrıca, öğrenme ve öğretim sürecinde çocuğa ve öğretmene önemli katkılar sunmaktadır. Oyun oynama eğilimi çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, motor gelişim alanlarının ve öz bakım becerilerinin desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Youell, 2008). Oyun oynama eğilimi yüksek olan çocuklar neşeli, mizah yeteneği gelişmiş, şakacı, enerjik, iyi huylu, kolayca gülen, diğer insanlarla vakit geçirmeyi seven, hayal gücü gelişmiş, duygusal ifade yeteneği kuvvetli, iletişim becerisi yüksek, meraklı, açık ve yenilikten yana olma gibi özelliklere sahip olmaktadır (Barnett, 1998; Proyer ve Jehle, 2013).

Oyun oynama eğilimi yüksek olan çocukların duygu düzenleme, sosyal problem çözme ve akran ilişkileri gibi beceriler açısından iyi oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Christian, 2011). Bir diğer çalışmada oyun oynama eğilimi ile motor beceriler arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Trevas, Matsouka ve Zachopoulou, 2003). Ko ve Kim (2013), üç-dört yaş çocuklarının oyun oynama eğilimleri ile liderlik ve iletişim becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmaya göre oyun oynama eğilimi yüksek olan çocuklar oyunlarda liderlik rolünü üstlenme, grup oyunlarında lider olma, arkadaşlarıyla etkili iletişim kurma gibi alanlarda daha öndedirler. Choi ve Shin (2016)'in çalışmasında da oyun oynama eğilimi ile çocukların liderlik ve sosyal katılımlarının ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi çocukların oyun oynama eğilimi ile sosyal beceri ve kişilerarası uyumları ilişkili bulunmuştur. Kang ve Lee (2011) ve Choi ve Kim (2006) okul öncesi çocukların oyun oynama eğilimleri ile sosyal becerileri ve akran ilişkilerinin ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Oynama eğilimi yüksek çocukların yaratıcı, meraklı, kendine güveni yüksek ve kendi kendine eğlenebilen çocuklar olduğu bilinmektedir (Taylor ve Rogers, 2001; Moller, 2015; Lim, Yee, Oh, 2006). Rentzou (2014) oyun oynama eğilimi yüksek olan okul öncesi dönem çocuklarının çoğunlukla sosyal oyunları tercih ettiklerini ve problem davranışları daha az sergilediklerini belirtmektedir. Saunders, Sayer ve Goodale (1999) oyun oynama eğilimi yüksek olan çocukların baş etme becerilerinin de yüksek olduğunu tespit

etmişlerdir. Sonuç olarak çocuklarda oynama eğiliminin özellikle erken çocukluk döneminde onların tüm becerilerine olumlu olarak etki ettiği söylenebilir.

Çocuklarda oyun oynama eğilimi olarak çevrilen 'playfulness' kavramı yetişkin bireylerde eğlence eğilimi olarak ifade edilmektedir (Yurt, Keleş ve Koğar, 2016). Yetişkinlerde eğlence eğilimine bakıldığında ise eğlence eğilimi yüksek bireylerin daha az stresli ve hayatı keyifle yaşayan (Magnuson ve Barnett, 2013) ve psikolojik iyi oluşları daha yüksek (Shen, 2010) bireyler oldukları ortaya konulmuştur. Eğlence eğilimi yüksek bireyler, yaratıcı, farklı düşünebilen ve esnek bireyler olarak tanımlanmaktadır (Chang, Qian ve Yarnal, 2013). Bununla birlikte yetişkin kadınlarla yürütülen bir çalışmada eğlence eğilimi yüksek kadınların psikolojik dayanıklılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kadınlar farklı sosyal ortamlarda bulunarak çevreleri ile olumlu iletişim içerisine girmektedirler. Kendine güveni yüksek ve esnek bir yapıya sahip olmaktadır (Chang, Yarnal ve Chick, 2016). Proyer ve Wagner'in (2015) çalışmasında da eğlence eğilimi yüksek bireylerin sosyal ortamlarda arkadaş edinmede ve sürdürmede çok daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İnsanların onları tercih etmesinin nedeni olarak mizah anlayışları, pozitif ve neşeli oluşları gösterilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin de belirtilen özelliklere sahip olmaları eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili bir biçimde yürütülmesinde önemlidir. Çünkü oyun ve eğlence, erken çocukluk eğitiminde önemle üzerinde durulan iki temel kavramdır.

Oyunun temel unsurları zevk, özgürlük hissi ve kuralların veya ritimlerin kullanılmasıyla ortak anlamların bir araya getirilmesidir. Erken çocukluk döneminde oyun ve öğrenme birbiriyle yakından ilişkili iki kavramdır. Ancak oyunun eğitim amacıyla kullanılmasına fazlaca odaklanıldığında çocukların o oyundan keyif almaları yerini can sıkıntısına bırakmaktadır. Bunun önüne geçebilmek adına erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin de oyun oynamayı sevmeleri, çocuklarla birlikte o keyifli süreci yaşamaları beklenmektedir. Bu ise öğretmenin sahip olduğu eğlence eğilimi ile mümkündür. Öğretmenin eğlence eğilimine sahip olması öğretmen-çocuk etkileşimini olumlu yönde destekleyecek, esnek, katı kuralları olmayan ve keyifle geçirilecek bir sürecin başlamasını sağlayacaktır (Bae, 2012). Tüm bunlar beraberinde kalıcı öğrenmeyi ve akademik başarıyı getirecektir. Oynayan öğretmen ve çocuk ile ortak paylaşılan bu süreç zevk ve yaratıcılığı ortaya çıkaracaktır (Singer, 2015).

Çocukların her daim oyun oynama hakları vardır. Öğretmenler çocukların oyun oynamalarına yönelik fırsatlar oluşturmaları, onların oyun oynama eğilimlerini engellememeli, çocukların yaratıcı ve özgün düşünme süreçleri içerisinde yer almalarına imkân tanımalıdır. Eğlence eğilimine sahip öğretmenler çocuklarla birlikte eğlenerek ve oyun oynayarak sürecin içinde yer alırlar ve bu durum öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlar (Singer, 2013). Bu süreçte öğretmenin görevi, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik oyun ortamları oluşturmak, gerekli güvenlik önlemlerinin alınması yoluyla çocukların özgürce eğlenip oyun oynayabilecekleri ortamı sağlamaktır.

Nitekim yapılan çalışmalar eğlence eğilimine sahip öğretmenlerin çocukların yaşantısında ne denli önemli olduğunu ortaya koymuştur. Jung'un (2013) 24 aylık çocuklar ve öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmanın sonucunda eğlence eğilimi yüksek olan öğretmenlerin çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılama konusunda daha etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların duygusal sorunları yatıştırılmış ve yeni öğrenme süreçlerine geçişte öğretmenlerin olumlu katkısı olmuştur. Öğretmenlerin eğlence eğilimlerinin yüksek olması aynı zamanda çocukların yaratıcı problem çözme becerileri ile ilişkilendirilmiştir (Tegano, Groves ve Catron, 1999). Kwon (2013) eğlence eğilimi yüksek ve oyun oynamaya yönelik olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin, çocukların prososyal davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yüksek eğlence eğilimine sahip öğretmenlerin oyun temelli eğitim faaliyetlerinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yetişkinlerin ve özellikle öğretmenlerin eğlence eğilimlerinin tespit edilmesi ve geliştirilmesi, onların erken dönemde çocukların oyun ve öğrenme arasında bir bağ kurarak, çocukların algı ve öğrenmelerini sınıf içi deneyimlerle geliştirmektedirler (Howard, Jenvey ve Hill, 2006). Çocukların, erken dönemlerde oyun ile tanıştırılmaları, eğlence eğilimi

yüksek öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Oyun oynama eğilimi yüksek olan çocukların yetiştirilmesi, eğlence eğilimi yüksek olan öğretmenlerle sağlanmaktadır (Youell, 2008). Öğretmenin oyuna yaklaşımı ve davranışları çocukların oyun oynama ve oyun oynama eğilimlerini etkilemektedir. Öğretmenlerin çocuklara sözel ve sözel olmayan uyarıcılar yoluyla oyun oynamanın arzu edilen bir durum olduğunu ve geliştirilebileceğini ifade etmeleri gerekmektedir (Pinchover 2017).

Alanyazına bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğilimlerinin incelendiği Türkiye’de yürütülmüş bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada Macun ve Güvendi (2019), Ağrı ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 3-6 yaş arası 298 okul öncesi çocuğun oyun oynama eğilimlerini Keleş ve Yurt (2017) tarafından uyarlanan “Çocuklar için Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği”ni kullanarak cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne meslek durumu, baba meslek durumu ve ailenin gelir durumu değişkenlerine göre incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda çocukların oyun oynama eğilim düzeylerinin orta düzeyde olduğu, çocukların oyun oynama eğilimi puan ortalamalarında cinsiyet, kardeş sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne meslek durumu, baba meslek durumu ve ailenin gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı, yaş değişkenine göre ise anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan yurt dışı alanyazında okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğilimlerinin incelendiği pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Barnett ve Kleiber, 1982; Casas, 2003; Christian, 2011; Dodd ve Wilson, 1998; Fabrizi, 2014; Hamm, 2006; Ko ve Kim, 2013; Taylor ve Rogers, 2001; Taylor, Rogers ve Kaiser, 1999; Pinchover, 2017; Pinchover, Shulmn ve Bundy, 2016; Rentzou, 2014; Saunders, Sayer ve Goodale, 1999; Trevas, Matsouko ve Zachopoulou, 2003).

Okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin incelendiği araştırmalara bakıldığında ise Türkiye’de bu alanda yürütülmüş bir çalışmaya rastlanmıştır. Canaslan (2018) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimi özelliklerini ve eğlence eğilimi ile ilgili görüşlerini açıklamak amacıyla karma desen yöntemiyle yürütülen çalışmanın nicel kısmına 485 okul öncesi öğretmeni, nitel kısmına ise 20 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin eğlence eğilimleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın nicel veri sonuçlarına göre öğretmenin mesleki deneyiminin, yaşının, oyun dersi almış olma durumunun ve sınıftaki çocuk sayısının eğlence eğilimi üzerinde etkisinin olmadığı saptanmıştır. Öte yandan, öğretmenin eğitim altyapısının, gönüllü etkinliklere katılma durumunun, çalışılan okul türünün eğlence eğilimini etkilediği tespit edilmiştir. Yurt dışı alanyazında ise okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin incelendiği pek çok çalışma yer almaktadır (Graham, Sawyers ve DeBord, 1989; Pinchover, 2017; Synodi, Linardakis, Sadauskienė, Kochanskienė ve Rimavičienė, 2015; Tegano, Groves ve Catron, 1999).

Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimleri ile öğretmenlerinin eğlence eğilimlerini birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmıştır. Pinchover’in (2017) çalışması 40-72 aylık çocuklar ile öğretmenlerini kapsamaktadır. İsrail’de yürütülen çalışmanın sonucunda öğretmenlerin eğlence eğilimleri ile çocukların oyun oynama eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Alanyazında yer alan diğer çalışmalar öğretmenlerin eğlence eğilimlerinin çocukların farklı gelişim alanları üzerindeki etkisini incelemektedir (Graham, 1987; Singer, 2015; Tegano, Groves ve Catron, 1999; Walsh, McMillan ve McGuinness, 2017). Buradan hareketle gerek yurtiçi gerekse yurtdışı alanyazında bu alana yönelik sınırlı sayıda çalışmanın varlığı bu alanda çalışma ihtiyacı oluşturmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin, çocukların oyun oynama eğilimlerinde etkili olup olmadığının ortaya konulmasının okul öncesi eğitimi alanına, çocuklara ve öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülerek bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimlerini öğretmenlerinin eğlence eğilimleri açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Bununla birlikte araştırmanın içeriğinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimleri ile öğretmenlerinin eğlence eğilimleri ne düzeydedir?

2. Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimleri cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimleri, öğretmenlerinin eğlence eğilimi düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimlerini öğretmenlerinin eğlence eğilimleri açısından değerlendirmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu model tam olarak neden-sonuç ilişkisini ortaya koymamakla birlikte değişkenlerden birinin durumunun bilinmesi halinde diğerinin kestirilmesini sağlamaktadır (Karasar, 2000).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş grubu 122 çocuk ve çocukların yedi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler**

Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kız	64	52.5
	Erkek	58	47.5
	Toplam	122	100
Yaş	5 Yaş	74	60.7
	6 Yaş	48	39.3
	Toplam	122	100
Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler			
Cinsiyet	Kadın	7	100
	Erkek	-	-
	Toplam	7	100
Yaş	23-27	2	28.6
	28-32	3	42.9
	33-37	2	28.6
	Toplam	7	100
Eğlence eğilim düzeyi	Çok yüksek	2	28.6
	Yüksek	1	14.3
	Orta	3	42.9
	Düşük	1	14.3
	Toplam	7	100

### 2.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde öncelikle İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış, ardından okul öncesi eğitim kurumlarına gidilerek okul müdürlerinden de gerekli izin alındıktan sonra uygulamaya başlanmıştır. Ölçekler çalışma grubundaki öğretmenlere, çocuklar ve kendileri için doldurulmak üzere elden dağıtılmış, doldurmalarını takiben teslim alınmıştır. Toplamda çocuklar için 130 veri elde edilmiştir, ancak eksik ve hatalı doldurulan sekiz veri araştırmaya dahil

edilmemiştir. Öğretmenlerin tamamı ise ölçeği doldurmuştur. Son durumda çocuklardan 122 veri, öğretmenlerden ise 7 veri araştırma sürecine dahil edilmiştir.

### **2.3.1. Veri toplama araçları**

#### **2.3.1.1. Çocuklar için Oynama Eğilimi Ölçeği**

Çocuklar için Oynama Eğilimi Ölçeği, Barnett tarafından 1990 yılında çocukların oyun oynama eğilimlerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Keleş ve Yurt (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek 23 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha katsayısı değerleri fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik ve mizah anlayışı alt boyutları için .87, bilişsel kendiliğindenlik alt boyutu için .79 ve zevkin dışavurumu alt boyutu için .92 olarak tespit edilmiştir. Ölçek beşli likert tipindedir. Ölçekten en yüksek 115, en düşük 23 puan alınmaktadır (Keleş ve Yurt, 2017). Bu araştırma kapsamında ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı değeri .93 olarak hesaplanmıştır.

#### **2.3.1.2. Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği**

Yetişkinlerin eğlence eğilimi özelliklerini belirlemeye yönelik olarak Shen, Chick ve Zinn tarafından 2014 yılında geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Yurt, Keleş ve Koğar (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği, bir yetişkinin eğlence inancı, girişkenlik, tepkisellik, baskılanmamışlık ve kendiliğindenliğe ne düzeyde eğilimi olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçek 19 madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı değerleri eğlence arayışı alt boyutu için .84, baskılanmamışlık alt boyutu için .58 ve kendiliğindenlik alt boyutu için .73'tür. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha değeri .85'tir. Ölçek beşli likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan, 19-95 aralığındadır (Yurt, Keleş ve Koğar, 2016). Bu çalışma kapsamında ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı değeri .93 olarak hesaplanmıştır.

### **2.4. Verilerin Analizi**

Araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimleri ve öğretmenlerinin eğlence eğilimi düzeylerini betimlemek amacıyla ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Çocukların oynama eğilimi düzeyleri ve öğretmenlerin eğlence eğilimi düzeyleri belirlenirken, şu işlem gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerden alınabilecek en yüksek ve en düşük puan birbirinden çıkartılmıştır. Elde edilen sonuç ölçeğin likert tipine bölünmüştür. Çıkan sonuç ölçekten alınabilecek en düşük puana eklenerek, sırasıyla en yüksek puana kadar işlem gerçekleştirilmiştir. Ardından araştırma bulgularında ölçekten elde edilen puan ortalamasının denk geldiği düzey belirlenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi ile dağılımın normal olduğu belirlendikten sonra ( $p=.245$ ), çocukların Çocuklar için Oynama Eğilimi Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere Bağımsız Grup T-testi Analizi uygulanmıştır. Son olarak çocukların oynama eğilimlerinin öğretmenlerinin eğlence eğilimlerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Post-Hoc analizi yapılmıştır. Veriler uygun istatistik paket programında çözümlenmiş ve anlamlılık düzeyi .05 olarak değerlendirilmiştir.

### **3. Bulgular**

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimleri ve öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin incelenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

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

Araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimleri ile öğretmenlerinin eğlence eğilimi düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimleri ve öğretmenlerinin eğlence eğilimi düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri sonuçları**

Puan	n	$\bar{X}$	ss
Çocuklar için Oynama Eğilimi Ölçeği	122	79.90	13.82
Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği	7	66.71	15.42

Tablo 2’de görüldüğü üzere okul öncesi dönem çocuklarının Çocuklar için Oynama Eğilimi Ölçeği’nden (min. 23, max. 115) aldıkları puan ortalaması 79.90; standart sapma ise 13.82; öğretmenlerin ise Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği’nden (min. 19, max. 95) aldıkları puan ortalaması 66.71, standart sapma 15.42’dir. Ölçeklerden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar dikkate alınarak yapılan hesaplama sonucunda, çocukların oynama eğilimleri ve öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimi puanlarının cinsiyet ve yaş değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan analiz bulgularına Tablo 3 ve Tablo 4’te yer verilmiştir.

**Tablo 3. Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimi puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan bağımsız grup t testi sonuçları**

Puan	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t Testi		
					t	Sd	p
Çocuklar için Oynama Eğilimi Ölçeği	Kız	64	79.93	13.15	.023	120	.98
	Erkek	58	79.87	14.64			

Tablo 3’te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının Çocuklar için Oynama Eğilimi Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (p=.98).

**Tablo 4. Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimi puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan bağımsız grup t testi sonuçları**

Puan	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	t Testi		
					t	Sd	p
Çocuklar için Oynama Eğilimi Ölçeği	5 yaş	74	82.12	11.05	2.230	120	.028*
	6 yaş	48	76.50	16.81			

\*p<.05

Tablo 4’te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının Çocuklar için Oynama Eğilimi Ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılığın beş yaş grubu çocuklar lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir (p=.028).

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin olarak okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimlerinin, öğretmenlerinin eğlence eğilimi düzeylerine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan analiz sonuçları Tablo 5 ve Tablo 5.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 5. Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimi puanlarının öğretmenlerinin eğlence eğilimi düzeylerine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{X}$ ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları							
Puan	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Çocuklar için Oynama Eğilimi Ölçeği	Çok yüksek	32	86.09	11.48	G.Arası	3632.538	3	1210.846		
	Yüksek	19	82.31	12.62	G.İçi	19493.471	118	165.199		
	Orta	55	78.92	12.48	Toplam	23126.008	121		7.330	.000***
	Düşük	16	68.06	16.57						
	Toplam	122	79.90	13.82						

\*\*\**p*<.001

Tablo 5'te okul öncesi dönem çocuklarının Çocuklar için Oynama Eğilimi Ölçeği'nden aldıkları puanların öğretmenlerinin eğlence eğilimi düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda ortaya konulmuştur. Bu sonuca göre grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenerek Scheffe Testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 5.1'de sunulmuştur.

**Tablo 5.1. Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimi puanlarının öğretmenlerinin eğlence eğilimi düzeylerine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları**

Puan	(I) Eğlence Eğilim Düzeyi	(J) Eğlence Eğilim Düzeyi	Ortalama Farkı (I-J)	<i>p</i>
Çocuklar için Oynama Eğilimi Ölçeği	Çok yüksek	Yüksek	3.77	.79
		Orta	7.16	.10
		Düşük	18.03	.000***
	Yüksek	Çok yüksek	-3.77	.79
		Orta	3.38	.80
		Düşük	14.25	.016*
	Orta	Çok yüksek	-7.16	.10
		Yüksek	-3.38	.80
		Düşük	10.86	.035*
	Düşük	Çok yüksek	-18.03	.000***
		Yüksek	-14.25	.016*
			Orta	-10.86

\*\*\**p*<.001, \*\**p*<.01

Tablo 5.1 incelendiğinde, Çocuklar için Oynama Eğilimi Ölçeği puan ortalamalarında ortaya çıkan farklılığın öğretmeni düşük düzeyde eğlence eğilimine sahip çocuklar ile öğretmeni çok yüksek, yüksek ve orta düzeyde sahip olan çocuklar arasında öğretmeni çok yüksek, yüksek ve orta düzeyde sahip olan çocuklar lehine anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimleri ve öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Macun ve Güvendi (2019), çocukların oyun oynama eğilimlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çocukların

oyun oynama eğilimlerinin yüksek çıkmasında okulun eğitim içeriği, program, öğretmen ve yönetici tavırları gibi pek çok etken rol oynayabilir. Katz (1993) çocukların oyun oynama eğilimlerinin her daim geliştirilebilir bir olgu olduğu vurgulamaktadır. Katz'a göre oyun oynama bir eğilimdir ve bu eğilim erken çocukluk eğitim programlarının etkili kullanımı ve öğretmenlerin desteği ile geliştirilebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Canaslan (2018), okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerini incelediği araştırmasında öğretmenler eğlence eğilimini, oyun oynamayı sevmek olarak tanımlamışlar ve kendilerinin eğlence eğilim düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Synodi ve diğerleri (2015), Litvanya ve Yunanistan'daki okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerini inceledikleri araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin yüksek düzeyde olmasında, öğretmenlerin oyun oynamayı sevmeleri, çocuklarla vakit geçirmekten hoşlanmaları neden olarak gösterilebilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Barnett ve Kleiber (1982) ve Macun ve Güvendi (2019), çocukların oyun oynama eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kinkead-Clark (2019) ve Rentzou (2015), okul öncesi dönem çocukları üzerine yaptığı çalışmada çocukların oyun oynama eğilimlerinin cinsiyetlerine göre değişmediği sadece oyun türlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Hamm (2006) özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğilimlerini incelediği çalışmada cinsiyete göre farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Öte yandan Barnett (2018) ve Zachopoulou, Trevlas ve Tsikriki (2004) çalışmalarında erkek çocukların oyun oynama eğilimlerinin kız çocuklarından daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Kang ve Lee (2011) ve Saunders ve diğerleri (1999) ise kız çocuklarının oyun oynama eğilimlerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma kapsamında cinsiyete göre farklılık olmamasının nedeni, öğretmenlerin ve ailelerin çocukların oyun oynama alışkanlıklarına yönelik benzer tutumlar sergilemiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca çocukların oynama eğilimlerinin cinsiyet odaklı değil, içsel kaynaklı olduğu belirtilmektedir (Rentzou, 2015). Bu bilgi de bu araştırma sonucunda cinsiyete göre fark çıkmamasının nedeni olarak gösterilebilir.

Çocukların oynama eğilimlerinin yaşa göre farklılaşma durumu incelendiğinde, altı yaşa kıyasla beş yaş grubundaki çocukların oynama eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Taylor ve Rogers (2001)'in okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğilimlerini inceledikleri araştırmasının sonucunda beş yaş grubu çocukların oyun oynama eğilimlerinin altı yaş grubu çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Choi ve Kim (2006) dört yaş çocuklarının oyun oynama eğilimlerinin altı yaş çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Saunders ve diğerleri (1999) 36-47 aylık çocukların oyun oynama eğilimlerinin 47-57 aylık çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Rentzou (2015) ve Kang ve Lee (2011) oyun oynama eğilimlerinde yaşa göre farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan Macun ve Güvendi (2019), beş-altı yaş aralığındaki çocukların oyun oynama eğilimlerinin üç-dört yaş aralığındaki çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yaşa göre farklılaşmanın ortaya çıkmasında öğretmen tutumu ve okul ortamının etkileri söz konusu olabilir. Öğretmenlerin ya da ailelerin tutumlarının çocukların oynama eğilimlerini etkilediği bilinmektedir (Pinchover, Shulman ve Bundy, 2016).

Çocukların oynama eğilimlerinin öğretmenlerinin eğlence eğilimi düzeylerine göre farklılaşma durumu incelendiğinde öğretmeni düşük düzeyde eğlence eğilimine sahip çocuklar ile öğretmeni çok yüksek, yüksek ve orta düzeyde sahip olan çocuklar arasında öğretmeni çok yüksek, yüksek ve orta düzeyde eğlence eğilimine sahip olan çocuklar lehine anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Pinchover (2017), 40-72 aylık çocuklarla yürüttüğü çalışmasında çocukların oyun oynama eğilimleri üzerinde öğretmenlerin eğlence eğilimlerinin etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eğlence eğilimi yüksek olan öğretmenlerin sınıftaki çocukların oynama



eğilimleri de yüksek çıkmıştır. Graham, Sawyers ve DeBord (1989) okul öncesi dönem çocukların öğretmenlerinin eğlence eğilimlerini incelemişler ve eğlence eğilimi yüksek olan öğretmenlerin çocuklarla olumlu bir iletişim kurduğu, karşılıklı güvene ve oyuna dayalı bir ilişki içinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Kinkead-Clark (2019)'a göre okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin çocuklarla birlikte oyun oynamaları, onların eğitim sürecini kolay bir biçimde yürütmelerine ve çocukların keyifli zaman geçirmelerine katkı sağlamaktadır. Sproule ve arkadaşları (2019) sınıf içinde öğretmenin ve çocukların katılımı ile gerçekleştirilen oyunlar yoluyla öğrenme sürecinin keyifli hale geldiğini, sınıfın doğal ortamı içinde eğlenme ve eğlencenin her zaman yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Dodd ve Wilson'un (1998) 18-24 aylık çocuklarla yürüttükleri çalışmanın sonucunda çocukların oyun oynama eğilimlerinin öğretmenlerinin katıldığı oyunlarda çok daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklarla birlikte oynayan öğretmenler onların oyun oynama eğilimlerini artırmaktadır. Fabrizi (2014) özel gereksinimli çocukların öğretmenlerinin oyuna katılımının çocukların oyun oynama eğilimlerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Taylor ve diğerleri (1999) çocukların yetişkinlerle olan olumlu etkileşiminin çocukların oyun oynama eğilimlerini etkilediğini belirtmektedirler. Öğretmenlere göre oyun gönüllü katılım ve eğlence temelli olmalıdır ve bunu sağlayacak öğretmenin kendisinin de oyunla eğlenmesi gerekmektedir (Taylor, Rogers, Dodd, Kaneda, Nagasaki, Watanabe ve Goshiki, 2004). Katz (1993)'a göre çocukların oyun oynama eğilimlerini arttırmak ancak öğretmenlerin rol modeli ile mümkündür. Eğlence eğilimi yüksek olan öğretmenler, çocuklara örnek davranışlar sergileyerek onların oyun oynama eğilimlerini geliştirmektedirler. Çocukların yaşam kalitesi öğretmenlerinin oyun ve eğlenceye yönelik tutumlarını gözleyerek gelişir, bu sayede çocuğun tüm yaşamına etki eden bir durum gerçekleştirilmiş olur (Erikson, 1972). Eğitim ortamlarında öğretmenlerin herhangi bir etkinliğe, yetişkinler için sıradan ve olağan olan görevlere eğlenceli bir tavırla yaklaşmaları, o etkinliği çocuklar için büyümlü bir şekle dönüştürmektedir. Okul yaşantısında eğlenen çocuk öğrenme sürecinde çok daha aktif ve yaratıcı düşünerek yeni öğrenmelere kapı açmaktadır. Oyun oynama eğiliminin içsel bir durum olduğu gerçeğinden hareketle, okul öncesi dönemde eğlence eğilimi yüksek öğretmenler aracılığıyla çocukların oyun oynama eğilimlerini harekete geçirecek yönde ortamlar oluşturularak, eğitim içeriği gözden geçirilerek ve aile ile iş birliği sürecine gidilerek sosyal çevresi ile uyumu yüksek, neşeli ve öğrenmeye açık çocuklar yetiştirmek mümkün olacaktır.

Okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğilimlerinin öğretmenlerinin eğlence eğilimleri açısından değerlendirildiği bu çalışmanın sonucunda uygulayıcılara ve araştırmacılara bazı öneriler sunulabilir. Çocukların ve öğretmenlerinin oyun oynama eğilimleri farklı sosyokültürel çevrelerde ve farklı çalışma grupları üzerinde incelenebilir. Düşük çıkan çalışma gruplarına yönelik oyun oynama üzerine etkinlik ve paneller düzenlenebilir. Her yaş grubu ve her cinsiyetten çocuğun oyun oynamasına imkân verecek biçimde eğitim ortamları iyileştirilebilir. Öğretmenlerin eğlence eğilimi, çocukların oyun oynama eğilimlerini olumlu açıdan etkilemektedir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin eğlence eğilimlerini arttırmaya yönelik olarak teşvik edici etkinlikler düzenlenebilir. Eğlence eğilimi ve oyun oynama eğiliminin geliştirilebilir bir kişilik özelliği olduğu (Pinchover, 2017) bilgisıyla hem çocuklar hem öğretmenlere yönelik çalışmalar yürütülebilir. Son olarak bu çalışma nicel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Takip eden çalışmalarda öğretmenlerin ve çocukların oyun oynama eğilimleri nitel araştırma yöntem ve teknikleri ile incelenebilir.

## Kaynaklar

- Bae, B. (2012). Children and teachers as partners in communication: Focus on spacious and narrow interactional patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53-69. Doi: <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>
- Barnett, L. A. (1998). The adaptive powers of being playful. In M. C. Duncan, G. Chick, & A. Aycock (Eds.), *Play and culture studies: Diversions and divergences in fields of play* (pp. 97-119). Greenwich, CT: Ablex Publishing.

- Barnett, L. A. (2018). The education of playful boys: class clowns in the classroom. *Frontiers in Psychology, 9*, 232. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00232>
- Barnett, L. A., & Kleiber, D. A. (1982). Concomitants of playfulness in early childhood: Cognitive abilities and gender. *The Journal of Genetic Psychology, 141*(1), 115-127. Doi: 10.1080/00221325.1982.10533462
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). The importance of being playful. *Educational Leadership, 60*(7), 50-53.
- Canaslan, B. (2018). *Early childhood in-service teachers' playfulness traits and views on playfulness* (Unpublished master thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Casas, A. K. (2003). *Childhood playfulness as a predictor of adult playfulness and creativity: a longitudinal study* (Unpublished master thesis). Virginia State University, USA.
- Chang, P. J., Qian, X., & Yarnal, C. (2013). Using playfulness to cope with psychological stress: taking into account both positive and negative emotions. *International Journal of Play, 2*(3), 273-296. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/21594937.2013.855414>
- Chang, P. J., Yarnal, C., & Chick, G. (2016). The longitudinal association between playfulness and resilience in older women engaged in the red hat society. *Journal of Leisure Research, 48*(3), 210-227. Doi: <http://dx.doi.org/10.18666/JLR-2016-V48-I3-6256>
- Choi, J. Y., & Shin, N. (2016). Exploring the effects of attachment security and playfulness on social competence among 4-year-old preschool children. *Korean Journal of Childcare and Education, 12*(2), 219-238.
- Choi, M. S., & Kim, J. H. (2006). The effect of playfulness on the social skills of young children: A study of gender differences. *Korean Journal of Child Studies, 27*(4), 103-116.
- Christian, K. M. (2011). *The construct of playfulness: Relationships with adaptive behaviors, humor, and early play ability* (Unpublished doctoral thesis). Case Western Reserve University, USA.
- Dodd, A. T., & Wilson, J. T. (1998). *The playfulness of toddlers in adult-directed, adult-assisted, and exploratory play contexts*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423027.pdf>
- Erikson, E. (1972). Play and civilization. J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva. (Eds.), In *Play: Its role in development and evolution* (pp. 690-440). New York, NY: Basic Books.
- Fabrizi, S. (2014). *Measuring the playfulness of children with special needs in occupational therapist led, caregiver-included community playgroups* (Unpublished doctoral thesis). Nova Southeastern University, USA.
- Graham, B. C. (1987). *The effects of teachers' playfulness and creativity on teacher-child interactions* (Unpublished doctoral thesis). Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Graham, B. C., Sawyers, J. K., & DeBord, K. B. (1989). Teachers' creativity, playfulness, and style of interaction with children. *Creativity Research Journal, 2*(1-2), 41-50. Doi: <https://doi.org/10.1080/10400418909534299>
- Hamm, E. M. (2006). Playfulness and the environmental support of play in children with and without developmental disabilities. *OTJR: Occupation, Participation and Health, 26*(3), 88-96. Doi: <https://doi.org/10.1177/153944920602600302>
- Howard, J., Jenvey, V., & Hill, C. (2006). Children's categorisation of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care, 176*(3-4), 379-393. Doi: <https://doi.org/10.1080/03004430500063804>
- Jung, J. (2011). Caregivers' playfulness and infants' emotional stress during transitional time. *Early Child Development and Care, 181*(10), 1397-1407. Doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.532873>

- Kang, J. H., & Lee, K. N. (2011). Effects of children's individual variables and maternal parenting on children's playfulness. *Korean Journal of Childcare and Education*, 7(2), 159-180.
- Karaman, N. G. (2009). The relationship between cognitive styles and play behaviour of 5-6 years old kindergarden children. *Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, 42(2), 163.
- Karasar, N. 2000. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katz, L. G. (1993). Dispositions as educational goals. ERIC Digest.
- Keleş, S., & Yurt, Ö. (2017). An investigation of playfulness of pre-school children in Turkey. *Early Child Development and Care*, 187(8), 1372-1387. Doi: 10.1080/03004430.2016.1169531
- Kinhead-Clark, Z. (2019). Exploring children's play in early years learning environments; what are the factors that shape children's play in the classroom? *Journal of Early Childhood Research*, 17(3), 1-13. Doi: <https://doi.org/10.1177/1476718X19849251>
- Ko, Y. J., & Kim, M. S. (2013). The differences in children's play behavior according to the level of their playfulness, leadership and communicative ability. *Korean Journal of Child Studies*, 34(1), 175-189. Doi: [dx.org/10.5723/KJCS.2013.34.1.175](https://doi.org/10.5723/KJCS.2013.34.1.175)
- Kwon, H. J. (2013). The effects of early childhood teachers' playfulness, Teachers' positive play beliefs and teaching efficacy on play on teachers' strategies of problem behavior guidance. *Korean Journal of Childcare and Education*, 9(1), 175-200.
- Lim, Y. O., Yee, Y. H., & Oh, K. Y. (2006). The relationship between children's creativity, playfulness and multiple intelligence. *Korean Journal of Human Ecology*, 9(1), 15-24.
- Macun, B., & Güvendi, Ö. F. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(78), 79-98.
- Magnuson, C. D., & Barnett, L. A. (2013). The playful advantage: How playfulness enhances coping with stress. *Leisure Sciences* 35(2), 129-144. Doi: <https://doi.org/10.1080/01490400.2013.761905>
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden alınmıştır.
- Moller, S. J. (2015). Imagination, playfulness, and creativity in children's play with different toys. *American Journal of Play*, 7(3), 322-346.
- Pinchover, S. (2017). The relation between teachers' and children's playfulness: a pilot study. *Frontiers in Psychology*, 8, 2214. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02214>
- Pinchover, S., Shulman, C., & Bundy, A. (2016). A comparison of playfulness of young children with and without autism spectrum disorder in interactions with their mothers and teachers. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1893-1906. Doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1136622>
- Proyer, R. T., & Jehle, N. (2013). The basic components of adult playfulness and their relation with personality: The hierarchical factor structure of seventeen instruments. *Personality and Individual Differences*, 55(7), 811-816. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.010>
- Proyer, R. T., & Wagner, L. (2015). Playfulness in adults revisited: the signal theory in German speakers. *American Journal of Play*, 7(2), 201-227.
- Rentzou, K. (2014). Pre-school children's social and nonsocial play behaviours. Measurement and correlations with children's playfulness, behaviour problems and demographic characteristics. *Early Child Development and Care*, 184(4), 633-647. Doi: 10.1080/03004430.2013.806496
- Saunders, I., Sayer, M., & Goodale, A. (1999). The relationship between playfulness and coping in pre-school children: A pilot study. *American Journal of Occupational Therapy*, 53(2), 221-226.

- Shen, X. (2010). *Adult playfulness as a personality trait: Its conceptualization, measurement, and relationship to psychological well-being* (Unpublished doctoral thesis). The Pennsylvania State University, USA.
- Singer, E. (2013). Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 172-184. Doi: 10.1080/1350293X.2013.789198
- Singer, E. (2015). Play and playfulness in early childhood education and care. *Psychology in Russia*, 8(2), 27.
- Sproule, L., Walsh, G., & McGuinness, C. (2019). More than 'just play': picking out three dimensions of a balanced early years pedagogy. *International Journal of Early Years Education*, 1-14. Doi: 10.1080/09669760.2019.1628011
- Synodi, E., Linardakis, M., Sadauskienė, R., Kochanskienė, A., & Rimavičienė, D. (2015). Teachers' approach to playfulness in the process of education/learning in Lithuania and Greece. *Signum Temporis*, 7(1), 15-19. Doi: 10.1515/sigtem-2016-0002
- Taylor, S. I., & Rogers, C. S. (2001). The relationship between playfulness and creativity of Japanese pre-school children. *International Journal of Early Childhood*, 33(1), 43-49. Doi: <https://doi.org/10.1007/BF03174447>
- Taylor, S. I., Rogers, C. S., & Kaiser, J. (1999). A comparison of playfulness among American and Japanese preschoolers. *Play contexts revisited*, 2, 143.
- Taylor, S. I., Rogers, C. S., Dodd, A. T., Kaneda, T., Nagasaki, I., Watanabe, Y., & Goshiki, T. (2004). The meaning of play: A cross-cultural study of American and Japanese teachers' perspectives on play. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 24(4), 311-321. Doi: <https://doi.org/10.1080/1090102040240411>
- Tegano, D. W., Groves, M. M., & Catron, C. E. (1999). Early childhood teachers' playfulness and ambiguity tolerance: essential elements of encouraging creative potential of children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(3), 291-300. Doi: 10.1080/0163638990200307
- Trevlas, E., Grammatikopoulos, V., Tsigilis, N., & Zachopoulou, E. (2003). Evaluating playfulness: Construct validity of the children's playfulness scale. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 33-39. Doi: <https://doi.org/10.1023/A:1025132701759>
- Trevlas, E., Matsouka, O., & Zachopoulou, E. (2003). Relationship between playfulness and motor creativity in pre-school children. *Early Child Development and Care*, 173(5), 535-543.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studie*, 27, 1-16.
- Walsh, G., McMillan, D., & McGuinness, C. (Eds.). (2017). *Playful teaching and learning*. Sage.
- Youell, B. (2008). The importance of play and playfulness. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 10(2), 121-129. Doi: 10.1080/13642530802076193.
- Yurt, Ö., Keleş, S., & Koğar, H. (2016). Yetişkin eğlence eğilimi özeliği ölçeği Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 650-662. Doi: 10.14687/ijhs.v13i1.3539
- Zachopoulou, E., Trevlas, E., & Tsikriki, G. (2004). Perceptions of gender differences in playful behaviour among kindergarten children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 43-53. Doi: <https://doi.org/10.1080/13502930485209301>

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

The playfulness is defined as the ability of children to transform their surroundings into an environment that makes them fun and enjoyable. The playfulness is considered in the literature as a personality trait. Although the term playfulness refers to personality for adults, it is used to define the playfulness in both adults and children. It includes features such as transforming the environments in which they live into fun and enjoyable for themselves and the people around them. Individuals with playfulness traits are defined as people who have an internal predisposition that is characterized as knowing how to enjoy every moment of life, having imagination, being joyful, thinking freely, and accepting oneself and the environment as it is. In this respect, it is important to examine the personality traits of pre-school children and teachers. From this point of view, the aim of the research is to evaluate the pre-school children's playfulness in terms of their teachers' playfulness traits. In addition, it aims to examine whether children's playfulness differ according to demographic characteristics (gender and age).

### **2. Method**

This study was based on a survey model, one of the quantitative research methods, through which pre-school children's playfulness was examined in terms of their teachers' playfulness traits. The participants of the study consisted of 122 children whose ages ranged from five to six, and seven teachers of these children working at pre-school education institutions in various districts of Istanbul in academic years 2018 and 2019. In the research, "Children's Playfulness Scale" was used to determine the playfulness of pre-school children and "Adult Playfulness Trait Scale" was used to determine the pre-school teachers' playfulness traits. In the process of data collection, firstly permission was obtained from İstanbul Provincial Directorate of National Education, then pre-school education institutions were visited and the necessary permission was obtained from school principals as well and then implementation started. The scales were distributed by hand to the teachers who agreed to participate in this study and they were asked to complete one scale for themselves and the other for children in their classes. After filling the scales, they were received. A total of 130 cases were obtained from children, but eight of them were incomplete and incorrectly filled; therefore, these cases were not included in the study. Moreover, seven cases were obtained from teachers.

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

As a result of the research, it was found that pre-school children's playfulness and teachers playfulness traits levels were high ( $\bar{X} = 79.90$ ;  $\bar{X} = 66.71$ ). Many factors such as the educational content of the school and program, teacher and manager attitudes could have played a role in the high tendency of the children to play. Children's playfulness did not show a significant difference according to the gender variable ( $p = .98$ ). The reason for the lack of gender differences in this study may be due to the fact that teachers and families had similar attitudes towards children's play habits. In this respect, some evidence suggests that the tendency of children to play is not gender-oriented but internally sourced (Rentzou, 2015). The study also examined whether the children's playfulness differed according to the age variable and a significant difference was found in favor of the five-year-old children when compared with six-year-olds ( $p = .028$ ). The effects of teacher attitude and school environment may be the reasons of the differentiation of playfulness with regard to age. The literature proposes that the attitudes of teachers or families affect the tendency of children to play (Pinchover, Shulman and Bundy, 2016). With respect to the relationship between the children's and their teachers' playfulness traits, it was found that children's playfulness differed according to their teachers' playfulness traits levels ( $p < .001$ ). Considering the effect of teachers' playfulness on children, the results showed significant

differences for three groups of children: The children with a teacher with high level of playfulness traits ( $p < .001$ ), the children with a teacher with moderate level of playfulness traits ( $p = .016$ ), and the children with a teacher with low level of playfulness traits ( $p = .035$ ). Teachers with high playfulness traits develop exemplary behaviors for children and improve their playfulness. The quality of life of children improves by observing their teachers' attitudes towards play and entertainment, which affects the whole life of the children (Erikson, 1972). In educational environments, teachers' approaching any task, or even tasks that are considered ordinary by adults, with a fun attitude turns it into a magical activity for children. Having fun in school life, the child can enjoy an environment that stimulates more active and creative thinking in the learning process. Based on the fact that playfulness is an internal disposition, by creating environments that will stimulate children's playfulness, revising their educational content and collaborating with the family, teachers with high playfulness traits in the pre-school period will raise children who are joyful and open to learning.

#### **Etik Beyannameesi**

Bu makalede "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Araştırma makalesi:** Zembat, R., & Yılmaz, H. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimlerinin öğretmenlerinin eğlence eğilimleri ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 431-446.



## Evaluation of Parent Reflections After Lesson Study Implementation with Preschool Teachers

Şule TEPETAŞ\*, Tacettin TEZCAN\*\*

Received date: 05.11.2019

Accepted date: 23.04.2020

### Abstract

This study aimed to investigate how the lesson study method, implemented by pre-school teachers to increase the quality of picture storybook reading activities, viewed by students' families. Case study, a qualitative research design, was used to study the parents of 47 4-6-year-old children in a kindergarten affiliated with the Ministry of National Education in Bolu during the 2017-2018 academic year. Study data were collected with the help of a semi-structured interview form developed by the researchers. Content analysis of the data obtained from the study was performed with QDA Mincer program. It was found that the interactive reading activities developed as a result of teachers' lesson study activities were regarded as fruitful by parents and that interactive reading supported school-family cooperation. Based on these results, it is recommended to conduct more academic studies on the cooperation between teacher-school-family and children and to monitor the reflections of these studies.

**Keywords:** Pre-school education, lesson study, dialogic reading, picture storybook.

\* Bolu Abant İzzet Baysal University, Mehmet Tanrikulu Health Services Vocational School, Department of Child Development, Bolu, Turkey; [suletepetas@gmail.com](mailto:suletepetas@gmail.com)

\*\* Bolu Abant İzzet Baysal University, Mehmet Tanrikulu Health Services Vocational School, Department of Child Development, Bolu, Turkey; [tacettintezcan\\_8@hotmail.com](mailto:tacettintezcan_8@hotmail.com)

# Okul Öncesi Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Ders İmecesini Uygulamasının Yansımalarının Ebeveynler Açısından Değerlendirilmesi

Şule TEPETAŞ\*, Tacettin TEZCAN\*\*

Geliş tarihi: 05.11.2019

Kabul tarihi: 23.04.2020

## Öz

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin niteliklerini arttırmak amacıyla gerçekleştirilen ders imecesi uygulamasının aileler üzerindeki yansımalarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Bolu ilinde eğitim vermekte olan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokulunda 4-6 yaş grubunda eğitim öğretim gören 47 çocuğun ebeveynleri ile çalışılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin içerik analizleri QDA Minner programı ile yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin ders imecesi çalışmaları sonucunda oluşturulmuş olan etkileşimli okumaya yönelik etkinliklerin ebeveynlerin değerlendirmelerine göre verimli geçtiğini gözlemledikleri ve etkileşimli okumanın okul-aile işbirliğini desteklediği sonuçları ortaya konulmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmen-okul-aile ve çocuk işbirliğinde daha fazla akademik çalışmanın geliştirilmesi ve bu çalışmaların yansımalarının izlenilmesi önerilebilir.

**Anahtar kelimeler:** Okulöncesi eğitim, ders imecesi, etkileşimli okuma, resimli öykü kitabı.

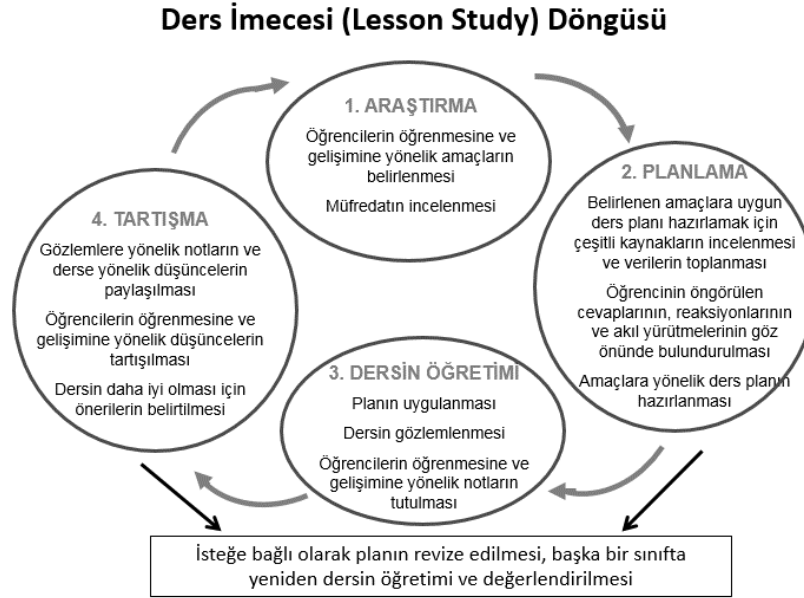
\*<sup>ORCID</sup> Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Mehmet Tanrıku Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Bolu, Türkiye; suletepetas@gmail.com

\*\*<sup>ORCID</sup> Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Mehmet Tanrıku Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Bolu, Türkiye; tacettintezean\_8@hotmail.com



## 1. Giriş

Ders imecesi, öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ve müfredatta yaşadıkları problemlerin üstesinden meslektaşları ile işbirliğinde gelmeleri ve yeni öğrendikleri bilgileri de kullanarak sorunları çözümlenmeleri temeline dayanan bir Japon Modelidir (Baki ve Arslan, 2015). 1900'lü yıllarda Japonya'da hali hazırda kullanmakta oldukları eğitim metotları öğretmenler için yeterli gelmemeye başlamıştır. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak yeni yöntem ve teknikleri öğretmenlere tanıtmak amacıyla eğitimler ve konferanslar düzenlenmiştir. Bu konferansların ve eğitimlerin uygulamalı olması, öğretmenlerin hemen uygulamaya dair dönütler almaları ve kendilerini değerlendirebilmeleri hedeflenmiştir (Güner ve Akyüz, 2017). Bu fikirden hareketle ortaya 'Lesson Study' denilen ders imecesi modeli çıkmıştır. Konferanslarda Japonya'da bu modelin orijinal adına "Juglo-hiyo-kai" (eleştirme/eleştiri konferansı) adı verilmiştir (Gözel ve Erdem, 2016). Önce eleştiri dersi olarak başlayan bu uygulama ders imecesinin bir parçası olmuş, sonraları yükseköğrenimden okul öncesine, ilkokuldan liseye kadar her türlü öğretmenin eğitiminde yararlanılan bir model halini almıştır (Makinae, 2010). Bu modelde öncelikle ders kritiği esas alınmaktadır.



**Şekil 1. Ders imecesi döngüsü** (Lewis, Perry ve Murata, 2006. Akt. Güner ve Akyüz, 2017)

Şekil 1'de Ders imecesinin döngüsü yer almaktadır. Ders imecesi bu şekilden de anlaşılacağı gibi öğretmen gruplarına işbirlikli araştırma ve geliştirme olanağı sağlar. Ayrıca öğrenciler üzerindeki etkisi olan dersleri ve teknikleri uygulamalarına, sonuçlarını izleme, değerlendirme ve takip etmelerine kısacası somut olarak görmelerine fırsat yaratır (Kim, 2008). Bu model ders imecesi grubunu oluşturan bireylerin bir araya gelerek şekildeki gibi temelde 4 basamakta yürüttüğü çalışmaları kapsamaktadır. Ders imecesinde öğretmenlerin öğrencilerin nasıl düşündüklerine dikkat etmeleri oldukça önemlidir (Yoshida ve Jackson, 2011). Öğretmenleri şekilde yer alan döngünün birinci aşamasına hedefledikleri kazanımları seçerek ve ders planına ilişkin hazırlıklarını yaparak başlamaktadırlar. Bu aşamada öğrencilerin zorlandıkları, sorun yaşadıkları yerler saptanmakta ve bu zorluklara ilişkin araştırmalar yapılmaktadır (Lewis, Friedkin, Baker ve Perry, 2011). İkinci aşamada ise belirlenen bu zorluklara ilişkin uygun seçilen kazanımlara göre bir ders planı oluşturulmaktadır. Bu ders planında öğrencinin vermesi öngörülen cevaplar ders imecesi grubu tarafından tartışılmakta, bunlara yönelik de akıl yürütmeler ve farklı stratejiler de işe koşulmaktadır (Baki, 2012; Bütün, 2012). Üçüncü aşama ders öğretimi ile devam etmektedir. Ders öğretimi aşamasında hazırlanan ders planları ders imecesi grubundan bir gönüllü tarafından

sınıfta uygulanmaktadır. Grubun diğer öğretmenleri ise gözlem yaparak öğrenme sürecini çok yönlü olarak değerlendirmekte yani izlemektedir (Makinae, 2010). Bu aşamada öğrencilerin nasıl düşündüklerine dikkat etmek oldukça önemlidir. Ders planının hangi açılarından öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı ya da zorlaştırdığı bu aşamada takip edilmektedir (Yoshida ve Jackson, 2011). Son aşama olan tartışma aşamasında ise dersin öğretiminden sonra ders imecesi grubundaki bütün öğretmenler gözlem sırasında aldıkları notlara dayanarak ders planının zayıf ve güçlü yönlerini paylaşmakta, düşüncelerini dile getirmektedirler (Lewis, Friedkin, Baker ve Perry, 2011). Tartışmanın sonunda grubun önerileri doğrultusunda ders planı yeniden düzenlenmekte ve son şekli verilmektedir.

Ders imecesinde öğretmenler ortak olarak planladıkları ve dikkatli bir şekilde gözlemledikleri dersleri tartışarak çalışma vaktinin önemli bir kısmını işbirlikli çalışma ile geçirmiş olurlar. Ders imecesi modeli ile ülkemizde birçok branşta öğretmenlerin hizmet içinde uygulamalı olarak eğitilmeleri ve kendilerini geliştirmeleri sağlanmaktadır. Ders imecesi uygulaması öğretmenlerin uygulamanın bizzat içinde olması, birlikte karar verme ve planlamalarını gerektirmesi, iş bölümü ve içinde çalışmalarını gerektirmektedir. Bu yönüyle de öğretmenlerin hem zor gördükleri hem de bir parçası olduklarında mesleki ve kişisel birçok açıdan uygulamaya yönelik kazanımlar elde ettikleri bir yöntemdir. Öğretmenlerin sınıf içinde etkileşimini destekleyecek, onlara yeni ufuklar açacak, alandaki yeni gelişmeleri ve yöntemleri tanıttacak konuların ders imecesi için seçilmesi öğretmenlerin dile getirdikleri önemli bir husustur. Bu nedenle öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin ders imecesi yoluyla resimli öykü kitabı okuma becerilerinin desteklenmesi sağlanmıştır. Bu ders imecesi uygulamasının yansımalarının ise değerlendirilmesi bu çalışma ile hedeflenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde sıklıkla resimli öykü kitaplarını okudukları bilinmektedir (Ulutaş ve Turan, 2016; Turan, Gönen ve Aydos, 2017; Körükçü, 2012, Işıtan, 2016) Ulutaş ve Turan (2016) çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumlarında resimli öykü kitaplarının kullanılma durumlarının incelenmesi konusunda yaptıkları çalışmada öğretmenlerin %95,6'sının sınıfında resimli öykü kitabı bulunduğunu ve bunları günlük olarak kullanmaya çalıştıklarını saptamışlardır. Tepetaş Cengiz (2015), çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin niteliklerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tek tip okuma stilleri kullandıklarını, farklı yöntem ve tekniklerden çoğunlukla yararlanmadıklarını, resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini ve dil gelişimlerini yeterince destekleyemediklerini belirtmiştir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma niteliklerinin desteklenmesi için farklı öykü kitabı okuma yöntemlerinin tanıtılması ve uygulamalı olarak paylaşılmasını önermektedir.

Çocuk anadilini öğrenirken, dilin gramerini, dilin birimlerini ve sözel iletişimin gereklerini doğal olarak öğrenmektedir. Dil gelişiminin sistemli olarak desteklendiği yer okul öncesi eğitimidir. Okul öncesi eğitim programında önemli bir yer tutan dil gelişimi Türkçe etkinlikleri ile günlük eğitim akışına uygun kazanımlar ile desteklenmektedir. Türkçe etkinliği çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve iletişim becerilerini artırmak için planlanan etkinliklerdir. Türkçe etkinliklerinin amacı; çocukların Türkçeyi düzgün kullanmasını, sesleri çıkarabilmesini, farklı söz dizimsel yapıları anlama ve kullanmasını, dinleme becerilerini kazanmasını, duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan yollarla ifade etmesini, ses tonunu ayarlamasını ve sözcükleri doğru üretmesini sağlamaktır. Bunların yanı sıra Türkçe etkinliklerinin önemli işlevlerinden birisi çocukların kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini desteklemek ve kitap sevgisini aşılamaktır" (MEB, 2013). Bu nedenle Türkçe etkinliklerde önemli bir yer tutan hikâyeler, dil öğrenimini arttırmak için en çok çalışılan yöntemlerden biridir. Birçok araştırma, çocukların paylaşılan hikâye kitabı deneyimleriyle çeşitli gelişim alanlarında önemli kazanımlar yaptığını göstermiştir (Kaderavek ve Justice, 2002; Rubin ve Wilson, 1995;). Öykü okuma, çocuklara dil ve okuryazarlık edinmelerini sağlayarak iki şekilde yarar sağlar. Çocuklar sadece dil ve okuryazarlık becerileri kazanmakla kalmaz, aynı zamanda

kelime dağarcığını, kitap kullanma bilgisini ve birçok başka becerileri de yaşarlar (Snow, 1983). Öykü okuma, metni ve çizimleri tartışırken küçük çocuklar için iletişim olanaklarını teşvik edebilir (Kaderavek ve Justice, 2002).

Çocukların dil gelişimi ve okuryazarlık becerilerinin düzenli kitap okumayla arttığı gözlenmiştir (Aram ve Levin, 2002; Bus, Ijzeendorn ve Pellegrini, 1995; Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarıyla hikaye kitabı okuması çocuğun dil gelişimini güçlendirmede etkili bir yol olduğu belirlenmiştir (Chow ve McBride-Chang, 2003; Hargrave ve Senechel, 2000).

Her ne kadar hikâye anlatımı ve hikâye okuması içerik olarak benzer olsa da, süreçlerinde çok önemli farklılıklar gösterir. En önemli fark hikâyeyi dinleyenlerin katılımıdır. Bu nedenle Whitehurst ve arkadaşları, ortak okuma sırasında çocukları aktif olarak dâhil etmek ve dil gelişimi için zengin bir yol sağlamak üzere tasarlanmış, etkileşimli kitap okuma adı verilen bir müdahale programı geliştirmişlerdir (Lonigan ve Whitehurst, 1998; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel, 1994). Bu program üç geniş ilkeye dayanmaktadır: Bu ilkelerden *ilki*, okuyucunun çocuğun dili kullanmasına ve pasif bir dinleyicinin aksine aktif bir katılımcı haline gelmesine yardımcı olmak için uyarıcı teknikleri kullanmasıdır. Bunun en önemli örneği “ne, neden, nasıl” gibi açık uçlu soruların kullanılmasıdır (Örneğin çocuk ne yapıyor? Ayı nereye gitmek istiyor?, Ördek nerede yüzüyor?) Bu tür sorular “evet-hayır” ı işaret etmeyen, çocukları düşünmeye ve cevap vermeye iten açık uçlu sorulardır. *İkincisi*, geribildirim kullanımınıdır. Geri bildirim, çocuğun ne söylediğini yeniden düzenlemek, daha fazla bilgi ekleyerek genişletmek, hataların farkına varmasını sağlamak ve düzeltmek, doğru yanıtları vurgulamak ve düzenlemek gibi çeşitli şekillerde olabilir. *Üçüncüsü ise*, okuyucunun okuma tarzının çocuk gibi olgunlaşması gerektiğidir. Örneğin, renkleri adlandırma konusunda oldukça becerikli olan bir çocuğun, sadece renkleri etiketlemek için değil, kitaptaki diğer özellikler hakkında konuşması da teşvik edilmelidir. Özetle, bu ilkelerinde ışığında etkileşimli kitap okuma, çocuklara kendilerini ifade etme, uygun dilde yapılandırılmış sorularla mevcut dili geliştirme ve dil yönünden zengin modellere tanık olma fırsatı sunar denilebilmektedir (Lonigan ve Whitehurst, 1998; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel, 1994).

Bu çalışmada kullanılmış olan ders imecesi uygulaması ülkemizde farklı birçok alanda kullanılmıştır. Özellikle fen ve matematik branşlarında, sınıf öğretmenliği alanında ve yükseköğretimde bu uygulamadan yararlanılmaktadır. Bugüne kadar ders imecesinin okul öncesi eğitimde gerçekleştirilmiş bir uygulamasına rastlanılmamıştır. Oysaki öğretmen yetiştirmede öğretmenler ile işbirliğinde çalışılması, farklı birçok görüşe açık olması, okul öncesinde sıklıkla kullanılan planla-uygula ve değerlendir basamaklarına uygun olması sebebiyle bu çalışmada ders imecesinden yararlanılmıştır. Ders imecesi gerek çocukları somut olarak gözlemlemeyi ve problem durumunu belirlemeyi, gerekse belirlenen durum üzerine öğretmen işbirliğinde çoklu düşünmeyi sevk etmesi ve çözüme dair stratejileri, yolları deneyerek daha iyiye ulaşmayı sağlamasından dolayı okul öncesi eğitim programına oldukça uyum sağlayan ve dinamik bir uygulama olarak görülmektedir. Günümüzde okul öncesi öğretmenlerine sıklıkla hizmet içi eğitimler verilmekte ve bu eğitimlerde de birçok konu aktarılmaktadır. Ancak anlatılan konuların öğretmenlerin ders işleyişlerine, planlamalarına nasıl yansıdığı bilinmemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrendikleri yeni bir bilgiyi uygulamaya dönüştürme basamaklarını da somut olarak ortaya koyması, denemeye, yanılmaya ve kendini geliştirmeye imkan sağlaması nedeniyle de ders imecesinin okul öncesinde uygulanması önemli olarak görülmüş ve gerçekleştirilmiştir.

Çocukların gelişimlerini profesyonel olarak çeşitli etkinlikler ile desteklemek okul öncesi dönemde öğretmenlerin görevidir. Ancak bu desteğin yalnızca okulda gerçekleşmesi çocuk için yeterli değildir. Çocukların okulda yaparak yaşayarak edindikleri yaşam deneyimlerini evde, bahçede, mağazada, parkta, pazarda kısacası her mekânda denemeye ve pekiştirmeye ihtiyacı vardır. Bu da okul ve ailenin işbirliği ile gerçekleşebilmektedir. Okulda öğretmen tarafından sağlanan bilginin aile tarafından davranışa dönüştürülmesi, kazandırılması ve pekiştirilmesi

gerçekleştirilmektedir. Okulda okunan resimli öykü kitaplarının çocukların dil gelişimleri için daha verimli kullanılabilmesi için, erken okuryazarlık becerini daha etkin bir yolla destekleyebilmek için okulda gerçekleştirilen etkinliklerin yankılarının ve devamlılığının evde de sağlanması önemlidir. Bu nedenle aile çocuğun hayatında yalnızca onun bakımını yapan ve fiziksel gelişimine destek olan kişilerden oluşmalıdır. Aile çocuğun gelişimini okulla eş zamanlı bir şekilde destekleyecek, okunanları, konuşulanları pekiştirecek, çocuğun üzerinde düşünmesini ve fikir üretmesini sağlayacak, merak duygusunu güdüleyecek, merak ettiklerine yanıt bulmak için yardımcı olacak kişilerden oluşmalıdır. Okulda gerçekleştirilen birçok etkinliğin çocuklar ve ebeveynleri tarafından evde tartışılması, yeniden konuşulması ve gözden geçirilmesi sağlanmaktadır. Ebeveynler bu yolla çocuklarındaki gelişimi ve ilerlemeyi keşfedebilmektedirler. Bu nedenle okulda işlenenler ile evde konuşulanlar arasında bir bağ kurabilmek önemlidir.

İşte tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin niteliklerini arttırmak için gerçekleştirilen ders imecesi uygulamasının ebeveynler üzerindeki yansımalarının belirlenmesidir. Bu amaçtan yola çıkarak aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

Ders imecesi uygulaması sonucunda geliştirilen etkileşimli okumaya yönelik etkinliklerin çocukların gelişimlerine olan etkisine dair ebeveynlerin görüşleri nelerdir?

Alt problemler:

1. Ebeveynlerin etkileşimli okuma etkinliklerinin verimliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ebeveynlerin etkileşimli okuma etkinliklerinin uygulanması süresince çocuklarında gözlemledikleri değişiklikler nelerdir?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, incelenen duruma özgü olarak nasıl ya da neden soru kipleriyle başlayan sorulara cevap arayan, araştırmacıya derinlemesine zengin veri toplama olanağı sağlayan görgülü bir araştırma türüdür (Saban ve Ersoy, 2017). Durum çalışmalarında planlama modellerinden beş aşamalı durum çalışması modeline göre çalışmanın planlanması sağlanmıştır. Bu aşamalar şu şekildedir (Güner ve Akyüz, 2017):

1. Araştırma soruları belirlenmiştir. Öncelikle çalışmanın temelini oluşturacak olan araştırma problemi belirlenmiş ve bu probleme ilişkin detaylı bilgi ve ipuçları toplamak görüşme soruları saptanmıştır.
2. Çalışmaya alınan durum tanımlanmıştır. Çalışmaya alınan durum olarak okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen bir ders imecesi uygulamasının ardından ebeveynlerin çocukları üzerinde gözlemlendiği değişiklikler üzerinde çalışılacak durum olarak belirlenmiştir.
3. Durumu ortaya koymanın önemi belirlenmiştir. Duruma ilişkin kuramlar gözden geçirilmiştir. Çalışma ile ortaya konulacak olan durumun ileriki çalışmalar için aile eğitimlerinin planlanması ve uygulanması aşamasındaki önemi belirlenmiştir.
4. Duruma ilişkin kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve okul aile işbirliğinin desteklenmesine yönelik olarak okul aile işbirliğinin önemini vurgulanması açısından ekolojik sistem kuramına dayanılarak hazırlanmıştır.
5. Çalışmanın tek durum çalışması olarak gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

### **2.2. Çalışma grubunun belirlenmesi**

Çalışma grubunda 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Bolu ilinde eğitim vermekte olan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokulunda 4-6 yaş grubunda eğitim öğretim gören 89

çocuğun ebeveynleri ile çalışmak hedeflenmiştir. Çocukların ebeveynlerine gerçekleştirilecek çalışmaya ilişkin bir bilgi formu gönderilmiş ve bir toplantı yapılmıştır. Etik onaylar ve gerçekleştirilecek çalışma kapsamında kendilerine bilgi verilmiştir. Çalışmaya gönüllü olan ebeveynlerden onam formu alınmıştır, 47 ebeveyn çalışmaya gönüllü olarak katılmış ve görüşlerini paylaşmıştır.

### 2.3. Veri toplama araçları

Ders imecesi döngüsünde; grup üyesini oluşturma, araştırma konusunun belirlenmesi, çeşitli öğretim materyallerinin araştırılması, araştırma dersinin planlanması, araştırma dersinin uygulanması, araştırma dersinin tartışılması ve yansımaları (Gözel ve Erdem, 2016) basamakları uygulanarak öğretmenlerle 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar dönemi süresince çalışma yapılmıştır. Çalışma Şubat ayı ortalarında okulların açılması ile başlamış ve Haziran ayının ilk haftasına kadar devam etmiştir. Çalışma sonrasında ebeveynler ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veri toplanılmıştır. Ebeveynler ile görüşmeler öğretmenler ile yapılan çalışmanın ardından (iki hafta sonra) yapılmıştır. Görüşme nitel araştırmalarda en fazla kullanılan veri toplama yöntemlerinden birisidir. Bunun nedeni ise görüşmede duygularını, deneyimlerini ve görüşlerini ortaya çıkarmada güçlü olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmelerin yapılmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracı geliştirilirken araştırmacılar tarafından 15 adet görüşme sorusu belirlenmiştir. Görüşme soruları üç alan uzmanından gelen görüşler doğrultusunda değiştirilmiş, uyarlanmış ve yeniden yapılandırılmıştır. Böylelikle 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre formun işleyişini değerlendirmek amacıyla üç ebeveyn ile form yüz yüze görüşme yoluyla doldurulmuş ve bu uygulamanın ardından sorulara son şekli verilerek yarı yapılandırılmış görüşme formu tamamlanmıştır. Veriler ses kaydı alınarak ya da yüz yüze görüşme yoluyla alınmıştır. Toplanan verilerin yazılı dokümana dönüştürülmesi sağlanmış ve analizler yazılı dokümanların oluşturulmasından sonra yapılmıştır.

### 2.4. Verilerin analizi

Çalışmada elde edilen verilerin içerik analizleri QDA Minner programı ile yapılmıştır. İçerik analizlerine göre temalar oluşturulmuştur. Temalar uzman görüşüne sunulurken kodlamaların uygun eşleşip eşleşmediği üç ayrı uzman tarafından incelenmiştir. Elde edilen temalara ilişkin ebeveyn görüşleri de bulgularda detaylı olarak sunulmuştur.

## 3. Bulgular

**Tablo 1. Ders imecesi uygulaması sonucu geliştirilen etkileşimli okumaya yönelik etkinliklerin verimliliğine ilişkin ebeveynlerin düşüncelerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri**

Değişken	f	%
Evet	43	91.4
Hayır	2	4.2
Kısmen evet	2	4.2

Çalışmaya katılan 47 çocuğun ebeveynlerinden okulda uygulanmakta olan öğretmenlerin ders imecesi çalışması sonucunda oluşturulmuş olan etkileşimli okumaya yönelik etkinliklerin işleyişine dair görüşleri ve düşünceleri alınmıştır. Tablo 1'de ebeveynlerin etkinliklerin verimliliğine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Ebeveynlerin %52.8'i ilgili soruya yanıt vermiştir. Yanıt verenlerin ise %91.4'ü etkinliklerin verimli olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. %4.2'si ise uygulanan etkinliklerden verim alınmadığı düşüncesinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu soruya verilen bazı olumlu ve olumsuz ebeveyn yanıtları şu şekildedir:

*"Verimli olduğunu düşünüyorum çünkü okul-aile iletişimini desteklediğini düşünüyorum." (E5)*

*"Verimli geçtiğini düşünüyorum. Proje ile birlikte çocuğumun evde bizimle birlikte öykü okuma alışkanlığı arttı." (E10)*

*"Proje eminim her ailede çocuk-ebeveyn ilişkisini arttırmıştır." (E20)*

*"Artık kızım ile birlikte daha fazla masallar okuyor ve hayaller kuruyoruz." (E21)*

*"Proje kapsamında ne olduğu ile ilgili pek bilgi sahibi değilim bu nedenle herhangi bir değişim görmüyorum." (E33)*

**Tablo 2. Ders imecesi sonucu geliştirilen etkileşimli okumaya yönelik etkinliklerin uygulanması süresince ebeveynlerin çocuklarında gözlemledikleri değişimlere ilişkin kategoriler ile yüzde ve frekans değerleri**

Değişken	Toplam ifade sayısı	%
Hayal gücü ve yaratıcılık	19	% 11.2
İletişim	15	% 8.8
Dil gelişimi	16	% 9.4
Bilişsel gelişim	25	% 14.7
Eğlenme	20	% 11.8
Etkileşimli okuma	74	% 43.7

Tablo 2 de ebeveynlerin etkinlikler süresince çocuklarında gözlemledikleri değişimlere ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Ebeveynlerin bu soruya toplamda 169 farklı ifade ile yanıt verdiği belirlenmiştir. Bu yanıtların ise içerik analizleri yapılmış ve ebeveyn yanıtlarında tablo 2 de yer alan başlıklara uygun ifadelerin yer aldığı saptanmıştır. Tablo 2 detaylı olarak incelendiğinde ebeveynlerin çocuklarında gözlemledikleri değişimlerin çoğunlukla %43,7 oranında etkileşimli okuma ile sergilenen davranışlara ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu oranı %14,7 ile çocukların bilişsel gelişimlerine ilişkin ifadelerin takip ettiği görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının etkinlikler süresince keyifli vakit geçirdiğine dair görüşler belirttikleri (% 11,8) ve ayrıca geliştirilmiş olan etkinliklerin çocukların yaratıcılıklarını desteklediği, hayal güçlerini artırdığına dair (%11,2) de görüşlerinin önemli olduğu görülmektedir.

Tablo2'ye göre ebeveynlerin çocukların en sıklıkla gözlemlediklerinin etkileşimli okumaya yönelik davranışların olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ebeveynlerin çocuklarında gözlemledikleri etkileşimli okuma ile ilişkili değişimlere ilişkin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

*"Farklı materyaller ve görseller kullanıldığı için hikâyelerin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. Okulda okunanları hatırlıyor ve eve gelip anlatıyor." (E3)*

*"Beni çok dinlemezdi şimdi oturup göz kontağı kurmaya çalışıyor ve dinleme süresi uzadı." (E8)*

*"Hikâyelerde gördüğü resimler hakkında fikir yürütebiliyor bu yeteneğinin bu etkinlikler ile arttığını düşünüyorum." (E17)*

*"Kitap okumaya daha hevesli hale geldi, kitapların içeriklerini merak ediyor. Arka kapağını bana okutuyor ve sorular soruyor." (E18)*

*"Evdeki kitaplarını resimlerine bakarak kendi hayal gücüyle okumaya çalışıyor." (E27)*

*"Kitabı kimin yazdığını, aynı yazarın başka kitapları olup olmadığını merak ediyor." (E35)*

*"Kitap reyonlarında kitap arar olduk. Kitap yazarlarını merak etmeye başladık." (E36)*

*“Kitaplarının resimlerini yapan kişiyi öğrenmek istemesi, merak etmesi, farklı kitaplar almaya istekli olması bizi memnun ediyor.”(E39)*

*“Akşamları evde kendi kitaplarını alıp resimlerine bakarak hikâye oluşturmaya çalışıyor.”(E41)*

*“İlk defa geçen gün birlikte kitap okurken çocuğumun kitap ile ilgili yorumlarını, sorularını dinleyerek beni yönlendirmesi doğrutusunda etkinliğime yön verdim”(E43)*

Ebeveynlerin çocuklarında gözlemedikleri bilişsel gelişimle ilişkili değişimlere ilişkin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

*“Okulda gerçekleştirilen etkileşimli okuma projesinin çocukların yaşamındaki sebep sonuç ilişkisini geliştirdiğini düşünüyorum. Her şeyin neden ve nasıl yapıldığını soruyor. Sonuçları ile ilgili düşüncelerini sorduğumda bana mantıklı yanıtlar veriyor.” (E4)*

*“Çocuklar kitap okurken farklı birçok kavramı da öğreniyorlar. Yeni öğrendiği kavramları araştırmaya ve deneyimler edinmeye çalışıyor.”(E10)*

*“Çocuğumun düşünme kapasitesinin ve algısının arttığını düşünüyorum.”(E14)*

*“Okunan kitap sayesinde farklı şeyler duyuyor ve eve geldiğinde yeni öğrendiği kelimeleri söyleyerek bunlar ile ilgili araştırmalar yapmaya başlıyor. Bu kelimeleri cümleler içerisinde kullanıyor.” (E23)*

Ebeveynlerin çocuklarında gözlemedikleri dil gelişimi ile ilişkili değişimlere ilişkin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

*“Çocuğum son birkaç haftadır daha düzgün cümleler kuruyor. Özellikle dinlediği hikâyeleri bize anlatırken daha uzun ve devrik, kesik kesik olmayan cümleler kurduğunu fark ettim.” (E2)*

*“Çocuğumdan daha önce hiç duymadığım kelimeleri duymaya başladım. Üstelik anlamlarını sorduğumda bana mantıklı açıklamalar yapıyor olması çok hoşuma gitti.”(E11)*

*“Özellikle benim oğlumda farklı kelimeler kullanarak konuşma, cümle kurma yönünde etkili oldu”(E20)*

*“Son dönemde anlatımlarını hikâyelendirerek geliştirdiğini gördüm.”(E28)*

*“Çocuğumun sözcük dağarcığının ve işitsel algısının geliştiğini gözlemladim.”(E12)*

*“Kendini ifade ederken daha etkili cümleler kurduğunu fark ediyorum.”(E1)*

*“Kendini ifade etmek anlamında ve bir şeyleri anlatmak ve dinletmek anlamında geliştiğini gözlemladim.”(E3)*

*“Daha düzgün etkili seçici değişik kelimeler kurarak konuşuyor. Neden, nasıl niçin gibi soru kalıplarını doğru kullanıyor.”(E16)*

Ebeveynlerin çocuklarında gözlemedikleri hayal gücü ve yaratıcılık ile ilişkili değişimlere ilişkin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

*“Etkileşimli okuma deneyimi sonrasında dramaların yer alması, kahramanların canlandırılması çocukların resimlerde gördükleriyle birleşince çok daha etkili oluyor.” (E4)*

*“Çocukların dünyasını hikâyelerin ve masalların bu yolla okunmasının daha da renklendirdiğini düşünüyorum. Çocuğumun yaratıcılığı ve üretkenliği üzerinde çok etkili olduğunu görüyorum.” (E5)*

*“Çocuğumun daha önce hiç hayal edemediği karakterleri canlandırıldığını ve bunu bize anlattığını gördüm. Çok mutlu ve hevesli bir şekilde bunu bana aktarmasından bende mutluluk duydum.” (E25)*

*“Son zamanlarda kendi hayalinden masallar anlatmaya başladı, resimlere bakarak kendi hayal gücüyle okumalar yapmaya çalışıyor. Çok yaratıcı ve farklı hikâyeler oluşturuyor.” (E39)*

*“Küçük basit kavramsal olay ya da materyallerden çok farklı, değişik ürünlerin sergilenebileceğini görmüş olduk.”(E10)*

#### **4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Çalışmaya katılan ebeveynlerin genellikle okulda uygulanmakta olan öğretmenlerin ders imecesi çalışması sonucunda oluşturulmuş olan etkileşimli okumaya yönelik etkinliklerin verimli geçtiğini düşündüklerini söylenebilir. Ebeveynler öncelikle okul-aile işbirliğini etkileşimli okumanın desteklediğini dile getirmişlerdir. Alan yazında da etkileşimli okuma çalışmalarının öğretmen çocuk iletişimini ve etkileşimini desteklediğini Bıçakçı, Er ve Aral (2017) da çalışmaları ile ortaya koymaktadır. Aynı zamanda Brock ve Rankin (2008) de okulda edinilen bilgilerin evde de pekiştirilmesi gerektiğini okul ve aile arasında sürekli bir iletişim olması gerektiğini dile getirmektedir. Bu çalışmada öğretmenler ile gerçekleştirilen etkileşimli okuma etkinlikleri sonrasında çocuklar öğrendikleri yeni bilgileri eve de taşımış ve orada da aileleri ile paylaşımda bulunmaya devam ettikleri söylenebilir. Bu da öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olması için önemli bir adımdır. Çalışmalara göre (Aram, Fine ve Ziv, 2013; Baker, Linda, Deborah, Scher ve Kirsten Mackler 1997; Baker, 2013; Baker ve Rimm-Kaufman, 2014; Yurtseven 2011, Senechal ve LeFevre, 2002) etkileşimli okuma ile birçok becerinin edinilmesi ve sergilenmesi, ailenin de bunu fark ederek tekrarlaması ve pekiştirmesi ile mümkün olacaktır

Ayrıca ebeveynler etkinliklerin çocuk-aile etkileşimini ve iletişimini de desteklediğini belirtmişlerdir. Etkileşimli okumanın aileler ile yürütülen çalışmalarında da (Dixon-Krauss, Januszka ve Chae, 2010; Hindman, Connor, Jewkes ve Morrison, 2008), öğretmenler ile yürütülen çalışmalarında da (Garzotto, Paolini ve Sabiescu, 2010) çocuk ile yetişkin iletişimini desteklediğini ve daha kaliteli bir hale getirdiğini destekleyen çalışmalara rastlanılmıştır.

Ebeveynlerin çocuklarında gözlemledikleri değişimleri sıklıkla etkileşimli kitap okuma davranışlarını sergilemesi ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Etkileşimli kitap okumada öncelikle okuma ve kitap paylaşımında aktif görev alma öğretmendeiken zamanla bu rol çocuğa devredilmektedir. Bu da çocuk ile öğretmenin açık uçlu soruları cevaplamaları, görseller üzerine konuşmaları, hikâyedeki yeni kavram ve kelimeleri tartışmaları, açıklamaları, hikâyeye ilişkin soruları cevaplamaları ile gerçekleşebilir. Bu süreçte çocuk aynı zamanda bir hikâye kitabını nasıl tutacağını, yazıların nerede yer aldığını, okuma yönünü, resim ile metin ilişkisini de keşfedilebilir. Bu da etkileşimli okuma yoluyla resimli öykü kitabı okuyan çocukların sıklıkla sergiledikleri davranışlar olarak Cameron (2001), tarafından da ortaya konulmuştur. Bu çalışmada da ebeveynlerin belirttiği görüşler içerisinde resimli öykü kitaplarının resimlerine ve yazılarına karşı duyarlılıkları, kendi kendilerine okuma istekleri, dikkatlerini odaklamaları ve bir öykü kitabı satın almaya, okumaya karşı daha fazla istek duymaya başladıklarının yer aldığı belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri tarafından hazırlanmış olan öykü torbalarında öğretmenler resimli öykü kitaplarını etkileşimli okumaya ve okuma sonrasında da bunları pekiştirmeye yönelik farklı birçok etkinliğe yer vermeye çalışmışlardır. Çocukların bir resimli öykü kitabına karşı duyarlı olmasını sağlamak amacıyla farklı tür ve şekillerde, yazarlarının ve resimleyenlerinin, yayınevlerinin birbirinden farklı olduğu kitaplar kullanmaya çalışmışlardır. Bu süreç boyunca öğretmenler etkileşimli okuma basamaklarını takip ederek okuma etkinliklerini gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Ebeveynlerin çocuklarında gözlemlediklerini dile getirdikleri değişimlerin büyük bir çoğunluğunun etkileşimli okuma davranışlarına bağlı olması çocukların bu süreçten etkilendiklerinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca etkileşimli okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini olumlu yönde desteklediğine dair birçok çalışma da bulunmaktadır. Barody ve Diamond (2010) ve Duursma (2016) da gerçekleştirdikleri çalışmalar ile bu dönemdeki çocukların etkileşimli okuma yoluyla erken okuryazarlık becerilerinin, okuma



yazmaya hazırlık süreçlerinin daha iyi desteklenebileceğini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada da ebeveynlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine dair göstergeleri de çocuklarında çalışmanın ardından daha fazla gözlemledikleri ve dile getirdikleri belirlenmiştir. Vulkelich, Christie ve Enz (2014)'e göre erken okuryazarlık becerileri çocukların okuma ve yazmaya hazır hale gelmeleri için temel olan becerilerdir. Bu nedenle de erken çocukluk döneminde desteklenerek bir üst kademe olan ilkökula, okuma ve yazma süreçlerine çocukların daha hazırlıklı olmaları sağlanmaktadır. Hansen ve Zambo (2005)'in çalışmasında ise etkileşimli okuma çalışmalarının erken okuryazarlık becerilerini resimli öykü kitabını yalnızca kitaptan okumadan daha fazla desteklediğini belirlemiştir. Levy, Hall ve Preece (2018) çalışmasında erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ile çocukların okuma yazmaya daha hızlı ve sorunsuz geçebildiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmaların tamamı erken okuryazarlık becerilerinin pekiştirilmesinin önemini göstermektedir. Bu becerilerin farkında olan ebeveynlerin bu becerileri pekiştirmeleri ve geliştirmeleri daha mümkün olmaktadır. Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin ebeveynler tarafından yansımalarının yani çocuklarındaki gelişimin ve değişimin farkına varmaları onların çocuklarını daha bilinçli ve zamanında desteklemelerini sağlayacaktır. Bu nedenle ebeveynlerin dile getirdikleri gelişimlerin farkında olmaları önemli görülmektedir.

Etkileşimli okumanın çocukların bilişsel gelişimlerini desteklediğine dair (Hutton ve diğerleri 2017; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Kotaman, 2009; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Hansen ve Zambo, 2005; Whitehurst ve Lonigan, 1998) çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar aynı zamanda bilişsel gelişimin desteklenmesi ile çocukların dil gelişimlerinin de desteklendiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma kapsamında da görüşleri alınan birçok aile çocukların öğrendikleri yeni durumları günlük hayatlarında sergilediklerini, algı ve dikkat yeteneklerinin biraz daha geliştiğini kısacası bilişsel gelişimlerinin desteklendiğine dair yansımaları çocuklarında gördüklerini belirtmişlerdir. Graham Doyle ve Bramwell (2006)'de çalışmalarında çocukların resimli öykü kitapları ile zaman geçirmelerinin bilişsel gelişimlerini desteklediğini belirtmektedir. Tüm bu çalışmaların görüşmeye katılan ebeveynlerin dile getirdikleri yansımalar ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Çalışmaya katılan ebeveynler sıklıkla çocuklarında gözlemledikleri dil gelişiminden bahsetmektedir. Etkileşimli okuma bağlamında en fazla çalışılmış olan konu çocukların dil gelişimlerine olan etkinin belirlenmesine yöneliktir. Birçok araştırmacı (Baker, Scher ve Mackler, 1997; Bus ve Van Ijzendoorn, 1995; Bus, Van Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995; Karakuş, 2006; Er, 2016; Chow ve McBride-Chang, 2003; Wasik ve Bond, 2001; Wasik, Bond ve Hindman, 2006) çalışmalarında etkileşimli okuma ile dil gelişimi arasında önemli bir bağ olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmaların tamamı çalışma kapsamında görüşleri alınan ebeveynlerin de belirttiği gibi dil gelişimi ile etkileşimli okuma arasında sağlam bir bağ olduğu sonucuna varılabilir. Bu da ebeveynlerin gözlemlerinin alan yazın ile tutarlı ve benzer olduğunun bir göstergesi olarak görülebilir.

Görüşmeye katılan ebeveynlerden bazıları çocuklarında ders imecesi çalışması sonucunda oluşturulmuş olan etkileşimli okumaya yönelik etkinliklerin sonrasında yaratıcılıklarının arttığı yönünde gözlemlerde bulunduğunu belirtmişlerdir. Bulunuz ve Koç (2018)' da çalışmalarında okul öncesi öğretmen adayları ile çalışmışlardır ve benzer bir şekilde öğretmen adayları da çocukların yaratıcılıklarının etkileşimli okuma etkinlikleri ile geliştiğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Erken çocukluk döneminde etkileşimli okuma yoluyla resimli öykü kitaplarının okunmasını, çocukların farklı ve yeni etkinlikler ile bu yolla karşılaşmalarının çocukların yaratıcılıklarını önemli oranda arttırdığını dile getirmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile çalışmaya katılan ebeveynlerin görüşlerinin benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin uygulanan etkinliklerden memnun oldukları ve çocuklarda izlenmesi beklenen bilişsel gelişim, dil gelişimi, erken okuryazarlık becerilerindeki gelişim, dikkat ve algı süreçlerindeki gelişim gibi becerilerinin ebeveynler tarafından gözlemlendiği saptanmıştır. Bu da uygulanan programın ebeveynler tarafından da etkilerinin farkına varıldığı önemli bir

göstergesi olarak kabul edilebilir. Brofenbrenner'ın aile ekolojisi kuramında da belirttiği gibi çocuk farklı çevrelerle etkileşim halindedir. Çocuğun gelişimi üzerine yalnızca okulun ya da çevrenin değil ailenin etkisi oldukça büyüktür. Dolayısıyla çocuğun gelişimi için yalnızca okulda öğrendikleri değil ailenin de okul kadar bir etkisi bulunmaktadır. Okul-aile işbirliği sayesinde çocuğu tanıma, becerilerini, yeteneklerini destekleme ve gözleme süreçleri nitelik kazanmaktadır. Bu çalışma da çocuk, aile ve çevresi (okul ve geniş çevre) arasındaki ilişkilerin birbirine yansıtılmasına yani ekolojik kuram etkileşimine bir örnek olarak görülebilir. Okulda öğretmenlerin etkileşiminin artması ile ortaya çıkan nitelikli ve etkili etkinliklerin çocuk üzerindeki etkisi oldukça önemlidir. Bu etkinin evde de görülmesi ve fark edilmesi ancak okul-aile iletişimi ve işbirliği sayesinde olabilmektedir. Bu nedenle;

Okul öncesi eğitim alanında öğretmen-okul-aile ve çocuk işbirliğinde daha fazla akademik çalışmanın geliştirilmesi ve bu çalışmaların yansımalarının izlenilmesi önerilebilir.

Okul öncesi eğitimi alanında gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin sınıflarına ve uyguladıkları eğitim öğretim sürecine olan etkisini değerlendirmek, için daha fazla çalışma düzenlenebilir.

Okul öncesi eğitimi alanında gerçekleştirilen bu çalışma yalnızca nitel bir çalışma olarak sınırlandırılmıştır. Daha büyük örneklem grupları ile farklı hizmet içi eğitim modellerinin çalışıldığı uzun süreli takip ve değerlendirmelerin gerçekleştirileceği çalışmaların yapılması önerilebilir.

## **Kaynaklar**

- Aram, D. ve Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergarteners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 202-224.
- Aram, D., Fine, Y. ve Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 111-122.
- Baker, C.E. ve Rimm-Kaufman (2014). How homes influence schools: early parenting predicts African-American children's classroom social-emotional functioning. *Psychology in the Schools*, 51(7), 722-35.
- Baker, C.E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, 17(4), 184-187.
- Baker, L. Deborah, S. ve Kirsten M. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, 69-82.
- Baki, M. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir Ders İmecesini (Lesson Study) çalışması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Baki, M. ve Arslan, S. (2015). Ders imecesinin (lesson study) sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersini planlama bilgilerine etkisinin incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 209-229.
- Baroody, A. E. ve Diamond, K. E. (2010). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special*, 20, 1-10. doi:10.1177/0271121410392803.
- Bıçakçı, M.Y., Er, S. ve Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(191), 53-68. Doi:10.15390/EB.2017.7164
- Brock, A. ve Rankin, C. (2008). *Communication, language and literacy from birth to five*. London: Sage.

- Bulunuz, M. ve Koç, D. (2018). The evaluation of pre-service pre-school teachers' experiences and views regarding integrated guided reading practices, *European Early Childhood Education Research Journal*, DOI: 10.1080/1350293X.2018.1556458.
- Bus, A. G. ve Van IJzendoorn, M.H. (1995). Mothers reading to their 3 year olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30, 998- 1015.
- Bus, A.G., Van IJzendoorn, M.H. ve Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Bütün, M. (2012). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının uygulanan zenginleştirilmiş program sürecinde matematiği öğretme bilgilerinin gelişimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. United Kingdom: Cambridge.
- Casey, A., ve Howe, K. (2002). Best practices in early literacy skills. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (721-735). Bethesda, MD: NASP.
- Chow, B. W. Y., ve McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early education and development*, 14, 233- 248.
- Dixon- Krauss, L., Januszka, C.M. ve Chae, C. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parent-child book reading. *Journal of Research in Childhood Education* 24(3), 266-277. doi:10.1080/02568543.2010.487412
- Duursma, E. (2016). Who does the reading, who the talking? Low-income fathers and mothers in the US interacting with their young children around a picture book. *First Language*, 36(5), 465-484. doi: 10.1177/0142723716648849.
- Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 156-160.
- Garzotto, F., Paolini, P. ve Sabiescu A. (2010). *Interactive storytelling for children. Proceedings of the 9th international conference on interaction design and children*. NewYork: ACM, 356-359. ISBN: 978-1-60558-951-0
- Gözel, E. ve Erdem, A.R. (2016). Japon öğretmen eğitiminde bir model: ders imecesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11 (6), 521-538.
- Graham Doyle B. ve Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59 (6), 554-564.
- Güner, P. ve Akyüz, D. (2017). Ders imecesi mesleki gelişim modeli: öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16 (2), 428-452.
- Hansen. C. C. ve Zambo, D. (2005). Piaget, Meet Lilly: Unerstanding child development through picture book characters. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 39-45.
- Hargrave, A.C. ve Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with pre-school children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Hindman, A. H. , Connor, C. M., Jewkes, A. M. ve Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with pre-school literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 330-350.
- Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M. ve Holland, S. K. (2017). Shared reading quality and brain activation during story listening in preschool-age children. *Journal of Pediatrics*, 191, 204-212. doi: 10.1016/j.jpeds.2017.08.037
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. ve Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral complexity and story comprehension of young children. *Early childhood education journal*, 32(3),157-163.

- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Işıtan, S. (2016). Illustrated storybooks for pre-school children published in Turkey between 1980-2013: a study based on pre-school education reforms. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16 (2), 669-690.
- Kaderavek, J. N., ve Justice, L. M. (2002). Shared storybook reading as an intervention context: Promises and potential pitfalls. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 395-406.
- Karakuş, I. Ş. (2006). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kim, D. (2008). The development process of network-based community for teachers' knowledge development and expert sharing: A case study of Indi-School. *Journal of Educational Technology*, 6(30), 1-30.
- Kotaman, H. (2009). Ana-babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin özyeterlilik ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 767-780.
- Körükçü, Ö. (2012). Okul öncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel özellikler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 243-254.
- Levy, R. Hall, M. ve Preece, J. (2018). Examining the links between parents' relationships with reading and shared reading with their pre-school children. *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), 123-150. doi:10.17583/ijep.2018.3480.
- Lewis, C., Friedkin, S., Baker, E., ve Perry, R. (2011). Learning from the key tasks of lesson study. (Ed) O. Zaslavsky & P. Sullivan, *Constructing knowledge for teaching secondary mathematics*, 161-176. Springer.
- Makinae, N. (2010). *The origin of lesson study in Japan. The Proceedings of the 5th East Asia Regional conference on Mathematics Education: In search of excellence of Mathematics Education* (Ed.) Y. Shimizu, Y. Sekiguchi, ve K. Hino, 140-147, Tokyo: Japan Society of Mathematics Education (JSME).
- MEB.(2006). Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Klavuz Kitabı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Rubin, P.C. ve Wilson, L. (1995). *Enhancing language skills in four and five-year-olds*. Erişim adresi: <http://www.cfc-efc.ca/docs/cccf/00001046.htm>
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*, Ankara: Anı Yay.
- Senechal, M. ve LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: Relationships during the pre-school years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-187.
- Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tercanlı Metin, G. ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94.
- Turan, F, Gönen, M ve Aydos, E. H. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Resimli Öykü Kitaplarını Seçme Konusunda Yeterlik Düzeyleri Ve Kendi Yeterliklerine İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 400-422. DOI: 10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304644

- Turan, F. Ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin etkinliklerde kullandıkları resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (209), 208-222.
- Vulkelich, C., Christie, J.F., ve Enz, B. J. (2014). *Helping young children learn language and literacy (3.Basım)*. Essex: Pearson.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., ve Hindman, A. H. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 63-74.
- Wasik, B. A., ve Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in pre-school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243-250.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., ve Fischel, J. E. (1994). A Picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Whitehurst, G. J., ve Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman ve D. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research (11-30)*. New York: Guilford.
- Yıldırım A., Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yoshida, M. ve Jackson, W. (2011). Ideas for developing mathematical pedagogical content knowledge through lesson study. Lesson study research and practice in mathematics education: Learning together. (Ed.) L. Hart, A. Alston, ve A. Murata , 279-288. Springer.
- Yurtseven, L. (2011). *Annelerin çocuklarına hikâye okumasının çocukların sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

Preschool education provides the setting for children's learning to take a systematic form in addition to family training (Bıçakçı, Er & Aral, 2017). Preschool education supports this system with its principles and aims as well as variety of activities in its existing program. Teachers, who are the program practitioners, are given the task of supporting children's development professionally with the help of various activities. In performing this task, teachers endeavor many methods to overcome the problems experienced in their classes. The lesson study model is a Japanese Model which is based on overcoming problems that teachers face in collaboration with their colleagues and solving these problems by using the information they have gained (Kim, 2008). Using this model, teachers were made aware of the fact that although storytelling and story reading are similar in content, the processes included in each method are different. The most important difference is the participation of listeners. In this process, an intervention program called interactive book reading was designed to actively involve children during joint reading with teachers and to provide enrichment for language development. It can be argued that interactive reading offers children the opportunity to express themselves, to develop the current language skills through structured questions using appropriate language and to witness models that are rich in language skills. Interactive book reading program initiated by teachers will become more effective and lasting when it is combined with children's life experiences and this can be achieved through cooperation between the school and the family. The information provided by teachers at schools is transformed into behavior and reinforced by parents. This study aimed to explore how the lesson study method practiced to increase the quality of picture story book reading activities implemented by pre-school teachers were reflected on students' families.

### **2. Method**

The study that set out to find answers to the problem statement "*What are parents' opinions on the benefits of lesson study that was implemented with pre-school teachers?*" utilized case study design which is one of the qualitative research designs. The study aimed to include the parents of 89 4-6 year old children in a kindergarten affiliated with the Ministry of National Education, in Bolu during the 2017-2018 academic years. An information form was sent to these parents followed by a meeting to inform them about the ethical consents and the study. Informed consent forms were obtained from 47 voluntary parents who participated in the study and shared their views. A semi-structured interview form was used as the data collection tool. The content analysis of the data obtained from the study was performed with QDA Miner program. Themes were created according to content analysis and parental views of the themes were examined in detail in the findings section.

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

Results obtained from the interviews with parents show that %52.8 of the participants responded to the item on the efficiency of the interactive reading activities developed as a result of the lesson study model. %91.4 of the respondents stated that these activities the implemented activities were not productive. Parents' opinions on the changes observed in their children during the implementation of interactive reading activities developed as a result of lesson study were mostly (%43.7) related to behaviors exhibited during interactive reading activities followed by opinions on children's cognitive development (%14.7). Parents also stated that their children had a pleasant time during activities (11.8%) and that the activities developed in this framework supported children's creativity and increased their imagination (11.2%). 91.4% of the parents who participated in the study stated that the interactive reading activities developed in line with the lesson study were productive. Parents emphasized that interactive reading supported school-family cooperation. In the literature, Bıçakçı, Er and Aral (2017) also demonstrated that

interactive reading activities supported the communication and interaction between teachers and children. Parents also indicated that these activities supported child-family interaction and communication. Studies on interactive reading with parents (Dixon-Krauss, Januszka and Chae, 2010; Hindman, Connor, Jewkes and Morrison, 2008) and with teachers (Garzotto, Paolini & Sabiescu, 2010) presented results to the effect that interactive reading activities supported the communication between children and adults and provided a higher quality communication. How to hold a storybook, where text is placed, the direction of reading and the relationship between pictures and texts were explored by Cameron (2001) in his study. Parents often state that there are changes in their children's frequently displayed behaviors when they are introduced to picture story books through interactive reading method. As a result, it was found out that interactive reading bags, i.e. the activities, developed by teachers in this study as a result of the lesson study method had a positive effect on children. Parents were satisfied with the activities and the positive developments observed in their children such as cognitive development, language development, development of early literacy skills and improved attention and perception periods. It is recommended in the study that more academic studies should be developed in the field of pre-school education in regards to teacher-school-family and child cooperation and that the reflections of these studies should be monitored. More academic studies should be organized in regards to the cooperation between school-parents-children in order to evaluate the effect of in-service trainings in the field of pre-school education on teachers' classes and the education process they implement.

#### **Etik Beyanamesi**

Bu makalede "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Araştırma makalesi:** Tepetaş, Ş., & Tezcan, T. (2020). Okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen ders imcesi uygulamasının yansımalarının ebeveynler açısından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 447-463.



## Analysis of Students' Perception of Historical Places with the Help of Metaphors in the Context of Elementary School Social Studies Teaching

Hanifi ŞEKERCİ \*, Midrabi Cihangir DOĞAN\*\*

Received date: 12.02.2019

Accepted date: 17.02.2020

### Abstract

In this research, primary school student's perceptions of historical places were investigated, considering that it can affect the effectiveness of social studies teaching. In this context, the research was carried out by phenomenology which is one of the qualitative research method patterns. Criterion sampling technique was used in the selection of the working group. According to this, 154 students attending 4th grade in the 2018-2019 academic year joined in the study. Data collection is collected by means of the form, including the explanation "Historical place is like... .Because ....." . The content analysis technique was used in data analysis. According to the findings of the study, primary school students produced 84 valid metaphors for the concept related to a historical place. These metaphors are classified under 11 conceptual categories in regard to their characteristics. In addition, it was determined that the most commonly expressed metaphors for the concept of historical place by students were books, information and teachers, respectively. As a result of the research, it can be said that metaphors are very functional in determining the perception of primary school students about the concept of historical place and provide important data in terms of Social Studies teaching.

**Keywords:** Historical place, metaphor, social science.

\* Dicle University, Ziya Gökalp Education Faculty, Primary Education Department Diyarbakır, Turkey; [hnfskrc@gmail.com](mailto:hnfskrc@gmail.com)

\*\* Marmara University, Atatürk Education Faculty, Primary Education Department, Istanbul, Turkey; [mcdogan@marmara.edu.tr](mailto:mcdogan@marmara.edu.tr)



# İlkokul Sosyal Bilgiler Öğretimi Bağlamında Öğrencilerin Tarihi Mekânlara İlişkin Algılarının Metaforlar Yardımıyla İncelenmesi

Hanifi ŞEKERCİ \* , Midrabi Cihangir DOĞAN\*\*

Geliş tarihi: 12.02.2019


Kabul tarihi: 17.02.2020

## Öz

Bu çalışmada ilkökul düzeyinde Sosyal Bilgiler öğretiminin etkililiğini ve verimliliğini etkileyebileceği düşünülerek ilkökul öğrencilerinin tarihi mekân kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma, nitel araştırma yöntemi desenlerinden olgu bilim kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu ise ölçüt örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Buna göre 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkökul 4. sınıfa devam eden 154 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma verileri, “Tarihi mekân.....gibidir. Çünkü.....” ifadesinin yer aldığı bir form aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ilkökul öğrencileri tarihi mekân kavramı ile ilgili 84 geçerli metafor üretmiştir. Bu metaforlar özelliklerine göre 11 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bunun yanında tarihi mekân kavramı ile ilgili en fazla üretilen metaforların; kitap, bilgi ve öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ilkökul öğrencilerinin tarihi mekân kavramına yönelik algılarının belirlenmesinde metaforların oldukça işlevsel olduğu ve Sosyal Bilgiler öğretimi açısından önemli veriler sağladığı söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** Tarihi mekân , metafor, sosyal bilgiler.

\* Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Diyarbakır, Türkiye; hnfskrc@gmail.com

\*\* Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye; mcdogan@marmara.edu.tr

## 1. Giriş

Öğrenme sürecinde ders konularını öğrenciler için anlamlı ve somut hale getirebilmek için okul dışındaki çeşitli öğrenme ortamlarından yararlanılmaktadır. Bu öğrenme ortamlarından bazıları müze, hayvanat bahçeleri, doğal sit alanları, planetaryumlar ve tarihi mekânlardır. Bu ortamlardan tarihi mekânların kullanımı, Sosyal Bilgiler öğretiminde ders içeriklerini yaşamla ve yakın çevreyle ilişkilendirerek öğrenciler için anlamlı hale getirebilmektedir. Aynı zamanda tarihi mekânlar etkili bir öğretim süreci oluşturmada işlevsel olabilmektedir. Bu bağlamda tarihi mekânlara ilişkin detaylı bilgi verilerek bunların Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanımının tartışılması gerekmektedir.

Tarihi mekân Ilgaz ve Örtgen 'e (2015) göre geçmişte yaşayan insanların oluşturdukları ya da içinde yaşadıkları yapılarıdır. Bu mekânlar kale, mezar, medrese, türbe, camii, çeşme gibi insanların geçmişte etkileşimde bulunduğu yapılar ya da yerler olabilir. Ata ise (2002) yukarıda ele alınan yapıların yanında arkeolojik kazılarla ortaya çıkarılan harabe ve antik kentlerdeki tapınaklar ve tiyatrolar ile arkeolojik sit alanlarının da tarihi mekân olarak ele alınabileceğini ifade etmektedir. Yukarıda tanımlı ve çeşitleri verilen tarihi mekânların Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanımı öğrencilere önemli katkılar sağlayabilmektedir. Özellikle ilköğretim düzeyinde tarih konularının öğretiminin daha somut hale gelebilmesi için tarihi mekânlar oldukça işlevsel olabilmektedir. Çünkü Tezcan Akmehtem'in (2008) de ifade ettiği gibi tarihi yapılar tarihin vücuda bürünen somut kalıntılarını bünyelerinde barındırmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalarda tarihi mekânların öğrencilerin merak duygularını kamçıladiğı, tarih bilincini geliştirdiğı, geçmişin izini sürüp olaylar arasında bağlantı kurmalarına yardım ettiği, geçmişle gelecek arasında empatik bağlantı kurmasını sağladığı (White ve White, 2000, Taşcan, 2011, Stardling, 2003, Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009, Bolant, 1994); tarihsel empati, anlama, düşünme, kavrama, zihinsel canlandırma, sorgulama, yaratıcılık, araştırma, analiz ve karşılaştırma (Aktın, Karakuş, ve Sağlam, 2013, Yılmaz ve Şeker, 2011, Callentine, 2000, Boland, 2002, Horton, 2000, Yeşilbursa, 2008); gözlem, değişim ve sürekliliğı algılama, sosyal katılım, mekânı algılama ve zaman ve kronolojiyi algılama (Üztemur, Dinç, Acun, 2018) becerilerini geliştirdiğı ortaya konulmuştur. Bu bakımdan tarihi mekânlardan öğretim sürecinde yararlanmak önem arz etmektedir.

Tarihi mekânlarla öğretim, ilköğretim düzeyinde özellikle Sosyal Bilgiler dersinde daha da önemli olabilmektedir. Çünkü soyut konular olarak değerlendirilebilecek tarih konularının öğrenciler için somut hale getirilebilmesi; öğrencilerin ilgi, merak ve güdülerinin artırılması, öğretimde tarihi mekân kullanımı ile mümkün olabilmektedir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımın etkisi ile 2005 yılında revize edilen Sosyal Bilgiler öğretim programındaki çeşitli açıklamalarda da tarihi mekânların öğretim sürecinde kullanımı önerilmektedir (MEB, 2005). Bu bakımdan yapılandırmacı Sosyal Bilgiler öğretimi için tarihi mekânlardan öğretim sürecinde yararlanma önemli bir durum olarak ele alınabilmektedir.

Yapılandırmacılık ile aralarında yakın bir ilişki olan metafor (Semerci, 2007) kavramı araştırmanın bir başka konusudur ve ilgili alan yazında çeşitli şekillerde ifade edilmiştir. Oxford vd. (1998) metaforu bir kavram, olgu ya da olayın başka bir kavram olay ya da olguya benzetilerek açıklanması olarak belirtmiştir. Lakoff ve Johanson (2005) bir şeyi (olgu, kavram, nesne gibi) başka bir şeye göre anlamak ve tecrübe etmek olduğunu ifade etmiştir. Saban, Koçbeker ve Saban'a (2006) göre metafor yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu, anlamada ve açıklamada kullanılan güçlü bir zihinsel araçtır. Cerit'e (2008) göre ise metaforlar insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördüklerini farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araçtır. Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere metaforlar, insanların karmaşık bir kavram ya da olayı açıklamada ve anlamlandırmada kullandıkları bilişsel nitelikleri olan vasıtalarıdır. Geçit ve Gencer (2011) bireylerin hem kendi hem de karşısındaki kişilerin duygu ve düşüncelerini ifade ederken metaforlardan yararlandığını ifade etmektedir. Bu bakımdan metaforların anlatıma zenginlik katarak onu güçlendirdiğini söyleyebilmek mümkündür. Shuell

(1990) metaforların bu özelliklerini “Bir resim bin kelimeye bedelse, bir metafor bin resme bedeldir” ifadesiyle ortaya koymaktadır. Metaforlar ele alınan tüm bu özelliklerinden ötürü, bir kavrama ilişkin farklı bakış açıları ve düşünce biçimlerini ortaya koyabilmektedir. Bu nedenle de eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır.

Bu araştırmada ilkökul öğrencilerinin tarihi mekânlara ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla incelenmeye çalışılmıştır. İlgili alan yazın gözden geçirildiğinde herhangi bir öğrenim kademesinde öğrencilerin tarihi mekânlara ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile belirlendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna karşın tarihi mekânların öğretim sürecinde kullanımının öğrencilerin akademik başarısına olumlu anlamda katkı sağladığı (Epik, 2004; Işık, 2008; Gökçaya ve Yeşilbursa, 2009) Sosyal Bilgilere ilişkin becerilerini geliştirdiği (Üztemur, Dinç, & Acun, 2018), Sosyal Bilgiler algılarını şekillendirdiği (Üztemur, Dinç, & Acun, 2018) çeşitli araştırmalarda tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin tarihi mekânlardan öğretim programında yararlanma noktasında yeterince haberdar olmadıkları da saptanmıştır (Ata, 2002; Aktekin, 2008, DeWitt ve Storksdieck, 2015, Öner, 2015; Avcı ve Öner, 2015). Öğretmenlerin tarihi mekânları öğretim sürecinde kullanmaları için öğrencilerin bu kavrama ilişkin algılarını bilmeleri onlara etkili bir öğretim süreci oluşturmasına yardım edebilir. Ayrıca özellikle ilkökul düzeyinde Sosyal Bilgiler öğretimi bağlamında, öğrencilerin tarihi mekânlara ilişkin algılarının bilinmesi etkili bir öğretim süreci oluşturmada ders kitabı hazırlayan ve program geliştiren uzmanlara öğrenme yaşantıları oluştururken ve içerik hazırlarken önemli bilgiler sunabilir. Bundan dolayı araştırmada ilkökul öğrencilerinin tarihi mekânlara ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- İlkokul öğrencileri “tarihi mekân” kavramına ilişkin algılarını hangi metaforlar aracılığı ile açıklamaktadır?
- “Tarihi mekân” kavramına ilişkin ilkökul öğrencileri tarafından ifade edilen metaforlar, ortak özellikler yönünden hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Deseni**

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011: 72) olgu biliminde farkında olunan ancak hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanıldığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra olgu bilimin bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturduğunu ifade etmektedir. Ayrıca olgu bilim deseni bireysel tecrübelerle odaklanmaktadır. Bu desende katılımcının öznel tecrübeleri ile ilgilenilmekte, algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamlar incelenmektedir. Olgu bilim tanılayıcı bir araştırma olduğundan genelleme yapılmaz, bunun yerine olguları tanımlamak önemsenir. (Akturan ve Esen, 2008). Bu bağlamda araştırmada “Tarihi mekân” kavramına ilişkin ilkökul öğrencilerinin algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

### **2.2. Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ilinde ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim gören 154 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniğinde önceden belirlenmiş kriterlere göre (Baltacı, 2018) çalışma grubu belirlenmektedir. Araştırmada örneklemin seçiminde 2018- 2019 eğitim öğretim yılında ilkökul dördüncü sınıfa devam etme, Sosyal Bilgiler dersini en az bir dönem alma, araştırmaya gönüllü katılım, kolay ulaşılabilirlik gibi ölçütler etkili olmuştur.

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

#### **2.3.1. Veri toplama araçları**

Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin “tarihi mekân” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya koymak amacıyla öğrencilerin her birine “tarihi mekân ..... gibidir; çünkü .....” şeklinde ifadenin yazılı olduğu bir form verilmiş ve tarihi mekân kavramı ile ilgili sahip oldukları düşüncelere yoğunlaşarak tek bir metafor yazmaları istenmiştir. Metaforların araç olarak kullanıldığı çalışmalarda (Saban 2004, 2008, 2009; Aydın, 2010) “gibi” kelimesi, genellikle “metaforun konusu” ile “metaforun kaynağı” arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak için kullanılmaktadır. Bunun yanında cümlede “çünkü” kelimesine yer verilerek, araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinden kendi metaforları için bir “gerekçe” sunmaları istenmektedir. Öğrencilere “tarihi mekân” kavramına ilişkin kendi metaforlarını yazmaları için yaklaşık 15 dakikalık bir süre verilmiştir. Daha sonra öğrenciler tarafından doldurulan bu formlar toplanarak araştırma için temel veri kaynağı elde edilmiştir.

#### **2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Çalışmada elde edilen veriler “içerik analizi” tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi tekniğinde, belirli kavramlar ve temalar çerçevesine veriler bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde organize edilip yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada aşağıda yer verilen aşamalara göre ilkokul öğrencilerinin “tarihi mekân” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar analiz edilerek yorumlanmıştır:

**Adlandırma Aşaması:** Bu aşamada çalışmaya katılan öğrencilerin oluşturdukları metaforlar tek tek bilgisayara aktarılmıştır. Daha sonra bu metaforlar alfabetik sıraya göre sıralanmış ve geçici bir liste yapılmıştır.

**Tasnif Etme (Eleme ve Arıtma) Aşaması:** Bu aşamada metafor analizi ve içerik analizi teknikleri kullanılarak (Saban, Koçbekir ve Saban, 2006) her bir metafor parçalarına ayrılmış, diğer metaforlarla olan benzer ve ortak özellikler bakımından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar tek tek okunup gözden geçirilerek, her bir metafor (1) *metaforun konusu*, (2) *metaforun kaynağı* ve (3) *metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki bakımından* analiz edilmiştir.

Bu aşamada 29 kağıt; her hangi bir metafor içermemesi, metafor kaynağı hakkında bilgi vermemesi, metaforun konusu ile metafor kaynağı arasında mantıklı bir gerekçe sunmaması, birden fazla metafor veya gerekçe yazılmış olmasından ötürü zayıf yapıda metafor olarak değerlendirilmiş ve bundan dolayı veri setinin dışında tutulmuştur.

**Kategori Geliştirme Aşaması:** Burada ilkokul öğrencileri tarafından üretilen metaforlar, “tarihi mekân” kavramına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından incelenmiş ve tarihi mekân kavramına ilişkin 11 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur.

**Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması:** Çalışmanın geçerliliğini arttırmak amacıyla verilerin toplanması ve analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmış, elde edilen kategorileri en iyi temsil ettiği düşünülen açıklamalardan örneklere bulgular bölümünde yer verilmiş ve yorumlarda ilgili araştırmalar arası tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanında araştırmanın güvenilirliğini artırma adına uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda, iki uzman kişiye iki liste verilmiştir. Bu listelerin ilkinde 84 adet metafor alfabetik sıraya göre dizilmiştir. İkinci listede ise 11 farklı kavramsal kategorinin adları ve özellikleri yer almaktadır. Uzmanlardan bu iki listeyi kullanarak birinci listedeki metaforları, ikinci listedeki kavramsal kategorilerle (hiçbir metafor dışarıda bırakmayacak şekilde) eşleştirmeleri istenmiştir. Ardından uzmanların yaptığı eşleştirmeler araştırmacının kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları Miles ve Huberman (1994)’ın formülü ( $Güvenirlik = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$ ) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama göre %88 oranında bir uzlaşma sağlanmıştır. Ancak daha sonra görüş ayrılığı olan eşleştirmelerde düzeltmelere gidilerek tam bir uzlaşmaya gidilmiştir. Böylelikle araştırmada güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

**Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması:** Toplam 84 adet metaforun belirlenmesinden ve bu metaforların oluşturduğu 11 adet kavramsal kategorinin geliştirilmesinden sonra bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılmış *katılımcı sayısı (f)* hesaplanmıştır.

### 3. Bulgular

#### 3.1. İlkokul Öğrencilerinin Tarihi Mekân Kavramına Yönelik Metaforları

İlkokul öğrencilerinin “tarihi mekân” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Öğrencilerinin “Tarihi Mekân” kavramına ilişkin sahip olduğu metaforlar ve frekansları**

Metafor Adı	Frekans	Metafor Adı	Frekans
1. Aile	1	44. Kalıntı	1
2. Albümler	1	45. Kitap	11
3. Anne	1	46. Kültürel Değer	1
4. Anne Baba	1	47. Masal	1
5. Atalarımız	1	48. Mucize	1
6. Atatürk	2	49. Müze	2
7. Armağan	2	50. Nokta	1
8. Atlas	1	51. Not Defteri	1
9. Ayna	1	52. Öğretmen	3
10. Bilgi	7	53. Özgeçmiş	1
11. Bilgi Yeri	1	54. Özgürlük	1
12. Bir Parça	1	55. Özel Eşya	2
13. Cennet	3	56. Patlamış Mısır	1
14. Dedem	1	57. Resimli Kitap	1
15. Dünya Gezisi	1	58. Sağlam Bir Şey	1
16. Dünyanın En Uzun Yaşayan İnsanı	1	59. Savaşta Kalma	1
17. Eğlence	1	60. Sanat	2
18. Eser	2	61. Sanat Eseri	1
19. Eski Dünyalılar	2	62. Sandık	1
20. Eski İnsan	1	63. Silgi	1
21. Eski Yapılar	1	64. Siyah Beyaz Fotoğraf	1
22. Eski Zaman	1	65. Sonsuz	1
23. Eskinin Güzelliği	1	66. Süs	2
24. Eskiye Hatırlatan	1	67. Şeker	1
25. Eski Tarihi Yaşam	1	68. Şehir	1
26. Eskiler	3	69. Tarih	2
27. Eskiden Kalmış Eser	1	70. Tarih Kitabı	1
28. Ev	3	71. Tarihin Şahitleri	1
29. Evim	1	72. Taş	2
30. Evimiz	1	73. Taşlık Bir Hane	1
31. Geçmiş	1	74. Tatlı Anne Annem	2
32. Geçmişin Sırları	1	75. Tozlu	1
33. Gezilen Yer	2	76. Uzak	1
34. Gelenek Görenek	1	77. Ülkemizin Bir Parçası	1
35. Güneş	1	78. Yaşam	3
36. Güzel Bir Anıt	1	79. Yaşlı Bir Bilge	1
37. Güzel Bir Resim	1	80. Yaşlılar	2
38. Hatıra	2	81. Yıkık	1
39. Hayat	1	82. Yıldız	1
40. Hayal	1	83. Yüreğimiz	1
41. Huzur	1	84. Zaman Makinası	1
42. İl	1	Toplam	125
43. Kalbimiz	1		

Tablo 1'e göre ilkökuller öğrencileri tarihi mekânlarla ilgili toplam 84 geçerli metafor ile 125 adet görüş üretmiştir. Frekans bakımından ilkökuller öğrencileri tarafından en fazla ifade edilen metaforların sırasıyla kitap, bilgi, öğretmen, yaşam, eskiler, ev ve cennet olduğu görülebilmektedir. Bunun yanında Atatürk, armağan, müze, sanat, eser, eski dünyalılar, süs, tarih, taş, yaşlılar, özel eşya ve tatlı anneannem metaforları öğrenciler tarafından 2'şer kez ifade edilmiştir. 63 adet metafor ise 1 defa belirtilmiştir. Bunun yanında öğrenciler tarafından ifade edilen metaforların 15'i (anne, baba, anne baba, atalarımız, Atatürk, dedem, dünyanın en uzun yaşayan insanı, eski dünyalılar, eski insan, kalbimiz, öğretmen, tatlı anne annem, yaşlı bir bilge, yaşlılar, yüreğimiz) canlı, 79'u ise cansız metaforlardır. İlkokuller öğrencileri tarafından belirtilen metaforların açıklamaları/ gerekçeleri dikkate alınarak ortak özellikleri bakımında kategoriksel sınıflaması aşağıda sunulmuştur.

### 3.2. İlkokuller Öğrencilerinin "Tarihi Mekân" Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforların Oluşturduğu Kategoriler

İlkokuller öğrencilerinin "tarihi mekân" kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar 11 kategoride toplanmış ve metafor kategorileri Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo2. Öğrencilerinin "Tarihi Mekân" kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar kategorileri ve frekansları**

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı
Eski Olmanın İfadesi Olarak Tarihi Mekânlar	Sandık, hatıra (2), atalarımız, eskiden kalmış eser, eski insan, yaşlılar, eski dünyalılar (2), tozlu, yıkık, eskiler (3), eski yapılar, tarih (2), albümler, tatlı anneannem, dedem, müze(2), eski zaman, armağan, dünyanın en uzun yaşayan insanı, zaman makinası, savaştan kalma, geçmiş, eski tarihi yaşam, eskiyi hatırlatan, siyah beyaz fotoğraf	25
Bilgi Kaynağı olarak Tarihi Mekânlar	Anne baba, özgeçmiş, mükemmel bir eser, tarihin şahitleri, yaşlılar, yaşlı bir bilge, bilgi yeri, bilgi (7), kitap (11), öğretmen (3), not defteri, resimli kitap, atlas, tarih kitabı, tatlı anneannem	15
Güzelliğin İfadesi Olarak Tarihi Mekânlar	Sanat (2), şeker, sonsuz, hayal, güneş, süs (2), şehir, güzel bir resim, masal, eskinin güzelliği, cennet (3), yıldız, güzel bir anıt, sanat eseri	14
Değerli Olmanın İfadesi Olarak Tarihi Mekânlar	Kalıntı, özgürlük, Atatürk (2), eser (2), anne, yüreğimiz, evim, özel eşya, nokta	9
Kültürel Açıdan Tarihi Mekânlar	Ülkemizin bir parçası, kalbimiz, ayna, kültürel değer, gelenek görenek, bir parça	7
Yaşamın İfadesi Olarak Tarihi Mekânlar	Ev (2), evimiz, yaşam (3), hayat, huzur	5
Eğlenme İfadesi Olarak Tarihi Mekânlar	İl, dünya gezisi, gezilen yer (2), eğlence	4
Yapısal ve Şekilsel Özellikleri Bakımından Tarihi Mekânlar	Patlamış mısır, taş (2), sağlam bir şey, taşlık bir hane	4
Esrarengizliğin İfadesi Olarak Tarihi Mekânlar	Uzay, mucize, geçmişin sırları, silgi	4
Bırakılan Miras Olarak Tarihi Mekânlar	Armağan, özel eşyalar	2
Sevgi İfadesi Olarak Tarihi Mekânlar	Aile, ev	2
Toplam		91

Tablo 2'ye göre ilkokul öğrencileri tarafından en fazla "eski olmanın ifadesi olarak tarihi mekânlar", "bilgi kaynağı olarak tarihi mekânlar", "güzelliğin ifadesi olarak tarihi mekânlar" kategorilerinde metafor üretilmiştir. En az metaforun üretildiği kategoriler ise "bırakılan miras olarak tarihi mekânlar" ile "sevgi ifadesi olarak tarihi mekânlar" kategorileri olmuştur. Bunun yanında armağan, ev, özel eşya, eser gibi bazı metaforların farklı kategorilere de girdiği söylenebilmektedir. Bu durumun nedeni öğrenciler tarafından üretilen söz konusu metaforların konusu ve kaynağıdır. Bundan dolayı öğrencilerin oluşturduğu toplam metafor sayısı 84 iken, kategoriler altında yer alan toplam metafor adedi 91'dir. Belirlenen kategorilerde yer alan metaforlar ve metaforlara yönelik açıklama örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

### **Eski Olmanın İfadesi Olarak Tarihi Mekânlar**

Tablo 2'ye göre bu kategoride toplam 25 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforların açıklama cümleleri incelendiğinde tarihi mekânların eski olması, eskiyi anımsatması, geçmiş zamanı hatırlatması, geçmişten günümüze kalmış olması ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu metaforların hem canlı hem de cansız metaforlar olduğu görülmüştür. Bu metaforların açıklama bölümünde yer alan örnek öğrenci ifadeleri ise şunlardır:

Ö4: "Tarihi mekânlar tatlı anneannem gibidir. Çünkü o biraz yaşlı tıpkı tarihi yapılar gibi. Bir sürü bilgiye sahip tıpkı anneannem gibi"

Ö128: "Tarihi mekânlar albüm gibidir. Çünkü bize eskileri hatırlatır."

Ö37: "Tarihi mekânlar zaman makinası gibidir. Çünkü insanları geçmişe götürür."

Ö93: "Tarihi mekânlar müze gibidir. Çünkü eskiden kalma yapılar olduğu için."

Ö71: "Tarihi mekânlar savaştan kalma gibidir. Çünkü çok eski yıllardan kalmış."

### **Bilgi Kaynağı Olarak Tarihi Mekânlar:**

Tablo 2 incelendiğinde bu kategoride toplam 15 adet metafor üretildiği görülebilmektedir. Bu metaforların açıklama cümleleri incelendiğinde tarihi mekânların bilgilendirici ve bilgi kaynağı olması özelliklerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu kategoride sınıflanan metaforların hem canlı hem de cansız metaforlar olduğu söylenebilmektedir. Öğrenciler tarafından ifade edilen örnek cümleler şunlardır:

Ö11: "Tarihi mekânlar kitap gibidir. Çünkü bilgilendiricidir."

Ö2: "Tarihi mekânlar kitap gibidir. Çünkü her şeyi bize anlatır, ders verir, eğitir."

Ö112: "Tarihi mekânlar bilgi gibidir. Çünkü tarihin hepsi onlarda yaşanmıştır ve bütün bilgiler ondadır."

Ö75: "Tarihi mekânlar tatlı anneannem gibidir. Çünkü o biraz yaşlı tıpkı tarihi yapılar gibi. Bir sürü bilgiye sahip tıpkı anneannem gibi"

Ö41: "Tarihi mekânlar yaşlı bir bilge gibidir. Çünkü hem geçmişten gelmiştir. Hem de bizi geçmişte olan şeyler hakkında bilgilendirir."

Ö38: "Tarihi mekânlar öğretmen gibidir. Çünkü bilgi verir."

Ö 44: "Tarihi mekânlar öğretmen gibidir. Çünkü onlara bakıp onlarda bilgi alırız."

### **Güzelliğin İfadesi Olarak Tarihi Mekânlar**

Tablo 2'ye bakıldığında bu kategori altında toplam 14 adet metaforun üretildiği görülebilmektedir. Bu kategori altında sınıflanan metaforların açıklama cümleleri incelendiğinde tarihi mekânların görüntüsünün güzelliğine, sanatsal açıdan değerine ve buldukları şehirlere güzellik yönünden kazandırdığı niteliğe odaklanıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca söz konusu kategori

altında sınıflanan metaforların tamamının olumlu olduğu ve cansız olduğu da görülebilmektedir. Öğrenciler tarafından ifade edilen örnek cümleler şunlardır:

Ö5: *"Tarihi mekânlar şeker gibidir. Çünkü her yeri ayrı güzel."*

Ö62: *"Tarihi mekânlar masal gibidir. Çünkü görüntüleri çok güzeldir."*

Ö51: *"Tarihi mekânlar güzel bir resim gibidir. Çünkü eski şeyleri kaliteli ve güzel yaparlar aynı güzel resim gibi."*

Ö 43: *"Tarihi mekânlar süs gibidir. Çünkü şehrimizi güzel gösterir."*

Ö24: *"Tarihi mekânlar hayal gibidir. Çünkü o kadar güzeller ki hayal gibi."*

### **Değerli Olmanın İfadesi Olarak Tarihi Mekânlar**

Tablo 2 incelendiğinde bu kategori altında 9 metaforun öğrenciler tarafından üretildiği görülmektedir. Bu metaforların bazılarının canlı bazılarının ise cansız olduğu söylenebilir. Bu metaforlara ilişkin açıklamalarda öğrencilerin tarihi mekânların gerek ülke için gerekse bireysel anlamda değerli ve önemli olduğuna odaklandığı anlaşılmaktadır. Söz konusu kategoride sınıflanan metaforlara ilişkin örnek öğrenci ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö17: *"Tarihi mekânlar yüreğimiz gibidir. Çünkü çok değerlidir."*

Ö 45: *"Tarihi yapılar özgürlük gibidir. Çünkü bağımsızlık sonucu oluşmuştur."*

Ö106: *"Tarihi mekânlar nokta gibidir. Çünkü mesela haritalarda noktalar önemli yerleri belirtir. Tarihi mekânlar da önemli olduğu için nokta gibidir."*

Ö57: *"Tarihi mekânlar anneler gibidir. Çünkü anneler bizim en değerli şeylerimizdir."*

Ö1: *"Tarihi mekânlar Atatürk gibidir. Çünkü onun kadar önemlidir."*

### **Kültürel Açıdan Tarihi Mekânlar**

Tablo 2'ye göre yaşamın ifadesi kategorisi altında 7 metaforun öğrenciler tarafından üretildiği görülebilmektedir. Bu metaforların birçoğunun açıklama cümlesinde öğrencilerin tarihi mekânların kültürel açıdan önemine ve gelenek göreneklere atıf yaptığı saptanmıştır. Bu metaforlara ilişkin öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö99: *"Tarihi mekânlar kültürel değer gibidir. Çünkü kültürü anlatır."*

Ö109: *"Tarihi mekânlar ayna gibidir. Çünkü kültürümüzü yansıtır."*

Ö23: *"Tarihi mekânlar gelenek ve görenek gibidir. Çünkü bizim toplumumuzun bir parçasıdır."*

### **Yaşamın İfadesi Olarak Tarihi Mekânlar**

Tablo 2 incelendiğinde söz konusu kategori altında 5 metaforun öğrenciler tarafından üretildiği görülebilmektedir. Bu metaforların açıklama cümlelerinde öğrencilerin tarihi mekânların yaşam ve yaşamsal özelliklerine işaret ettikleri anlaşılmaktadır. Söz konusu kategori altında sınıflanan metaforlara ilişkin örnek öğrenci ifadeleri ise şunlardır:

Ö29: *"Tarihi mekânlar hayattır. Çünkü onlar bize aittir."*

Ö56: *"Tarihi mekânlar yaşam gibidir. Çünkü insanlarla iç içedir."*

Ö19: *"Tarihi mekânlar ev gibidir. Çünkü oralarda insanlar yaşıyormuş."*

### **Eğlenmenin İfadesi Olarak Tarihi Mekânlar**

Tablo 2'ye göre bu kategori altında 4 metafor öğrenciler tarafından üretilmiştir. Bu metaforların açıklama bölümünde yer alan ifadelerde tarihi mekânlara yapılan ziyaretlerin eğlenceli olmasına işaret edildiği görülmüştür. Bu kategoride sınıflanan metaforlara ilişkin örnek öğrenci ifadelerinin ikisi aşağıda sunulmuştur:



Ö81: "Tarihi mekânlar dünya gezisi gibidir. Çünkü onları gezmeye gittiğimde kendimi dünya gezisindeymişim gibi hissediyorum."

Ö60: "Tarihi mekânlar eğlence gibidir. Çünkü oraları gezerken çok eğleniriz."

#### **Yapı ve Şekilsel Özellikleri Bakımından Tarihi Mekânlar**

Tablo 2 incelendiğinde söz konusu kategori altında üretilen metafor sayısının 4 adet olduğu görülmektedir. Bu metaforların açıklama cümlelerinde ise öğrencilerin tarihi mekânların yapısal ve şekilsel özelliklerine ilişkin açıklamalar yaptıkları saptanmıştır. Bu kategori altında sınıflanan metaforlara ilişkin örnek öğrenci ifadeleri ise şunlardır:

Ö67: "Tarihi mekânlar patlamış mısır gibidir. Çünkü her yeri yamuktur."

Ö15: "Tarihi mekânlar sağlam bir şey gibidir. Çünkü yüzyıllardan beri sapsağlam kalmıştır."

#### **Esrarengizliğin İfadesi Olarak Tarihi Mekânlar**

Tablo 2'ye bakıldığında söz konusu kategori altında üretilen metafor sayısının 4 adet olduğu görülmektedir. Bu metaforların açıklama cümlelerinde ise öğrencilerin tarihi mekânların esrarengiz özelliklerine ilişkin açıklamalar yaptıkları saptanmıştır. Bu kategori altında sınıflanan metaforlara ilişkin örnek öğrenci ifadeleri ise şunlardır:

Ö33: "Tarihi mekânlar mucizeler gibidir. Çünkü bu yıllara kadar nasıl gelişmiş nasıl öğrenilmiş nasıl yapılmış bunları çok merak ediyorum."

Ö8: "Tarihi mekânlar uzay gibidir. Çünkü görünce çok şaşırırsın."

Ö55: "Tarihi mekânlar geçmişin sırları gibidir. Çünkü sanki o yazılarında bize bir şeyler anlatıyor olabilir."

Ö49: "Tarihi mekânlar bilgi gibidir. Çünkü tarihi eserlerin içinde gizemler bulunur ve onu bizden saklar."

#### **Bırakılan Miras Olarak Tarihi Mekânlar**

Tablo 2 incelendiğinde söz konusu kategori altında 2 metaforun öğrenciler tarafından üretildiği görülebilmektedir. Bu metaforların açıklama cümlelerinde öğrencilerin tarihi mekânların geçmişten günümüze miras gibi insanlara bırakıldığına dair ifadeler yer verdikleri tespit edilmiştir. Söz konusu kategori altında sınıflanan metaforlara ilişkin örnek öğrenci ifadeleri ise şunlardır:

Ö14: "Tarihi mekânlar özel eşyalar gibidir. Çünkü atalarımızdan kalmıştır."

Ö89: "Tarihi mekânlar armağan gibidir. Çünkü geçmişten günümüze bırakılmıştır."

#### **Sevgi İfadesi Olarak Tarihi Mekânlar**

Tablo 2'ye göre söz konusu kategori altında 2 metaforun öğrenciler tarafından üretildiği görülebilmektedir. Bu metaforların açıklama cümlelerinde öğrencilerin tarihi mekânlara ilişkin sevgi ifadeleri kullandığı tespit edilmiştir. Söz konusu kategori altında sınıflanan metaforlara ilişkin örnek öğrenci ifadesi şöyledir:

Ö121: "Tarihi yapılar aile gibidir. Çünkü herkes sever."

#### **4. Tartışma Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretimi bağlamında tarihi mekân kavramı ile ilgili ilkökul öğrencilerinin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada elde edilen bulgular çeşitli çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılarak Sosyal Bilgiler öğretimi bağlamında tartışılmıştır.

Araştırmada ilkökul öğrencilerinin tarihi mekân kavramına yönelik 84 adet metafor ürettikleri ve bu metaforların tamamının olumlu olduğu saptanmıştır. İlkokul öğrencilerinin tarihi mekân

kavramına yönelik çok fazla metafor üretmeleri, onların söz konusu kavrama yönelik algılarının gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın 29 zayıf yapılı veya geçersiz metaforun yer aldığı kağıtların elenmesi, öğrencilerin tarihi mekânlara ilişkin bilgilerinin ya yetersiz düzeyde olduğunu ya da kendilerini ifade etmede zorlandığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğrenciler tarafından ifade edilen metaforların 11 kavramsal kategoride sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu kategorilerden en fazla metaforun yer aldığı kategori “eskinin ifadesi olarak tarihi mekânlar” olmuştur. Mentiş Taş ve Yıldız (2015) tarafından yapılan araştırmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin müze kavramına yönelik ürettikleri metaforların önemli bir bölümünün geçmişe yolculuk kategorisi altında sınıflandırıldığı görülmektedir. Dolayısıyla ilkökul öğrencilerinin gerek müze kavramına gerekse de tarihi mekân kavramına ilişkin algılarının “geçmiş” ve “eski” temaları altında şekillendiğini söyleyebilmek mümkündür. Bu bakımdan ilkökul düzeyinde Sosyal Bilgiler öğretiminde kültürel miras öğelerinde tarihi yapılar ele alınırken ders içeriklerinin ve öğrenme yaşantılarının eski ve geçmişe vurgu yapan öğeler ve ifadelerle zenginleştirilmesi önerilebilir.

Araştırmada ilkökul öğrencilerinin tarihi mekân kavramına ilişkin ürettikleri metaforların önemli bir bölümü “bilgi kaynağı olarak tarihi mekânlar” kategorisi altında sınıflanmıştır. Ayrıca bu kategoride öğrenciler tarafından tarihi mekân kavramına yönelik en fazla ifade edilen metaforların sırasıyla kitap, bilgi ve öğretmen olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin tarihi mekân kavramına yönelik algılarının hem olumlu olması hem de daha çok eğitsel kavramlarla ilişkilendirmeleri ilkökul düzeyinde Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihi mekân kullanımının öğrencilerin ders başarısına ve derse karşı tutumlarına olumlu etki sağlayabileceğini akla getirmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar bu duruma kanıt oluşturmaktadır. Üztemur ve Dinç (2018) müze ve tarihi mekânlarda öğretimin ortaokul öğrencilerinin bilgi, farkındalık ve ilgi düzeylerini arttırdığını, Gökkaya ve Yeşilbursa (2009) Sosyal Bilgiler dersinde tarihi yerlerin kullanımının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına olumlu etkisi sağladığını, Işık (2008) yerel tarih öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarılarına etkisinin olumlu olduğunu, Yılmaz ve Şeker (2015) ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde müze gezilerini oldukça yararlı ve işlevsel bulduklarını saptamıştır. Ayrıca Bozdoğan ve Sünbül (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ortaokul öğrencilerinin müzelerle ilişkin olarak geliştirdikleri kategorilerde en fazla metaforun müzelerin eğitici ve öğretici yönlerine vurgu yapıldığını ortaya koymuştur. Bunun yanında Yeter ve Kurtdede Fidan’ın (2018) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin müze kavramına yönelik metaforlarının önemli bir bölümü eğitim öğretim kategorisi altında sınıflandırılmıştır. Bu bakımdan gerek ilkökul öğrencilerinin tarihi mekânlara ilişkin algılarının gerekse de ortaokul öğrencilerinin müze kavramına yönelik algılarının daha ziyade eğitsel boyutla ilgili oluşu; Sosyal Bilgiler dersinde tarihi mekân ve müze kullanımının ortaokul düzeyinde olduğu kadar ilkökul düzeyinde de işlevsel olarak kullanılabilirliğini ortaya koymaktadır.

İlkokul öğrencileri tarafından tarihi mekân kavramına ilişkin algılarının bir bölümü “kültürel açıdan tarihi mekânlar” kategorisi altında sınıflandırılmıştır. Kırıkçı ve Yılmaz (2017) Türkiye’nin oldukça zengin ve derin bir kültüre ve tarihsel mirasa sahip olduğunu belirtmektedir. İlkokul öğrencilerinin tarihi mekân kavramına ilişkin ürettikleri metaforların bir bölümünün kültürel açıdan tarihi mekânlar kategorisinin altına girmesi, onların Türkiye’nin zengin kültürel mirası hakkında bilgilerinin var olduğunu bizlere göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin tarihi mekân kavramına ilişkin ürettikleri metaforların bazıları “bırakılan miras olarak tarihi mekânlar” kategorisi altında sınıflandırılmıştır. Alkış ve Oğuzoğlu’na (2005) göre tarihi mekânlar atalarımızdan bize bırakılan mirastır. Ancak bu durum bize onları istediğimiz gibi kullanma hakkını vermemektedir ve onları koruma ve gelecek nesillere aktarma sorumluluğumuz vardır. Bu bakımdan ilkökul düzeyinde Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencilere tarihi mekânları koruma ve sonraki nesile en iyi şekilde ulaştırma bilincinin kazandırılması önemli bir vatandaşlık becerisi olarak ele alınabilir.

İlkokul öğrencilerinin tarihi mekânlara ilişkin ürettikleri metaforların bazıları “eğlenme ifadesi olarak tarihi yapılar” ile “yaşamın ifadesi olarak tarihi mekânlar” kategorisi altında sınıflandırılmıştır. Arınç (2002) bir yöredeki tarihi mekânlar gibi kültürel değerlerin kültür turizminde kullanılabilirliğini belirtmektedir. Meydan Uygun ve Baykan (2007) kültür turizmi kapsamında geziler düzenleyen özel kuruluşların turistlerin yeme, içme, barınma ve eğlenme gibi istek ihtiyaçlarını buralarda karşıladığını belirtmektedir. Bu bakımdan kültür turizmi bağlamında eğlenme amaçlı olarak tarihi mekânların kullanıldığını ifade edebilmek mümkündür. İlkokul öğrencilerinin tarihi mekân kavramına ilişkin algılarının eğlenme kategorisi altında yer almasının nedeni tarihi yapıların kültür turizminde kullanımı olabilir. Bunun yanında tarihi mekânların insanlar tarafından konaklama, ticaret ve gezme amacıyla kullanımı bu mekânların yaşamla iç içe olduğunu da ortaya koymaktadır. Bu durum tarihi mekânların ilkökullü öğrencileri tarafından yaşamın ifadesi olarak algılanmalarının nedeni olabilir.

İlkokul öğrencileri tarafından tarihi mekân kavramına ilişkin üretilen metaforların bazıları “güzelliğin ifadesi olarak tarihi mekânlar”, “değerli olmanın ifadesi olarak tarihi mekânlar” ve “yapı ve şekilsel özellikleri bakımından tarihi mekânlar” kategorileri altında sınıflandırılmıştır. Yıldız ve Asatekin (2016) ile Aköz ve Yüzen (2009) tarihi anıtların estetik ve değerli yönlerinin olduğuna dikkat çekmektedir. Çelik ve Yazgan (2009) tarihi mekânların yapısal özellik bakımından farklı niteliklerinin olduğunu belirtmektedir. Üretilen metaforlardan hareketle ilkökullü öğrencilerinin tarihi mekânların estetik ve değer bakımından taşıdıkları önemin farkında oldukları ve yapısal özelliklerine ilişkin bilgi sahibi oldukları düşünülebilir.

İlkokul öğrencileri tarafından tarihi mekân kavramına ilişkin üretilen metaforların bir bölümü, “esrarengizliğin ifadesi olarak tarihi mekânlar” ve “sevgi ifadesi olarak tarihi mekânlar” kategorisi altında sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler altına giren metafor sayısının diğer kategorilere göre görece daha az olduğu söylenebilir.

#### 4.1. Öneriler ve Sınırlılıklar

Bu çalışmada ilkökullü öğrencileri tarafından en fazla ifade edilen metaforların bilgi, kitap ve öğretmen olduğu olmuştur. Bunun yanında öğrenciler tarafından üretilen metaforlar en fazla “bilgi kaynağı olarak tarihi yapılar” ve “eskinin ifadesi olarak tarihi yapılar” kategorisine girmiştir. Bu bakımdan öğretmenler, ders kitabı hazırlayan ve program geliştiren uzmanlar ilkökullü düzeyinde Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihi mekânlarla ilgili öğrenme içerikleri ve yaşantıları hazırlarken, tarihi mekânların bilgi kaynağı olması ve eski zaman ile ilişkisini dikkate alarak gerekli çalışmaları gerçekleştirebilir.

Çalışmada ilkökullü öğrencilerinin tarihi mekân kavramına yönelik algıları belirlenerek ilkökullü düzeyinde Sosyal Bilgiler öğretimi bağlamında çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. İlgili literatürde müze kavramına ilişkin ilkökullü ve ortaokullü öğrencilerinin algıları metaforlar aracılığı ile incelenmiştir. Ancak tarihi mekân kavramının metaforik olarak çalışıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmacılar orta okul, lise ve üniversite düzeyinde öğrencilerin tarihi mekân kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforik olarak araştırıp öğrenim düzeyine göre söz konusu kavrama yönelik algıların nasıl farklılaştığı araştırılabilir.

Bu araştırma yöntemi gereği deneysel veya bir eylem araştırması değildir. Bu bakımdan araştırma sonuçları öğrencilerin tarihi mekânlara yönelik algılarının öğretim sürecinde kullanımının öğrenci başarısına veya becerilerine etkisini ortaya koyamamaktadır. İlkokullü düzeyinde Sosyal Bilgiler dersinin ilgili konularında çalışma yapmayı düşünen araştırmacılar, öğrencilerin ürettikleri metaforların en yoğun olduğu kategorileri dikkate alarak ders planları oluşturabilir ve uygulayabilir. Böylesi bir öğretim sürecinin etkililiğine ilişkin deneysel araştırmalar ve eylem araştırmaları yapılabilir.

#### Kaynaklar

Alkış, S. & Oğuzoğlu, Y. (2005). İlköğretim öğrencilerinin tarihi çevre bilgisinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 23-46.

- Akmehmet, T. K. (2008). Müzelerin tarih öğretiminde nesne merkezli eğitim etkinlikleriyle kullanılması ve ilköğretim sosyal bilgiler öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 180(4), 50-67.
- Aköz, F., & Yüzer, N. (2009). Tarihi yapılarda malzeme özelliklerinin belirlenmesinde uygulanan yöntemler. *IMO-1. Insaat Muhendisliği Eğitimi Sempozyumu, İstanbul-Türkiye*, 6-7.
- Aktekin, S (2008). Müze uzmanlarının okulların eğitim amaçlı müze ziyaretlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 2.
- Aktın, K., Karakuş, H., & Sağlam, H. (2013). Sinop üniversitesi öğretmen adaylarının Sinop iline ait tarihi ve kültürel eserler hakkındaki ilgi ve farkındalık düzeyleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (7), 37- 59
- Akturan, U., & Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.) içinde, *Nitel araştırma yöntemleri* (ss. 83-98). Ankara: Seçkin.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin "müze eğitimine" ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arıncı, P. C. (2002). *Selçuk'ta kültür turizmi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Avcı, C., & Öner, G. (2015). Tarihi mekânlar ile sosyal bilgiler öğretimi sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 108- 133.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi (KUYEB)*, 10 (3), 1313-1322.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergi*, 7(1), 231-274.
- Boland, B. M. (1994). Our past / ourselves: teaching with historic places. *CRM: Using The National Register of Historic Places*, 17, 33-35.
- Boland, B. M. (2002). Historic places: common ground for teachers and historians. *OAH Magazine of History*, 16 (2).
- Bozdoğan, K., & Sünbül, A. M. (2016). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin 'müze' kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 107-127.
- Callentine, K. K. (2000). Teaching with historic places in the classroom. *CRM: Creative Teaching with Historic Places*, 23(8), 17-18.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Çelik, D., & Yazgan, M. (2009). Kentsel peyzaj tasarımı kapsamında tarihi çevre yenileme çalışmalarının araştırılması: Beypazarı örneği. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 6(3), 235-244.
- DeWitt J. & Storksdieck M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future." *Visitor Studies*, 11, 2, 181-197.
- Dinç E & Üztemur S. (2018). Müzeler ve tarihi mekânlarda Manisa'nın tarihi ve kültürel özelliklerinin öğretimi. İçinde Edt. Çağlar, İ. M., Çitfçioğlu, F., Ustaoglu, Z. (Eds.) *Geçişten Günümüze Manisa Şehzade II. Mehmet ve Manisa Tarihi- Kültürü- Ekonomisi*. 2373- 2393, Celal Bayar Üniversitesi Yayınları.
- Epik, C. (2004). *Müzelerin lise öğrencilerinin tarih dersi başarıları ve hatırd tutma becerileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Geçit, Y. & Gençer, K. (2011). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 1-19.
- Gökkaya, A. K., & Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 483-506.

- Horton, J. O. (2000). On site learning- the power of historic places. *CRM: Creative Teaching with Historic Places*, 23 (8), 4-5.
- Hunter, K., & Shull, C.D. (1992). Teaching with historic places. *Social Education*, 56 (5).
- İlgaz, S. & Örten, H. (2015). Sosyal Bilgiler eğitiminde tarihi ve sanatsal mekânlara dayalı öğrenme ortamları. İçinde Sever R. & Koçoğlu E. (Eds.), *Sosyal bilgiler eğitiminde mekânsal öğrenme ortamları* (ss: 285- 310). Ankara: Pegem Akademi.
- Işık, H. (2008). İlköğretimde tarih konularının yerel tarih ile ilişkilendirilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Journal of International Social Research*, 1(4).
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırıkçı, A. C., & Yılmaz, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihi çevre eğitimine yönelik görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (35), 74-86.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar hayat, anlam ve dil*. (G.Y. Demir, Çev.). İstanbul: Paradigma.
- MEB, (2005). *4- 5. Sınıf sosyal bilgiler programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2018). *4-7. Sınıf sosyal bilgiler programı*. Ankara: MEB Yayınları
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3- 50.
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 'okul dışı tarih öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 89-121.
- Powers, B. A., & Knapp, T. R. (1995). *A dictionary of nursing theory and research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Koçbekir, B.N. & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Semerci, Ç. (2007). "Program geliştirme" kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 139-154.
- Shuell, T.J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29(2), 102-108.
- Stradling, R. (2003). *20. Yüzyıl Avrupa tarihî nasıl öğretilmeli?* (Çev. Ayfer Ünal). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Taş, A. M., & Yıldız, N. (2015). Metaphors about the concept of "Museum" of 4th graders in one elementary school in turkey. *International Journal of Education*, 7, 19-30
- Taşcan, O. (2011). *Tarih öğretiminde mekân kullanımı ve öğretmen görüşleri - Bitlis ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Uygur, S. M., & Baykan, E. (2007). Kültür turizmi ve turizmin kültürel varlıklar üzerindeki etkileri. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı, 2, 30-49.
- Üztemur, S., Dinç, E., & Acun, İ. (2018). Müzeler ve tarihi mekânlarda uygulanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin sosyal bilgilere özgü becerilerinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 294-324.

- Üztemur, S., Dinç, E., & Acun, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde müze ve tarihi mekân kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarına etkisi: Bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(1), 135-168.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. California: Walnut Creek.
- White C. S & White, D. J. D. (2000). Preparing teachers to teach with historic places. *CRM: CRM: Creative Teaching with Historic Places*, 23(8), 28-30.
- Yaldız, E., & Asatekin, N. G. (2016). Anıtsal yapıların kullanım sürecinde değerlendirilmesine yönelik bir model önerisi. *METU Journal of the Faculty of Architecture*, 33(2).
- Yeşilbursa, C. C. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımı. *TÜBAR-XXIII*, 209-222.
- Yeter, F., & Kurtde Fidan, N. (2018). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin müze metaforları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1).
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K., & Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(3), 21-39.

## Extended Summary

### 1. Introduction

The use of instructional strategies, methods and techniques, in which the learners actively join in the learning environment was emphasized in the instruction schedule (curriculums) created in 2005 with the effect of the constructivist approach. One of these programs has been the Social Studies curriculum. In this program, information is obtained from social sciences, students' age levels and pedagogical principles are taken into consideration by creating learning content (Kabapınar, 2014) students are struggled to acquire citizenship skills, daily life skills and a number of skills that social scientists should have. So as to realize these skills and achievements in the program, it is significant to use teaching techniques such as local history, oral history, historical places and museums teaching, historical empathy, evidence-based teaching (MEB, 2005) incident to Social Studies. It can be said that the use of these techniques in the process of teaching museums and historical places is so functional in teaching the topics related to history in Social Studies course at primary school level. In this respect, primary school students' perceptions about the concept of historical place was struggled to be revealed by means of metaphors. In this way, it is thought that teachers may provide important information while creating learning experiences and preparing content for experts who prepare textbooks and program development. The research looks for answers to the following questions:

How do primary school students explain via which metaphors that they have perceptions of the concept of "historical place"?

Metaphors expressed by elementary school students with respect to the concept of "historical place, are collected under which categories with regard to common characteristics?

### 2. Method

#### Research Pattern

In this study, the *phenomenology*, one of the qualitative research designs, was used.

#### Study group

The study group is consisted by 154 students who are at 4th grade of a primary school in the province of Diyarbakır. The study group was determined with a criterion sampling technique.

#### Data collection tool

In order to reveal the metaphors that the elementary school students participating in the research have about the concept of "nature", a form with phrases such as "Historical places is....." or "because....." is given and they were asked to write a single metaphor by focusing on their ideas about the concept of historical places.

#### Data Analysis and Interpretation

The data obtained from this research were analyzed using the "content analysis" technique.

### 3. Findings, Discussion and Conclusion

In the study, it was determined that primary school students produced 84 metaphors relating to the concept of historical place and all of these metaphors were positive. The fact that primary school students produce a lot of metaphors for the concept of historical place demonstrates that their perception of the concept has improved. In addition to this, the elimination of papers including 29 weakly structured and invalid metaphors demonstrates that students' knowledge of historical sites is either insufficient or difficult to express themselves. In the research, it is seen that the metaphors expressed by the students are classified into 11 conceptual categories. These are categories of "historical places as an expression of being old", "historical places as a source of information", "historical places as an expression of beauty", "historical places as an expression of life", "culturally historical places", "historical places as expressions of entertainment", "historical places with regard to structure and formal features", "historical places as an expression of mysteries", "historical places as

heritage”, “ historical places as an expression of being precious”, “historical places as an expression of love”. The category including the most metaphors out of these categories became “historical places as an expression of being old”. In addition, it was determined that the most commonly expressed metaphors for the concept of historical place by students were books, information and teachers, respectively.

The perception of students from primary school of the concept of historical place is both positive and more educational concepts to explain and the concept of the use of historical studies in the teaching of social studies at primary level demonstrates that students may have a positive effect on course achievement and attitudes towards the course. In the study conducted by Bozdoğan and Sünbül (2016), the category that includes the most metaphor in the categories developed by secondary school students in museums was the category that stresses the educational and instructive sides of museums. Besides, a significant part of the metaphors of the students from primary school towards the concept of museum in the research of Yeter and Kurtdele Fidan (2018) were classified under the category of education and training. In respect to this, both the primary school students’ perception about historical places and the perceptions of middle school students of the concept about museum rather than the educational dimension demonstrate that the use of historical places and museums may be used at the elementary school level as well as at the primary school level.

In the research, a important part of the metaphors produced by students from primary school about the concept of historical place were classified under the category of historical places as the expression of the old”. In the study conducted by Mentiş Taş and Yıldız (2015), it is seen that an important part of the metaphors produced by primary school 4th-grade students about the concept of museum are classified under the category of travel to the past. It is possible to say that perceptions of primary school students about both the concept of museum and historical place are shaped under the themes of “past” and “old”. In this respect, when it is studied historical structures in cultural heritage elements in primary school level social studies teaching, enriching with expressions and elements which course content and learning experiences emphasize old and past may be considered as an important situation.

In this research, to be determined primary school students- perceptions about the concept of historical place, various evaluations were made in the context of social studies at primary school level. In the related literature, primary and secondary school students’ perceptions about the concept of museum were examined by means of metaphors. However, there is no research about the concept of historical place is studied metaphorically. Researchers may investigate metaphorically the students’ perceptions of the concept of historical place at secondary, high school and university level and investigate how perceptions show an alteration based on the level of education.

### **Etik Beyannameesi**

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Araştırma makalesi:** Şekerci, H., & Doğan, M. C. (2020). İlkokul sosyal bilgiler öğretimi bağlamında öğrencilerin tarihi mekânlara ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 464-480.





## Dahrendorf Model in Language and Literature Teaching: Text Sample “Leş” (Carrion)

Melda ORYAŞIN \*, Selahattin DİLİDÜZGÜN\*\*

Received date: 27.11.2019

Accepted date: 06.05.2020

### Abstract

The most general aim is to educate individuals who have advanced comprehension and expression skills, and there are many studies on how language and literature teaching has various problems in achieving this goal. One of these problems is the analysis of the literary texts, which are the main tools of the process, and the organization of teaching and learning activities in accordance with these analyzes. The aim of this study is to introduce the Dahrendorf model in order to present a different approach and suggestion and to prepare activities by exemplifying the related model. This paper is a descriptive review study. In this context, a theoretical framework for the model has been established. This theoretical framework is exemplified by the story "Leş" (Carrion) by Ferit Edgü in the context of the "short story of the post-1960 period" in the second unit of the 12th-grade Turkish language and literature course curriculum. Prepared activities are structured in such a way as to leave the student with responsibility for sensation and thinking by taking into consideration mother tongue teaching principles, text type characteristics and age level characteristics. It is thought that this study will be helpful for teachers and different studies.

**Keywords:** Dahrendorf model, language and literature teaching, short story.

\*<sup>ORCID</sup> İstanbul University-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Education Faculty, Department of Turkish and Social Sciences Education, İstanbul, Turkey; [meldakrgz@hotmail.com](mailto:meldakrgz@hotmail.com)

\*\*<sup>ORCID</sup> İstanbul University-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Education Faculty, Department of Turkish and Social Sciences Education, İstanbul, Turkey; [sdilid@gmail.com](mailto:sdilid@gmail.com)

# Edebiyat Öğretiminde Dahrendorf Modeli: “Leş” Metni Örneği

Melda ORYAŞIN \*, Selahattin DİLİDÜZGÜN\*\*

Geliş tarihi: 27.11.2019

Kabul tarihi: 06.05.2020

## Öz

En genel amacı, anlama ve anlatma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek olan dil ve edebiyat öğretiminin bu amaca ulaşmada çeşitli sorunlar yaşadığına ilişkin pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu sorunlardan biri, sürecin temel gereği olan edebiyat metinlerinin çözümlenmesi ve bu çözümlenmelere uygun öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi ile ilgilidir. Buradan yola çıkarak çalışmada, farklı bir yaklaşım ve öneri sunmak adına Dahrendorf modelinin tanıtılması ve ilgili modelin örneklendirilerek etkinlikler hazırlanması amaçlanmıştır. Çalışma, tarama modelinde hazırlanmış olup betimseldir. Bu bağlamda modele ilişkin kuramsal bir çerçeve oluşturulmuş; bu kuramsal çerçeve, Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı 12. sınıfların ikinci ünitesinde yer alan “1960 sonrası dönemi ve küçürek öykü” konusu bağlamında Ferit Edgü’nün “Leş” adlı öyküsü üzerinden örneklendirilmiştir. Hazırlanan etkinlikler, anadili öğretimi ilkeleri, metin türü özellikleri ve yaş düzeyi özellikleri gözetilerek duyma ve düşünme sorumluluğunu öğrenciye bırakacak şekilde yapılandırılmıştır. Öneri niteliğinde olan bu çalışmanın öğretmenlere ve farklı çalışmalara örnek sunmak açısından yardımcı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Dahrendorf modeli, dil ve edebiyat öğretimi, kısa öykü.

\*<sup>1</sup> İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye; meldakrgz@hotmail.com

\*\*<sup>2</sup> İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye; sdilid@gmail.com

## **1. Introduction**

The most general purpose of language and literature teaching is to educate individuals who have a better understanding and expression skills. In addition to this, it is also aimed to train individuals who have the responsibility of thinking and sensation and who live and obtain human-specific experiences. When the Secondary Education Turkish Language and Literature Course (9, 10, 11 and 12 Classes) Curriculum (MEB, 2018, p. 12) is examined, the aims can be seen as privatized in the form of; students' developing the specific awareness of the concept of literature, their identifying literary texts of Turkish subtleties and changes in the development of the recognition of the Turkish literature related with the national spiritual, moral, cultural and universal values of understanding and gaining reading habit.

In addition, it is determined that the development of field specific skills such as critical and creative thinking, media and information literacy, visual literacy, communication and collaboration are prioritized.

When the literature on the subject is reviewed, it has been mentioned in many studies that language and literature teaching has some problems in achieving the determined purposes (Çelik, 2011; Demir, 2016; Dilidüzgün, 2008; Erdem & Topbaş, 2017; Gökalp-Alpaslan, 2000; Kavcar, 1999; Onan, 2013; Özdemir, 1983a; Sever, 2006; Sever, Kaya and Aslan, 2011; Yağmur, 2011). These problems are focused on the inability to realize the goals set for the teaching of language and literature, the failure to develop the curriculum, the perception of the lessons only within the framework of knowledge transfer and the realization of a memorized approach. Continuation of these problems in teaching activities are the failure of students' readiness not to be taken into account, the lack of enrichment of teaching environments with different stimuli, the lack of adequate teaching of contemporary teaching approaches, and the lack of design in textbooks. Textbooks; it is also insufficient in terms of the variety of text types and not giving place to contemporary artists. In addition, problems such as the lack of a holistic understanding of basic language skills, lack of measurement and evaluation, the discrepancy between the teaching stages, the difference and lack of education in the teacher training institutions, the confusion of foreign language teaching and the teaching of foreign language can be seen among the deficiencies in the field education. As a result of all these problems PISA, PIRLS, Turkey Cito Pupil Monitoring System (OIS) which are also seen as a large-scale test in the desired results can not be obtained.

In language and literature teaching "with all of the students of the language through texts of various types of facilities, their wealth tends to bring with delicacy and beauty, so as to love both the development of his language both safely ensures the use case" (Aslan, 2017, p. 1), as well as teaching to analyzing works of fiction in aesthetic harmony and to ensure the pleasure of these kinds of works (Dilidüzgün, 2018, p. 17), it is important to learn the type of school from the preschool period.

Nowadays, the diversification of literary texts and the increase of modern and postmodern texts in which expression is becoming increasingly abstract, inevitably increases the importance of the method problem in reading and comprehension studies. It is very important to analyze literary texts in their originality, uniqueness and integrity, and it is not correct to see the semantic structure of such fictional texts in a single sense according to modern literature. In the process of reading these literary texts, student recruitment is very important and it should be ensured that the reception is carried out correctly. Text parsing of what and how indicate that it must be found together with the students; firstly, the internal postings of the text should be used. In order for the process to proceed in this way, the basic responsibility falls to the teacher. It should be kept in mind that teachers who can follow the current developments, using various approaches and organizing multi-stimulated educational environments, can use their content in accordance with the development level of the students and they have an active role in reaching the aim of teaching. In this context, the target audience of the study is teachers and it is aimed to introduce Dahrendorf model in order to present a different approach and suggestions.

### **1.1. Dahrendorf Model**

The model proposed by Dahrendorf (1996) is based on four elements. These; the interest of reading, can be summarized as the expectation of the text from the reader, the ability of the reader to relate to the existing or existential issues and to give new experiences. Texts or works chosen for reading interest, as well as the literary nature of children/young readers will attract the attention, tension and curiosity to keep the feelings at a high level, humorous and adventurous elements are expected to bring the reader closer to the text. In other words, teachers should be able to forecast why the text they choose can be interesting for their students and which can create reading motives. The fact that the text pushes the reader at a certain level means that the text has certain expectations from the reader. In this context, in which stages the text, format, content will cause difficulties for the child/young reader, it is important to determine which comprehension thresholds may be encountered by the target audience students in the process of interpretation. Therefore, it should be taken into consideration by the teacher how the text will be addressed and how it can make difficulties in the teaching phase. The point to be emphasized is that the text does not exceed the reading level; because such texts make it difficult for the reader to communicate with the text in a healthy way. Another point to be considered is that, the text discussed should relate to the issues that exist or possible to exist in the life of the child/young person. There should be overlaps between the life of the child and at the same time proper environment should be created for the probable overlaps. The last element, of gaining new experiences and learning, doesn't mean to learn anything directly from the literary texts; on the contrary, it satisfies the purpose of sensing and feeling such texts by indirect means. Through these literary texts created and analyzed by taking all these components into consideration, child/young readers will gain new experiences towards human and life, new perspectives and the ability to handle events and situations in a multi-faceted way.

The Dahrendorf model with these four elements covers some basic principles and should not be considered as a one-on-one method; however, its being a suggestion which may help, should not be ignored. It should be kept in mind that every teacher can manage his/her courses with different applications in line with his/her students' goals (Dilidüzgün, 2013, pp. 53-54).

## **2. Method**

### **2.1. Model of the Research**

This is review study and it is descriptive. Descriptive studies describe the characteristics of individuals, groups or physical environments in a complete and careful manner (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012, p. 22). In this context, Dahrendorf model has been defined, exemplified and activities have been prepared for language and literature teaching courses.

### **2.2. Data Collection Tools and Process**

Data were obtained from native and foreign literature, knowledge, Secondary Turkish Language and Literature Course (9, 10, 11 and 12 Classes) Curriculum (MEB, 2018), text analysis studies, educational status/lesson plan samples prepared for use in language and literature teaching. In line with the data, a theoretical framework for the model has been established, this theoretical framework is exemplified and activities that leave the responsibility of sensation and thinking to students by taking the principles of mother tongue teaching and related age level into consideration have been tried to be prepared. The story of Ferit Edgü (2011) "Leş" (Carrion) was selected as an example for the "post-1960 period and the short story" subject in the 2nd unit of the 12th grade Turkish Language and Literature curriculum. Short story, short short story, also called as minimalist story, is free in the choice of subject and is limited in terms of length, time, place, event and is based on quotations, indirect expressions, symbolism (Bates, 2001, pp. 179-180). The plot in the short stories consists of an introduction, a chain of climbing events, climax and a solution; however, not all short stories have to be complied this setup. The authors of this type; use special techniques such as excitement, clue, return, unexpected end (İnan, 2013, pp. 17-18). According to Edgar Allan Poe, the short story is a distinctive and single effect in the reader,

and each event is the result of the story and leads to a conclusion. The conclusion part of the story holds the control of the introduction and development sections of the story (Cited in Friedman, 1989, pp. 24-25). In other words, the climax in the plot moves to the result section of the story. The activities prepared in the context of these short story type features are designed to understand the text and enable the students to transfer their thoughts and feelings to their own lives. During the study process, it was checked that the findings were compatible with the theoretical framework, the activities were prepared by both researchers and the partners were provided with a detailed description in order to establish a sample for different studies.

### **3. Results**

In this section activities were organized for language and literature teaching classes in the direction of Dahrendorf's model for the story of Ferit Edgü, selected for use at secondary level, named Carrion.

#### **3.1. Configuring the Text in accordance with the Dahrendorf Model**

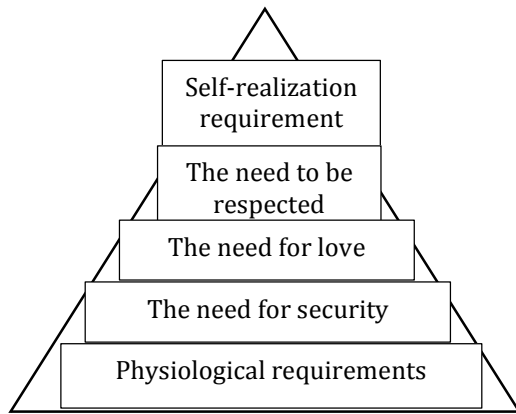
##### **3.1.1. Text Information**

Before you begin an in-depth analysis of the text of "What is the carrion? Or to whom does the carrion within the story belong to?", this type of questions can be shaped in the mind of the reader. Considering the dictionary meaning of the word, carrion, which is the title of the text and which is frequently dwell on the reading period, it is seen that the stinky animal size which is very bad (TDK, 2005, p. 1305). When the text is evaluated according to its surface structure, it can be said that the word carrion is used in the dictionary meaning; however, it draws attention when this word is used as an image use of this word as an image when the in-text indicators are carefully examined.

Considering the text in general, a pessimism, distress and anxiety is encountered. The author exhibits this a lot with the words and images he uses: the boat being dark and cumbersome, dizziness, nausea, waves, discharge, carrion, night. In this environment, it is seen that the character is swinging in a black painted boat when starting the text analysis process. Any former information cannot be found. There are unknown parts such as; why the character is in that boat or who took him/her there, even for the character. World of the character or a dream in reality is a question to be considered. Another reason for supporting this idea is that the character gets tired of his struggle in the sea, he falls asleep and then he wakes up.

When all these images are interpreted, the struggle given on a black painted boat in the middle of the sea can be thought of as a struggle or journey with the character itself. This journey is the search for a person who has not found his place in universe. The person is in a dead end; because he is swinging and he feels the side effects of this swing, dizziness and stomach irritability. It seems that the process of self-search pushed the person to use his last power in his struggle; such that the flow also drags the opposite direction. The reasons that may lead the person to this difficult process are left in space. The reader can fill these gaps in accordance with the background information or experience (difficulties, everyday fears, individual and social tasks, past, future etc.).

The character tries to complete this journey without being lost in the night; because he wants to exist. This inference can be explained from Maslow's hierarchy of needs in Figure 1, based on in-text indicators:



**2. phase** > *"I was trying to go north. My land, my house was in somewhere there."*

**1. phase** > *Bread and water*

**Figure1. Maslow's Hierarchy of Needs**

(Yazgan-İnanç, Bilgin & Kılıç-Atıcı, 2015, p. 48).

When we look at Maslow's hierarchy of needs, it is important to note that there are physiological requirements to keep the individual alive, such as breathing, eating and drinking. The character in the text also appears to be in the first stage of his journey. So there are bread and water, which are the basic nutrients on the boat; however, the words that the character says, "I was trying to go north. My land, my home was somewhere there.", he must be safe so that she can manage one by one and sequentially on her way to self-fulfillment; because, according to this theory, the individual cannot move to another stage without fully fulfilling the requirement of one stage. In other words, the individual whose security is under threat does not experience the feeling of belonging; therefore, he cannot achieve the satisfaction of self-realization. In this context, it can be said that the character in the text tries to pass to the second stage; however, the character's quest for himself is full of obstacles such as: the rising of the sea together with the rising wind, the waves throwing the boat from there, a carrion coming out and causing discomfort, and the breaking of one of the paddles. As a result of these obstacles, the character abandons the land and house in the north, which symbolizes the ideal. With the need to be safe, the desire to reach any land is prominent.

The individual is being isolated in his daily life, due to the ideals and the goal the constant truths he has set up for himself and when he encounters the slightest obstacle he is shaken and leaves the shovels: Where can I go with one shovel? At this point, it is seen that the character cannot meet the social needs of belonging to the third stage, such as belonging, communication, and this state of isolation leads him to question: Who was I? Where were we going with all the abomination of this scourge, obvious even in the darkness of the night?

What is this carrion? As mentioned before, carrion is the name given to the rotten animal which is dead. Carrions are not destroyed by nature but by predacious animals as they poison the environment. They cause a lot of discomfort with their stench. The carrion in the text is an animal, animal but, which animal? Although it is defined in this form, it is meant that the the carrion is not an animal. The author's use of an imaginary approach may be due to his desire to establish a relationship between reality and fiction; because in a fiction has been created in a fictional carrion. In the following chapters it is emphasized that the carrion is not a real carrion: It is a carrion that I supposed.

Some features are also mentioned in the text on carrion: pouring pus, which has swollen abdomen, lost all its properties, who stick to the boat and won't leave, smelling, sickening. So what is the non-animal with such a negative characteristic? The carrion is the individual who is seeking for its place in the universe, became isolated, lost its qualifications. Although the character in the text pretends as if he doesn't know where the carrion comes from, he is aware of some situations: It was like something I had lost many years ago, and then suddenly I had found a small part of myself.

While the analysis of the text is going on, questions like; “Is selfness something that is lost, then suddenly found? If found, why has it reappeared?” may occur in the minds of the readers. According to the reception process, the self has not yet been found; it goes along in the form of tides and the search for one's quest. This situation can be understood from the person's suffixes and names. The sentences begin with a first-person narrative: I've been swinging, pushing, chewing... Sometimes it turns into the first plural-like narrative: we were jerking, drifting, us. Throughout the text, the first singular, segmental, first-person narrative is mostly narrated.

The references of the text direct the reader to think as the undesirable person for carrion. In this context, the character does not want to be unqualified, uncomfortable, forced to hold on to someone, stinking and someone who is dead. That's why he's afraid of what he will turn into. As the nature does not bring the end of the carrions neither nature nor another creature bring the end of the character, it reaches to the beach in a way. As soon as he quits searching for himself, he is ending the war and destroyed under his own predator. When we look at the end of the text, it is seen that the ego so called carrion is mentioned by saying "it". "It" pronoun or adjective is used instead of distant people and objects. This situation can be considered as an indication of how easily it can turn into “carrion”, which is thought to be irreversible. So much so that the character in the text is aware of this: I soon realized that he would not leave me.

When all the references are evaluated, the message of the text appears to be the self-refraction and poisoning of the person when they end up trying to become an individual despite all their awareness. In this context, the topics that can be processed from the text are: “the reckoning of the individual with himself, the struggle for existence in life, the question of the place of the individual in the universe, the difficulties that the daily life brings to the self-seeking, the sense of perfectionism, the fear of exclusion, the self-isolation of the individual, the feeling of being worthless in such situations, the loss of the individual to himself in case of giving up the struggle again, and existential dilemma.” The structuring of the text according to the four basic elements of the Dahrendorf model is as follows:

#### **3.1.1.1. Reading Interest**

- The existence of curiosity,
- Having a fictional text, trying to solve between the lines,
- Tensioned fiction structure,
- The dream-reality dilemma,
- Character selection from daily life.

#### **3.1.1.2. Expectations**

- It can cause the reader to have difficulty understanding the text and to be bored.
- Readers who are unable to use their high-level cognitive skills may not reach to the message as they stuck in the surface structure of the text.
- Considering the age characteristics of the age group, it may present a hopeless framework for the reader who questions his/her place in life.
- Pessimism in the text may cause the reader to escape from the text.

#### **3.1.1.3. Overarching**

- It can be ensured for the reader to develop empathy with the people around him who faced or has been facing identity problems.
- It is questionable if the important element in the individual's struggle with life and himself is the individual himself.
- An individual may feel harmed as soon as he/she leaves the fight against life.

### **3.1.1.4. Experience and Learning**

- He/she understands that he/she has important duties in order to be successful in the struggle in which the individual lives.
- The reader comprehends that the universe as an individual is an integral part of the whole.
- The individual distinguishes the biggest loss from what he/she sees.
- The individual comprehends that his/her struggle with life is usual and renunciation is an indication of fondness.

In the light of these data, the activities prepared for the 12th grade Turkish Language and Literature course will be exemplified as the preparatory work covering the stage before the reading of the text and the process of reading the text and the analysis of the text which includes the following, creative writing and evaluation study.

## **3.2. “Leş” (Carrion) Text Activities**

### **3.2.1. Preparatory Works**

#### **Achievements\***

#### **Reading**

#### **Narrative Literary Texts**

A.2. 1. Identifies the meanings of words and word groups in the text.

#### **Verbal Communication:**

#### **1. Speech**

C.1. 2. Determines the subject, purpose, target audience and type of speech.

C.1. 13. Enriches the content of his/her speech.

C.1. 14. He/she uses expressions in his/her speech that emphasize important points and make it easier to follow the conversation.

#### **2. Listening**

C.2. 1. Uses proper listening techniques.

C.2. 2. Identifies the subject and the main idea of the speech.

C.2. 6. Compares what they listen to with their prior knowledge.

**Grammar Subject:** Studies are carried out related to the meaning of the word on texts.

- Think about your life so far and discuss with your friends if you are free in your choices (school, department, friends, hobby, etc.).
- Are you satisfied with these choices? Why is that?
- What would you do if you had the right to go back and make a choice again? What did you change or not change?
- What does the concept of “carrion” evoke? Write in the blanks.

---

\* The achievements selected for the activities were taken from the Secondary Education Turkish Language and Literature Course (9, 10, 11 and 12 Classes) Curriculum (2018). The grammar subject was selected from the explanations in the related unit in the program (see p. 31).



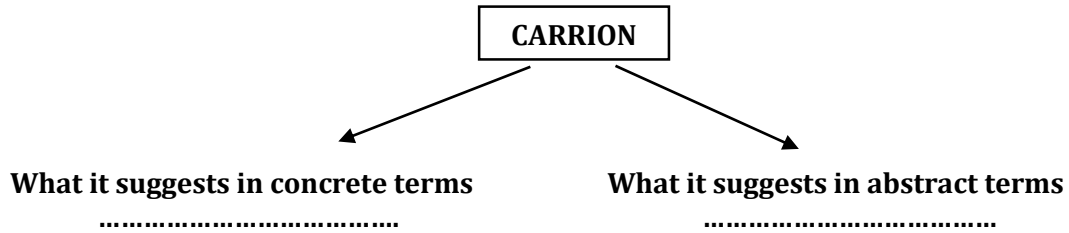


Figure 2. Activity 1

### 3.2.2. Text Analysis Works

#### Achievements

#### Reading

#### Narrative Literary Texts

A.2. 3. Determine the theme and subject of the text.

A.2. 4. Identify conflicts in the text.

A.2. 5. Specifies the plot of the text.

A.2. 6. Identify the characteristics of the personnel in the text.

A.2. 8. Determines the function of the narrator and perspective in the text.

A.2. 10. Identify the stylistic features of the text.

A.2. 13. Interprets the text.

#### Verbal Communication:

#### 1. Speech

C.1. 2. Determines the subject, purpose, target audience and type of speech.

C.1. 13. Enriches the content of his/her speech.

C.1. 14. He/she uses expressions in his/her speech that emphasize important points and make it easier to follow the conversation.

- What is the prevailing mental state in the text? Type and find words and phrases that support this situation.

- What are the characteristics of the character in the text? Please explain.

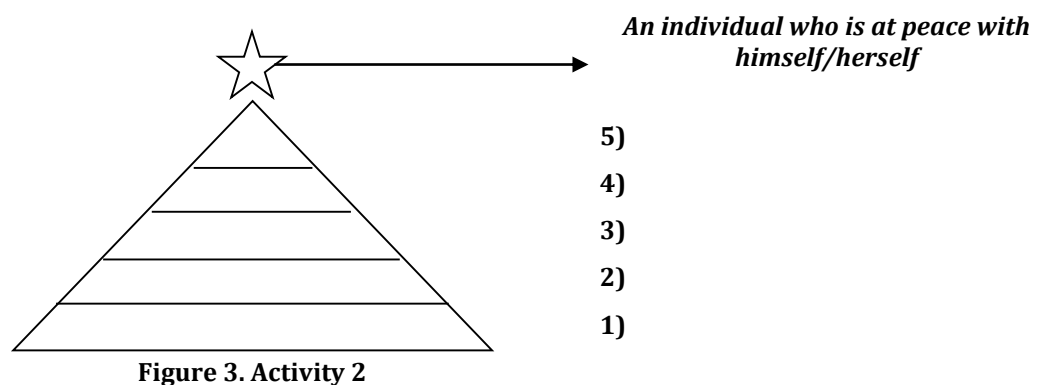
- Who is the text narrated by?

- Are there places where the narrator changes? Write by giving an example.

- What could be the reason for the narrator's change? What are the situations in which there are such changes in the text?

- What does the character do to get rid of the boat and the carrion? What are the challenges facing him/her?

- At what stage should the basic requirements be met to achieve the characteristics of the individual symbolized by the star?



- What has been the response of these stages considering the text? In which stage is the character involved?
  - In your opinion, is it a physical object or an image? Why is that? Please explain.
  - Do you have problems that do not leave you as well as the like the problem the character faces? If yes, please exemplify.
  - What kind of a road do you follow while facing these problems? What are your similar and different aspects to the character?
  - Which of the following are messages that can be deduced from the text? Please mark.
    - The most important task of the person himself/herself with the facing himself/herself.
    - Some problems that cause unhappiness never leave us on the ground.
    - We may find it easier to overcome the problem with the support we received from our family and friends.
    - It is common for the individual to fight with himself/herself and with life.
    - Every renunciation is a goal in our own goalpost.

### **3.2.3. Creative Writing Work**

#### **Achievements**

#### **Writing**

B.2. Determines subject, theme, main idea, purpose and target audience according to the type of text to be written.

B.4. Plans the text.

B.5. Writes text-specific structure properties.

B.6. Writes the text type specific language and narrative features.

- The character in the text swings in a soggy boat that is painted black. We don't know why he's there and who puts him in that boat. Next to it there is bread and a bottle of water. Where did you think this person was before he found himself on the boat? Create a short story about the question.

### **3.2.4. Evaluation Study**

#### **Achievements**

#### **Verbal Communication:**

##### **1. Speech**

C.1. 2. Determines the subject, purpose, target audience and type of speech.

C.1. 3. Makes observations, examinations or research on the subject.

C.1. 14. He/she uses expressions in his/her speech that emphasize important points and make it easier to follow the conversation.

## **2. Listening**

C.2. 1. Use proper listening techniques.

C.2. 3. Follow the subject flow in the conversation.

C.2. 4. Identifies the explicit and implicit messages in the conversation.

C.2. 6. Compares what they listen to with their prior knowledge.

• Watch the short animated movie “El empleo/The Employment” (2008) and discuss its relationship with the text you read.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=cxUuU1jwMgM>

Short movie info: Director-Santiago Bou Grasso

Author-Patricio Plaza

Country-Argentina

Animation-Santiago Grasso/Patricio Plaza

Factory-Opusbou

## **4. Discussion and Conclusion**

Language and literature courses are carried out in order to develop students' comprehension and expression skills, to examine and evaluate a literary text by genre, and to give students the responsibility to think and sensation and to gain experience towards human and life. The main instrument of language and literature courses are literary texts. The analysis of literary texts in their originality and integrity is very important and there are many approaches to analyzing the fictional meaning structure in these texts; because the literary texts require multiple readings with their multiple meanings. When the theories, models and approaches towards analyzing the literary texts in the literature are examined, it is seen that there are various theories and models such as structuralism, literacy development, social learning, cognitive processing and author, text and reader-oriented approaches; however, in explaining the complexity of the reading process, multiple theories, models or approaches should be considered together (Tracey & Morrow, 2017).

Kavcar (1999, p. 43), he says that a literary text should be dealt with in terms of mother tongue, subject, events, nodes, persons, description, analysis, language and style. According to the approach that emphasizes the formal features of these content features, a literary text is primarily considered in terms of form. Accordingly, it is very important to explain how it is explained; however, the connection of self and form must be dealt with together (Başkan, 1988, pp. 384-385). Literary texts form a unity with all their components and the literate reader can understand and evaluate the text to the extent that it can harmonize these components in the text (Aslan, 2010, p. 148; Dilidüzgün, 2018, p. 136). Adalı (2010, pp. 10-12) states that reading and comprehension studies should be carried out primarily in the word plane and then meaning can be realized in the configuration phase. While the works carried out in the word plane are surface structure studies, the deep structure is analyzed and the evaluations are made. With a similar understanding, Günay (2013, p. 69) stated that there are stages of description, analysis and interpretation in the text analysis process; that the surface and deep reading process is performed in the analysis stage; indicates that the text is evaluated in the interpretation phase. The relationships between the

stages are based on causality and tides can be made. In another approach, an interactive approach reads the text as internally, recognizing the words, sound, and voice. He/she places these words in his/her schemas. He/she makes inferences about the information in the text through the schemes that are activated and validates these implications in the reading process and conducts an externally oriented processing (Karatay, 2014, pp. 30-31; Ülper, 2010, p. 39). According to the aesthetics of reading from the reader-oriented approaches that are prominent in recent years, the reader approaches the text of literature with certain expectations according to its pre-knowledge and prejudices. In such texts, the ways in which that text points, should be analyzed; firstly, the internal postings of the text should be used. It is expected to fill the spaces that contain the semantic secrets of the literary text discussed, and the reader should be expected to enter a literary communication with the text. At this point, factors such as background information, expectations, individual and social characteristics, experiences, critical thinking skills play an important role. After evaluating in-text contexts, non-text contexts are employed. Since the constant change of non-text contexts affects the process of analyzing the text, texts are no longer a stationary tool.

Studies on the analysis of literary texts in literature have been discussed with theoretical examples as well as practical examples. For example, Erden (2002), approaching the short story type in the light of linguistic criticism, presented exemplary analyzes in the context of discourse analysis, critical analysis, analytical criticism, deconstructionism, mental sampling theory. Tutaş (2006) illustrates a poem of E. E. Cummings by following a stylistic pathway in order to achieve understanding through the use of distinctive language uses and structures in literary texts. As a result of the study, the reader considered the stylistic analysis as a useful method because it is based on the evidence that the reader perceived instinctively from the literary texts. Günay (2013) analyzed the story of Sabahattin Ali's "Hasan Boğuldu" (Hasan Drowned) in accordance with the textological criteria and he exemplified that this model could be used in analyzing a literary text. In her study, prepared by using linguistic approaches, Yazıcı (2017) tried to suggest a method based on some characteristics of surface structure views of narrative texts while analyzing the text. In this context, she exemplified the presentation of the characters of Nazlı Eray's "Monte Kristo" story with the applications and inquires about reference and ellipse structures from the criteria of textuality; has demonstrated the functionality of this method in the analysis of narratives based on fiction. Çelik-Özer (2009) observed in her research on 10th grade students that the knowledge of foreground and background changed the approach of the student towards a situation story. It is possible that the background sections with a discourse are likely to be consciously noticed by students; it has been determined that the foreground can be discovered by the students that knowledge of the background is a fiction created to embody the discourse, so that the story can be perceived in a more qualified way. Bayrav and Yerguz (2001) attempted to approach different examples of text types for secondary school language and literature through reading, understanding and interpreting through various questions; Özdemir (1983b, 2002), Sayın (1999) and Adalı (2010) developed examples of how to read and interpret these texts by selecting examples for various types of text.

There are also several theoretical and practical studies to prepare an educational situation/lesson plan directly related to the text analysis process. Sönmez (2012, 2014) elaborated on how a lesson plan should be prepared in terms of form and content; Karagöz, Ak-Başoğul and Yücelşen (2017) examined the proficiency of Turkish teacher candidates in preparing a lesson plan in the case of Hasan Ali Yücel Faculty of Education in İstanbul University. As a result of the study, it was determined that the plans prepared by the teacher candidates did not have any formal deficiencies, they had some problems in the content regulation, and there was a general consistency between the form and content sections. Sever (2011), in his experimental research, prepared educational situations in the context of the principles of complete learning model and concluded that full learning was effective in developing reading comprehension and written expression skills. Aslan (2017) teaches Turkish-Turkish language and literature to develop linguistic and intellectual skills; Çelik (2011) prepared sample educational situations for secondary language and literature courses and tried to contribute to the problems of teaching

Turkish and literature. Oryaşın and Karagöz (2015) prepared a case study on the problem solving story "Bir Kavak ve İnsanlar" (A Poplar and People) of 7th grade Turkish course. At the end of the research, they concluded that activities prepared in response to problem solving stages will help students' cognitive, linguistic and social development. Similarly Küçükler-Kuşcu (2018) has created a training situation for 12th grade for the Turkish language and literature course the story "Beyaz Mantolu Adam" (White Coat Man) of Oğuz Atay. Sever, Kaya and Aslan (2011); Karatay (2014); Göçer (2017) and Turhan-Ağrelim (2017) also presented examples of educational status/lesson plans based on various texts for use in language and literature teaching. Dilidüzgün (2013) carried out the only study in the local literature for the Dahrendorf model, which was studied and exemplified in the study. In this study, the Dahrendorf model was introduced and the books selected from the contemporary Turkish children's literature were examined in accordance with the related model.

Teachers who are responsible for the effective conduct of language and literature teaching process can continue their courses by adopting different approaches in the process of analyzing literary texts. What is important is to understand the message in literary texts through the activities prepared in the light of various theories, models, methods and approaches. In this context, it is possible to say that the general path followed in this context is process-oriented, primarily to attract students' attention, to ask for preparatory questions in order to ensure their readiness, to carry out activities that make sense while reading the text, and to carry out evaluation studies after reading the text. In this study, following the introduction of the Dahrendorf model in order to present a different approach and suggestion in a process-oriented way, the model was modeled with the reader-oriented approach through the text "Carrion" process and care was taken to avoid being a consumer. In other words, in the context of multiplicity for the same text, many more meanings can be omitted and the possibility of developing study proposals is left open. The activities proposed in this study are designed with the attention to the type of text to enable students to relate their thoughts and feelings to their own lives. It is thought that this study will be helpful for teachers and different studies.

## References

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu Library.
- Aslan, C. (2010). Düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları-bir eğitim durumu örneği-. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 127-152.
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı Publishing.
- Başkan, Ö. (1988). *Bildirişim, insan-dili ve ötesi*. İstanbul: Altın Kitaplar Publisher.
- Bates, H. E. (2001). *Yazınsal bir tür olarak kısa öykü* (G. Ezber, trans.). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Bayrav, S. & Yerguz, İ. (2001). *Okuma, anlama, yorumlama-bir yaklaşım denemesi*. İstanbul: Multilingual.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, T. (2011). *Dil ve edebiyat öğretimi*. Ankara: Anı Publishing.
- Çelik-Özer, T. (2009). Öyküde ön ve arka plan bilgisinin etkin öğrenme yöntemleriyle işletilmesi. Afacan, A. (Ed.). In *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu* (24-25 Mayıs 2008) (pp. 79-92). Ankara: Eğitim Sen Publishing.
- Dahrendorf, M. (1996). *Vom umgang mit... kinder- und jugendliteratur*. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Demir, S. (2016). Türkiye'deki edebiyat eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 48-68.

- Dilidüzgün, S. (2008). Türkiye’de edebiyat öğretimi ve edebiyat öğretiminde çağdaş yönelimler. İpşiroğlu, Z. (Prep.). In *Çağdaş Türk Yazını* (2nd ed.) (pp. 231-243). İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Dilidüzgün, S. (2013). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Publishing.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını-yazın eğitime atılan ilk adım*. İzmir: Tudem Publishing.
- Edgü, F. (2011). *Leş-toplu öyküler* (2nd ed.). İstanbul: Sel Publishing.
- Erdem, İ. & Topbaş, S. (2017). Dil ve anlatım ile Türk edebiyatı derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerilerine dair öğretmen görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 465-495.
- Erden, A. (2002). *Kısa öykü ve dilbilimsel eleştiri*. İstanbul: Gendaş Kültür.
- Friedman, N. (1989). Recent short story theories: problems in definition. Lohafer, S. & Clarey, J. E. (Eds.). In *Short Story Theory at a Crossroads* (pp. 13-31). Baton Rouge and London: Louisiana State University Press.
- Göçer, A. (2017). *Öğrenci merkezli-etkileşimli-metin işleme ve çözümleme süreçli Türkçe özel öğretim yöntemleri* (2nd ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Gökalp-Alpaslan, G. (2000). Derslikten günlük yaşama edebiyat eğitimi. *Türkbilig 2000/I-Türkoloji Araştırmaları*, 185-202. Retrieved from <http://www.turkbilig.com/pdf/200001-274.pdf>
- Günay, V. D. (2013). *Metin bilgisi-hem metin çözümleme hem de yaratıcı yazma*. İstanbul: Papatya Publishing.
- İnan, B. (2013). Use of short stories for language teaching purposes. İnan, B. & Yüksel, D. (Eds.). In *Literature and Language Teaching-A Course Book* (pp. 15-35). Ankara: Pegem Akademi.
- Karagöz, M., Ak-Başoğlu, D. & Yücelşen, N. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlamadaki yeterlikleri (Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi örneği). *International Journal of Language Academy*, 5, 67-80.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi-kuram ve uygulama* (2nd ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim* (3rd ed.). Ankara: Engin Publisher.
- Küçükler-Kuşcu, N. (2018). Çağdaş Türk öyküsünün öğretimi: “Beyaz Mantolu Adam” örneğine yönelik etkinlikler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 289-303.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Onan, B. (2013). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Güzel, A. & Karatay, H. (Eds.). In *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (pp. 107-131). Ankara: Pegem Akademi.
- Oryaşın, U. & Karagöz, M. (2015). Türkçe öğretiminde sorun çözmeye dayalı düşünme ve bir eğitim durumu örneği. Coşkun, M.V. et al. (Eds.). In *Türkçenin Eğitimi-Öğretimine Yönelik Çalışmalar* (pp. 259-269). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, E. (1983a). Anadili öğretimi. *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi-Dil Öğretim Özel Sayısı*, Y: 32, C: XLVII, S: 379-380, Temmuz-Ağustos, 18-30.
- Özdemir, E. (1983b). *Okuma sanatı, nasıl okumalı-neler okumalı*. İstanbul: Varlık Publishing.
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel okuma* (5th ed.). Ankara: Bilgi Publisher.
- Sayın, Ş. (1999). *Metinlerle söyleşi*. İstanbul: Multilingual.
- Sever, S. (2006). Türkçe öğretiminin çözülemeyen sorunları. *Varlık Dergisi*, S: 1189, Ekim, 8-16.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5th ed.). Ankara: Anı Publishing.

- Sever, S., Kaya, Z. & Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* (2nd ed.). İzmir: Tudem Publishing.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı* (17th ed.). Ankara: Anı Publishing.
- Sönmez, V. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (7th ed.). Ankara: Anı Publishing.
- Tracey, D. H. & Morrow, L. M. (2017). *Okumaya genel bir bakış, kuram ve modellere giriş*, ikinci baskıdan çeviri (H. Ülper, trans. ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Turhan-Ağrelim, H. (2017). *Türkçe öğretiminde çok uyaranlı eğitim durumları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Tutaş, N. (2006). Yazınsal metinlerde biçembilimsel inceleme. *Littera-Edebiyat Yazıları*, 19, 169-180. Retrieved from [http://www.littera.hacettepe.edu.tr/TURKCE/19\\_cilt/18tutas.pdf](http://www.littera.hacettepe.edu.tr/TURKCE/19_cilt/18tutas.pdf)
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük* (10th ed.). Ankara: Türk Dil Kurumu Publishing.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Publishing.
- Yağmur, K. (2011). Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirme yeterliliği. Ülper, H. (Ed.). In *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (2nd ed.) (pp. 191-219). Ankara: Pegem Akademi.
- Yazgan-İnanç, B., Bilgin, M. & Kılıç-Atıcı, M. (2015). *Gelişim psikolojisi-çocuk ve ergen gelişimi* (10th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Yazıcı, N. (2017). Kurmaca anlatılarda kahramanın sunumu: metinleştirme stratejisi olarak gönderim ve eksiltme. *Türkbilig*, 34, 117-134. Retrieved from <http://www.turkbilig.com/pdf/201734-525.pdf>

#### **Etik Beyannamesi**

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Research article:** Oryaşın, M., & Dilidüzgün, S. (2020). Dahrendorf model in language and literature teaching: Text sample “Leş” (Carrion). *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 22(2), 481-495.



## The Use of Technological Tools and Materials in Social Studies Courses: A Case Study

İlker DERE \* Yakup ATEŞ\*\*

Received date: 27.11.2019

Accepted date: 17.04.2020

### Abstract

The present research aims to examine the current situation about the use of technological tools and materials in social studies lessons through observations and experiences of social studies teachers thoroughly. The study was carried out by using the method of case study, one of the quantitative research methods. The working group consisted of 14 volunteer social studies teachers, 5 of whom were female and nine were male, working in Erzurum state secondary schools. The data collected in semi-structured interviews were evaluated via the content analysis method. As a result of the research, it was found that most of the teachers closely followed technology through social networking sites. Moreover, it has been found that they use technology in each lesson on appropriate subjects, that this facilitates teaching and ensures the permanence of knowledge, but they face some problems such as systematic errors while performing them.

**Keywords:** Social studies, teacher, teaching technology, material.

\* Necmettin Erbakan University, Ahmet Kelesoglu Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Social Studies Education, Konya, Turkey; [idere@erbakan.edu.tr](mailto:idere@erbakan.edu.tr)

\*\* Necmettin Erbakan University, Institute of Educational Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education, Social Studies Education Program, Konya, Turkey; [yates2422@gmail.com](mailto:yates2422@gmail.com)



# Sosyal Bilgiler Derslerinde Teknolojik Araç ve Materyal Kullanımı: Bir Durum Çalışması

İlker DERE \* Yakup ATEŞ\*\*

Geliş tarihi: 27.11.2019

Kabul tarihi: 17.04.2020

## Öz

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler derslerinde teknolojik araç ve materyal kullanımı konusundaki mevcut durumu sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözlemleri ve tecrübeleriyle derinlemesine incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırma çalışma grubunu, Erzurum'daki devlet ortaokullarında görev yapan 5'i kadın, 9'u erkek toplamda 14 gönüllü sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, teknolojiyi yakından izleyen öğretmenlerin çoğunun teknolojiyi sosyal ağlar üzerinden takip ettikleri bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca akıllı tahtaları dikkat çekmek ve öğrencilerin katılımını sağlamak için kullanan öğretmenler, uygun olan her derste teknolojiyi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak teknolojinin öğretimi kolaylaştırdığı ve bilginin kalıcılığını artırdığını düşünen öğretmenlerin, teknoloji kullanımı sırasında bazı sistemsel problemlerle karşılaştıkları görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Sosyal bilgiler, öğretmen, öğretim teknolojisi, materyal.

\*<sup>1</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Konya, Türkiye; [idere@erbakan.edu.tr](mailto:idere@erbakan.edu.tr)

\*\*<sup>2</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı, Konya, Türkiye; [yates2422@gmail.com](mailto:yates2422@gmail.com)

## 1. Giriş

Toplumun ihtiyaçları doğrultusunda gelişim yönünü belirleyen ve yenilikler getirmeyi amaçlayan teknoloji (Çetinkaya & Keser, 2014), özellikle 21. yüzyılda hayatın her alanındaki ağırlığını artırarak gittikçe vazgeçilmez unsurlarından biri haline gelmektedir (Güllüpinar, Kuzu, Dursun, Kurt & Gültekin, 2013). Teknolojinin artan ve genişleyen bu etkisi, doğal olarak eğitim faaliyetlerine de yansımaktadır (Yeşiltaş, 2013). Artık teknolojiyle iç içe olan bugünkü eğitim sisteminde, kaliteli ve daha iyi bir eğitim vermek için modern teknolojiyi kullanmak gerekmektedir (Sarker, Wu, Cao, Alam & Li, 2019). Bu bağlamda bilgisayar ve internet teknolojilerindeki önemli gelişmeler, okullardaki bilgisayara ve internete erişim olanaklarını artırmıştır (Acikalın, 2010). Bu artışın sonucu olarak okullarda öğrenci başarısını artırmak için teknoloji (Costley, 2014), eğitim ve öğretim teknolojileri aracılığıyla okul sınıf uygulamalarına entegre edilmiştir.

Çoğu kez iç içe geçmiş şekilde biri diğerinin yerine kullanılan eğitim ve öğretim teknolojisi kavramları (Kaya, 2006), bazı yönlerden birbirinden ayrılmaktadır. Öncelikle okullarda yürütülen faaliyetlerin vazgeçilmez unsurlarından biri olan eğitim teknolojisi; öğrenme-öğretme ortamlarının etkili bir şekilde tasarlanmasını, meydana gelen sorunların çözülmesini, öğrenme çıktılarının kalitesini ve kalıcılığını artıran bir akademik sistemler bütünü ifade etmektedir (İşman, 2002). Eğitim teknolojisinin içlemi olan öğretim teknolojisi ise, öğretimde karşılaşılan sorunların bilimsel ilkelere bağlı olarak nasıl çözülebileceğiyle ilgilenir. Bunu yaparken, davranış ve fizik bilimlerinin içeriğinden ve diğer bilgilerden uyarlanan sistematik strateji ve teknikleri uygular (Kaya, 2006). Kısacası, eğitim ve öğretim teknolojileri, tüm eğitim alanında çeşitli disiplinlerde yürütülen öğretim-öğrenme ortamındaki aksaklıkları ortadan kaldırarak, hem öğretmenin hem de öğrencinin eğitim-öğretim hayatını kolaylaştırmayı amaçlayan araç ve materyalleri tasarlayan alanlardır.

Eğitimin hemen her alanında (fen bilimleri, sosyal bilimler, sağlık bilimleri gibi) gerçekleştirilen öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde, istenilen kazanımlara ulaşmayı kolaylaştıran, dersleri verimli hale getiren (Nalçacı & Ercoşkun, 2005) ve bu süreçleri destekleyen çeşitli teknolojik araç ve materyallerin kullanımına giderek daha fazla yer verilmektedir (Duhaney, 2000). Ancak eğitim ve öğretimde kullanılan araç ve materyaller zamanla işlevselliğini yitirebilmekte ve öğretimin hedeflerine ulaşmasında yetersiz kalabilmektedir. İstenmeyen bu durumları ortadan kaldırmak için teknolojik gelişmeleri takip etmek gerekmektedir. Çünkü takip edilen yeni gelişmeler, sınıfın mevcut teknolojik kaynaklar tarafından desteklenen aktif bir öğrenme ve düşünme alanı haline gelmesine ve teknoloji entegrasyonunun dinamik bir şekilde oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır (Berson & Balyta, 2004). Teknoloji entegrasyonu ile kullanılan araç ve materyaller, dersin akıcı hale gelmesini, öğrencilerin derse odaklanmasını ve katılmasını sağlayarak öğrencilerin unutulmaz bilgiler edinmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Kaya, 2006; Kuloğlu, 2019). Aynı zamanda modern teknolojilerden yararlanmak, yapılandırmacı bir öğrenme ve öğretim ortamının oluşturulmasını da sağlamaktadır (Manfra & Hammond, 2008).

Öğretimi birçok açıdan destekleyen teknolojik araç ve materyaller, sosyal bilgiler dersi için oldukça önemli bir yere sahiptir. Sosyal bilgiler dersi, birçok sosyal bilim disiplininin somut ve soyut kavramlarını içerdiği için konunun öğretiminde sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik araç ve materyalleri kullanmalarını gerektirmektedir. Buna karşın sosyal bilgiler derslerinde, geleneksel daha çok ders kitabının yanında küre ve (tarihi ve coğrafi) haritalar gibi öğretim materyalleri kullanılmaktadır (Dere & Dinç, 2017). Bununla birlikte özellikle 2000'li yıllardan sonra dijital teknolojilerdeki gelişmelere paralel olarak, farklı duyu organlarına aynı anda hitap edebilen bilgisayar, kamera, fotoğraf makinesi, tarayıcı, ses kayıt cihazı, projeksiyon, akıllı tahta, flash bellek, cep telefonu gibi teknolojik araçlar tercih edilmeye başlanmıştır (Özel, 2012). Özellikle son zamanlarda; tablet bilgisayarlar (Aydemir, Küçük & Karaman, 2012; Lin, Wong & Shao, 2012), Kindle, iPod, iPhone, iPad ve Blackberry gibi elektronik araçlarda okunabilen e-kitaplar (Soydan, 2012; Öztürk & Can, 2010), üç boyutlu animasyon (Toroğlu & İçingür, 2007), sanal müze (Çalışkan, Önal & Yazıcı, 2016), sanal gerçeklik (Kayabaşı, 2005), Webquest (Turhan

& İnel, 2017), sanal sınıf (Green, 2019) ve artırılmış gerçeklik (Koçoğlu, Akkuş & Özkan, 2018) gibi yenilikçi teknolojiler ve uygulamalar kullanılmaktadır.

Bahsedilen teknolojik araç ve materyaller sosyal bilgiler derslerinde kullanıldığında, öğrenci, öğretmen ve sosyal bilgiler dersine çeşitli faydalar sağlamaktadır. Öncelikle bu öğretim araçları, sosyal bilgilerin temel amaçlarından olan problem çözme, karar verme, özyeterlik, özsaygı, mantıksal, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ve değerlerini geliştirmektedir (Acikalın & Duru, 2005; Heafner, 2004; Kaya, 2008; Lin vd., 2012). Bunun yanında yine öğrencilerin derse karşı ilgi, dikkat ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyerek aktif katılımlarını ve kalıcı bilgiler edinmelerini sağlamaktadır (Akgün & Kuru-Yücekaya, 2015; İnel & Çetin, 2017; Kazu & Yeşilyurt, 2008; Yaylak & İnan, 2018; Yeşiltaş, 2014). Öğretmenler açısından bakıldığında, teknolojik materyal kullanımı; sınıf hâkimiyetini sağlama, farklı zekâ alanlarına hitap etme, soyut kavramları somutlaştırma ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi kolaylaştırmada öğretmenlere yardımcı olmaktadır (Ateş, 2010; Bilici & Güler, 2016; Doğru & Aydın, 2018).

Faydalarına ve katkılarına değinilen teknolojik araç ve materyal kullanımı konusunda bazı sınırlılıklar ve problemler de bulunmaktadır. Bu kapsamda özellikle öğretmenlerin teknolojik bilgi eksikliği (ya da yeterlikleri), okulların altyapısının yetersiz olması (Ateş, 2010; Bilici & Güler, 2016; Doğru & Aydın, 2018), sistemle ilgili teknik hataların yanı sıra teknolojinin amaç dışı kullanımı (Çetinkaya & Keser, 2014) gibi bazı problemler ön plana çıkmaktadır. Bunların yanında bu sorunlara bağlı ya da bunlardan bağımsız olarak çeşitli nedenlerle öğretmenlerin teknolojiyi yeterince ve etkin kullanmaması (Akbaşlı, Taşkaya, Meydan & Şahin, 2012; Kurtdede-Fidan, 2008; Şahin, 2015), bu konudaki en önemli problemler arasında görülmektedir.

Buraya kadar özelliklerine detaylı bir şekilde yer verilen, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin vazgeçilmez bir parçası olan teknolojik araç ve materyaller, alanyazında çeşitli yönleriyle ele alınmıştır. Bu çalışmanın kapsamına giren sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmalara (İneç & Akpınar, 2017; Özel, 2012; Yaylak, 2019; Yılmaz & Ayaydın, 2015) bakıldığında, öncelikle teknolojik araçların derslere entegre edilmesine, kullanımının gerekliliğine ve önemine vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca diğer çalışmalarda, sosyal bilgiler derslerinde teknolojik araç ve materyal kullanımının; soyut kavramları somutlaştırarak öğrenmeyi kolaylaştırdığına, işlenen konuyu görsel ve işitsel olarak sunma olanağı sağlayarak anlamaya yardımcı olduğuna, ilgi, dikkat ve motivasyonu olumlu yönde etkilediğine ve derse aktif katılımı sağladığına (Bulut & Koçoğlu, 2012; Dere, 2019; İneç, 2017; Kaya & Aydın, 2011; Lin vd., 2012; Şahin & Taşyürek, 2014) vurgu yapılmıştır. Bunların yanında ilgili çalışmalarda, öğretmen, okul ve teknolojik imkânlardan kaynaklanan çeşitli sorunlara dikkat çekilmiştir (Bulut & Koçoğlu, 2012; Çoban & İleri, 2013; Özel, 2012; Ulusoy & Gülüm, 2009).

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde; teknoloji entegrasyonu, teknolojinin derslerde kullanımının katkıları ve karşılaşılan çeşitli sorunlara odaklanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar değerlendirildikten sonra sosyal bilgiler derslerinde teknoloji ve materyal kullanımı konusundaki mevcut durumu yansıtmak ve sosyal bilgiler öğretimindeki güncel tartışmalara katkı sağlamak için bu araştırma tasarlanmıştır. Bu düşünceyle yapılan bu çalışmada, sosyal bilgiler derslerinde teknolojik araç ve materyal kullanımı konusundaki mevcut durumu sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözlemleri ve tecrübeleriyle derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik gelişmeleri takip etme durumları nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik gelişmeleri takip ettikleri kanallar nelerdir?
3. Sosyal bilgiler derslerinde kullanılan teknolojik araçlar ve materyallerin kullanım amaçları nelerdir?
4. Sosyal bilgiler derslerinde teknolojik araç ve materyal kullanmanın öğretmenlere ve öğrencilere yararları nelerdir?
5. Sosyal bilgiler derslerinde teknolojik araç ve materyaller kullanırken yaşanan problemler nelerdir?

## 2. Yöntem

Bu araştırmada, sosyal bilgiler derslerinde teknolojik araç ve materyal kullanımı konusundaki mevcut durumu sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözlemleri ve tecrübeleriyle derinlemesine ele almak için durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında, bazen bir grubun temsilcisine (örneğin; kadın bir müdür) odaklanmasına rağmen çoğunlukla programlar, olaylar, kişiler, süreçler, kurumlar, sosyal gruplar ve diğer çağdaş olgular derinlemesine incelenir (Hancock & Algozzine, 2017).

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde hizmet veren ortaokullarda görev yapan ve gönüllülük esasına göre görüşmeye katılan 14 sosyal bilgiler öğretmeni (9 erkek ve 5 kadın) oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler derslerinde teknoloji araç ve materyal kullanımı konusundaki mevcut durumu farklı perspektifler ışığında yansıtmak için amaçlı örnekleme yöntemi (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018) kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri, Tablo 1’de verilmiştir:

**Tablo 1. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri**

Değişken	Kategori	f
Cinsiyet	Erkek	9
	Kadın	5
Yaş Aralığı	20-30 arası	2
	31-40 arası	9
	41-50 arası	3
Kıdem	1-10 yıl	5
	11-20 yıl	8
	21-30 yıl	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmada farklı cinsiyet, yaş ve kıdeme sahip katılımcılar yer almıştır. Ayrıca araştırma etiğine uygun olarak öğretmenlerin gerçek isimlerinin yerine Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlar kullanılmıştır.

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin görüşlerini almak için araştırmacı tarafından hazırlanan ve iki alan uzmanı tarafından gözden geçirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, bir konuyu derinlemesine incelemek ve tam olarak anlamak için yürütülür. Bu görüşmelerde ele alınması gereken konuları içeren bir rehber (soru listesi) hazırlanır. Hazırlanan rehber, görüşmenin kapsam dışına çıkmadan ilerlemesini sağlar. Buna rağmen araştırmacı, araştırma konusuna göre takip eden sorular sorabilir (Harrell & Bradley, 2009). Değerlenen özellikler dikkate alınarak hazırlanan görüşme formu (rehber), çalışmada cevap aranan beş temel araştırma sorusuna uygun olarak oluşturulmuştur.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Veri toplamak için Erzurum ili Yakutiye ilçesindeki devlet ortaokullarında görev yapan sosyal bilgiler dersi öğretmenleriyle iletişime geçilmiştir. Ardından görüşme için uygun zamanlar belirlenmiş, öğretmenlere çalışmanın amacı açıklanmış ve görüşme esnasında ses kaydı alınacağı belirtilmiştir. Görüşmeyi kabul eden öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yürütülmüş ve ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme kayıtları, bire bir olarak MS Word’e aktarılmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilen benzer veriler, anlaşılır bir biçimde düzenlenir (Akbulut, 2012). İçerik analiziyle değerlendirilen veriler, araştırma soruları doğrultusunda beş tema altında toplanmış ve yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerinin ifade edilme sıklığını göstermek için frekanslar ( $f$ ) kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinin ayrıntılarını sunmak için doğrudan alıntılar yapılmıştır.

### 3. Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulguların ayrıntıları, aşağıda sırayla sunulmuştur.

#### Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik gelişmeleri takip etme durumları

Birinci araştırma sorusu kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik gelişmeleri takip etme durumları incelenmiş ve Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik gelişmeleri takip etme durumları**

Değişken	Kategori	$f$
Takip Etme Durumu	Yakından	8
	Mümkün oldukça	5
	Takip ediyorum	1

Tablo 2’de sunulduğu gibi, katılımcıların büyük çoğunluğu (8), teknolojik gelişmeleri yakından takip etmektedir. Bunun yanında diğer öğretmenler, mümkün oldukça (5) ve takip ediyorum (1) cevaplarını vermişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden Ö13, teknolojik gelişmeleri takip etme gerekçesini şöyle açıklamıştır: *“Teknolojik gelişmeleri mümkün olduğunca takip etmeye çalışıyoruz. Hem mesleki gelişim açısından hem de yaşadığımız çağın gereklerinden dolayı takip etmeye çalışıyoruz.”*

Teknolojiyi takip etmenin mesleki gelişimin gereklerinden biri olarak gören Ö13’ün yanında, benzer şekilde öğretmenlerin yeniliklere ayak uydurmaları gerektiğini düşünen Ö9, bu konuda şunları aktarmıştır: *“Genelde takip etmeye çalışıyorum. Hani... bilgi ve teknoloji çağı ya, öğretmenin kendini sürekli geliştirmesi bilgi ve teknolojiye hâkim olması isteniyor.”*

Konuyu daha geniş bir şekilde değerlendiren Ö4 ise, teknolojinin neden vazgeçilmez olduğunu şu gerekçelerle savunmuştur:

Teknolojik araçlardan şu an zaten günümüzde geri kalmak mümkün değil. Çocuklara varana kadar sürekli teknolojiyle herkes haşır neşir yakından takip etmeye çalışıyoruz... Öğretmen olarak günlük hayat da dâhil teknolojiden geri kalmak mümkün değil. Zaten sınıflarda kullanmadığın zaman, öğrenciler dersin 15 dakikasından sonra sıkılmaya başlıyorlar. Değişiklik için, farklılık için, kalıcılık için mecburen teknolojinin kullanılması gerekiyor.

Alıntıdan anlaşıldığı gibi Ö4, hem sosyal bilgiler dersini etkili hale getirmek hem de öğrencilerin ilgisini çekmek için teknolojiyi yakından takip etmeyi bir ihtiyaç olarak görmektedir. Bunların yanında Ö6, teknolojinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersini daha iyi kavramalarındaki katkısını, Ö1 ise öğretmenlerin güncel kalmak için teknolojiyi yakından takip etmesi gerektiğini vurgulamıştır.

#### Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik gelişmeleri takip ettikleri kanallar

İkinci araştırma sorusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojiyle ilgili gelişmeleri hangi kanallardan takip ettikleri incelenmiş ve Tablo 3’te verilmiştir:

**Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik gelişmeleri takip ettikleri kanallar**

Değişken	Kategori	f
Sosyal Ağlar	Facebook, Twitter, WhatsApp	10
İnternet Siteleri	Teknoloji ve eğitim siteleri (EBA)	7
	Sosyal bilgiler biz	4
	Sosyal bilgiler	2
	Sosyal bilgiler öğretmenliği grubu	2
Sosyal Bilgiler Öğretmen Grupları	Sosyal deyinice	1
	Sosyal dersleri	1
	Sosyalciler grubu	1
	Sosyal bilgiler görsel arşiv grubu	1
	Sosyal bilgiler grubu	1
	Sosyal bilgiler org	1

Tablo 3'te, sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik gelişmeleri, daha çok sosyal paylaşım ağları (Facebook, Twitter, WhatsApp) üzerinden takip ettikleri görülmektedir. Bunun yanında öğretmenler, teknolojik gelişmelerden haberdar olmak için teknoloji siteleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin paylaşımında bulunmak için kurdukları çeşitli internet sitelerini ve Facebook gruplarını kullanmaktadır. Nitekim Ö11, teknolojik gelişmelerden haberdar olmak ve bilgi paylaşımında bulunmak için takip ettiği sosyal bilgiler öğretmenlerinin grupları hakkında şu ayrıntıları vermiştir: *"Sosyal medyadan mesela, Facebook üzerindeki gruplar üzerinden, sosyal bilgiler grupları üzerinden... sosyal bilgiler öğretmenleri grubu var, sosyal bilgiler görsel arşiv grubu var... Sosyal bilgiler biz'i, sosyal bilgiler org'u kullanıyorum."*

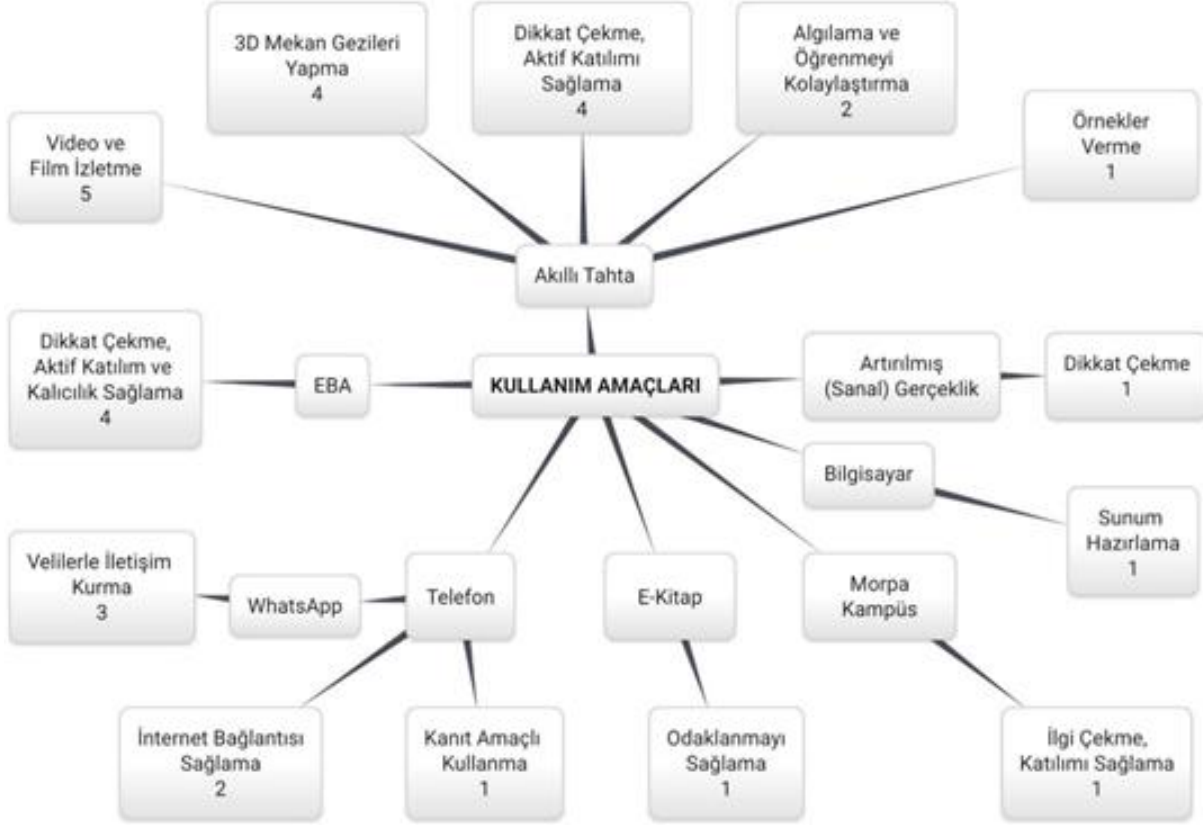
Benzer şekilde Ö13, sosyal bilgiler öğretmenleri olarak üyesi oldukları bilgi paylaşım siteleri ve grupları hakkında şu bilgileri vermiştir: *"Sosyal bilgiler öğretmenlerinin üye olduğu birkaç tane sitemiz var, yani sosyal medyada, Facebook'ta falan. Sosyal bilgiler, sosyal deyinice, sosyal dersleri, sosyalci bu siteler var."*

Her iki öğretmen de çoğunlukla Facebook'ta kurulan sosyal bilgiler öğretmenlerinin gruplarını, bunun yanı sıra çeşitli sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi alışverişinde bulunduğu siteleri takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Ö8, bakanlığın önerdiği sitelerin yanında çeşitli eğitim sitelerini takip ettiğini, Ö12 ise internet üzerinden çeşitli teknolojik araçları ve programları kullandığını ifade etmiştir.

### **Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik araç ve materyalleri kullanım amaçları**

Üçüncü araştırma sorusunda katılımcıların derslerinde kullandıkları araç ve materyalleri, hangi amaçlarla kullandıkları incelenmiş ve öğretmenlerin kullanım amaçları, Şekil 1'de verilmiştir:

Şekil 1. Teknolojik araçlar ve materyallerin kullanım amaçları



Şekil 1’deki bulgulara bakıldığında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde teknolojik araçları ve materyalleri daha çok; öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekmek, katılımını sağlamak, motivasyonunu artırmak ve böylece uzun süreli kalıcı öğrenmelere zemin hazırlamak için kullandıkları görülmektedir. Nitekim Ö5: “...Dersimiz bir kavram dersi. Özellikle somutlaştıramadığımız kavramları ortaya koymak için, tahtalarımız internete bağlı bunu kullanıyoruz.” demiştir.

Sosyal bilimlerin ürettiği bilgilerden yararlanan sosyal bilgiler dersi, birçok farklı kavram içermektedir. Sosyal bilgiler dersinin bu özelliğine değinerek kavramların somutlaştırılmasında teknolojinin önemine dikkat çeken Ö5, Eğitim Bilişim Ağı’nı (EBA) hangi amaçlarla kullandığını şu şekilde açıklamıştır: “EBA, öğrencileri ödevlendirmek, oradan takip etmek, ödevleri işte sınıflar bazında ne kadar yapıldığını takip etmek, kontrol etmek, öğrencilere anlık iletiler göndermek, anlık görevler vermek, onlara çabucak ulaşabilmek yani iletişim anlamında gerçekten mükemmel.”

Görüldüğü gibi Ö5, EBA uygulaması sayesinde öğrencilerin performanslarını rahatlıkla takip edebildiğine ve onlarla iyi bir iletişim kurmasına imkân tanıdığına dikkat çekmektedir. EBA uygulamasının dışında 3D mekân gezilerinin yapan Ö4, nasıl kullandığını şöyle açıklamıştır: “3D mekân geziler yapıyoruz bazı konular için. Mesela sosyal bilgiler dersinde İstanbul’un Fethi’nde Anadolu Hisarı ya da Rumeli Hisarı buralara görsel geziler yapıyoruz sanal geziden.”

Görüldüğü gibi Ö4, birinci elden somut veriler elde etmeyi gerektiren ancak çeşitli nedenlerle bizzat ziyaret edilmesi mümkün olmayan mekânları, sanal geziler sayesinde öğrencilere tanıtabildiklerine değinmiştir. Benzer şekilde Ö12, teknolojik araçların işlevini şöyle anlatmıştır:

Peri Bacaları’ndan bahsederken ne kadar bahsetseniz peri bacalarını anlatsanız çocuğun zihninde bu yansımıyor ama teknolojik araçta bunu yansıttığınızda ya da 3D gösterilerle bunu çocuğa gösterdiğinizde, çok daha etkisi oluyor daha iyi kavlıyor. İşte kavram haritaları oluşturuyoruz, akıllı tahtada kavram haritaları doğrultusunda kavramları daha iyi öğreniyorlar.

Alıntıda görüldüğü gibi Ö11, 3D mekân gezilerinin Peri Bacaları'nı öğrencinin gözünde somutlaştırması ve anlamlandırmasındaki, kavramları etkili bir şekilde öğrenmesindeki rolünü ortaya koymaktadır. Diğer öğretmenlerden farklı olarak Ö6, sosyal bilgiler derslerinde teknoloji kullanımının, bireysel farklılıklara ve zekâ türlerine göre öğrenme imkânı sunduğunu şu şekilde açıklamıştır:

Öğrencilerin zekâ yapıları tamamen birbirinden farklıdır. Kimisi işte sosyal, kimisi sayısal, kimisi mekanik zekâ, kimisi sosyal zekâsı, kimisi işte fiziksel zekâsı şeyi falan çok farklı oluyor. Dolayısıyla siz görsel olarak verdiğiniz zaman öğrencinin beyninde bu kalıyor, hafızasında kalıyor. Yoksa, aksi takdirde kalması biraz zorlaşıyor. Onun için yani bu amaçla çok iyidir.

Teknolojinin öğrencilerin farklı zekâ türlerine hitap ettiğine dikkat çeken Ö6'nın yanında Ö7, modern eğitimde öğretim materyali konusunda yaşanan değişimi şöyle örneklendirmiştir: *"Geçmişteki klasik, sadece kitapla var olan eğitim artık yeterli değil. Teknolojiyi kullanıp öğrencinin önüne anlatmak istediğim konuyu daha somut hale, daha anlaşılır hale getirebiliyorsun."*

Bu bölümdeki bulgular, öğretmenlerin teknolojik araçlardan EBA uygulamasını hem sınıfta hem de sınıf dışında yoğun bir şekilde kullandıklarını ve teknolojiyi daha çok bilgileri somutlaştırmak için tercih ettiklerini göstermektedir.

### **Sosyal bilgiler derslerinde teknolojik araç ve materyal kullanımının yararları**

Dördüncü araştırma sorusunda teknolojik araç ve materyal kullanımının öğretmenlere ve öğrencilere sağladığı yararlar iki boyutta ele alınmıştır. İlk boyutta teknolojik araç ve materyal kullanımının öğretmenlere yararları incelenmiş ve Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Teknolojik araç ve materyal kullanımının öğretmenlere yararları**

<b>Yararlar</b>	<b>f</b>
Öğretimi kolaylaştırma	8
Hedeflenen kazanımları öğretme	4
Konuyu somutlaştırma	3
Zamandan tasarruf sağlama	2
Öğrencinin ilgisini çekme	2
Konulara hâkim olma	1
Farklı uygulamaları kullanabilme	1
Eksikleri görüp giderme	1
Sınıf hâkimiyetini sağlama	1

Tabloda yer verildiği gibi, sosyal bilgiler öğretmenleri, derslerinde teknolojik araç ve materyalleri kullanmanın kendilerine en çok öğretimi kolaylaştırma konusunda fayda sağladığını düşünmektedir. Ö6, teknolojik araç kullanımının kendisine sunduğu faydaları, şu şekilde anlatmıştır: *"Sosyal bilgileri biliyorsunuz, çok kapsamlı bir ders. Bunun için genelde bu teknolojik aletlerin derste kullanması bize avantaj sağlıyor. Kısa zamanda konuyu öğrenciye aktarıyoruz, hem zamandan kazanıyoruz, konuyu yetiştirmeye çalışıyoruz. Bu açıdan bize olumlu geliyor."*

Ö6 gibi zamandan tasarruf konusuna vurgu yapan Ö5 ise: *"Benim için en önemli faydası işlerimi daha pratik, daha hızlı, daha seri yapabilmemi sağlıyor."* diyerek teknolojinin işini nasıl kolaylaştırdığına dikkat çekmiştir. Her iki öğretmenden farklı olarak sınıf hâkimiyetinin teknolojiyle nasıl artırıldığını Ö14, şöyle açıklamıştır: *"Öğretmenin otoritesini artırıyor derste. Öğrencinin ilgisini daha fazla derse toplayabiliyorsunuz. Yoksa... çok çabuk ilgi dağılıyor. Derste anlattığınız şeyi gösterdiğiniz zaman daha ilgi çekici hale geliyor. Yani benim işimi kolaylaştırıyor."*

Bunların dışında Ö10, teknolojik araç ve materyal kullanmanın kendisine yaparak yaşayarak öğrenme ve hataları giderme fırsatı tanıdığına da vurgu yapmıştır. İkinci boyutta teknolojik araç ve materyal kullanımının öğrencilere yararları incelenmiş ve Tablo 5'te verilmiştir:



**Tablo 5. Teknolojik araç ve materyal kullanımının öğrencilere yararları**

Yararlar	f
Kalıcı öğrenmeyi sağlama	10
Motivasyonu artırma	6
Derse katılımı sağlama	5
Yaparak yaşayarak öğrenme	4
Ders başarısını artırma	4
Farklı duyu organlarına hitap etme	2
Hazırbulunuşluğu sağlama	1
Dersi sevdirmeye	1

Tablo 5'e göre, teknolojik araçlar ve materyallerin öğrencilere en önemli faydası, bilgilerin kalıcı olarak öğrenilmesini sağlamasıdır. Ö7, teknolojinin bu konudaki rolünü şu sözlerle ifade etmiştir: *"Tabii şimdi öğrenci, sadece okumayla öğrendiği bir konuyu, görerek ya da dokunarak onu duyarak daha fazla duyu organını kullandığı için ilgisi artıyor, ilgisi arttığı için onu daha iyi kavlıyor, daha iyi kavradığı için daha başarılı oluyor ve derslere daha motive geliyor."*

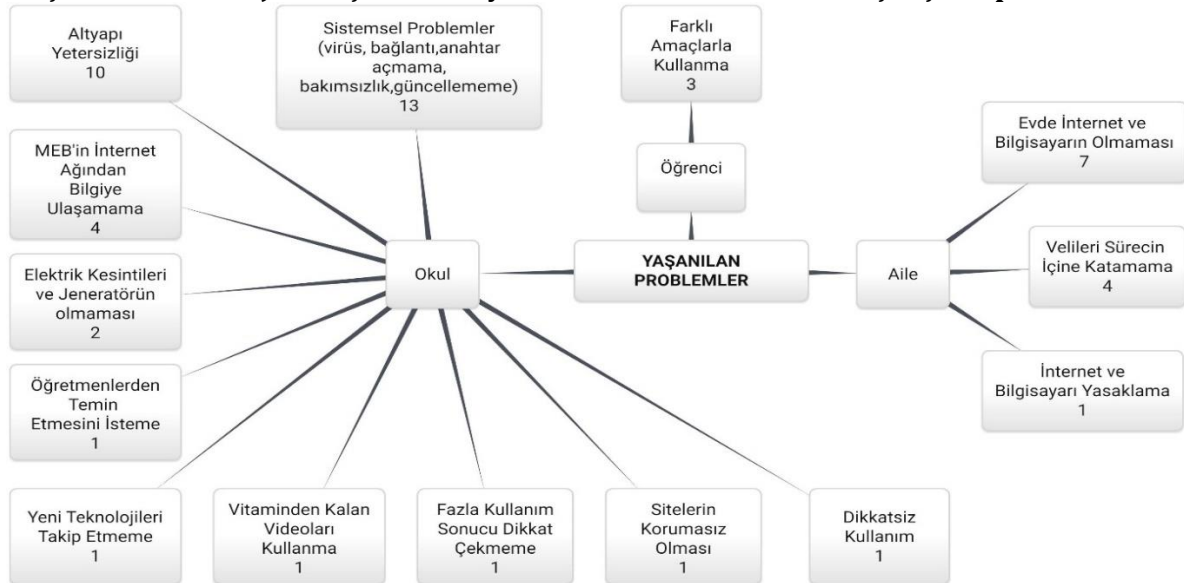
Ö7, teknolojik araç ve materyallerin birden fazla duyu organına hitap ederek öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırdığına dikkat çekmektedir. Ayrıca Ö12, teknolojik araç ve materyallerin dikkat çekme ve motivasyon konusundaki faydasına değinerek şunları kaydetmiştir:

Öğrencilerin öncelikle dikkatini çekiyor. Yani böyle sadece beyaz tahtadan ders anlatımı ya da ders kitaplarından ders anlatımı, öğrencinin ilgisini yeterince çektiğini düşünmüyorum. Ama teknolojik araçlarla, hem görsel hem işitsel olarak kullanılan araçlarla öğrencinin derse ilgisi artınca başarı ve motivasyonu da etkileniyor. Öğrenciye katkısının bu olduğunu düşünüyorum.

Görüldüğü gibi Ö12, derste yalnızca geleneksel araç ve materyallerin kullanılmasının öğrencinin ilgisini çekmediğine, derslerin görsel ve işitsel olarak teknolojik araç ve materyallerle desteklenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Bunlarla birlikte Ö4, teknolojik araç kullanmanın konuları somutlaştırma; Ö10 yaparak yaşayarak öğrenme; Ö14 dersi sevdirmeye ve Ö13 ise dersi verimli hale getirme konusundaki faydalarına dikkat çekmişlerdir.

### Teknolojik araç ve materyal kullanımı konusunda karşılaşılan problemler

Beşinci araştırma sorusunda teknolojik araç ve materyal kullanma sürecinde okul, aile ve öğrencilerden kaynaklanan problemler ele alınmış ve Şekil 3'te sunulmuştur:

**Şekil 2. Teknolojik araç ve materyal kullanımı konusunda karşılaşılan problemler**

Şekilde 2’de detaylı olarak ele alındığı gibi, sosyal bilgiler öğretmenleri, teknolojik araçlar ve materyaller kullanırken okul, öğrenci ve aileden kaynaklanan çeşitli problemlere vurgu yapmışlardır. Okul kaynaklı problemlerden birine vurgu yapan Ö5, şunları anlatmıştır: *“Elbette ki akıllı tahtaları kullanırken virüs bulaşması tahtalara. Çünkü tahtaları sadece bir kişi ya da birkaç kişi kullanmadığı için, farklı derslerde kullanıldığı için dikkatsiz kullanıldığında virüs bulaşabiliyor.”*

Ö5, çeşitli USB Flash belleklerden bulaştırılan virüslerin akıllı tahtalara, dolayısıyla derste teknoloji kullanımına olumsuz yansıdığına dikkat çekmektedir. Ayrıca tüm okullar için problem olan internet bağlantısına dikkat çeken Ö1, şunları söylemiştir: *“Teknolojik araçları kullanırken bir kere internet altyapısına sahip olması lazım bir okulun ve hatta güvenilir ve düzgün bir şekilde internetin çalışması lazım... Yani problemimiz internet altyapısı.”*

Virüs ve internet bağlantısı gibi okul kaynaklı sorunların dışında ailenin teknoloji kullanımı konusunda oluşturduğu problemlere değinen Ö4, yaşananları şu şekilde aktarmıştır: *“Bilgisayar üzerinden ödev verdiğimiz zaman ya da EBA üzerinden ödev verdiğimiz zaman, çocuklarına güvenemiyorlar. İnternette boşa vakit geçiyorsun ya da bilgisayar üzerinden ödev mi yapılmış? Bunun önüne geçmek için de önce velileri bilgilendirdik sonra çocuklara EBA üzerinde yaptığımız uygulamaları öğrettim ve buradan ödevleri bazen göndermeye başladım.”*

Görüldüğü gibi ailelerin kendi çocuklarına güvenmedikleri için teknolojiden yararlanmasına engel olmaları, öğrencilerin teknolojik araçlardan yeterince yararlanmalarını engellemektedir. Bunun yanında ailelerin ekonomik şartlarından etkilenen bir sorundan Ö12, şu şekilde bahsetmiştir:

*“Bütün öğrencilerimin evinde maalesef internet olmuyor, bazılarında bilgisayar olmuyor. Onun için aynı ödevi, aynı etkinliği, aynı çalışmayı yapamıyoruz ya da öğrenciler yapmış olduğumuz bütün şeylere ulaşamıyorlar.”*

Ö12’nin vurguladığı gibi, evlerinde internet ve bilgisayarı bulunmayan öğrenciler, yapılan bütün çalışmalara ulaşmakta zorlanmaktadır. Buna karşın internet ve bilgisayara sahip olan öğrenciler, teknolojiyi yanlış kullandığı için ailelerin çeşitli yaptırımlarıyla karşılaşmaktadır. Bunların dışında Ö9, evde derslerle ilgili EBA’nın kullanımında velilerden kaynaklanan sorunları şu şekilde açıklamıştır: *“Velileri, bu sürecin içerisine katamıyoruz. Çocuk elinde telefonla oyunlara sosyal paylaşım sitelerine giriyor ki birçok öğrencimizin sosyal medya hesapları var... Amaç dışı kullanıyor yani telefonu. Çocuğunuzun yanında bulunduğunda çözsene, hadi 10 dakika ya da 20 dakika maksimum çöze bakalım dese... bu anlamda veli çocuğu takip etmiyor. Bu anlamda sıkıntımız o. Veli bu işin içerisinde değil.”*

Değinen sorunların dışında öğretmenler, teknolojik araç ve materyal kullanımı sırasında altyapı eksikliği, internet sayfalarına erişim kısıtlamaları gibi çeşitli problemlerden bahsetmişlerdir. Bütün sorunlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretim sürecinde paydaşların üzerine düşen sorumlulukları yeterince yerine getirmediğini söylemek mümkündür.

#### **4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Sosyal bilgiler derslerinde teknolojik araç ve materyal kullanımı konusunda mevcut durumu sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözlemleri ve tecrübeleriyle derinlemesine inceleyen bu çalışmada, beş araştırma sorusuna cevap aranmıştır. İlk araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar, sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik gelişmeleri yakından takip ettiklerini ve teknoloji kullanımına ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermiştir. Bu sonuçlar, Kurtdede-Fidan (2008), Spaulding (2013), Saracaloğlu ve diğerleri (2017) ile Gilakjani (2018) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. İlgili çalışmalarda öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin olumlu görüş, tutum ve becerilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca Spaulding’in (2013) çalışmasına dayanarak, katılımcı öğretmenlerin teknoloji kullanma becerileri konusunda sahip oldukları bilgilerin ve özyeterlik algılarının, onların teknolojiye pozitif bakmalarında etkili olduğunu söylemek mümkündür. Spaulding (2013), yaptığı çalışmada teknoloji becerileri yüksek olan öğretmenlerin, becerileri düşük olan öğretmenlere göre teknolojiye karşı algı ve tutumlarının daha olumlu olduğunu belirlemiştir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar, katılımcı öğretmenlerin teknolojiyi en fazla sosyal ağlardan (Facebook, Twitter, WhatsApp), daha sonra çeşitli teknoloji ve eğitim sitelerinden takip ettiklerini göstermiştir. Özellikle Facebook'ta ve çeşitli internet sitelerinde öğretmenlerin kurdukları sosyal bilgiler öğretmen grupları, etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Bu sonuç bağlamında bakıldığında, çeşitli branşlardan öğretmenlerin yer aldığı Avcı, Kula & Haşlaman'ın (2019) çalışmasında, katılımcıların teknoloji entegrasyonu sürecinde kullandıkları teknolojiler arasında en çok YouTube, forum, WhatsApp gibi sosyal medya araçlarının yer aldığı görülmüştür. Bu sonuçlar, öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri daha çok sosyal ağlar üzerinden takip etmeleri, sosyal medya araçlarının eğitim faaliyetlerinin artık vazgeçilmez bir parçası haline geldiğini ve öğrencilerin bu araçları yararlı bir şekilde kullanılmasına yönelik planlamalar yapılması gerektiğini (Yaylak & İnan, 2018) göstermesi açısından değerlidir.

Üçüncü araştırma sorusunda, katılımcı öğretmenlerin teknolojik araç ve materyalleri kullanım amaçları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin derslerinde en fazla kullandıkları teknolojik araç olan akıllı tahtaları; öğrencilerin dikkatini çekmek ve derse katılımını sağlamak için tercih ettiklerini göstermektedir. Bunun için öğretmenler, konuyla ilgili videolar ve filmleri kullanırken, öğrencilerini götürme imkân bulunmayan yerler için 3D Mekân gezileri yapmaktadır. Katılımcı öğretmenler, akıllı tahta aracılığıyla yapılan bu faaliyetlerin öğrencilerin bilgileri kalıcı bir şekilde öğrenmelerine katkı sağladığını düşünmektedir. Bu sonuçlar bağlamında alanyazın incelendiğinde, Yılmaz & Naci (2017), çeşitli branşlardan katılımcıların yer aldığı çalışmalarında, öğretmenlerin akıllı tahtaları öğretim materyallerini yansıtmak, derste kullanmak, öğrencilere göstermek ve çeşitli uygulamalar yapmak için kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca Kaya & Aydın (2011), Bulut & Koçoğlu (2012) ile Aykat (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, akıllı tahta kullanımının; öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekmede, motivasyonlarını artırmada ve onların katılımını sağlamada etkili olduğu belirlenmiştir. Pamuk ve diğerleri (2013), akıllı tahta kullanımının dersleri görsel ve işitsel zenginlik içerisinde daha eğlenceli hale getirdiğine; Çoklar & Tercan (2014), öğretimi kolaylaştırarak kalıcı öğrenmeyi sağladığına vurgu yapmışlardır.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar, sosyal bilgiler derslerinde teknolojik araç ve materyal kullanımının öğretmenlere ve öğrencilere sağladığı yararlar incelenmiştir. Öğretmen boyutundan, teknolojik araç kullanımı, konuyu somutlaştırmayı ve zamandan tasarruf sağlayarak öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinde işlerini kolaylaştırmaktadır. Öğrenci boyutundan bakıldığında, teknoloji kullanımı; öğrencilerin edindikleri bilgilerin kalıcı olmasına, motivasyonlarının artmasına, derslere aktif katılmalarına ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine zemin oluşturmaktadır. Aslında teknolojinin kullanımı, hem öğretmenlere hem öğrencilere öğretimin etkisinin artırılması bakımından ortak veya benzer faydalar sunmaktadır. Bu faydalar, alanyazındaki birçok çalışmada ortaya konulan sonuçlarla örtüşmektedir. Bu kapsamda bazı çalışmalarda (Acıkalın, 2009; Akgür, Uzunöz & Meydan, 2019; Brändström, 2011; Bulut & Koçoğlu, 2012; Dağhan, Kibar, Akkoyunlu & Başkan, 2015; Demir, 2015; Erdem, Uzal & Saka, 2018; İlhan & Oruç, 2016; İneç, 2017; İnel & Sezer, 2017), derslerde teknolojik araç ve materyal kullanımının; öğrencinin ilgisini çekme, konuları somutlaştırma ve motivasyonunu artırmaya yardımcı olduğu, dolayısıyla öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcı olmasına, zamandan tasarruf edilmesine ve öğretmenin işinin kolaylaştırmasına katkı sağladığına dikkat çekilmiştir. Bu sonuçların dışında Preston, Wiebe, Gabriel, McAuley, Campbell & MacDonald (2015), teknoloji kullanımının öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığı için aktif katılımını ve hatta teknoloji konusunda öğretmenlerine ters mentörlük yapmaya başlamalarını sağladığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar, sosyal bilgiler derslerinde teknolojik araç ve materyal kullanımının önemini ortaya koymaktadır.

Son olarak, beşinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar, teknolojik araç ve materyal kullanımı sırasında öğretmenlerin en fazla sistemsiz (bağlantı, anahtar açmama, virüs, bakımsızlık, güncelleme, vs.) ve altyapı yetersizliğinden kaynaklanan problemlerle karşılaştıklarını göstermiştir. Özellikle Türkiye'de Fatih Projesi kapsamında okullara bilgisayar ve akıllı tahtalar dağıtılmasından sonra sınıflarda teknoloji kullanımının artmasıyla ortaya çıkan bu sorunlar, alanyazındaki birçok çalışmada incelenmiştir. Bu kapsama giren ilgili çalışmalarda öğretmenlerin

teknoloji kullanımı sırasında; akıllı tahtaya virüs bulaşması, dokunmatiğin bozulması (Karakuş & Karakuş, 2017), internete erişim problemleriyle karşılaşılması (Karakuş & Karakuş, 2017; Riasati, Allahyar & Tan, 2012), tuş kilidi, aktivasyon, ekran kayması (Keleş, Öksüz & Bahçekapılı, 2013), okullardaki altyapı eksiklikleri (Bilici & Güler, 2016; Metin, 2018), öğretmenlerin bilgi ve beceri yetersizlikleri (Adıgüzel, 2010; Doğru & Aydın, 2018; Riasati vd., 2012) ve öğrencilerin ve öğretmenlerin olumsuz tutumları (Riasati vd., 2012) gibi okul kaynaklı sorunlara vurgu yapılmıştır.

Öte yandan alanyazında teknolojik araç ve materyal kullanımı sırasında karşılaşılan diğer problemler arasında teknolojinin amaç dışı kullanılması ön plana çıkmaktadır. Acikalin (2014), öğrencilerin interneti, oyun oynama, sosyal medyayı kullanma, müzik ve film indirme gibi ders dışı amaçlar için kullandıklarını tespit etmiştir. Bununla birlikte Acikalin & Duru (2005) tarafından yapılan literatür taramasında, öğretmenlerin de interneti bilgi toplamak, kaynak aramak ve öğretme-öğrenme faaliyetlerinde kullanmak yerine kişisel amaçları için kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca teknolojinin eğitim dışındaki amaçlar için kullanımı, birçok araştırmada (Avcı vd., 2019; Çetinkaya & Keser, 2014; Keleş vd., 2013; Preston vd., 2015; Yılmaz & Naci, 2017) sıkça vurgulanmasına rağmen hala ciddi bir sorun olmaya devam etmesi, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin iyi birer teknoloji ve medya okuryazarı olarak yetiştirilmediğini göstermektedir. Bunun yanında velilerin önemli bir bölümünün teknolojik sürece dâhil edilememesi (Güllüpınar vd., 2013), çocukların doğru ve amaçlı teknoloji kullanımı konusunda yaşadığı problemlerin sürmesine neden olarak gösterilebilir. Karşılaşılan bu problemleri çözmek için eğitimin paydaşlarının sorumluluk alması ve teknolojinin avantajlarını ve dezavantajlarını sağlıklı bir şekilde değerlendirerek birlikte çalışması gerekmektedir.

Ulaşılan sonuçlar, teknolojik araç ve materyal kullanımının sosyal bilgiler derslerine birçok önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Ancak sosyal bilgiler derslerinde yapılandırmacı pedagoji ilkelerini destekleme potansiyeline sahip olan bilgisayar teknolojilerinin ve teknolojik araçların etkin bir şekilde kullanılması, öğretime ve öğrencilere katkı sağlaması, tamamen öğretmenin oluşturduğu öğretim tasarımının kalitesine bağlıdır (Acikalin, 2006). Bu gerekçeyle sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji konusundaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve karşılaştıkları problemlerin çözülmesi önemlidir. Bu bağlamda okul yöneticilerine, öğretmenlere ve akademisyenlere bazı öneriler sunulabilir:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde teknolojik araç ve materyali kullanımına ilişkin karşılaştığı sorunların çözülmesi için okul müdürleri destek vermelidir.
2. Özellikle öğrencilerin hangi durumlarda bilgisayar ve internet kullanımına ihtiyaç duydukları ailelere uygun şekilde anlatılmalıdır.
3. Sosyal bilgiler öğretmenleri, internet üzerinden verilen Web 2.00 Araçları ile ilgili eğitimlere katılarak teknoloji bilgilerini geliştirmelidir.
4. Sosyal bilgiler derslerinin interdisipliner yapısı göz önünde bulundurularak teknolojik araç kullanımı konusunda farklı dersler arasında bağlantılar kurulmalıdır.
5. Sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan akademisyenler, sosyal bilgiler öğretmenleriyle iş birliği yaparak teknolojik araç ve materyal kullanımı konusundaki sorunların belirlenmesi ve çözülmesine yönelik eylem araştırmaları yapılabilirler.

### **Kaynakça**

- Acikalin, M., & Duru, E. (2005). The use of computer technologies in the social studies classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4(2), 18-26.
- Acikalin, M. (2006). *The influence of computer-supported instruction (CSI) on the principles of constructivist pedagogy in the social studies curriculum*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University Graduate School, Ohio.
- Acikalin, M. (2009). Pre-service elementary teachers' beliefs about use of the Internet in the social studies classroom. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 305-320.
- Acikalin, M. (2010). Exemplary social studies teachers use of computer-supported instruction in the classroom. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 66-82.

- Acikalin, M. (2014). How Turkish middle school students use the internet to study social studies. *Canadian Social Studies*, 47(1), 1-17.
- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.
- Akbaşı, S., Taşkaya, S. M., Meydan, A., & Şahin, M. (2012). Teachers and computer technology: Supervisors' views, *International Journal of Research in Social Sciences*, 2(2), 113-124
- Akbulut, Y. (2012). Veri çözümlene teknikleri. Ali Şimşek, (ed). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (ss. 162-195). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Akgün, M., & Koru-Yücekaya, G. (2015). Akıllı tahta kullanımına yönelik öğrenci tutumu ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Ankara ili örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy(NWSA)*, 10(3), 1-11.
- Akgür, M. Ş., Uzunöz, A., & Meydan, A. (2019). Coğrafya öğretiminde interaktif ders sunumu kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5(1), 47-56.
- Ateş, M. (2010). Ortaöğretim coğrafya derslerinde akıllı tahta kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 409-427.
- Aydemir, M., Küçük, S., & Karaman, S. (2012). Uzaktan eğitimde tablet bilgisayar kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching*, 1(4), 153-159.
- Aykat, Ş. (2017). *Mesleki lise öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve idarecilerinin hizmetiçi eğitim öncesi ile sonrası etkileşimli tahtaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Avcı, Ü., Kula, A., & Haşlamam, T. (2019). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine entegre etmek istedikleri teknolojilere ilişkin görüşleri. *Acta Infologica*, 3(1), 13-21.
- Berson, M. J., & Balyta, P. (2004). Technological thinking and practice in the social studies: transcending the tumultuous adolescence of reform. *Journal of Computing in Teacher Education*, 20(4), 141-150.
- Bilici, S., & Güler, Ç. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 898-921.
- Bradley, M., & Harrell, M. (2009). *Data collection methods: Semi-structured interviews and focus groups*. Santa Monica, CA: Ran Corporation.
- Brändström, C. (2011). *Using the internet in education—strengths and weaknesses*. Unpublished graduate dissertation, Hogskolan, Gavle. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2>.
- Bulut, İ., & Koçoğlu, E. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 242-258.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Costley, K. C. (2014). *The positive effects of technology on teaching and student learning*. Arkansas Tech University.
- Çalışkan, E., Önal, N., & Yazıcı, K. (2016). Öğretim etkinliklerinde sanal müzelerin kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adayları ne düşünüyor. *Turkish Studies*, 11(3), 689-706.
- Çetin, T., & İnel, Y. (2017). Coğrafya öğretiminde Webquest uygulamaları. A. Sezer. (Ed.), *Coğrafya öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (ss. 247-258). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, L., & Keser, H. (2014). Öğretmen ve öğrencilerin tablet bilgisayar kullanımında yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 13-14.

- Çoban, A., & İleri, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanma düzeyleri ve kullanamama sebepleri, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 194-213.
- Çoklar, A. N., & Tercan, İ. (2014). Akıllı tahta kullanan öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(1), 48-61.
- Dağhan, G., Kibar, P. N., Akkoyunlu, B., & Başkan, G. A. (2015). Öğretmen ve yöneticilerin etkileşimli tahta ve tablet bilgisayar kullanımına yönelik yaklaşımları ve görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(3), 399-417.
- Demir, O. (2015). Okul öncesi öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma durumları ve bunun öğretime etkisi (Nitel bir çalışma). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 466-479.
- Dere, İ., & Dinç, E. (2017). Sosyal bilgiler derslerinden kalanlar: 1960'dan günümüze kadar sosyal bilgiler dersini alanların hatıraları. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 21-39.
- Dere, İ. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim materyali geliştirme ve kullanımı hakkındaki görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(41), 89-112.
- Doğru, E., & Aydın, F. (2018). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) hakkındaki düşünceleri ve bunu kullanma durumları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 88-100.
- Duhaney, D. C. (2000). Technology and the educational process: Transforming classroom activities. *International Journal of Instructional Media*, 27(1), 67-72.
- Erdem, A., Uzal, G., & Saka, M. (2018). High school students' proficiency perceptions to the usage of technology products at physics lessons. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 17(2), 55-67.
- Gilakjani, A. P. (2018). Teaching pronunciation of English with computer technology: A qualitative study. *International Journal of Research in English Education (IJREE)*, 3(2), 94-114.
- Green, J. J. (2019). *The effects of today's technology on student learning in higher education*, Unpublished doctoral dissertation, Baker College, Michigan.
- Güllüpinar, F., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Kurt, A. A., & Gültekin, M. (2013). Milli Eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: Velilerin bakış açısından Fatih Projesi'nin pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 195-216.
- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2017). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers* (3rd Edition). New York: Teachers College Press.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- İlhan G. O., & Oruç, Ş. (2016). Effect of the use of multimedia on students' performance: A case study of social studies class. *Educ Res Rev*, 11(8), 877-82.
- İneç, Z. F. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- İneç, Z. F., & Akpınar, E. (2017). Sosyal bilgilerin otantik öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 46-65.
- İnel, Y., & Çetin, T. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan bilgisayar temelli materyallerin 6. sınıf öğrencilerinin dikkat düzeylerine etkisinin elektroensefalografi cihazı aracılığıyla tespiti. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 831-848.
- İnel, Y., & Sezer, A. (2017). Coğrafya konularının öğretiminde materyal kullanımının öğrenci başarısına etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(3), 473-491.
- İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 1(1), 72-91.
- Karakuş, İ., & Karakuş, S. (2017). Akıllı tahta kullanımına yönelik ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 1-37.

- Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımı. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 189-205.
- Kaya, H., & Aydın, F. (2011). Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken, Journal of World of Turks, ZfWT*, 3(1), 179-189.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kayabaşı, Y. (2005). Sanal gerçeklik ve eğitim amaçlı kullanılması. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 151-158.
- Kazu, H., & Yeşilyurt, E. (2008). Öğretmenlerin öğretim araç-gereçlerini kullanım amaçları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 175-188.
- Keleş, E., Öksüz, B. D., & Bahçekapılı, T. (2013). Teknolojinin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri: Fatih projesi örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(2), 353-366.
- Koçoğlu, E., Akkuş, İ., & Özkan, U. (2018). Yeni bir öğrenme ortamı olarak artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla sosyal bilgiler öğretimi. R. Sever, M. Aydın & E. Koçoğlu. (Ed.), *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi* içinde (ss. 313-340). Ankara: Pegem Akademi.
- Kuloğlu, A. (2019). Öğretmen adaylarına göre öğretim teknolojileri ve materyal tasarım dersi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(1), 33-44.
- Kurtdede-Fidan, N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 48-61.
- Lin, C. P., Wong, L. H., & Shao, Y. J. (2012). Comparison of 1: 1 and 1: m CSCL environment for collaborative concept mapping. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(2), 99-113.
- Manfra, M. M., & Hammond, T. C. (2008). Teachers' instructional choices with student-created digital documentaries: Case studies. *Journal of Research on technology in Education*, 41(2), 223-245.
- Metin, E. (2018). Eğitimde teknoloji kullanımında öğretmen eğitimi: Bir durum çalışması. *Journal of Journal of STEAM Education*, 1(1), 79-103.
- Nalçacı, A., & Ercoşkun, M. H. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanılan materyaller. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 141-154.
- Özel, E. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojilerine yönelik tutum ve davranışları. *Doğu Coğrafya Dergisi* 19(31), 129-144.
- Öztürk, E., & Can, I. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin elektronik kitap okumaya ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 137-153.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B., & Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açılarıyla tablet PC ve etkileşimli tahta kullanımı: Fatih projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799-1822.
- Preston, J. P., Wiebe, S., Gabriel, M., McAuley, A., Campbell, B., & MacDonald, R. (2015). Benefits and challenges of technology in high schools: A voice from educational leaders with a Freire echo. *Interchange*, 46(2), 169-185.
- Riasati, M. J., Allahyar, N., & Tan, K. E. (2012). Technology in language education: Benefits and barriers. *Journal of Education and Practice*, 3(5), 25-30.
- Saracaloğlu, A. S., Dinçer, B., & Dedebali, N. C. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının internet ve teknolojiye yönelik tutumları ile bilgisayar özyeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 824-832.
- Sarker, M. N. I., Wu, M., Cao, Q., Alam, G. M., & Li, D. (2019). Leveraging digital technology for better learning and education: a systematic literature review. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(7), 453-461.
- Soydan, E. (2012). E-kitap teknolojisi ve basılı kitabın geleceği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 389-399.

- Spaulding, M. (2013). Preservice and in-service teachers' perceptions toward technology benefits and integration. *Journal of Learning in Higher Education*, 9(1), 67-78.
- Şahin, İ. F., & Taşyürek, Z. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde kullanmış oldukları araç-gereçler hakkındaki görüşleri (Erzurum örneği). *Doğu Coğrafya Dergisi*, 36, 29-42.
- Şahin, M. (2015). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995-1012.
- Toroğlu, A., & İçingür, Y. (2007). Üç boyutlu bir animasyon sisteminin tasarımı ve teknoloji eğitiminde kullanılması. *Politeknik Dergisi*, 10(3), 247-252.
- Ulusoy, K., & Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 10(2), 85-99.
- Yaylak, E., & İnan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde sosyal medyanın kullanılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 1-32.
- Yaylak, E. (2019). The attitudes and opinions of prospective teachers towards the use of technology in education. *IJETSAR (International Journal of Education Technology and Scientific Researches)*, 4(9), 149-175.
- Yeşiltaş, E. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde interaktif ortam ve bilgisayar kullanımı. R. Sever & E. Koçoğlu. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (ss. 105-131). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşiltaş, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde öğretim materyalleri ve teknolojileri. M. Safran. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 225-241). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, K., & Ayaydın, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri kullanımına ilişkin alt yapılarının ve yeterlilik algılarının incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 87-107.
- Yılmaz, K., & Naci, S. (2017). Eğitimde tablet bilgisayar ve akıllı tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Innovative Research in Education*, 4(1), 17-27.



## **Extended Abstract**

### **1. Introduction**

Technology, which aims to bring novelties that are aligned with social needs and time, has taken its place in the education system. The technology, which has entered into the education system as education and training technologies, provides convenience in achieving the desired gains in almost every field (physical sciences, social sciences, health sciences, etc.). However, the desired level of education and training cannot be provided with technological tools and materials which have lost their functionality over time. For this, the education system must follow the new technological developments.

Technological tools and materials that provide support to education in many ways are also important for the social studies course. As the social studies course is predominantly based on abstract concepts, teachers should back up the course with technological tools and materials. As a matter of fact, the technological tools and materials used in the social studies course encourage participation by increasing the interest, attention, and motivation of the students and help the students to acquire permanent knowledge. Besides, they provide convenience to teachers in terms of providing classroom control, concretizing abstract concepts and addressing different areas of intelligence. However, some limitations and problems are encountered while using technological tools and equipment. The necessity and benefits of using technology and the problems experienced are also seen in the literature studies. With the present research, it is aimed to reveal the dependence of social studies teachers on technology and their points of view regarding the use of technological tools and materials in lessons.

### **2. Method**

In the present study, the case study design was used. The study group of the research consisted of 14 social studies teachers (9 men and 5 women) working in secondary schools affiliated to Erzurum province Directorate of National Education in the 2018-2019 academic year and participated in the interview on a voluntary basis. A semi-structured interview form was used to get the opinions of the teachers. In order to collect data, social studies teachers were contacted, the voice recording of the face-to-face interviews was performed and then transferred to Word. Content analysis method was used to evaluate the data obtained from the interviews with teachers. The data evaluated by the content analysis were grouped and interpreted under seven themes in accordance with the research questions. Frequencies were used to present the incidence of teachers' views being expressed. Besides, direct quotations were made to present the details of teachers' views.

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

The majority of social studies teachers stated that they closely followed technological developments mostly via social networks (Facebook, Twitter, and WhatsApp). The teachers, who expressed that they mostly used the smartboard in the lesson, stated that they use technological tools and materials to attract the interest and attention of the students, to encourage their participation, to increase their motivation and thus to ensure permanent learning. A great majority of the teachers stated that they use technological tools and materials regularly in almost every course and that this provides convenience especially in teaching and helps the student's knowledge to be permanent. However, they also emphasized that they faced some problems arising from school, students, and families while using technological tools and materials.

Based on the findings, it was concluded that the social studies teachers closely followed the technological developments, had positive opinions on technology, and they followed the technological developments mostly via the social networks. It was also concluded that they mostly used the smartboard in lessons and that the aim of using the smartboard was to attract the attention of the students and to ensure their participation. Besides, it was found that they use technological tools and materials regularly in their lessons, that this facilitates their teaching and provides permanent learning for the students. However, it was concluded that teachers faced

systemic problems related to the use of technological tools and materials at the most, and the problem that technology was used out of purpose and parents could not be included in the process. Similar results were obtained in the examinations on the literature. This study was conducted with 14 social studies teachers working in public schools in the city center. It can also be performed in private schools or with teachers in different numbers and from other branches. Moreover, similar research can also be conducted with teachers working in rural areas.

#### **Etik Beyannameesi**

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Araştırma makalesi:** Dere, İ., & Ateş, Y. (2020). Sosyal Bilgiler derslerinde teknolojik araç ve materyal kullanımı: Bir durum çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 496-514.



## Analysis on Cognitive Structures of Preservice Visual Arts Teachers Regarding Aesthetics Through Word Association Test \*

Hatice Kübra ÖZALP\*\*

Received date: 01.05.2020

Accepted date: 10.08.2020

### Abstract

This study aims to determine the cognitive structures of preservice visual arts teachers regarding the concepts of aesthetics, value, experience, pleasure, appreciation and judgment through the word association test. It is a survey model designed among descriptive research models. Sixty-eight teachers candidate consist of a study group in the 3rd and 4th years in the Department of Art Education at a higher education institution. Data were collected using an independent Word Association Test (WAT). The key concepts of "aesthetics", "pleasure", "value", "experience", "appreciation," and "judgment" are submitted to the participants within the Word Association Test. At the end of each key concept, the relevant sentence section is included in order to understand more clearly what the concept means. Data are analyzed through the descriptive analysis method. A frequency table is formed based on the results of the analysis. Diagrams were drawn using the breakpoint technique according to the frequency table. It is concluded that there are misconceptions regarding the meanings of experience, value and judgment according to the tables, related statements and concept networks. The aesthetics is observed to be related with the concepts of pleasure and appreciation. No relationship has been observed between the value and judgment or judgment and appreciation.

**Keywords:** Aesthetics, aesthetic pleasure, aesthetic experience, word association test.

\* This study was presented as a paper at the II. International Art Education Research Symposium organized by Ankara University and Turkish Education Research Association on 06-14 December 2018.

\*\* Fine Art Education Department, Necmettin Erbakan University, Konya, Turkey; [hkozalp@erbakan.edu.tr](mailto:hkozalp@erbakan.edu.tr)

# Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Estetik Alanına İlişkin Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi ile İncelenmesi\*

Hatice Kübra ÖZALP\*\*

Geliş tarihi: 01.05.2020


Kabul tarihi: 10.08.2020

## Öz

Bu araştırmada sanat eğitimi alan görsel sanatlar öğretmen adaylarının estetik, değer, deneyim, haz, beğeni, yargı kavramlarına yönelik bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, betimsel araştırma türlerinden genel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir yükseköğretim kurumunun Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören 68 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler bağımsız kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılarak toplanmış; katılımcılara “estetik”, “haz”, “değer”, “deneyim”, “beğeni” ve “yargı” anahtar kavramları kelime ilişkilendirme testi ile sunulmuştur. Her anahtar kavramın sonunda kavramın ne anlama geldiğinin daha açık anlaşılması amacıyla ilgili cümle bölümüne yer verilmiştir. Araştırmanın verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda frekans tablosu oluşturulmuştur. Frekans tablosuna göre kesme noktası tekniği kullanılarak kavram ağları çizilmiştir. Elde edilen tablolar, ilgili cümleler ve kavram ağlarına göre deneyim, değer ve yargı kavramları anlamlarında kavram yanlışlarının olduğu anlaşılmıştır. Estetik anahtar kavramı haz ve beğeni anahtar kavramlarıyla ilişkili görülmektedir. Değer ile yargı; yargı ile beğeni anahtar kavramları arasında herhangi bir ilişki kurulmadığı gözlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Estetik, estetik haz, estetik deneyim, kelime ilişkilendirme testi.

\*Bu araştırma, 06-14 Aralık 2018 tarihinde Ankara Üniversitesi ve Türk Eğitim Araştırmaları Birliği tarafından düzenlenen II. Uluslararası Sanat Eğitimi Araştırmaları (II. International Art Education Research) Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye, hkozalp@erbakan.edu.tr

## 1. Giriş

Duygusal ve bilişsel süreçler sanat eserinin anlaşılması, yorumlanması, sanat eserinin değerinin bilinmesi ve sanatın algılanmasında önemlidir. Estetik, değer, deneyim, haz, beğeni, yargı oluşumları birbirine bağlı olan kavramlardır. “Sanat” ve “estetik” terimleri genellikle birbirinin yerine kullanılır. Felsefe dalı olarak estetiğin hem sanatın hem de estetik deneyimin kavramsal ve teorik temelleriyle ilgili olduğu düşünüldüğünde bu ilişki doğal görünmektedir (Levinson, 2003; Akt: Leder ve Nadal, 2014:445). Estetik, sanatı anlamaya ilgili bir kavramdır. Sanatı anlamak algısal bir olay olduğu için estetiği oluşturan durumlar da sanat eserini algılama üzerine kuruludur. Bunun için sanat eseriyle izleyicinin iletişimsel boyutu üzerine yoğunlaşmak gerekmektedir.

İnsan yaşamının deneyimler üzerine kurulu olduğunu ve bu deneyimler arasında sanatın ve estetik deneyimin önemli olduğunu savunan John Dewey'e göre, estetik deneyim, öğrendiklerimizi daha derin bir şekilde anlamlandırmamızı ve daha zevkli bir beğeniye sahip olmamızı sağlar (Kim, 2009:22). Berleant (2010:29) deneyimi bizim dışımızda gelişen olayların bizde yarattığı anlam olarak tanımlamaktadır. Sanatta da algılama için deneyim gerekmektedir. Sanatsal deneyim, kişinin sanat eseriyle kurduğu ilişkidir. Milne (2010:109) insan yaşamındaki kutsal manevi değerler, faydacılık, moda, doğa, matematik, kişisel beğeni, merak gibi farklı unsurların estetik deneyimin oluşumunda etkili unsurlar olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle bazı insanlar eserin farklı sanatsal özelliklerini analiz etme eğilimindeyken, diğerleri eseri kendi kişisel yaşamlarıyla ilişkilendirme eğilimindedir (Ehsan, Zarghan ve Atari, 2015:34). Sanat nesnenin içinde yer alan bir şey değildir. Yani nesnenin kendi üzerinde barındırdığı özelliklerin etkisini göstermesi için bireyin onunla ilgili bir duygu yoğunluğuna girmesi gerekmektedir. Böylece, estetik deneyim, duyuşsal durumların izleyiciye sürekli olarak eşlik ettiği, estetik bir duygu ile sonuçlanan bilişsel bir süreçtir (Leder, Belke, Oeberst, Augustin, 2004:493; Bolla, 2012:27; Davies, 2006:226). Deneyimlenen her sanatsal olay ise kişiye haz verir.

Hazzın temelinde etkilenme duygusu vardır ve kişinin kendine aittir. Sosyolojik yaklaşımlar, iyi veya kötü hazzı belirleyen evrensel değerlerin olmadığını savunmaktadır. Pierre Bourdieu'ya (2000) göre, estetik hazzı ulaşma insanların, kendi iç yasalarına uygun bir kültüre, olayları estetik olarak nasıl algılayacağını öğrenmek için gerekli kaynaklara ve zamana erişme yeteneğine sahip olmaları şeklinde iki temel koşula dayanmaktadır (Akt: Stewart, 2016:38).

Güzel olana baktığımızda, nesne içimizde belirli bir hazzı açar. Bu durumda nesne, estetik değere sahiptir. Estetik değer bize zevk veren değerdir. Birçok etkinlik, estetik kaygı gütmekten sadece amaçsal değil sonuçsal haz sağlar (Kieran, 1997:383; Shelley, 2018: 11). Estetik değer, bir nesnenin, olayın veya doğal durumun takdir edildiğinde veya estetik olarak deneyimlendiğinde zevk (pozitif değer) veya hoşnutsuzluk (negatif değer) şeklinde sahip olduğu değerdir (Mahgoub ve Aldbesi, 2016:272). Prinz'e (2007:4) göre güçlü duygulara sahip olmayan insanlar, estetik değer verme eğiliminden de yoksundur. Bir sanat eserini estetik açıdan iyi olarak değerlendirmekle iyi sanat eserlerini aramaya eğilimli olmak arasında güçlü bir bağlantı vardır. Bu güçlü bağlantı, estetik yargılar ve eğilim arasında içsel bir bağlantının varlığını göstermektedir (Archer, 2017:660). İnsanın içinde bulunduğu duygu durumu, aldığı eğitim sanat eserine verdiği değeri belirlemektedir. Psikofiziksel değişkenleri, resmin konusunu, stilini, rengini ve üslubunu içeren farklı değişkenler de beğeniye oluşturur (Russell, 2003:100). Estetik değerle somutlaşan duygu eserle izleyicinin saf ilişkisinin sonucu olarak belirlenen bir karar; yani yargı halini alır. Kant'a göre yargı, güzel dediğimiz bir objeyi seyretmekten başka bir ilginin erekli olmadığı bir haldir (Tunalı, 2011:121). Sadece objeyi karşılıksız beğenme üzerine kurulu bir duygu vardır. Hazda olduğu gibi sosyal değişkenler estetik beğeni ve estetik yargıların oluşumuna dahil edilmektedir (Hesslinger, Carbon ve Hecht, 2017:2). Kişiyi ait sosyal birikimler (eğilimler), din, ahlaki değerler, eğitim gibi olgular kişinin beğenilerinin oluşmasında etkindir. Kişi bir nesneye “güzel” derken bu sayılan olguların hepsini kullanır. Verilen yargıların geçerliliği, beğeni yargılarının geçerliliği ancak ait olduğu kültür çevresi ve o kültür kesiminde geçen bir geçerlilik

olacaktır. O halde, kültürlerin birbirinden farklı olduğu hakiki kabul edildiğinde, her kültürün ayrı değerleri olduğu olgusu da kabul edilir (Tunalı, 2011:36). Kültürel farklılıkların yanı sıra teknolojinin gelişmesine bağlı olarak zamanla değişen şartlar, sanat eserine karşı duyulan beğenileri de farklılaştırmıştır. Leder vd. (2004:490), modern sanata dikkat çekerek teknolojinin etkisiyle bir zamanlar sanat eseri olarak kabul edilen şeylerle bugün sanat denilen şeyler arasındaki sınırların sürekli değiştiğini ifade etmiştir. Ehsan, Zarghan ve Atari (2015:34), estetik yargıyı somut ve duygusal estetik yargılama tarzı olarak iki bölümde incelemektedir. Somut estetik yargılama tarzı, sanat eserlerini görünen ve yüzeysel niteliklerine göre tanımlayan, analiz etmek ve mantıklı açıklamaya dayalı yargıları içerir. Bu yargılamada sanatsal yönergelere göre çıkarımlar yapılır. Duygusal estetik yargı tarzı, duygusal ifadeler estetik bir yargıda büyük ölçüde kullanıldığında oluşur. Sanat eserinin derinlerdeki yorumları görülür.

Birbiriyle ilişkili açıklanan bu kavramlar sanatta ve sanat eğitiminde temel kavramlardır. Sanatı ve sanat eserini anlamak adına bu kavramları ve kavramların birbiriyle ilişkisini doğru çözümlenmek gerekmektedir. Özellikle sanat eğitimi alanında eğitim verecek öğretmen adaylarının bu kavramlarla ilgili sahip oldukları bilişsel yapıyı çözümlenmek, kavram yanılgılarını ve öğretmen adaylarının bu kavramlardan hangilerini birbiri ile bağlantı kurarak açıkladığını belirlemek önemlidir. Bu doğrultuda pek çok alanda kavramlarla ilgili bilişsel yapıyı çözümlenme aracı olarak kullanılan kelime ilişkilendirme testinin uygun bir araç olduğu düşünülmüştür. Kelime ilişkilendirme testi öğrencilerin uzun dönemli hafızasındaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli veya anlamlı olup olmadığını nasıl tespit edebiliriz? sorusunu cevaplamak için en eski ve yaygın olarak kullanılan metotlardan birisidir (Bahar & Özatlı, 2003:75).

Alanyazında son yıllarda kelime ilişkilendirme testiyle ilgili (Ross, Calhoun, Cox, Wenner, Kono & Pleasant, 2007; Bahar & Hansell, 2000) ve kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla sosyal bilgiler eğitimi (Işıklı, Taşdere, Göz, 2011; Tokcan, 2017; Yücel & Özkan, 2015; Karatekin & Elvan, 2016; Çetin & Ünsal, 2018; Er Tuna, 2018; Hovardas & Korfiatis, 2006; Kostova & Radoynovska, 2010; Dinç, Üztemur, Sezer & İnel, 2018; Demirer & Şaşmaz Ören, 2020), fen bilgisi eğitimi (Balbağ, 2018; Özatlı & Bahar, 2010; Derman & Eilks, 2016; Ürek & Dolu, 2019; Kurt, Ekici, Aktaş & Aksu, 2013) alanlarında yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Ancak sanat eğitimi alanında (Karip, 2019) kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla yapılmış çalışmaya pek fazla rastlanmamıştır. Yine sanat eğitimi alanında çoklu kavramların ilişkisel yönünü kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu doğrultuda araştırmada sanat eğitimi alan görsel sanatlar öğretmen adaylarının estetik, değer, deneyim, haz, beğeni, yargı kavramlarına yönelik bilişsel yapılarını ve kavram yanılgılarını kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla belirlemek amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda şu alt problemler sıralanmıştır:

- 1- Sanat eğitimi alan görsel sanatlar öğretmen adaylarının estetik, değer, deneyim, haz, beğeni, yargı kavramlarına yönelik bilişsel yapıları nedir?
- 2- Sanat eğitimi alan görsel sanatlar öğretmen adayları, bilişsel yapıda estetik, değer, deneyim, haz, beğeni, yargı kavramlarından hangilerini birbiri ile ilişkilendirmektedir?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Deseni**

Bu araştırma, betimsel araştırma türlerinden genel tarama modeli ile desenlenmiştir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2018:24) göre eğitim alanındaki betimsel çalışmalarda öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ya da danışmanların davranışları tanımlanmaktadır.

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları amaçlı örnekleme stratejisinden ölçüt örnekleme türüne göre seçilmiştir. Creswell (2017:111) ve Patton'a (2014:238) göre ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş ölçütlerin karakteristik özelliklerini gösteren veri sistemindeki tüm durumların derinlemesine belirlendiği bir örnekleme modelidir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında belirlenen ölçütler, sanat eğitimi alanında öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumunun 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları, söz konusu öğretmen adaylarının 2. sınıf Sanat Felsefesi dersi kapsamında estetik konusu hakkında bilgi sahibi olma ve araştırmaya katılmaya gönüllü olma şeklinde sıralanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 öğretim yılında, yükseköğretim kurumunun Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören 68 öğretmen adayının gönüllü katılımıyla oluşturulmuştur.

## 2.3. Verilerin Toplanması

Öncelikle Necmettin Erbakan Üniversitesi'nin Etik Komisyonundan 03.04.2020 tarih ve 2020/20 sayılı belge ile etik uygunluk onayı alınmıştır. Verilerin elde edilmesi sürecinde katılımcılardan her anahtar kavram için, 30 saniye içinde bu anahtar kavram ile yakından ilişkili olduğunu düşündükleri en fazla on kavramı boşluklara listelemeleri; aynı zamanda her anahtar kavram sonunda ilgili bir cümle yazmaları da istenmiştir. Bahar & Özatlı'ya göre (2003:76), bu yöntemle katılımcının uzun dönemli hafızasından herhangi bir anahtar kavrama verdiği sıralı cevabın bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu ve anlamsal yakınlığı gösterdiği farz edilir.

### 2.3.1. Veri toplama araçları

Veriler bağımsız kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılarak toplanmıştır. Kelime ilişkilendirme testi yöntemi, katılımcıya uyarıcı bir kavram vererek hangi fikirlerin aklına geldiğinin özgürce sorulmasına, uyarıcı kavramın zihinsel temsillerine nispeten sınırsız erişim sağladığı varsayımına dayanmaktadır (Hovardas & Korfiatis, 2006:418). Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan kelime ilişkilendirme testi iki bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde katılımcıların cinsiyet ve sınıf bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde her kavram ayrı bir sayfaya gelecek şekilde alt alta 10 defa yazılmış, karşılıkları boş bırakılmış anahtar kavramlar ve bu kavramlarla "ilgili cümle" bölümleri yer almaktadır. "İlgili cümle" bölümü her kavramın katılımcıya ne ifade ettiğinin anlaşılmasında açıklık sağlaması bakımından gerekli görülmüştür. İlgili cümle tek bir cevap kelimeye göre daha kompleks ve üst düzey yapıda olacağından cümlelerin bilimsel olup olmaması, farklı nitelikte kavram yanılgıları içerip içermediği gibi durumlar değerlendirme sürecini etkilemektedir (Ercan & Taşdere, 2010; Akt: Işıklı, Taşdere & Göz, 2011:55). Araştırmada kullanılan anahtar kavramlar, "estetik", "haz", "değer", "deneyim", "beğeni" ve "yargı"dır. Tablo 1'de verilen örnekte yer alan formun yapısı diğer beş anahtar kavram için de geçerlidir. XXX kurumuna bağlı Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 3.4.2020 tarihli ve 2020/20 sayılı kararıyla araştırmanın gerçekleştirilmesinde etik sakınca bulunmamıştır.

**Tablo 1. Kelime ilişkilendirme testi yapısı örneği**

“ESTETİK” kavramı size hangi kavramları çağırıyor? “ESTETİK” kavramının çağırtdığı 10 kavramı yazınız. ESTETİK:..... ESTETİK:..... ESTETİK:..... ESTETİK:..... ESTETİK:..... ESTETİK:..... ESTETİK:..... ESTETİK:..... ESTETİK:..... ESTETİK:..... İlgili Cümle:.....
--

Anahtar kavramın alt alta on defa yazılmasının sebebi Bahar & Özatlı'ya (2003:77) göre zincirleme cevap riskini önlemek içindir. Bu doğrultuda oluşturulan kelime ilişkilendirme testinin geçerlik ve güvenilirliği iki şekilde sağlanmıştır. İlk olarak sanat eğitimi alanında iki uzmanın görüşü alınarak kavramlar listelenmiş ve sırası belirlenmiştir. Merriam'a (2015:221) göre uzman incelemesi/değerlendirmesi olarak adlandırılan bu yöntem çalışma süreci, ham veriler ile ortaya çıkmaya başlayan bulguların birbiriyle uyumu ve kesin olmayan yorumlarla ilgili olarak meslektaşlarla görüşme ve tartışmalar yapılmasını içermektedir. Patton (2014:562) ise, “uzman denetimli gözden geçirme” adını verdiği bu yöntemde araştırmacının dışında bir uzman tarafından dışarıdan yapılan denetim, veri toplama ve analizi hakkında yargıda bulunabileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, bu yöntem hem veri toplama aracının hazırlanma sürecinde hem de veri analizinde uygulanarak veri toplama aracının ve araştırmanın geçerliliği artırılmıştır.

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

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler kelime sayısı, anlamsal ilişki tekniği ve anahtar kavramlar arasındaki ilişki sayısı kullanılarak analiz edilmiştir.

Analiz sürecinde anahtar kavramlara verilen cevap kelimeler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Hangi anahtar kavram için hangi kelimelerin ya da kavramların kaçar defa tekrarlandığını gösteren bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Oluşturulan frekans tablosu dikkate alınarak kavram ağlarına ulaşılmıştır. Bilişsel yapıdaki kavramlar arasındaki ilişkileri net bir şekilde göstermek amacıyla kavram ağlarının oluşturulmasında Bahar vd. (1999:135) tarafından ortaya konulan kesme noktası (cutt-of point) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde göre; kelime ilişkilendirme testinde yer alan herhangi bir anahtar kavram için en fazla sayıda verilen cevaptan itibaren kelimenin belli sayıdan aşağısı kesme noktası olarak kullanılmıştır. En çok tekrar edilen cevaplar ilk belirlenen kesme noktası için oluşturulan kavram ağının ilk kısmındaki bölüme yerleştirilmiştir. Daha sonra kesme noktası belirli aralıklar ile aşağıya çekilmiştir ve tüm anahtar kelimeler kavram ağında yer almıştır. Katılımcı gizliliği dolayısıyla araştırmada veri toplanması, veri analizi ve raporlama sürecinde isim kullanılmamış araştırmaya katılan öğretmen adayları Ö1, Ö2... şeklinde isimlendirilmiştir.



### 3. Bulgular

Bu bölümde kavramlar ile ilgili alınan verilerin frekans tablosu çerçevesinde bulgulara ulaşılmıştır.

#### 3.1. Birinci Alt Probleme Göre Elde Edilen Bulgular

**Tablo 2. Anahtar kavramların ilişkilendirildiği kelime dağılımları**

ESTETİK	f	HAZ	f	DEĞER	f	DENEYİM	f	BEĞENİ	f	YARGI	f
Güzel	63	Duygu	31	Sevgi	23	Tecrübe	33	Güzel	47	Eleştiri	23
Haz	37	Hoş	25	Kıymet	19	Bilgi	22	Hoş	40	Sonuç	18
Hoş	26	Zevk	28	Saygı	18	Kazanım	15	Haz	27	Karar	16
Sanat	26	Güzel	25	Aile	16	Öğrenme	14	Estetik	20	Adalet	17
Resim	20	Mutluluk	23	Önem	16	Hayat	12	Duygu	18	Mahkeme	15
Oran orantı	25	Sevgi	19	Sanat	14	Çalışma	12	İlgi	13	Düşünce	13
Duygu	15	Sanat	16	Renk	14	Yaşanmışlık	12	Zevk	14	Hâkim	12
Beğeni	11	Beğeni	13	Kültür	13	Tekrar	11	Sevmek	12	Hukuk	10
Düzen	10	İstek	12	İlgi	12	Zaman	11	Mutluluk	10	Estetik	10
Ahenk	10	Estetik	11	Estetik	11	Deneme	10				
		Heyecan	11	Ton	11	Başarı	11				
		Yemek	11	İnsan	11						
		İlgi	11								
		Resim	10								
		His	10								

Tablo 2, verilen her anahtar kavram için ilişkilendirilen kelimeler ve frekans sayılarını göstermektedir. Buna göre “estetik” kavramı ile ilişkilendirilen tüm anahtar kavramlar arasında en yüksek frekansa sahip olan, “güzel” kelimesi kırmızı renkte gösterilmiştir. “Beğeni” kavramı için “güzel” ve “hoş” kelimeleri mavi renkte gösterilen en yüksek ikinci frekans aralığına sahiptir. Sarı renkle belirtilmiş en yüksek üçüncü frekans aralığında “estetik” kavramı “haz” kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Yine bu aralıkta “haz” kavramı “duygu” kelimesiyle; “deneyim” kavramı da “tecrübe” kelimesiyle ilişkilidir. Yeşil renkle gösterilen frekans aralığında “değer” kavramı için “sevgi” en çok tekrarlanan kelimedir. “Deneyim” kavramı için “bilgi”; “yargı” kavramı için “eleştiri” en çok tekrarlanan kelimelerdir. “Beğeni” kavramı bu aralıkta “haz” ve “estetik” kavramlarıyla ilişkilidir.

Tekrarlanan kelime sayılarının en düşük frekans aralıklarında “ahenk” kelimesi “estetik” kavramıyla ilişkilendirilmiştir. “Haz” kavramı, “resim”, “his” kelimeleriyle düşük frekans aralığında ilişkilendirilmiştir. “Değer” kavramı “estetik”, “insan” gibi kelimelerle düşük frekans aralığında ilişkilendirilmiştir. “Deneyim” kavramı “deneme” kelimesiyle düşük frekans aralığında ilişkilidir. “Beğeni” kavramı “mutluluk” kelimesiyle düşük frekansta ilişkilidir. “Yargı” kavramı düşük frekansta “estetik”, “hukuk” gibi kelimelerle ilişkilendirilmiştir.

Tablo 3. İlgili cümlelerin anahtar kavramlara göre dağılımı

Sınıflar	Anahtar Kavramlar						
	Estetik (f)	Haz (f)	Değer (f)	Deneyim (f)	Beğeni (f)	Yargı (f)	
3. sınıf	Geçerli cevap sayısı	23	18	11	-	18	5
	Geçersiz cevap sayısı	17	20	26	36	18	29
	Boş	-	2	3	4	4	6
<b>TOPLAM</b>				<b>40</b>			
4.sınıf	Geçerli cevap sayısı	22	6	8	-	9	5
	Geçersiz cevap sayısı	5	20	16	26	16	20
	Boş	1	2	4	2	3	3
<b>TOPLAM</b>				<b>28</b>			

Tablo 3'te, anahtar kavramların anlamlarını doğru yansıtan ve yansıtmayan cümle dağılımları sınıf düzeyinde gösterilmektedir.

Buna göre 3. sınıf öğrencilerinden 23 öğretmen adayı "estetik" kavramını doğru açıklayan geçerli cevap vermiştir. Bunlardan bazıları, "sanatçı bir eser verirken estetik kaygı içerisine girer (Ö33)", "sanatın temel taşı (Ö52)" şeklindedir. 17 öğrenci ise "estetik" kavramıyla ilgili geçersiz cevaplar vermiştir: "Bu arabanın tasarımı çok estetik (Ö36)", "her şeye karşı kendi istediğim araba, ev hayallerime haz duyarım (Ö38)", "her zevke hitap eden dikkat çekici anlamı olan (Ö35)". Örneklerde olduğu gibi estetik, sanatsal kaygı, günlük hayatta özel zevklere hitap eden olgular için kullanılmıştır. Bazı ifadelerde ise "estetik" kavramı insanların fiziksel özelliklerinin cerrahi müdahale ile değişimini anlatmaktadır. "Fahriye Evcen burun estetiğinden sonra daha güzel oldu (Ö55)" ifadesi buna örnektir.

4. sınıf öğrencilerinden 22 öğretmen adayı estetik kavramını doğru açıklayan geçerli cevaplar vermiştir. "Estetik göze hoş görünen bakınca haz veren ideal bir ölçüttür (Ö8)", "sanatı ve güzel sanatların doğasını ele alan güzelliği farklı yansıtan kavram (Ö11)", "kişinin duygusal ve kişisel beğenilerinin kendine has şekilde güzellik hoşluk kavramları içine alan terimdir. Kurucusu Baumgarten'dır (Ö25)". Verilen bu örnekler estetiğin sanatta ve doğadaki tanımlarını içermektedir. 5 öğretmen adayı ise estetik kavramını geçersiz şekilde açıklamıştır. Bunlardan bazıları, "şık şeyler çok estetik (Ö27)", "estetik çocuk gülüşüdür, gülüşü görmektir (Ö21)" şeklindedir.

3. sınıf öğrencilerinden 18 öğretmen adayı "haz" kavramı için geçerli cevap vermiştir. Örnek cümleler, "bir eserden haz alabiliyorsak o eser gerçek bir eserdir (Ö49)", "insanda düşünce olarak içgüdü uyandıracak sezi duygularımızdır (Ö58)" şeklindedir. 20 öğretmen adayı "haz" kavramının günlük hayattaki duygu anlamını vurgulayan geçersiz cevaplar vermiştir. "Motoru kullanırken aldığım hazzı araba kullanırken almıyorum (Ö36)", "haz almak bir objenin bize kazandırdığı olumlu mutluluk (Ö41)", cümleleri buna örnektir.

4. sınıf öğrencilerinden 6 öğretmen adayı "haz" kavramı için geçerli cevaplar vermiştir. "Bir ürün ve sanatı beğenme ona baktığımızda bizi mutlu etmesi ve bize bir şeyler düşündürmesi (Ö17)", ifadesi buna örnektir. Bu kavram için 20 öğretmen adayı ise geçersiz cevap vermiştir. "Mum ışığında yapılan sohbetler veya yemekler her zaman haz verir (Ö6)", "matematikten hiç haz almam (Ö20)" ifadeleri belirtilen duruma örnektir.

3. sınıf öğrencilerinden 11 öğretmen adayı "değer" kavramıyla ilgili geçerli cevap vermiştir. Örnek ifadelerden bazıları, "tarihi, kültürel değerlerimizi hem korumalı hem de sahip çıkmalıyız (Ö29)",

“bu eseri estetik değer bakımından kıyaslayın (Ö40)”, “Picasso’nun her tablosu ayrı bir değere sahiptir (Ö57)”, şeklindedir. Bu kavram için 26 öğretmen adayı geçersiz cevap vermiştir. Bu cevaplardan bazıları şunlardır: “Değer karşıya verilen önem (Ö34)”, “toplumda değerli bir insan olabilmek (Ö45)”, “değer hak edene verilmelidir (Ö51)”.

4. sınıf öğrencilerinden 8 öğretmen adayı “değer” kavramı için geçerli cevaplar vermiştir. Bunlardan bazıları, “Bir eserin maddi, manevi, önemi bütünlüğü değerinin olması (Ö24)”, “insana, doğaya, sanata ve bunun gibi birçok şeye kimse maddi bir değer veremez (Ö4)”, şeklindedir. Bu cevapların karşılığında 16 öğretmen adayı “değer” kavramına geçersiz cevap vermiştir. “Emek verilmeden yapılan şeyin değeri yoktur (Ö14)”, “toplumun manevi basamaklarından birisi (Ö7)”, “bir nesneye konulan miktar (Ö16)” gibi ifadeler katılımcıların değer kavramını maddi bir karşılık, toplum kuralları ya da emek olarak nitelendirdiklerini açıklamaktadır.

“Deneyim” kavramı için 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından hiçbiri geçerli cevap vermemiş, 36 katılımcı “deneyim” kavramını doğru açıklamayan geçersiz cevap vermiştir. Katılımcılar için “deneyim” kavramı daha çok yaşama dair elde edilen tecrübe anlamındadır. “Yaşantılar sonucu elde edilen tecrübeler denir (Ö34)”, “insanın tecrübe ettiği olumlu ya da olumsuz yaşanmışlık kıdem, derece, kademe (Ö35)”, “denemeden yaşamadan öğrenemeyiz (Ö42)”, ifadeleri buna örnektir.

4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından hiçbiri “deneyim” anahtar kavramı için geçerli cevap vermemiş, 26 katılımcı “deneyim” anahtar kavramı için geçersiz cümle ifadesi kullanmıştır. “Okulda deneyim kazanmak için staj yaptık (Ö27)”, “öğretmenlik deneyimi deneyimler topluluğu olsa bile her derse girişimde farklı bir deneyim oluyor (Ö26)”, örneklerden anlaşılacağı gibi “deneyim” kavramı iş deneyimi, staj, meslek gibi konularla ilişkilendirilmiştir.

3. sınıfta öğrenim gören 18 öğretmen adayı “beğeni” kavramı için geçerli cevap vermiştir. “Beğeni” kavramını açıklayan ifadelerden bazıları, “bir toplumun beğenisini o toplumun kültürü belirler (Ö66)”, “beğeni önemli bir kavram olmakla birlikte kişisel bir görüştür (Ö49)” şeklindedir. Yine “beğeni” kavramı için 18 öğretmen adayı geçersiz cevap vermiştir. “Bir eşyayı beğenmek kendimize ait bir düşüncedir (Ö31)”, “dersteki başarısını beğendim (Ö46)”, “güzel giyinen insanları beğeniyorum (Ö45)” ifadelerinden katılımcıların beğeni kavramını eylem, nesne, sıklık gibi durumlarla ilişkilendirdiği görülmektedir.

4. sınıf öğretmen adaylarından 9’u “beğeni” kavramı için geçerli cevaplar vermiştir. Bunlardan en belirgin olanları şunlardır: “Estetik hazı tanımlarken beğeniden de bahsedebiliriz (Ö20)”, “kişinin zevklerinden ve estetik algısından dolayı bazı şeylere olgulara, durumlara, nesnelere, yapıtlara karşı hissettiği duygu, duyuşsal anlayış biçimi (Ö25)”. 16 katılımcı ise “beğeni” kavramı için geçersiz cevap vermiştir. “Etrafında gördüğün bir nesnenin çoğalmasında beğenmeyi etkiler (Ö15)”, “güzel bir çiçek aldığımızda içimizdeki kıpırtıdır (Ö16)”. Örneklerden anlaşıldığı gibi beğeni kavramı nesneye karşı duyulan his ve popüleriteyle ilişkilendirilmiştir.

3. sınıfta öğrenim gören 5 öğretmen adayı “yargı” kavramı için geçerli cevap ifadesi kullanmıştır. İfadelerden bazıları, “sanatsal yargılar özeldir (Ö29)”, “sanat eserinin estetik yargılara göre değerlendirilmesi yapıldı (Ö57)”, şeklinde sıralanabilir. 29 öğretmen adayı ise “yargı” kavramı için geçersiz cevap ifadesi kullanmıştır. “Yargı bağımsızdır (Ö33)”, “insanları dış görünüşü ile yargılamamalıyız (Ö45)”, “yargılama sürecimiz yaşamış olduğumuz suçlarla belli olur (Ö41)”. İfadelerde yargı kavramı, estetik yargı ile ilişkilendirilmemiş; daha çok hukuk terimi, önyargı anlamlarında ele alınmıştır.

4. sınıf öğretmen adaylarından 5’i “yargı” kavramı için geçerli cevaplar vermiştir. İfadeler, “eser incelemesi sonucunda eserle ilgili yargıda bulunma (Ö24)”, “sanat eleştirisi basamaklarından biri yargıdır (Ö20)” şeklindedir. 4. sınıfta öğrenim gören 20 öğretmen adayının “yargı” kavramı için geçersiz cevap vererek bu kavramı hukuk terimi ve önyargı anlamlarında açıklamıştır. “Yargı yapmada mutlaka hümanist yönler ön planda olmalıdır (Ö15)”, “ön yargı sonucu bilinmeyen

şeyler hakkında konuşulması ve doğru olan bir şeyin belki de yanlış algılanmasıdır (Ö19)", "yargısız infaz olmaz (Ö26)", ifadeleri buna örnektir.

Verilerden elde edilen frekans tablosu ve ilgili cümlelere ait dağılım tablosu doğrultusunda oluşturulan kesme noktalarına göre hazırlanan kavram ağları aşağıda sunulmuştur:

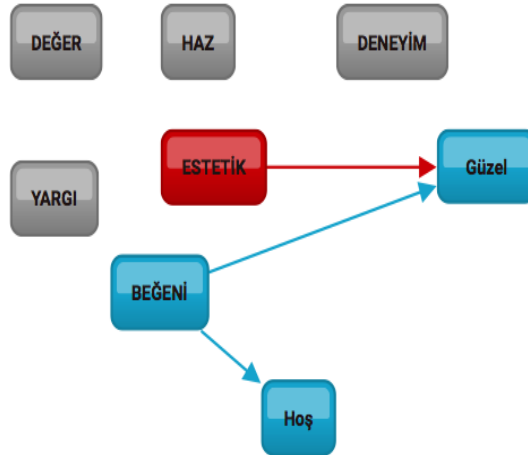
### 3.2. Kesme noktası 50 ve üzerini gösteren kavram ağı



Şekil 1. Kesme noktası 50 ve üzerini gösteren kavram ağı

Bu bölümde kesme noktası 50 ve üzeri dağılım kırmızı renkle temsil edilmektedir. Şekil 1'de kesme noktası 50 ve üzeri aralığında sadece "estetik" kavramıyla "güzel(f=63)" kelimesi ilişkilendirilmiştir.

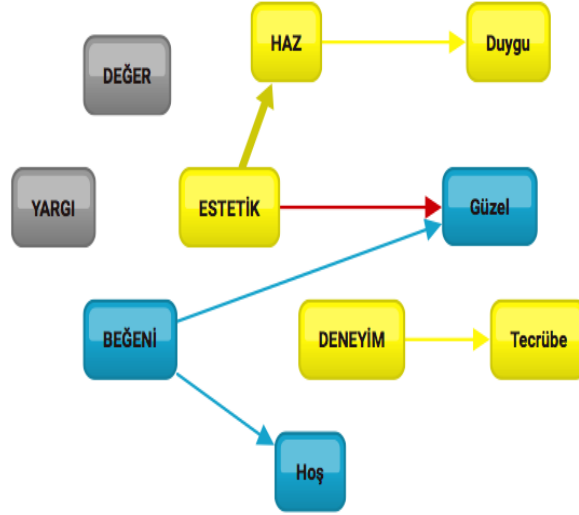
### Kesme noktası 49-40 aralığını gösteren kavram ağı



Şekil 2. Kesme noktası 49-40 aralığını gösteren kavram ağı

Bu bölümde kesme noktası 49-40 aralığı mavi renkle temsil edilmektedir. Şekil 2'de kesme noktası 49-40 aralığında beğeni kavramıyla "güzel(f=47)" ve "hoş(f=40)" kelimeleri ilişkilendirilmiştir.

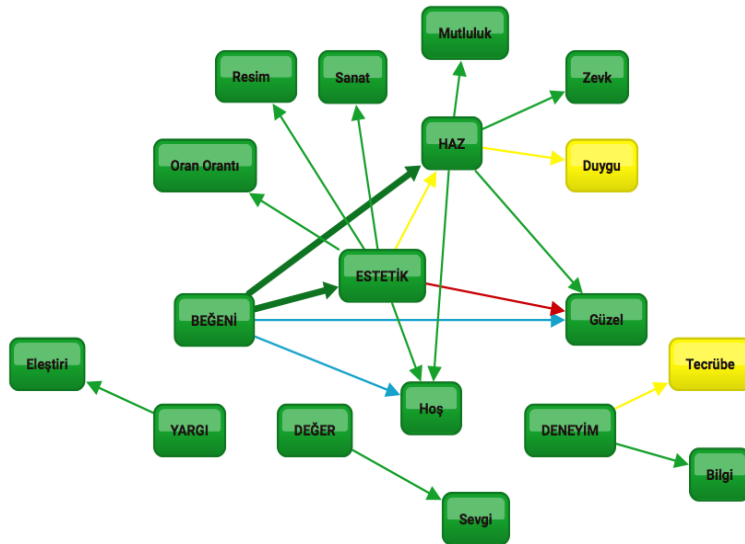
### Kesme noktası 39-30 aralığını gösteren kavram ağı



Şekil 3. Kesme noktası 39-30 aralığını gösteren kavram ağı

Şekil 3'te görüldüğü gibi kesme noktası 39-30 aralığı sarı renkle temsil edilmektedir. Belirlenen bu kesme noktası aralığında haz kavramı “duygu(f=31)” kelimesi ile; “deneyim” anahtar kavramı “tecrübe(f=33)” kelimesi ile ilişkilendirilmiştir.

### Kesme noktası 29-20 aralığını gösteren kavram ağı

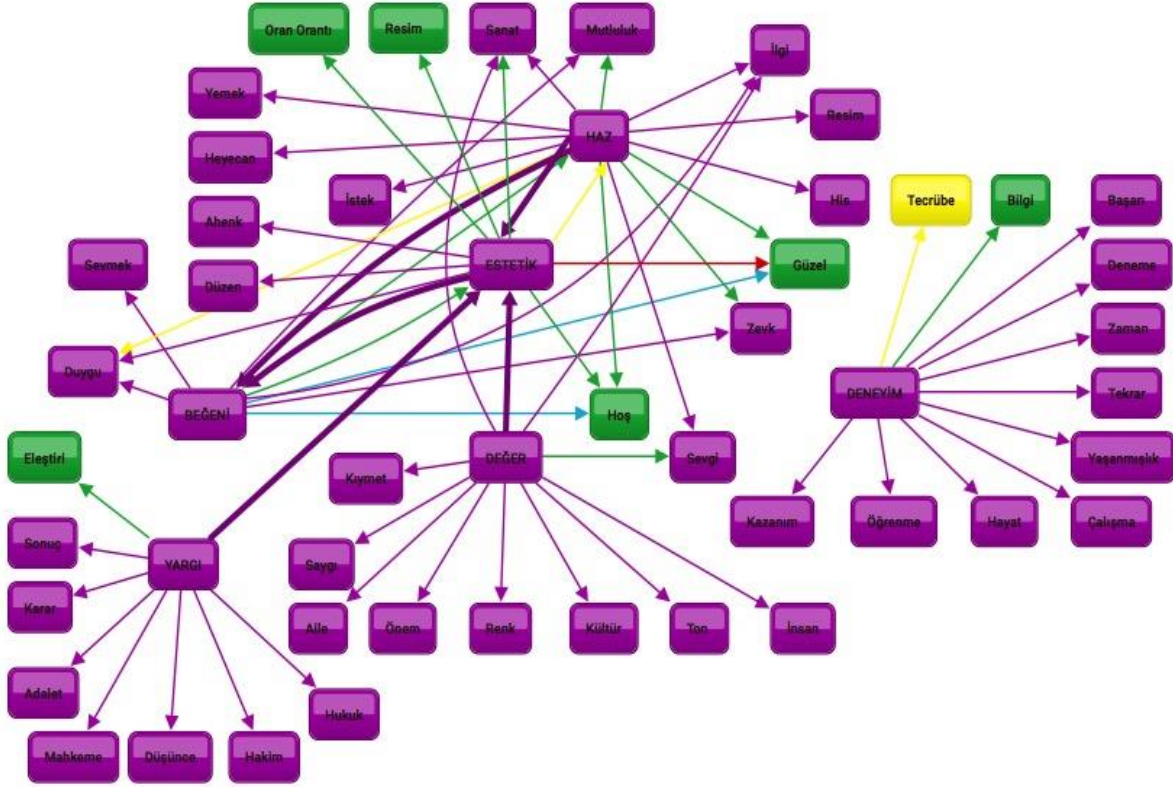


Şekil 4. Kesme noktası 29-20 aralığını gösteren kavram ağı

Şekil 4'te kesme noktası 29-20 aralığı yeşil renkle temsil edilmektedir. Belirlenen bu kesme noktası aralığında “estetik” kavramı “hoş(f=26)”, “sanat(f=26)”, “resim(f=20)” ve “oran

orantı(f=25)” kelimeleriyle ilişkilendirilmiştir. “Haz” kavramı “zevk(f=28)”, “güzel(f=25)”, “mutluluk(f=23)” ve “hoş(f=25)” kelimeleri ile; “değer” kavramı sadece “sevgi(f=23)” kelimesiyle; “deneyim” kavramı “bilgi(f=22)” kelimesiyle “yargı” kavramı da “eleştiri(f=23)” kelimesiyle ilişkilendirilmiştir.

### Kesme noktası 19-10 aralığını gösteren kavram ağı

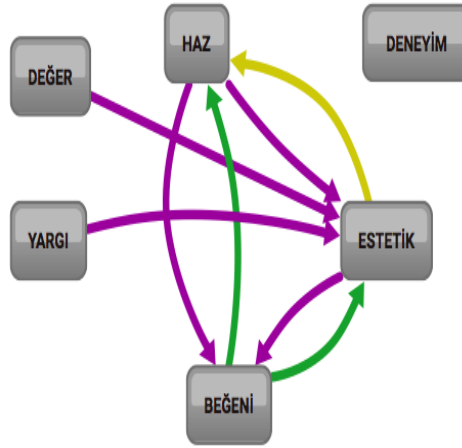


Şekil 5. Kesme noktası 19-10 aralığını gösteren kavram ağı

Şekil 5’te görüldüğü gibi kesme noktası 19-10 aralığı mor renkle temsil edilmektedir. Belirlenen bu kesme noktası aralığında “estetik” kavramı “duygu(f=15)”, “düzen(f=10)” ve “ahenk(f=10)” kelimeleri ile; “haz” kavramı “sevgi(f=19)”, “sanat(f=16)”, “istek(f=12)”, “heyecan(f=11)”, “yemek(f=11)”, “ilgi(f=11)”, “resim(f=10)” ve “his(f=10)” kelimeleri ile; “değer” kavramı “kıymet(f=19)”, “saygı(f=18)”, “aile(f=16)”, “önem(f=16)”, “sanat(f=14)”, “renk(f=14)”, “kültür(f=13)”, “ilgi(f=12)”, “ton(f=11)” ve “insan(f=11)” kelimeleriyle; “deneyim” kavramı “kazanım(f=15)”, “öğrenme(f=14)”, “hayat(f=12)”, “çalışma(f=12)”, “yaşanmışlık(f=12)”, “tekrar(f=11)”, “zaman(f=11)”, “deneme(f=10)” ve “başarı(f=11)” kelimeleriyle; “beğeni” kavramı “duygu(f=18)”, “ilgi(f=13)”, “zevk(f=14)”, “sevmek(f=12)”, “mutluluk(f=10)” kelimeleriyle; “yargı” kavramı ise “sonuç(f=18)”, “karar(f=16)”, “adalet(f=17)”, “mahkeme(f=15)”, “düşünce(f=13)”, “hakim(f=12)” ve “hukuk(f=10)” kelimeleriyle ilişkilendirilmiştir.

### 3.2.1. İkinci Alt Probleme Göre Elde Edilen Bulgular

#### 3.2.1.1. Anahtar kavramların birbiri ile ilişkisini gösteren kavram ağı



Şekil 6. Anahtar kavramların ilişkisini gösteren kavram ağı

Şekil 6’da anahtar kavramların birbiri ile ilişki durumu ve yönü açıklanmaktadır. Buna göre 50 ve üzeri, 49-40 kesme aralıklarında anahtar kavramlar arasında ilişki görülmemektedir. Sarı renkle temsil edilen kesme noktası 39-30 aralığında “estetik” kavramı ve “haz(f=37)” kavramı birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Diğer anahtar kavramlar birbirinden kopuk ve ilişkisizdir. Yeşil renkle temsil edilen kesme noktası 29-20 aralığında “beğeni” kavramı sadece “haz(f=27)” ve “estetik(f=20)” kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Mor renkle temsil edilen kesme noktası 19-10 aralığında “estetik” kavramı sadece “beğeni(f=11)” kavramıyla ilişkilendirilmiştir. “Haz” kavramı, “beğeni(f=13)” ve “estetik(f=11)” kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. “Değer” kavramı sadece “estetik(f=11)” kavramıyla ilişkilendirilmiştir. “Yargı” kavramı ile sadece “estetik(f=10)” kavramı arasında ilişki kurulmuştur. Bu kesme noktası aralığında “deneyim” ve “beğeni” kavramları ise diğer anahtar kavramlardan kopuk ve ilişkisizdir.

## 4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada birinci alt problemde elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Estetik kavramı ile en çok ilişkilendirilen kelime “güzel”; en az ilişkilendirilen kelime “ahenk” olmuştur. Araştırmaya katılan 68 öğretmen adayından 45’i estetik kavramının sanat, sanat eseri, ideal ölçüt gibi anlamları üzerinde durmuş, estetiği felsefe alanına göre tanımlamıştır. 68 öğretmen adayından 22’si estetik kavramını insan vücudundaki kasıtlı fiziksel değişim ya da moda ve şıklık anlamlarında kullanmıştır. 5 öğretmen adayı ise bu kavramla ilgili herhangi bir tanımlamada bulunmamıştır. Bu durum estetik kavramının sanatla bağlantılı olduğu noktaların iyi analiz edilmemesinden kaynaklanmaktadır. Bu sonuçla ilgili Mahgoub ve Aldbesi (2016) yaptıkları araştırmada sanat eğitiminde öğrencilerin estetik kavramıyla ilgili kelime dağarcığının geliştirilmesine yönelik çalışmaların yetersiz olduğunu belirtmektedir. Zemach’ın (1991) yaptığı araştırmanın sonucuna göre; kişi ‘estetik’ ifadesinin ne anlama geldiğini doğrulayan “şatafatlı” kelimesi “rahatsız edici”, “ucuz”, “kaba”, “en utanmaz”, “cesur kontrastlar”, “göze çarpan”, “gösterişli”, “tatsız” gibi diğer terimlerle tanımlayabilir. Estetiği, benzer anlam içeren diğer kavramlarla açıklamak önemli görülmüştür.

“Haz” kavramıyla en çok ilişkilendirilen kelime “duygu”; en az ilişkilendirilen kelimeler “his” ve “resim” olmuştur. Araştırmaya katılan 68 öğretmen adayından 24’ü haz kavramının sanatsal duygu, estetik haz, bir eser karşısında hissedilen duygu, sezgiler yoluyla eseri hissetmek gibi anlamları üzerinde durmuştur. Resim ve his kelimeleri sanat ve sezgi anlamlarındadır ve haz kavramı ile az sayıda ilişkilendirilmiştir. 68 öğretmen adayından 40’ı haz kavramını, günlük yapılan işlerden hoşlanma ya da hoşlanmama, romantizm gibi olgularla açıklamıştır. *“Hızlı bir şekilde motor sürmek bana haz verir (Ö8).”; “matematikten hiç haz almam (Ö20).”; “yemek yemekten pek haz etmiyorum (Ö56).”*, ifadelerinde kavram yanlışlığı görülmektedir. 4 öğretmen adayı bu kavramla ilgili herhangi bir tanımlamada bulunmamıştır. Araştırmada haz kavramıyla sanatla ilgili kelimelerin arasında güçlü ilişki kurulamamasının nedeni, haz kavramının günlük hayatta yemek yemeden duyulan lezzet gibi sadece duyu organları ile sağlanan bir duygunun karşılığı anlamında kullanılmasıdır.

“Değer” kavramıyla en çok ilişkilendirilen kelime “sevgi”; en az ilişkilendirilen kelimeler ise “estetik” ve “insan” olmuştur. Araştırmaya katılan 68 öğretmen adayından 19’u değer kavramının kültürel, sanatsal, eserin manevi değeri gibi anlamları üzerinde durmuş, değeri sanatsal ve kültürel değer anlamlarına göre tanımlamıştır. Katılımcıların gösterdiği diğer bir yaklaşım da estetik değer temeline kişisel duygu ve değerlendirme olmasıdır. Değer kavramı için (Ö17), *“Bir nesneye ilgi duyma onu beğenme ve sahiplenme duygusu.”* demiştir. Bu sonuçla benzer nitelikte Prinz (2007), “Estetik Değer” adlı çalışmada iki sonuç elde etmiştir. Bunlardan ilki, sanatsal takdirin duygusal bir durum (kişiye ait) olduğu; diğeri ise kişisel meraktan (ilgi) ileri geldiğidir. Araştırmada 68 öğretmen adayından 42’si değer kavramını toplumda nitelikli insan, kıymet, para, emek anlamlarında kullanmıştır. Günlük hayatta değer kavramının sanatın dışında daha çok ekonomik, ahlaki, dini, toplumsal konulardaki anlamı üzerinde durulduğu için kavramla ilgili anlamsal bir yanlışlık bulunmaktadır. Bireydeki değerlendirme anlayışı da bu çerçevede gelişim göstermektedir. Korkmaz’ın (2013) araştırma sonucuna göre günümüzde toplumsal süreç açısından yaşanan çok yönlü değişimde sanatta değer, bir kavram karmaşası haline gelmiştir. Stewart (2016), araştırmasında değerlendirme yargısının etik ve estetik boyutlarının tanımlaması ve ayırt edilmesi yoluyla insanların neye ve nasıl değer verdiklerinin anlaşıldığı sonucuna varmıştır. Ayrıca günlük yaşam dilinde değer kavramı maddi karşılık olarak sıkça kullanılmaktadır. *“Bir nesneye konulan miktar (Ö16).”* ifadesinde değer kavramı para kelimesinin karşılığı olarak kullanılmıştır. Araştırmada 7 öğretmen adayı bu kavramla ilgili herhangi bir tanımlamada bulunmamıştır.

“Deneyim” kavramıyla en çok ilişkilendirilen kelimenin “tecrübe”; en az ilişkilendirilen kelimenin “deneme” olduğu görülmüştür. Deneyim kavramını sanatsal deneyim anlamında tanımlayan öğretmen adayı olmamış; 62 öğretmen adayı deneyim kavramını yaşantılar sonucu elde edilen tecrübe, kıdem, öğretmenlik stajı, meslek olarak tanımlamıştır. 6 öğretmen adayı ise bu kavramla ilgili herhangi bir tanımlamada bulunmamıştır. Deneyim kavramı, sanat eseriyle etkileşim ya da estetiği açıklayan bir kavram olarak görülmemekte; sıklıkla bir durumu ya da nesneyi deneme, tecrübe etme anlamında kullanıldığı için yaşama dair bir olgu olarak nitelendirilmektedir. Elde edilen sonuçla birlikte öğrencilerin sanat eserini incelemelerinin, dinlemelerinin veya görmelerinin sanatsal deneyim olduğunu bilmedikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuca karşılık müzelerdeki sanat eserlerini izleme yoluyla oluşan estetik deneyimi konu aldığı çalışmada Lo’pez-Sintas, Garc’ía-A’lvarez, Pe’rez-Rubiales (2012), izleyicilerin estetik deneyim sürecinde yüksek duygusal yoğunluk içinde olduklarını, müzede orijinal sanat eserleri karşısında yaşadıkları olayı eşsiz bir sanatsal deneyim olarak nitelendirdiklerini vurgulamıştır.

“Beğeni” kavramıyla en çok ilişkilendirilen kelime “güzel”; en az ilişkilendirilen kelime “mutluluk” olmuştur. Araştırmaya katılan 68 öğretmen adayından 27’si beğeni kavramını sanat beğenisi, kişisel değerlendirme, estetik hazla elde edilen duygu olarak tanımlamışlardır. Öğretmen adaylarının bir kısmı için estetik beğeni sanat eseri ile birey arasındaki duygusal yoğunluktan (estetik haz) ileri gelmektedir. Stewart (2016), çalışmada “kötü beğeni (zevksizlik)”nin birey-



nesne etkileşiminden doğan değişebilir bir kavram olduğu sonucuna varmaktadır. 68 öğretmen adayından 34'ü beğeni kavramını günlük yaşamda karşılaşılan çiçek, eşya, kıyafet tarzı gibi nesnelere duyulan beğeni anlamında kullanmıştır. 7 öğretmen adayı bu kavramla ilgili herhangi bir tanımlamada bulunmamıştır. Beğeni kavramı günlük yaşamda sıklıkla beğenme ifadesini belirtmek için kullanıldığından sanatsal beğeni denildiğinde ilk akla gelen bir nesneye duyulan beğeni duygusu olmuştur.

“Yargı” kavramıyla en çok ilişkilendirilen kelimenin “eleştiri”; en az ilişkilendirilen kelimenin “estetik” olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 68 öğretmen adayından 10'u yargı kavramının sanat eserine karşı verilen değerlendirme, sanatsal beğeni kararı gibi anlamları üzerinde durmuşlardır. Burada yargı kavramı, sayısal olarak en çok “eleştiri” kelimesiyle ilişkilendirilmiştir fakat anlam olarak eleştiri kelimesi sanatsal eleştiri yanında bir kişiyi ya da bir olayı negatif anlamda değerlendirme şeklinde de kullanılmıştır. 68 öğretmen adayından 49'u ise yargı kavramını adalet, hukuk, yasama organı, önyargı gibi olgularla açıklamıştır. 9 öğretmen adayı bu kavramla ilgili herhangi bir tanımlamada bulunmamıştır. Yargı kavramının sanatsal kelimelerle zayıf ilişkide olmasının nedeni hukuki anlamının toplum içinde daha baskın kullanılmasıdır. Sanat eğitimiyle estetik yargıda bulunma yeterliliği arasındaki ilişki üzerine yaptığı araştırmasında Wilson (1972), sanat eğitimi alan öğrencilerin estetik yargı ölçütlerine uygun doğru ifade kullanamadıklarını tespit etmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada kavramların birbiri ile ilişkisel yönünün anlaşılmasına yönelik yapılan analiz sonucu elde edilen haritaya göre deneyim kavramıyla diğer beş anahtar kavram arasında ilişki kurulmamıştır. Bu durum deneyim kavramının sanatla ilişkili görülmediği, günlük yaşam tecrübelerini ifade ettiği sonucunu göstermektedir.

Estetik kavramı haz ve beğeni kavramlarıyla ilişkili görülmektedir. Beğeni kavramı sadece estetik ve haz kavramlarıyla ilişkilidir. Böylece estetik, haz, beğeni kavramları arasında bağlantı kurulmaktadır. Estetik ve beğeni kavramlarının ortak ilişkilendirildiği kelime “güzel” olmuştur. Görsel sanatlar öğretmen adayları için estetik, güzel demektir ve güzel beğeni duygusunun kaynağıdır. Buna karşılık değer ve haz kavramları arasında ilişki kurulmamıştır. Değer ile yargı; yargı ile beğeni kavramları da birbirinden kopuk ve ilişkisizdir. Toplum içerisinde değer kavramının daha çok ahlaki, dini, geleneksel anlamı hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde araştırmada yargı kavramı da estetik bir karar anlamında değil daha çok hukuki bir kavram olarak değerlendirilmiştir. Genel anlamda sanat eğitimi alan görsel sanatlar öğretmen adaylarının estetik ve ilişkili olduğu kavramlar üzerinde eksik bilgi ve kavram yanlışlarının olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda sanat derslerinde estetik ve ilişkili olduğu kavramlar üzerine kavram yanlışlarını gidermeye yönelik çalışmaların yapılması gerekli görülmektedir. Değer kavramının özellikle ilkökul, ortaokul seviyelerinden itibaren sadece ahlaki, dini bir kavram olmadığı; sanatsal bir terim olduğu üzerinde de durulmalıdır. Öğretmen adaylarının başkalarıyla etkileşimler yoluyla estetik konusunda kelime dağarcığını artırmak gereklidir. Bununla ilgili yükseköğretim kurumlarının mevcut öğretim programı içerisinde bulunan alan eğitimi seçmeli dersler içinde “estetik” dersi yer alabilir. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının sanat eserini anlayan, sanat kavramlarını bilen, kültürleri çözümleyebilen, çevresine ve farklı kültürlerle karşı duyarlı bireyler yetiştirmeleri kendilerinin de aynı niteliklere sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu anlamda estetik, içeriği bu problemleri çözmeye dayalı etkinliklerin uygulandığı bir ders halinde sunulmalıdır.

## Kaynaklar

Archer, A. (2017). Aesthetic judgements and motivation. *Inquiry An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 60(6), 656-674. DOI: 10.1080/0020174X.2016.1272487

- Bahar, M., Özatlı, N.S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 75-85.
- Bahar, M., Hansell, M. H. (2000). The relationship between some psychological factors and their effect on the performance of grid questions and word association tests. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(3), 349-364. DOI: 10.1080/713663739
- Bahar, M., Johnstone, A.H., Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33, 134-141. DOI: 10.1080/00219266.1999.9655653
- Balbağ, M.Z. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hız ve sürat kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: kelime ilişkilendirme testi (kit) uygulaması. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 38-47. DOI: 10.14582/DUZGEF.1875
- Berleant, A. (2010). *Sensibility and sense, the aesthetic transformation of the human world*. Exeter: Imprint Academy, USA: Imprint Academic Philosophy Documentation Center.
- Bolla, P. (2012). *Sanat ve estetik*. (Çeviren: Kubilay Koş). (2.Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. (H. Özcan, Çeviri). Ankara: Anı Yayınları.
- Çetin, A., Ünsal, S. (2019). Öğretmen adaylarının değerlerle ilgili zihinsel yapıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 187-210. DOI: 10.21764/Maeuefd.435808
- Davies, S. (2006). Aesthetic judgments, artworks and functional beauty. *The Philosophical Quarterly*, 56(223), 224-241. DOI: 10.1111/j.1467-9213.2006.00439.x
- Demirer, T., Şaşmaz Ören, F. (2020). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel vatandaşlık ve ekolojik ayak izi kavramlarına ilişkin düşünceleri: kelime ilişkilendirme örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1), 603-642. DOI: 10.33711/yyuefd.694524
- Derman, A., Eilks, I. (2016). Using a word association test for the assessment of high school students' cognitive structures on dissolution. *Chemistry Education Research and Practice*, 17, 902-913. DOI: 10.1039/c6rp00084c
- Dinç, E., Üztemur, S.; Sezer, A.; İnel, Y. (2018). Ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi, 2. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale*.
- Ehsan, H. B., Zarghan, Shahin M., Atari, M. (2015). Aesthetic judgment style: conceptualization and scale development. *International Journal of Arts*, 5(2), 33-39. DOI: 10.5923/j.arts.20150502.01
- Er Tuna, Y. (2018). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığı ile belirlenmesi. *Turkish History Education Journal*, 7(1), 43-68.
- Hesslinger, V. M., Carbon, C.-C., Hecht, H. (2017). Social factors in aesthetics: social conformity pressure and a sense of being watched affect aesthetic judgments. *i-Perception*, 1-16, DOI: 10.1177/2041669517736322
- Hovardas, T., Korfiatis, K.J. (2006). Word associations as a tool for assessing conceptual change in science education. *Learning And Instruction*, 16, 416-432.

- Işıklı, M., Taşdere, A.; Göz, N.L. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 50-72.
- Karatekin, K., Elvan, Ö. (2016). 8. Sınıf öğrencilerinin demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(USBES Özel Sayı II), 1405-1431.
- Karip, F. (2019). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının estetik kavramına yönelik bilişsel yapıları. *İdil Dergisi*, 61, 1159-1167. DOI: 10.7816/idil-08-61-09
- Kieran, M. (1997). Aesthetic value: Beauty, ugliness and incoherence. *Published: Online by Cambridge University Press: 72(281)*, 383-399, DOI:10.1017/s0031819100057077
- Kim, J. (2009). *John Dewey's concept of aesthetic experience benefits and application for moral education*. A Dissertation Submitted to the Faculty of Purdue University, Doctor of Philosophy, West Lafayette, Indiana.
- Korkmaz, B. (2013). *Resim sanatında estetik değer*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Kostova, Z., Radoynovska, B. (2010). Students' learning using word association test and concept maps. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 4(1), 209-231.
- Kurt, H., Ekici, G., Aktaş, M., Aksu, Ö. (2013). Determining biology student teachers' cognitive structure on the concept of "diffusion" through the free word-association test and the drawing-writing technique. *International Education Studies*, 6(9), 187-206, DOI:10.5539/ies.v6n9p187
- Leder, H., Nadal, M. (2014). Ten years of a model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments: The aesthetic episode – Developments and challenges in empirical aesthetics. *British Journal of Psychology*, 105, 443–464, DOI:10.1111/bjop.12084
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95, 489–508. DOI: 10.1348/0007126042369811
- Lo'pez-Sintas, J., García-A'lvarez, E., Pe'rez-Rubiales, E. (2012). The unforgettable aesthetic experience: the relationship between the originality of artworks and local culture. *Poetics* 40(4), 337–358. DOI: 10.1016/j.poetic.2012.05.003
- Mahgoub, Y. M., Aldbesi, S. O. (2016). The contribution of art education in enhancing of the aesthetic values for student of higher education. *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 270-275. DOI: 10.15640/jehd.v5n1a28
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Turan, S.: Çeviri Ed.). Ankara: Nobel Yayın.
- Milne, I. (2010). A sense of wonder, arising from aesthetic experiences, should be the starting point for inquiry in primary science. *Science Education International*, 21(2), 102-115.
- Özatlı, N. S., Bahar, M. (2010). Öğrencilerin boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2).
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Bütün, M., Demir, S. B.: Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Prinz, J. (2007). Emotion and aesthetic value. *American Philosophical Association Pacific Meeting*, 1-14. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199691517.003.0006
- Ross, T. P., Calhoun, E., Cox, T., Wenner, C., Kono, W., Pleasant, M. (2007). The reliability and validity of qualitative scores for the controlled oral word association test, *Archives of Clinical Neuropsychology* 22, 475–488. DOI: 10.1016/j.acn.2007.01.026
- Russell, P. A. (2003). Effort after meaning and the hedonic value of paintings. *British Journal of Psychology*, 94, 99–110. DOI: 10.1348/000712603762842138

- Shelley, J. (2018). The default theory of aesthetic value. *The British Journal of Aesthetics*, 59(1), 1-12, DOI: 10.1093/aesthj/ayy044
- Stewart, S. (2016). Evaluative judgments: Ethics, aesthetics and 'bad taste'. *The Sociological Review*, 65(1), 37-51. DOI: 10.1111/1467-954X.12360
- Tokcan, H. (2017). Determining the Turkish world perceptions of candidate social studies teachers through word association test. *Universal Journal of Educational Research*, 5(8), 1386-1395, DOI: 10.13189/ujer.2017.050812
- Tunalı, İ. (2011). *Estetik beğeni, çağdaş sanat felsefesi üstüne*. (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ürek, H., Dolu, G. (2019). A case study utilizing the cognitive structures of exceptionally talented students regarding chemical change via word association. *Gifted Education International*, 20(10), 1-21, DOI: 10.1177/0261429419888895
- Yücel, E., Özkan, M. (2015). Determination of secondary school students' cognitive structure, and misconception in ecological concepts through word association test. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 660-674. DOI: 10.5897/ERR2014.2022
- Zemach, E. M. (1991). Midwest studies in philosophy, XVI, real beauty. *Philosophy And The Arts*, 16, 249 -265, DOI:10.1111/j.1475-4975.1991.Tb00242.X
- Wilson, B. (1972). The relationship between years of art training and the use of aesthetic judgmental criteria among high school students. *Studies in Art Education*, 13(2), 34-43. DOI: 10.2307/1319464

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

Aesthetics, value, experience, pleasure, appreciation and judgment are artistic concepts that affect each other during the process of creation. Therefore, it would be necessary to focus on the artwork and the communicative dimension of the viewers.

Artistic experience refers to having a feeling as a result of the pure relationship of the viewer with the artwork. When communication with the object leads to a certain pleasure during the experiencing process, this emotion creates appreciation. Aesthetic value is determined through the interest level of the viewer based on attributing a meaning to the artwork and analyzing it based on his/her own experiences. This value leads to a decision on whether the object is beautiful or not, which refers to the artistic judgment.

It is important to analyze the cognitive structures of preservice Visual Arts teachers regarding these concepts and determine their misconceptions. This study aims to determine the cognitive structures of preservice visual arts teachers regarding the concepts of aesthetics, value, experience, pleasure, appreciation and judgment through the word association test. Accordingly, the following sub-problems are listed:

1. What are the cognitive structures of the visual arts teachers candidate regarding the concepts of aesthetics, value, experience, pleasure, appreciation and judgment?
2. Which of the concepts of aesthetic, value, experience, pleasure, taste, and judgment are associated with each other in the cognitive structures of visual arts teachers candidate?

### **2. Method**

This study is a survey model designed among descriptive research models. The research of study group is selected by using the criterion-sampling strategy, which is one of the purposive sampling strategies. The sample consists of 68 teachers of candidate enrolled in the 3rd and 4th years of Department of Art Education at a higher education institution. Data are collected using the independent Word Association Test (WAT). Data collection tool consists of two parts. The first part includes information on the genders and grade levels of the participants. In the second part, each key concept is written on a separate page 10 times vertically; the remaining part is left blank and there is a section for the "statements" regarding these concepts. The key concepts used in the study are "aesthetics", "pleasure", "value", "experience", "appreciation" and "judgment". Analysis of the data is performed through descriptive analysis method by using the amount of words, semantic relation technique and frequency of the relationship between the key concepts.

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

The most frequently associated word with the concept of aesthetics is "beautiful"; the least associated word is "harmony". Zemach (1991) concluded that individuals could define "aesthetics" using other aesthetics terms such as "gaudy", "disturbing", "flamboyant" and 'tasteless'. The most frequently associated word with the concept of appreciation is "beautiful"; the least associated word is "happiness". The most frequently associated word with the concept of pleasure is "emotion"; the least associated words are "feeling" and "painting". The misconception stems from the fact that pleasure refers to the feelings experienced solely through the sense organs in daily life. Therefore, the word "painting" is associated less frequently. The most frequently associated word with the concept of value is "love"; the least associated words are "aesthetics" and "human being". Stewart (2016) concluded that a multi-layered understanding could be obtained about the things people valued and how they valued them by differentiating the aesthetic and ethical dimensions of evaluation judgment. The most frequently associated word with the concept of experience is "practice"; the least associated word is "trying". Hence, it is concluded that students do not know that examining, seeing or listening to an artwork is an

artistic experience. Lopez-Sintas, Garcia-A lvarez, Perez-Rubiales (2012) emphasized that examining artworks in the museums enabled students to recognize that they were having artistic experiences. The most frequently associated word with the concept of judgment is "criticism"; the least associated word is "aesthetics". Wilson (1972) found that students were not able to use correct expressions according to the aesthetic judgment criteria.

The concept of aesthetics is related to the key concept of pleasure (f=37) at the breakpoint range of 39-30. The concept of appreciation is related to the key concept of pleasure (f=27) at the breakpoint range of 29-20. The concept of appreciation is related to the concept of aesthetics (f=27) at the same breakpoint range. The concept of pleasure is related to the concept of aesthetics (f=10) at the breakpoint range of 19-10; the concept of value is related to the concept of aesthetics (f=10); and, the concept of judgment is related to the concept of aesthetics (f=10). At the same breakpoint range, the concept of aesthetics is related to the concept of appreciation (f=11). There is no relationship between the concept of experience and the other five key concepts.

#### **Etik Beyannameesi**

Bu makalede "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

**Etik kurul adı:** Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

**Etik kurul karar tarihi:** 03.04.2020

**Etik kurul belgesi sayı numarası:** 2020/20

**Araştırma makalesi:** Özalp, H. K. (2020). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının estetik alanına ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 515-534.



## Cognitive Flexibility as a Predictor of Psychological Resilience of University Students: The Mediating Role of Self Compassion

İsmail YELPAZE \*

Received date: 10.10.2019

Accepted date: 07.04.2020

### Abstract

Psychological resilience is one of the most important protective factors of staying psychologically healthy in the difficult struggle of life. Therefore, determining the factors that increase psychological resilience will be an important step to protect psychological health. The aim of this study was to examine the role of self-compassion in the relationship between cognitive flexibility and psychological resilience of university students. The research was conducted with the predictive relational scanning method, one of the quantitative research designs. The study group consisted of 140 university students. Data were collected by the researcher in the classroom using the Psychological Resilience Scale, Cognitive Flexibility Scale, Self Compassion Scale-Short Form and personal information form. Structural equation modeling was used for data analysis. When the findings of the study were examined, it was found that cognitive flexibility was a significant predictor of psychological resilience and that self-compassion had a full mediating role in this relationship. Within the scope of the model, 43% of psychological resilience was explained.

**Keywords:** psychological resilience, cognitive flexibility, self-compassion, university students.

\* Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Education Faculty, Department of Educational Science, Kahramanmaraş, Turkey; [ismailyelpaze@gmail.com](mailto:ismailyelpaze@gmail.com)

# Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Sağlamlığın Yordayıcısı Olarak Bilişsel Esneklik: Öz Şefkatin Aracılık Rolü

İsmail YELPAZE \*


Geliş tarihi: 10.10.2019

Kabul tarihi: 07.04.2020

## Öz

Psikolojik sağlamlık, yaşamın zorlu mücadelesinde psikolojik olarak sağlıklı kalabilmenin en önemli koruyucu faktörlerinden biridir. Bu nedenle psikolojik sağlamlığı artırıcı faktörlerin belirlenmesi, psikolojik sağlığı korumak için önemli bir adım olacaktır. Bu çalışmanın amacı da, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkide öz şefkatin aracılık rolünü incelemektir. Araştırma nicel araştırma desenlerinden yordayıcı ilişkisel tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu 140 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler, Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği, Öz Şefkat Ölçeği-Kısa Form ve kişisel bilgi formu kullanılarak sınıf ortamında araştırmacı tarafından toplanmıştır. Verilerin analizinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, bilişsel esnekliğin psikolojik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve bu ilişkide öz şefkatin tam aracı rolünün olduğu bulunmuştur. Model kapsamında psikolojik sağlamlığın % 43'ü açıklanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik, öz şefkat, üniversite öğrencileri.

\*  Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Education Faculty, Department of Educational Science, Kahramanmaraş, Turkey; ismailyelpaze@gmail.com



## 1. Giriş

Yaşamın karmaşaları arasında boğulan insanoğlu için stres, her zaman karşılaşılması olası bir tehlike olarak algılanmaktadır. Stres birey tarafından dışsal faktörlerin tehdit edici olarak değerlendirilmesi sonucunda, bedensel ve psikolojik olarak aşırı uyarılma durumu şeklinde tanımlanmaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984). Toplumun her kesiminden bireylerin yaşamlarının bir döneminde kesin olarak karşılaştıkları stres (Ewert ve Tessen, 2019), üniversite öğrencilerinin % 45'i (Üstün ve Bayar, 2015) ile % 60'ı (Yeniocak-Tunç ve Yapıcı, 2019) arasında en az hafif düzeyde yaşanmaktadır. Bu stresli yaşam olayları bazı insanların yaşamlarını alt üst ederken, bazıları ise bu süreci çok fazla zarar görmeden atlatabilmektedir.

Stres ile başa çıkmada kişilik özelliklerinin önemi oldukça açıktır. Bu bağlamda bir toparlanma becerisi olan psikolojik sağlık da önemli bir kişilik özelliği olarak görülmektedir (Erdur-Baker, 2017). Psikolojik sağlık, devam eden sıkıntıya maruz kalan kişilerin pozitif psikolojik adaptasyon yaşadığı psiko-sosyal gelişimsel bir süreçtir (Rutter, 2006). Psikolojik sağlığı yüksek olan kişiler, stres durumlarında kolay pes etmeden, kendini görece daha hızlı toparlayarak olumsuz koşullardan güçlenerek çıkabilmektedirler (Henderson ve Milstein, 1996). Bu bulguları stresin etkilerinin önlenmesi ve tedavisinde psikolojik sağlığın önemli işlevi olduğunu göstermektedir. Bu nedenle psikolojik sağlığı etkileyen faktörlerin belirlenmesi stresle başa çıkmanın temel yapı taşlarına ulaşılmasını sağlayabilir.

Literatürde psikolojik sağlığı etkileyen faktörler üç ana başlık altında toplanmaktadır: risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu sonuçlar (Rutter, 2006). Olumlu sonuçlar da ancak koruyucu faktörlerin, risk faktörlerinin üstesinden gelmesiyle ortaya çıkabilmektedir (Masten ve Reed, 2005). Bu nedenle koruyucu faktörlerin belirlenmesinin daha önemli olabileceği düşünüldüğünden, bu çalışmada koruyucu faktörlerden sayılabilecek bilişsel esneklik ve öz şefkatin psikolojik sağlık ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### ***Bilişsel esneklik ve Psikolojik sağlık ilişkisi***

Bilişsel esneklik; görev, rol, davranım ve hedeflerle ilgili gerektiğinde değişiklikler yapma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Carroll, Blakey ve FitzGibbon, 2016). Esnek olmanın, sağlıklı insan davranışının önemli bir bileşeni olduğu uzun yıllardır kabul edilmektedir (Ionescu, 2012). Nitekim birçok araştırma bulgusu bunu doğrulamaktadır. Engelli sporcularla yapılan bir çalışmada katılımcıların bilişsel esneklik düzeyleri ile psikolojik sağlıkları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur (Yavuz, 2019). Bilişsel esneklik öz yeterlilik, kendine güvenme, iyimser olma gibi özelliklerle ilişkili önemli bir faktördür (Doğan-Laçın ve Yalçın, 2019). Normal gelişim gösteren üniversite öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada, bilişsel esnekliği yüksek olanların psikolojik sağlıklarının da yüksek olduğu bulunmuştur (Soltani, Shareh, Bahrainian ve Farmani, 2013). Sonuç olarak bilişsel esnekliğin, psikolojik sağlık için bir yordayıcı olabileceği söylenebilir.

*H.1. Bilişsel esneklik, psikolojik sağlığın anlamlı bir yordayıcısıdır.*

Diğer yandan yukarıdaki araştırma sonuçlarından farklılık gösteren araştırma bulguları da bulunmaktadır. Yüksek bilişsel esnekliğe sahip olanların yüksek dayanıklılığa sahip olduğu, ancak orta ve düşük düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olanların dayanıklılık düzeylerinin farklılaşmadığı bulunmuştur (Acevedo, 2010). Benzer şekilde düşük ve yüksek akademik dayanıklılığa sahip olan öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmektedir (Yavuz ve Kutlu, 2016). Bu bulgular bilişsel esneklik ile psikolojik sağlık arasında her zaman doğru yönlü bir ilişki olmayabileceğine işaret etmektedir. Özellikle psikolojik özellikler çok çeşitli faktörlerden etkilenebileceği için, iç içe geçmiş bir yapı ortaya çıkabilir. Dolayısı ile bu iki değişken arasındaki belirsizliği açıklamak için aracılık eden faktörlerin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ilişkiye aracılık edeceği düşünülen faktörlerden biri öz şefkattir.

### **Öz şefkat ve Psikolojik sağlamlık ilişkisi**

Öz şefkat kavramı, Neff (2003a) tarafından literatüre kazandırılmıştır. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde öz anlayış, öz duyarlılık ve öz şefkat kavramlarının aynı olguyu ifade etmek için kullanıldığı görülmüş ve bu çalışmada da öz şefkat kavramının kullanımı tercih edilmiştir. Öz şefkat, acı veren durumlarda daha az yargılama ve soyutlama, daha nezaketli ve yüksek farkındalıkla bireyin kendi ile ilgilenmesi olarak tanımlanmaktadır (Neff, 2003a). Öz şefkatin üç bileşeni bulunmaktadır: kendine karşı nazik olmak, yaşadığı durumları başkalarının da yaşadığını bilmek ve kendi acılarının farkında olmak (Neff, 2003b). Kişilerin kendi yaşadığı sıkıntıları başkalarının da yaşadığını düşünmesi yalnız olmadıklarını hissetmelerini sağlayabilir. Bu da kendileri için bir destek oluşturup strese karşı dayanıklı olmalarına yardımcı olabilir.

Sıkıntı ile karşı karşıya kalındığında kendine şefkatli olmayı içeren öz şefkat, istikrarlı bir kişilik özelliği olarak kabul edilmektedir (Neff, 2003b). Şefkatli kişiler, stresli ve acı veren olaylara karşı daha duyarlı olmakta ve bunu azaltmak için de daha motive olmaktadır (Bolt, Jones, Rudaz, Ledermann, ve Irons, 2019). İnsan davranışlarının kusurlu olabileceğini kabul etmek, hatalı davranışlara karşı daha toleranslı davranmayı kolaylaştırabilir. Şefkat özelliğini kişi kendisi için de kullandığında, hatalı davranışları nedeniyle kendini acımasızca suçlamaktan kaçınacağı için psikolojik sağlamlığı yüksek olabilir.

Öz şefkat, kendine acımadan farklı bir durumdur. Kendine acıyan kişi mağdur rolünü oynayarak çaresizce bekleyişte bulunurken, öz şefkatli kişiler aktif başa çıkma yöntemlerini kullanmaktadır. Öz şefkatin, kabul etme, yeniden düzenleme ve aktif başa çıkma gibi başa çıkma yöntemleri ile pozitif; zihinsel-davranışsal çözüme veya reddetme gibi başa çıkma yöntemleri ile negatif ilişkili olduğu belirtilmektedir (Lloyd, Muers, Patterson, ve Marczak, 2019). Öz şefkat, problem çözmenin önemli başlatıcılarından olan iyimserlik ve merak duygusu ile de ilişkilidir (Neff vd., 2007). Bu araştırma sonuçları, öz şefkatin psikolojik sağlamlık için önemli bir yordayıcı olabileceğine işaret etmektedir.

H.2. Öz şefkat, psikolojik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısıdır.

### **Bilişsel esneklik ve Öz şefkat ilişkisi**

Yeni durumlara uyum sağlama becerisi olarak tanımlanabilen bilişsel esnekliğin (Carroll vd. , 2016) olumlu kişisel değerlendirme ve sosyal bağlılık gibi konulardaki esnek davranış ve becerileri artırdığı ve öz şefkat ile önemli ölçüde ilişkili olduğu belirtilmektedir (Neff, Kirkpatrick ve Rude, 2007). Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olanların uyum düzeyleri de yüksek olmaktadır (Neff, Hsieh ve Dejithirat, 2005). Ayrıca, esnek kişilerin alternatif seçeneklerin var ve ulaşılabilir olduğunu düşündükleri ve bu nedenle de kendilerini affetmenin de hakları olduğunu düşündükleri belirtilmektedir (Martin, Staggers ve Anderson, 2011). Kendine şefkatli olmak; özeleştiri, öz-şüphe, tecrit ve aşırı özdeşleşmeyi azaltmakta (Neff vd., 2005), uyum ve psikolojik işlevselliği kolaylaştırmaktadır (Neff vd., 2007). Bu bulgular bilişsel esnekliğin öz şefkat üzerinde yordayıcı bir rolü olabileceğine işaret etmektedir.

H.3. Bilişsel esneklik, öz şefkatin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Yukarıdaki hipotezler bütüncül olarak incelendiğinde, bilişsel esneklik ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiye öz şefkat özeliğinin aracılık edebileceği görülmektedir.

Nitekim bilişsel esneklik ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin farklılık göstermesi ve üç değişkenin de birbiri ile ilişkili olabileceğine ilişkin literatür bulgusu bu hipotezin sınanması gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle literatür ışığında ve araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki hipotez oluşturulmuştur.

H.4. Öz şefkat, bilişsel esneklik ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır.

## Çalışmanın önemi

Psikolojik rahatsızlıkların önlenmesi ve müdahalesinde önemli bir güç olarak değerlendirilen psikolojik sağlamlığa (Kararırmak ve Bugay, 2017) etki eden faktörlerin ortaya konulması, bireylerin psikolojik sağlığını korumak için önleyici tedbirler alınması konusunda yol gösterici olabilir. Nitekim bu önemin farkında olduğundan literatürde psikolojik sağlamlığın yordayıcılarını belirlemek için hem betimsel (Güngörmüş, Okanlı ve Kocabeyoğlu, 2015) hem de deneysel çalışmaların (Lee ve Mason, 2019) yapıldığı görülmektedir. Ancak bilişsel esnekliğin psikolojik sağlamlığı yordayıcılığı ile ilgili çalışmaların çok sınırlı olduğu (Soltani vd., 2013; Yavuz, 2019) ve bu çalışmanın da üniversite öğrencileri örnekleminde olmadığı görülmektedir. Bilişsel gelişim ve eğitim düzeyi olarak toplumun üst kademesinde olması beklenen üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını artırma çalışmalarına yol gösterici olması beklenmektedir. Ayrıca bu iki değişken arasındaki ilişkiye yönelik bulguların farklılaştığı dikkati çekmektedir. İki değişken arasındaki farklılaşan ilişkide aracı rolü olabileceği düşünülen öz şefkatin yer aldığı bir çalışmanın literatürdeki bir belirsizliğe ışık tutabileceği düşünülmektedir. Bu sayede iç içe geçmiş bir yapı daha belirgin şekilde ortaya konulmuş olacaktır. Bu nedenle literatürde çalışılmamış olan bilişsel esneklik, öz şefkat ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin bütüncül olarak incelenmesini ele alan bu araştırmanın ilgili alana katkı sunması beklenmektedir. Araştırmanın bulgularının, bireylerde psikolojik sağlamlığı artırmada hangi temel becerilerin kazandırılacağına ilişkin kanıta dayalı kararlar verilmesine de katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu sayede psikolojik sağlık alanındaki uygulayıcıların kullanımı için de veri sunması beklenmektedir.

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcıların özellikleri, veri toplama araçları ve veri toplama süreci ile verilerin analiz edilme süreçleri açıklanmaktadır.

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin, psikolojik sağlamlıklarını yordayıcılığı ve bu iki değişken arasındaki ilişkide öz şefkatin aracılık rolünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın yürütülmesinde nicel araştırma desenlerinden yordayıcı ilişkisel tarama yöntemi tercih edilmiştir. Bu model bir değişken hakkında elde edilen bilgiler ışığında, gelecekteki davranış ve durumlar hakkında tahminde bulunmaya olanak sağlar (Creswell, 2016).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, bir devlet üniversitesinin farklı fakültelerinde ve farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerden, ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ulaşılabilir örnekleme yapılmasının amacı, zaman ve ekonomi açısından kolaylık sağlıyor olmasıdır. Bu nedenle de örneklem grubu yerine çalışma grubu ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir. 98'i kadın, 40'ı erkek olmak üzere toplam 140 katılımcı (cinsiyet belirtmeyen iki kişi) araştırmada yer almıştır. Öğrencilerden 67'si birinci sınıf, 32'si ikinci sınıf, 15'i üçüncü sınıf ve 24'ü dördüncü sınıfta eğitim görmektedir (sınıf düzeyini belirtmeyen iki öğrenci bulunmaktadır). Yaşları 17 ile 48 (bir kişi dışında diğer katılımcıların yaşı 27'nin altındadır) arasında değişmekte olan katılımcıların yaş ortalaması 21.19 (ss:4.38) olarak bulunmuştur.

### 2.3. Veri toplama araçları

**Bilişsel Esneklik Ölçeği:** Bilişsel Esneklik Ölçeği, Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilmiştir. On iki maddeden oluşan ölçme aracından alınan puanların yüksekliği bilişsel esnekliğin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Altunkol (2011) tarafından yapılmıştır. Türkçe formunun güvenirlik katsayısı üniversite öğrencileri için .81 olarak

bulunmuştur. Ancak Altunkol (2017) tarafından yapılan bir başka çalışmada ölçekten 2. maddenin çıkarılmasının uygun olacağı belirtilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulguların iyi uyum gösterdiği belirtilmektedir ( $\chi^2/df=1.22$ , GFI=0.95, CFI=0.97, IFI= 0.97 ve RMSEA=0.03). Bu çalışmada ölçme aracının 11maddeli yapısı ile gerçekleştirilen güvenilirlik analizinde güvenilirlik katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulguların ( $\chi^2=55.652$ ,  $df=40$ ,  $\chi^2/df =1.40$  ( $p<.05$ ), CFI=.92, IFI =.93, TLI=.90 RMSEA= .05) kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur.

**Psikolojik Sağlamlık Ölçeği:** Smith ve ark. (2008) tarafından geliştirilen ölçek altı maddeli tek bir faktörden oluşmaktadır. Ölçme aracının üç maddesi negatif olduğu için, ters kodlanarak puanlanmaktadır. Puanın yüksekliği psikolojik sağlamlık özelliğinin yüksekliğine işaret etmektedir. Türk kültürüne uyarlama çalışması Doğan (2015) tarafından yapılmış ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliliği için DFA analizi yapılmış ve sonuçların iyi uyum gösterdiği bulunmuştur ( $\chi^2/sd (12.86/7)=1,83$ , NFI=0.99, CFI=0.99, IFI=0.99, GFI=0.99 ve RMSEA=0.05). Bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulguların ( $\chi^2=12.784$ ,  $df=8$ ,  $\chi^2/df =1.60$  ( $p<.05$ ), CFI=.97, IFI =.98, TLI=.95 RMSEA= .06) kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur.

**Öz Şefkat Ölçeği-Kısa Form:** Ölçme aracı Raes, Pommier, Neff ve Van Gucht (2011) tarafından bireylerin bir başarısızlık durumuna kendilerine ilişkin duyarlılık algılarını ölçmek üzere geliştirilmiştir. Altı boyut 12 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirlik katsayısı .86 olarak belirtilmektedir. Ölçme aracından alt boyut puanlarının ayrı ayrı kullanılması yerine, ölçme aracından toplam puan alınarak kullanılmasının daha işlevsel olduğu belirtilmektedir. Türk kültürüne uyarlama çalışması Yıldırım (2018) tarafından yapılmış ve güvenilirlik katsayısı .73 bulunmuştur. DFA analizi uyum indeksleri incelendiğinde ( $\chi^2=96.05$ ,  $N=339$ ,  $p=0.00$ , RMSEA=0.06, GFI=0.96, NFI=0.91, CFI=0.95) ölçeğin yapısının iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışma için güvenilirlik katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulguların ( $\chi^2=46.321$ ,  $df=38$ ,  $\chi^2/df =1.21$  ( $p<.05$ ), CFI=.97, IFI =.97, NFI=.85 RMSEA= .04) kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur.

**Demografik Bilgi Formu:** Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için, cinsiyet, yaş, eğitim gördüğü fakülte ve sınıf düzeyine ilişkin bilgiler edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış formdur.

#### **2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

İlk olarak araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu ve güvenilirlik, geçerliliği kanıtlanmış ölçme araçlarından oluşan veri toplama kitapçığı hazırlanmıştır. Sonrasında bir yükseköğretim kurumunun farklı fakültelerinden ve sınıf düzeylerinden katılımcıların araştırmada yer almasını sağlamak için, bu ölçütlere dikkat ederek öğretim elemanları ile görüşülmüş ve derslerinde veri toplamak için gerekli izinler alınmıştır. Veriler araştırmacı tarafından yüz yüze anket uygulaması ile toplanmıştır. Katılımcıların kitapçıkları doldurmaları ortalama 15 dakika sürmüştür.

Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmadan önce, yönergeye uygun doldurulmadığı veya özensiz doldurulduğu görülen 6 kişinin verileri analize dahil edilmemiştir. Sonrasında veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analiz aşamasına geçilmiştir. Veriler ile parametrik analizler yapmak için veri dağılımının basıklık-çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olmasına (Şencan, 2005), ve yapısal eşitlik modelinin kabul edilmesi için uyum iyiliği indeks değerlerinin  $\chi^2/df <5$  (Bollen, 1989), CFI, IFI ve NFI  $>.90$  (Bentler ve Bonett, 1980; Hooper, Coughlan, ve Mullen, 2008) RMSEA  $<.08$  (Brown ve Cudeck, 1993; Schreiber, Nora, Stage, Barlow, ve King, 2006) ölçütlerini karşılıyor olmasına dikkat edilmiştir. Her ne kadar önerilen model sınanıyor olsa da veriyi tanımlayan en iyi modeli belirlemek için alternatif modellerin de sınanmasının ve karşılaştırmalar yapılarak karar verilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013). Bu nedenle en iyi modeli belirlemek için hipotezde önerilen modelin alternatif modeli de incelenmiş, AIC ve ECVI değerleri ile Ki-Kare ayırt edicilik testi yapılmış ve AIC ve ECVI değerlerinden küçük olan model kabul edilmiştir (Kline, 2015).

Ölçme araçları tek boyutlu olduğu için, tüm maddeleri ayrı ayrı gözlenen değişken olarak analize almak yerine parselleme yöntemi ile maddeler faktör yükleri dikkate alınarak ikişerli veya üçerli olarak gruplandırmak suretiyle her bir gizil değişken için madde sayısına göre üç veya beş gözlenen değişken oluşturulmuştur. Gözlenen değişken sayısının azaltılması normal dağılımı ve güvenilirliği artırmak için önerilmektedir (Nasser-Abu Alhija ve Wisenbaker, 2006). Ayrıca her bir maddeyi gözlenen değişken olarak kullanmaya göre, parselleme daha az parametre, daha fazla güvenilirlik ve gizil değişkenlerin daha kesin tanımlanması gibi daha güçlü psikometrik özellikler içermektedir (Kline, 2015). Bu nedenle parselleme yöntemi ile üç gizil değişken ve 13 gözlenen değişken ile analizler yapılmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesinde Baron ve Kenny (1986)'nin önerdiği yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemde göre aracılık etkisinin varlığını ortaya koymak için üç şart olduğu belirtilmektedir. İlk şart, bağımsız değişken ve bağımlı değişken arasında bir ilişki olmalıdır. İkinci şart, bağımsız değişken ile aracı değişken arasında bir ilişki olmalıdır. Üçüncü şart ise, aracı değişkenin analize dahil edilmesi ile bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin zayıflaması ve aracı değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkisinin olması gerekmektedir. Bu kapsamda ilk olarak tüm değişkenlerin birlikte ele alındığı bir ölçüm modeli incelenmiş sonrasında yapısal model sınanmıştır.

### 3. Bulgular

Araştırmanın amaçlarını test etmeye başlamadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı ve değişkenler arasındaki ilişkilerin nasıl olduğu incelenmiş ve bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

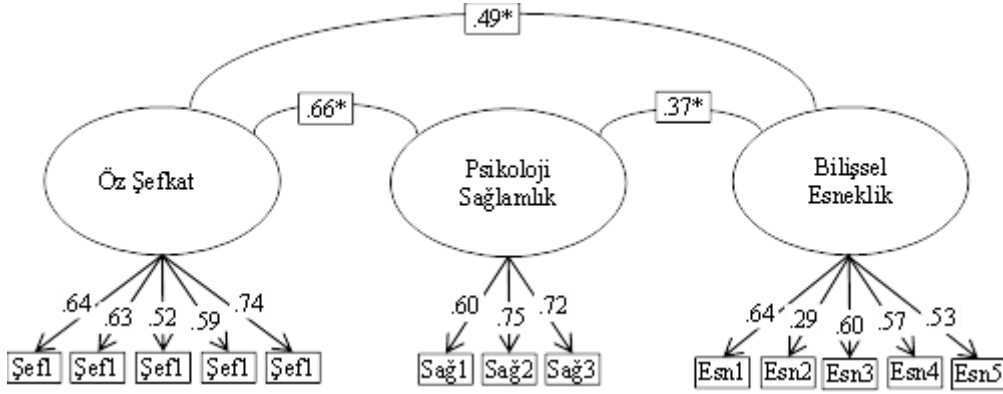
**Tablo 1. Değişkenlere ait ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri ile değişkenler arasındaki korelasyonu ait değerler**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. SEF1	-											
2. SEF2	.47**	-										
3. SEF3	.38**	.32**	-									
4. SEF4	.31**	.39**	.45**	-								
5. SEF5	.52**	.44**	.37**	.40**	-							
6. ESN1	.10	.19*	.16	.37**	.18*	-						
7. ESN2	-.02	.04	.04	.14	.04	.19*	-					
8. ESN3	.14	.20*	.17*	.42**	.15	.41**	.44**	-				
9. ESN4	.16	.17*	.22**	.27**	.19*	.37**	.36**	.31**	-			
10. ESN5	.05	.06	.16	.34**	.18*	.34**	.21*	.31**	.33*	-		
11. SAG1	.20*	.28**	.18*	.26**	.32**	.14	.09	.19*	.22*	.34*	-	
12. SAG2	.21*	.27**	.16	.26**	.43**	.10	.01	.010	.16	.23*	.47**	-
13. SAG3	.30**	.32**	.27**	.32**	.40**	.06	.18*	.26**	.09	.12	.39**	.55*
Ortalama	8.72	6.22	6.44	6.58	5.65	10.31	6.80	7.16	7.31	7.41	5.71	6.02
Ss	2.27	1.85	1.83	1.78	1.64	2.03	1.74	1.51	1.42	1.36	1.81	1.87
Çarpıklık	-.07	.04	-.14	-.22	-.26	.33	-.16	-.32	-.23	-.33	-.05	-.19
Basıklık	.22	-.61	-.45	-.20	-.25	-.36	-.38	-.14	-.14	-.10	-.29	.03

\*p<.05, \*\*p<.001; Katılımcı sayısı: 140 \*p≤.05, \*\*p≤.01; SEF: Öz şefkat, ESN: Bilişsel esneklik, SAG: Psikolojik sağlamlık

Tablo 1'de her bir değişkenin alt boyutu olarak alınan parsellerin ortalaması ve standart sapması yer almaktadır. Parametrik testlerin ön koşulundan olan normal dağılım bağlamında basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında yer aldığından (Şencan, 2005) normal dağılımın sağlandığı söylenebilir. Yapısal eşitlik modelinin ön şartı olan değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş ve her bir gizil değişkenin alt boyutunun, diğer değişkenlerin alt boyutlarından en az ikisi ile anlamlı ilişki gösterdiği bulunmuştur. Yapısal eşitlik modeli üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ölçüm modeli sınanmış, ikinci olarak çalışmanın amacı doğrultusundan önerilen model sınanmış, son olarak ise alternatif model sınanmıştır.

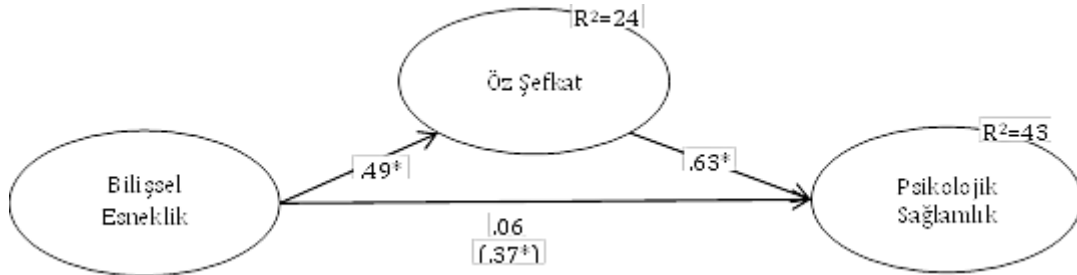
Ölçüm modelinde tüm gözlenen değişkenler bir arada ele alınarak, doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu sayede tüm gözlenen değişkenlerin bir araya gelerek bir örüntü oluşturup-oluşturmadığı incelenmektedir. Ayrıca ölçüm modelinin hata varyansları da dikkate alındığı için, tüm ilişki ağı bir bütünlük içerisinde görülebilmektedir (Kline, 2015). Ölçüm modeline ilişkin bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Ölçüm Modeli

Şekil 1’de görüldüğü üzere, üç gizil, 13 gözlenen değişken bulunmaktadır. Ölçme araçları tek boyutlu olduğu için, ölçme araçlarının maddeleri faktör yükleri dikkate alınarak ikiye gruplandırılmış ve sanal boyutlar-parseller oluşturulmuştur. Ölçüm modelinin doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmiş, uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ( $\chi^2=80.316$ ,  $df=59$ ,  $\chi^2/df =1.36$  ( $p<.05$ ), CFI=.95, IFI=.95, GFI=.92 RMSEA=.05) ve her bir parselin ilgili olduğu gizil değişkene ilişkin madde faktör yükünün yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur.

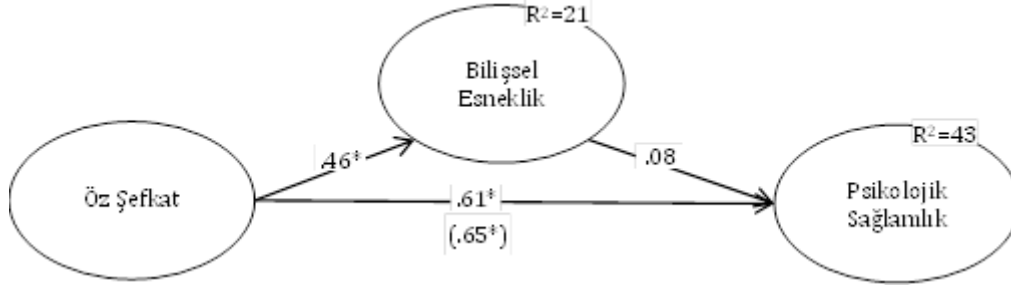
Bu çalışmanın temel amacı, bilişsel esnekliğin psikolojik sağlamlık için anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını ve bu ilişkide öz şefkatin aracılık rolünü belirlemektir. İlk olarak literatür ışığında oluşturulan bu çalışma için önerilen model sınanmış ve bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Önerilen Model, AIC=144.316, ECVI=1.038; \*p<.05

Şekil 2’de görüldüğü üzere Baron ve Kenny (1986)’nin modelin birinci aşaması olan bağımsız değişken olan bilişsel esneklik ile bağımlı değişken olan psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiye bakılmış ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $\beta=37$ ,  $p<.01$ ). Bilişsel esneklik psikolojik sağlamlığın % 14’ünü açıklamaktadır. Sonrasında araştırmanın hipotezinde önerilen modelde olduğu gibi öz şefkatin, bilişsel esneklik ile psikolojik sağlamlık arasında aracı rol oynayıp oynamadığını incelemek için ikinci model sınanmıştır. Yer alan modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelenmiş ve her bir değer kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür ( $\chi^2=80.316$ ,  $df=59$ ,  $\chi^2/df =1.36$  ( $p<.05$ ), CFI=.95, IFI=.95, GFI=.92 RMSEA=.05; AIC=144.316, ECVI=1.038). Şekil 2’de görüldüğü üzere ilk başta anlamlı bir yordayıcı olan bilişsel esnekliğin, psikolojik sağlamlığı yordayıcılık düzeyi anlamsız hale gelmiştir. Bu nedenle öz şefkatin, bilişsel esneklik ile psikolojik sağlamlık arasında tam aracı olduğu bulunmuştur.

Her ne kadar literatür ışığında önerilen model doğrulanmış olsa da veriyi en iyi tanımlayan modeli belirlemek için alternatif model de sınanmıştır. Bu nedenle öz şefkatin psikolojik sağlamlık üzerindeki yordayıcılığında bilişsel esnekliğin aracı rolünün nasıl olduğu da incelenmiş ve bulgular Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Alternatif model, AIC=184.496, ECVI=1.327; \*p<.01

Şekil 3'te görüldüğü üzere alternatif modelin uyum iyiliği indeksleri incelenmiş ( $\chi^2/df = 1.62$  ( $p < .01$ ), CFI=.91, IFI =.91, GFI=.90 RMSEA= .06) ve değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Ancak aracı değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişki anlamsız hale geldiği için ( $\beta = .08$ ,  $p > .05$ ) Baron ve Kenney (1986)'nin YEM için tanımladığı şartlar sağlanamamış ve araştırmanın amacı doğrultusundan önerilen birinci model nihai model olarak kabul edilmiştir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin psikolojik sağlamlıkları için anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek ve bu yordayıcılık ilişkisinde öz şefkatin aracılık rolünü ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda yapısal eşitlik modeli ile analiz yapılmış ve bilişsel esnekliğin, psikolojik sağlamlık ve öz şefkat için anlamlı bir yordayıcı olduğu, öz şefkatin ise bilişsel esneklik ile psikolojik sağlamlık arasında tam aracı rolünün olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın birinci hipotezi olan bilişsel esneklik psikolojik sağlamlık için anlamlı bir yordayıcıdır hipotezi doğrulanmış ve psikolojik sağlamlığın % 14'ünü açıklamıştır. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri de yüksek bulunmuştur. Bu bulguyu destekler nitelikte engelli sporcularla yapılan bir çalışmada bilişsel esneklik ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Yavuz, 2019). Ayrıca bilişsel esnekliği yüksek olanların kendine daha fazla güven duydukları ve iyimser bir bakışa sahip oldukları belirtilmektedir (Doğan-Laçın ve Yalçın, 2019). Bilişsel esneklik, alternatifleri görmeye ve yeni durumlara uyum sağlamaya yardımcı olmaktadır. Alternatifleri görebilen ve uyum sağlama becerisi olan kişilerin de sorunlarla karşılaştıklarında daha kolay çözüm bulabilecekleri ve duruma daha kolay uyum sağlayabilecekleri söylenebilir. Sonuç olarak psikolojik sağlamlıklarının da daha yüksek olması beklenir.

Araştırmanın ikinci hipotezi doğrultusunda, üniversite öğrencilerinin öz şefkat düzeylerinin, onların psikolojik sağlamlığı için anlamlı bir yordayıcı olduğu ve psikolojik sağlamlığın % 40'ını açıkladığı bulunmuş ve önerilen hipotez doğrulanmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekler nitelikte öz şefkatin, psikolojik sağlamlık için önemli bir yordayıcı olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Alibekiroğlu, Akbaş, Bulut Ateş, ve Kırdök, 2018; Ergün Başak ve Can, 2018; Smith, 2015). Öz şefkat düzeyi yüksek olan kişiler, sorunlar karşısında veya bir başarısızlık sırasında duygularının farkında olarak kendilerine şefkatli davranabilmektedir. Yıkıcı bir davranış biçiminden uzak olduğu için de stres verici olaylardan daha az etkilenmesi beklenebilir. Nitekim öz şefkatin, düşük psikopatoloji (Neely, Schallert, Mohammed, Roberts ve Chen, 2009), kaygı, depresyon belirtisi (Castilho, PintoGouveia, Amaral ve Duarte, 2014) gibi pozitif psikolojik davranımlarla ilişkili olduğu da belirtilmektedir.

Şefkatli olmak ile öz şefkatli olmak birbirinden farklılık gösterir. Şefkatli insanlar çoğunlukla başkalarına karşı gösterdiği anlayışı kendilerine karşı göstermemektedir. Bir sorunla karşılaşan ve bunu çözemeyen arkadaşını teselli etmeye, bu başarısızlığın onun suçu olmadığına ikna etmeye çalışan şefkatli biri aynı duyarlılığı kendisine göstermeyebilmektedir. Kendisine karşı acımasız davranan bu kişiler de stresten daha fazla etkilenmekte ve çeşitli psikolojik veya fizyolojik sorunlar yaşayabilmektedir. Yukarıdaki araştırma sonuçlarında da görüldüğü üzere, öz şefkatli kişiler başkalarına karşı gösterdiği olumlu ve şefkatli tutumu kendilerine de gösterebilmektedirler. Sonuç olarak öz şefkat düzeyi düşük olan kişilerin, psikolojik olarak da yeterince sağlam olamayabileceklerinden psikolojik sağlık konusunda daha fazla risk altında olabilecekleri, buna karşın öz şefkatin psikolojik sağlığı koruyucu bir rolünün olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi doğrultusunda, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyinin, onların öz şefkat düzeyleri için anlamlı bir yordayıcı olduğu ve öz şefkatin % 24'ünü açıkladığı bulunmuş ve hipotez doğrulanmıştır. Bu bulguyu destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Martin vd., 2011). Bilişsel esnekliği az olan kişilerde katı ruminasyonun olduğu, bu durumun da insanların kendilerine karşı daha acımasız davranmalarına yol açtığı belirtilmektedir (Birrer ve Michael, 2011). Bilişsel esnekliğin içeriği dikkate alındığında, bu konuda yetersiz olan kişiler katı bir tutuma sahip olmakta, alternatif seçenekleri görememekte ve yargılayıcı davranmaktadırlar. Bir problemle ya da zorlayıcı bir durumla karşılaşıldığında, bilişsel olarak esnek olmayan kişiler sorunun üstesinden gelmek için alternatif seçeneklerin varlığını düşünmediklerinden bir arayışta bulunmayabilirler. Alternatif seçenekler yerine tek bir seçenek üstüne düşünülmesi sorunun çözümünün güçleşeceği ve sorun çözülmediğinde de birey katı, acımasız tutumu nedeniyle kendini suçlayabileceği söylenebilir. Nitekim, sorunun çözülüp çözülmemesinden bağımsız olarak, öz şefkatli kişilerin başarısızlık durumunda dahi başarısızlığı her insanın yaşayabileceği olağan bir durum olarak görüp, duygularından kaçınmadan, kendilerine karşı daha şefkatli davranmaları beklenir (Neff, 2003b). Sonuç olarak yeni durumlara adapte olabilme yeteneği olarak tanımlanabilen bilişsel esnekliğin, kendinin farkında olma, kendine karşı şefkatli davranma ve kendini affetme olarak tanımlanabilecek öz şefkat için önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü hipotezi doğrultusunda, öğrencilerin öz şefkat özelliklerinin onların bilişsel esneklikleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkide tam aracı rolünün olduğu bulunmuş ve hipotez doğrulanmıştır. Yapısal eşitlik modeli ile analiz edilen bu model psikolojik sağlamlığın % 43'ünü açıklamaktadır. Literatürde bu hipotez ile benzerlik gösteren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak bir çalışmada bilişsel esneklik düzeyi yüksek olanların travma nedeniyle tedavi sürecinde kendilerini daha az suçlu hissettikleri ve bu nedenle travma sonrası daha fazla iyileşme görüldüğü belirtilmektedir (Keith, Velezmo ve O'Brien, 2015). Bu bulgular, bilişsel esnekliği yüksek olan kişilerin kendilerine karşı daha duyarlı oldukları, kendilerini aşağılamaktan kaçındıkları (öz şefkat) ve bu sayede de stres ve travma gibi olaylar karşısında daha dirençli olup süreci daha az zararlarla atlatabildiklerine (psikolojik sağlamlık) işaret etmektedir. Diğer bir ifade ile, bilişsel esneklik bireylerin psikolojik sağlamlıklarını artırıcı rolünü öz şefkat üzerinden gerçekleştirmektedir.

Araştırmanın bulguları bütüncül olarak ele alındığında, psikolojik özelliklerin sadece bir faktörden etkilenmediği, iç içe geçmiş birçok faktörün etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle iki değişken arasındaki ilişkiyi bilmek ve bir özelliği değiştirmek için ilişkili olan diğer değişkeni tedavi etmek, tamamen ortadan kaldırmak veya tamamen değiştirmek başka sorunlara neden olabilir. Bu nedenle iki değişken arasındaki ilişkide rol oynayan diğer değişkenleri belirleyip, onlar üzerinde çalışmak daha işlevsel sonuçlar üretebilir. Bu bağlamda Baron ve Kenny (1986) psikoloji bilimi, birden fazla nedene sahip olguları tedavi ettiğinden sadece bağımsız-bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi tamamen ortadan kaldırmak yerine bağımsız-bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi önemli ölçüde etkileyen aracı değişkeni bulmanın daha gerçekçi bir hedef olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarını artırmak



için sadece bilişsel esnekliğe odaklanmak yerine bunlar arasındaki ilişkide önemli faktör olan öz şefkat düzeylerinin artırılmasına odaklanılabilir.

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin bilişsel olarak esnek olmalarının, onların kendilerine karşı daha anlayışlı davranmalarını sağlayarak öz şefkat düzeylerini artırdığı, kendilerine karşı şefkatli olmalarının da onların acı verici olaylar karşısında psikolojik olarak daha sağlam durmalarına katkıda bulunarak psikolojik sağlıklarını güçlendirdiği söylenebilir. Bu bulgular ışığında uygulayıcılar ve araştırmacılara şu öneriler sunulabilir.

- Öğrencilerin psikolojik sağlıklarını artırmada bilişsel esneklik ve öz şefkat önemli faktör olarak bulunduğu için, psikolojik sağlığı artırma çalışmalarında bu yordayıcı özellikler dikkate alınabilir. Psikolojik sağlığı artırma amacıyla hazırlanan eğitim programlarının içeriğine bilişsel esneklik ve öz şefkat becerilerini kazandıracak etkinlikler yerleştirilebilir. Bilişsel esnekliği artırmak için, yeni problem durumları oluşturulup farklı bakış açıları kazandıracak beyin fırtınası uygulaması yapılabilir. Öz şefkat düzeyini artırmak için de, bireylerden kendilerine yönelik şefkat içerikli yazılar, mektuplar hazırlayıp kendilerini yoğun şekilde suçlamaya başladıklarında bunları okumaları etkinliği yapılabilir.

- Çalışmada bilişsel esneklik ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkide öz şefkatin tam aracılık rolü olduğu bulunduğundan, psikolojik sağlığı artırmada bilişsel esnekliği artırmayı amaçlarken öz şefkatin rolünün de dikkate alınması daha verimli çalışmalar sağlayabilir. Örneğin, bilişsel esneklik ile ilk olarak öz şefkat özelliği artırılabilir. Bu kapsamda özellikle bilişsel terapinin konusu olan kendine yönelik bilişsel çarpıtmalar düzeltilir.

- Psikolojik sağlığı etkileyen birçok faktör bulunabilir. Bu nedenle araştırmacılar, psikolojik sağlığı etkileyen diğer faktörleri belirlemek için yeni çalışmalar planlayabilir.

- Psikolojik sağlık, acı verici olaylar karşısında önemli bir koruyucu işlev gördüğünden, özellikle risk grubundaki kişiler üzerinden bu çalışma tekrar edilebilir.

Bu çalışmanın çeşitli güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Çalışma bir üniversitedeki ulaşılabilen 140 öğrenci ile sınırlıdır. Dolayısı ile genelleme yaparken öğrencilerin demografik özellikleri ve kültürel faktörler dikkate alınmalıdır. Çalışmanın güçlü yanları ise, değişkenler bir arada ele alınarak bütüncül bir bulgu ortaya konmuştur. Ayrıca literatürdeki bilişsel esneklik ile psikolojik sağlık arasındaki farklılaşan bulgulara açıklama getirmiş olmasıyla literatüre önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir.

## Kaynaklar

- Acevedo, M. (2010). *Cognitive flexibility and planning skills as predictors of social-academic resilience in Hispanic-American elementary school children* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fordham Üniversitesi.
- Alibekiroğlu, P. B., Akbaş, T., Bulut Ateş, F. ve Kırdök, O. (2018). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkide öz anlayışın aracı etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(2), 1-17.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 173.

- Birrer, E. ve Michael, T. (2011). Rumination in PTSD as well as in traumatized and non-traumatized depressed patients: A cross-sectional clinical study. *Behav Cogn Psychother*, 39, 381-97
- Bolt, O. C., Jones, F. W., Rudaz, M., Ledermann, T. ve Irons, C. (2019). Self-compassion and compassion towards one's partner mediate the negative association between insecure attachment and relationship quality. *Journal of Relationships Research*, 10.
- Carroll, D. J., Blakey, E. ve FitzGibbon, L. (2016). Cognitive flexibility in young children: Beyond perseveration. *Child Development Perspectives*, 10(4), 211-215.
- Castilho, P., Pinto-Gouveia, J., Amaral, V. ve Duarte, J. (2014). Recall of threat and submissiveness in childhood and psychopathology: The mediator effect of self-criticism. *Clinical Psychology ve Psychotherapy*, 21, 73-81.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi; Temel kavramlar-uygulamalar-programlama*. Ankara: Anı yayıncılık
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness ve Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Doğan-Laçın, B. G. ve Yalçın, İ. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358-371. doi: 10.16986/HUJE.2018037424
- Erdur-Baker, Ö. (2017). Afetler, krizler, travmalar ve travmatik stres tepkileri. Ö. Erdur-Baker ve T. Doğan (Ed.) *Afetler, Krizler, Travmalar ve Psikolojik Yardım* içinde. Ankara: Türk PDR derneği Yayınları.
- Ergün-Başak, B. ve Can, G. (2018). The Relationships Between Self-Compassion, Social-Connectedness, Optimism and Psychological Resilience Among Low-Income University Students. *Elementary Education Online*, 17(2), 768-785. doi 10.17051/ilkonline.2018.419299
- Ewert, A. ve Tessner, S. (2019). Psychological resilience and posttraumatic growth: An exploratory analysis. *Journal of Experiential Education*, 42(3), 280-296.
- Güngörmüş, K., Okanlı, A. ve Kocabeyoğlu, T. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6(1), 9-14.
- Henderson, N. ve Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in school: Making it happen for students and educators*. Thousands Oaks, California: Corwin Pres.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., ve Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 174-180.
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas Psychol*. 30, 190-200.
- Kararımak, Ö. ve Bugay, A. (2017). Sağlıklı psikolojik ilerlik ve travma karşısında uyum sağlama yetisi olarak psikolojik sağlamlık. Ö. Erdur Baker ve T. Doğan (Ed.), *Afetler, Krizler, travmalar ve Psikolojik Yardım* içinde. Ankara: Türk PDR Derneği Yayınları
- Keith, J., Velezmore, R. ve O'Brien, C. (2015). Correlates of cognitive flexibility in veterans seeking treatment for posttraumatic stress disorder. *The Journal of nervous and mental disease*, 203(4), 287-293.
- Kline, R. B. (2015). *Principals and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford publications.
- Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. NewYork: Springer.
- Lee, S. ve Mason, M. (2019). Effectiveness of Brief DBT-informed Group Therapy on Psychological Resilience: A Preliminary Naturalistic Study. *Journal of College Student Psychotherapy*, 33(1), 25-37.

- Lloyd, J., Muers, J., Patterson, T. G. ve Marczak, M. (2019). Self-compassion, coping strategies, and caregiver burden in caregivers of people with dementia. *Clinical Gerontologist*, 42(1), 47-59. doi: 10.1080/07317115.2018.1461162.
- Martin, M. M. ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626.
- Martin, M. M., Staggers, S. M. ve Anderson, C. M. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports*, 28(3), 275-280.
- Masten, A. ve Reed, M. (2005). Resilience in development. C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive Psychology* (s. 74-88) içinde. Oxford: Oxford University Press.
- Nasser-Abu Alhija, F. ve Wisenbaker, J. (2006). A Monte Carlo study investigating the impact of item parceling strategies on parameter estimates and their standard errors in CFA. *Structural Equation Modeling*, 13(2), 204-228.
- Neely, M. E., Schallert, D. L., Mohammed, S. S., Roberts, R. M. ve Chen Y. J. (2009). Self-kindness when facing stress: The role of self-compassion, goal regulation, and support in college students' well-being. *Motivation and Emotion*, 33, 88-97.
- Neff, K. D., Hsieh, Y. ve Dejithirat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4, 263-287.
- Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self Identity*, 2, 223-250.
- Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101.
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L. ve Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *J Res Pers*; 41, 139-154.
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D. ve Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the self-compassion scale. *Clinical Psychology ve Psychotherapy*, 18(3), 250-255.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1-12. doi:10.1196/annals.1376.002
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P. ve Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200.
- Smith, J. L. (2015). Self-compassion and resilience in senior living residents. *Seniors Housing and Care Journal*, 23, 16-31.
- Soltani, E., Shareh, H., Bahrainian, S. A. ve Farmani, A. (2013). The mediating role of cognitive flexibility in correlation of coping styles and resilience with depression. *Pajoohandeh Journal*, 18(2), 88-96.
- Üstün, A. ve Bayar, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 384-390.
- Yavuz, H. Ç. ve Kutlu, Ö. (2016). Investigating of the factors affecting the academic resilience of economically disadvantaged high school students. *Education and Science*, 41, 1-19. doi: 10.15390/EB.2016.5497.
- Yavuz, S. (2019). *Bedensel engelli sporcuların psikolojik sağlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeniocak-Tunç, A. Ve Yapıcı, G. (2019). Bir tıp fakültesindeki öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 17(2), 153-168.

Yıldırım, M. (2018). *Ergenlere yönelik öz-şefkat geliştirme programının öz-şefkat, kendine şefkat vermekten korkma ve öznel iyi oluş üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

For human beings in the complexities of life, stress is always perceived as a potential danger. In coping with stressful life, psychological resilience, which is an element of balance and recovery ability, also stands out as an important personality trait. Individuals with high psychological resilience can get out of negative conditions by strengthening themselves relatively quickly without giving up easily in stress situations. Therefore, identifying the factors that affect psychological resilience may indirectly achieve the basic building blocks of coping with stress.

In the literature, factors that affect psychological well-being are grouped under three main headings: risk factors, protective factors and positive results. Since it is considered that determining protective factors may be more important, this study aimed to investigate the relationship between self-compassion and cognitive flexibility, which can be considered as protective factors, and psychological resilience.

Self-compassion is defined as less judgment and abstraction in painful situations, more kindness and higher awareness of the individual's self-care. Compassionate people are more sensitive to stressful and painful events and are more motivated to reduce it. Self-compassion is also associated with optimism and curiosity, which are important initiators of problem-solving. The results of researches indicate that self-compassion can be an important predictor of psychological resilience.

Cognitive flexibility is the ability to make changes to tasks, roles, behaviors and objectives when necessary. Research shows that self-compassion is significantly associated with flexible behaviors and skills, such as positive self-assessments and social commitment. Being self-compassionate facilitates harmony and psychological functionality. It is stated that those who have high cognitive flexibility think that alternative options are available and accessible and therefore they have the right to forgive themselves. These findings suggest that cognitive flexibility may have a predictive role in self-compassion.

Cognitive flexibility may have an indirect role in psychological resilience as it may play an important role in self-compassion. Cognitive flexibility is an important factor associated with self-efficacy, self-confidence, and optimism. People who are confident and hopeful about the future are expected to have high psychological resilience. The aim of this study is to investigate the mediator role of self-compassion characteristics of university students in the relationship between their cognitive flexibility and psychological resilience.

### **2. Method**

In accordance with the purpose of the study, the predictive relational screening method, which is one of the quantitative research designs, was preferred in the conduct of the stud. Participants of the study were selected by students from different faculties and different grade levels of a public university by accessible sampling method and a total of 140 participants participated in the study. The Cognitive Flexibility Scale, which is used as a data collection tool, consists of twelve items, and the high scores indicate that cognitive flexibility is high. The reliability coefficient for this study was found to be .70. The Psychological Resilience Scale consists of a single factor with six items. The higher the score, the higher the psychological resilience. The reliability coefficient for this study was found to be .76. Self Compassion Scale-Short form consists of six factors, but total score was used in this study. The reliability coefficient of the Self Compassion Scale-Short form for this study was found to be .76.

The researcher prepared a data collection booklet which consisted of reliable-validated measurement instruments and a personal information form and he applied to the participants from different faculties and class levels of a higher education institution. It took participants an average of 15 minutes to complete the booklets.

The data of 6 people who were found to be filled out or sloppy in accordance with the directive were not included in the analysis. Then, the data was transferred to computer and the analysis phase was started. In order to make parametric analyzes with the data, the distribution of kurtosis-skewness values were between +1 and -1 and the goodness of fit index values  $\chi^2 / df < 5$ , CFI, IFI and NFI  $> .90$ ; RMSEA  $< .08$  criteria. In order to determine the best model, the AIC and ECVI values and the Chi-Square discriminant test were applied and the model smaller than the AIC and ECVI values was accepted.

### 3. Findings, Discussion and Results

The aim of this study is to determine whether cognitive flexibility levels of university students are a significant predictor of psychological resilience and to reveal the mediator role of self-compassion in this relationship.

In line with the first hypothesis of the study, it was found that self-compassion levels of university students were a significant predictor of their psychological resilience and explained 40% of psychological resilience and the hypothesis was confirmed. When the literature is examined, the researches supporting this finding show that individuals with high level of self-compassion are less affected by stressful events because they are far from destructive behavior. Self-compassion is also associated with psychological behaviors such as low psychopathology, anxiety, and depression symptoms.

It was found that the level of cognitive flexibility of university students was a significant predictor of their self-compassion levels and explained 24% of self-compassion. In the literature, it is stated that people with low cognitive flexibility have rigid rumination, which causes people to behave more ruthlessly towards themselves. Considering the content of cognitive flexibility, people who are inadequate in this regard have a rigid attitude, do not see alternatives and act judgmental. As a result, it can be said that cognitive flexibility, which can be defined as the ability to adapt to new situations, is an important determinant of self-compassion which can be defined as self-awareness and self-affection.

In line with the third and fourth hypothesis of the study, it was found that cognitive flexibility was a significant predictor of psychological resilience and self-compassion levels had a full mediating role between psychological resilience of cognitive flexibility. This model, which is analyzed with structural equation model, explains 43% of psychological resilience. It is stated that those who have high cognitive flexibility level feel less guilty during the treatment process due to trauma and therefore there is more improvement after trauma. These findings indicate that individuals with high cognitive flexibility are more sensitive to themselves, less likely to blame themselves (self-affection), and thus are more resistant to events such as stress and trauma, and can circumvent the process with less harm (psychological stability).

#### Etik Beyanamesi

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

**Araştırma makalesi:** Yelpaze, İ. (2020). Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak bilişsel esneklik: Öz şefkatın aracılık rolü. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 535-549.



## Reflections of Popular Culture to Social Studies Teacher Candidates

Mustafa İÇEN\*

Received date: 12.02.2019

Accepted date: 17.02.2020

### Abstract

With the development of industry in the late 19th century, capitalism gained momentum and became visible by monopolizing mass media. The concept of popular culture, which is the culture spread by mass media, has also created a sector in many fields from the entertainment field of capitalism to the music field, from the clothing field to the arts. Popular culture and products, which are easily spread, easily consumed and have the opportunity to appeal to large masses, occupy the minds with the slogan of "Carpe Diem", and popularize the culture of living the memory by keeping the young people from thinking about social and political events. In the popular culture where there is a continuous change, quick use and fast consumption are determined as the basic principles. The popular market invites consumers at any moment to add value to their own products and makes them worthless. Thus, he empties the values and keeps the minds under his control. In this regard, the phenomenon of popular culture should be judged by interdisciplinary studies, considering that it is connected with many disciplines. Therefore, considering the importance of the popular culture phenomenon in the education system, it is thought that it is also very important to see the reflections on the teachers who train the generations. In this context, it is aimed to identify the popular cultural views that are reflected to the Social Studies course and thus the Social Studies course teacher candidates, especially in the role of the role in the construction of daily life. In the research, 20 social studies teacher candidates were studied by using qualitative research methods. The data obtained were analyzed by subjecting to phenomenological analysis. As a result, the reflections of popular culture phenomenon on Social Studies teacher candidates are presented by discussing with the literature.

**Keywords:** Popular culture, education, teacher candidate, social studies education.

\* Yıldız Teknik University, Faculty of Education, İstanbul, Türkiye; [micen@yildiz.edu.tr](mailto:micen@yildiz.edu.tr)



## Popüler Kültürün Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Yansımaları

Mustafa İÇEN\*

Geliş tarihi: 04.05.2020

Kabul tarihi: 05.07.2020

### Öz

19. yüzyılın sonlarında sanayinin gelişmesiyle birlikte kapitalizmin ivme kazanıp, kitle iletişim araçlarını tekeline alarak görünürlük sağlaması gerçekleşmiştir. Kitle iletişim araçlarının yaydığı kültür olan popüler kültür kavramı da kapitalizmin eğlence alanından müzik alanına, giyim alanından sosyal medyaya sanata ve daha pek çok alanda kendine gündem oluşturmuştur. Kolay yayılıp, kolay tüketilip geniş kitlelere hitap etme olanağı bulan popüler kültür ve ürünleri “Carpe Diem” sloganıyla zihinleri işgal etmekte, gençleri sosyal ve siyasi olayları düşünmekten alıkoyarak anı yaşama kültürünü yaygınlaştırmaktadır. Sürekli bir değişimin söz konusu olduğu popüler kültürde çabuk kullanım ve hızlı tüketim temel ilkeler olarak belirlenmektedir. Popüler pazar her an tüketime davet ederek kendi ürünlerine bir değer atfetmekte, bunları kullanmayanları da değersizleştirmektedir. Böylece değerlerin içini boşaltarak zihinleri sürekli hâkimiyeti altında tutmaktadır. Bu bakımdan popüler kültür olgusunun pek çok disiplinle bağlantılı olduğu görülerek disiplinler arası çalışmalarla muhakeme edilmelidir. Dolayısıyla popüler kültür olgusunun eğitim sistemi içerisindeki önemi göz önüne alındığında nesilleri yetiştiren öğretmenlerin üzerindeki yansımaları görmenin de o derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda özellikle gündelik hayatın inşa edilmesindeki rolü boyutunda Sosyal bilgiler dersi ve dolayısıyla Sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarına yansıyan popüler kültür görünümünü tespit etmek amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılarak 20 Sosyal bilgiler öğretmen adayıyla çalışılmıştır. Elde edilen veriler fenomenolojik analize tabi tutularak çözümlenmiştir. Sonuç olarak popüler kültür olgusunun Sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerindeki yansımaları alan yazınla tartışılarak sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Popüler kültür, eğitim, öğretmen adayı, sosyal bilgiler eğitimi.



## 1. Giriş

Popüler kelimesi, Latince *popularis* kelimesine dayanmakta ve halka ait olan anlamına gelmektedir. Dolayısıyla popüler kültür halka ait olan kültür demektir. Halk kavramını toplumun çalışan kesimi diğer bir ifadeyle işçi sınıfı olarak algılayanlar popüler kültürü de işçi sınıfına ait bir kültür olarak nitelendirmektedirler. Ancak işçi sınıfının toplumun temelini teşkil ettiğini düşünenler aynı zamanda onun topluma yön verenler olarak görmektedirler ve dolayısıyla popüler kültüre olumlu bir anlam yüklemektedirler. Diğer yandan işçi sınıfını toplumun yoksul, eğitim görmemiş, bilgisiz kesimi olarak algılayanlar açısından ise popüler kültür aşağı, değersiz, bayağı ve işe yaramaz olarak görülmektedir. İşçi sınıfına yani halka yabancı olan, halktan kopuk bir elit kesimin ürettiği kültür ise yüksek kültür olarak adlandırılmakta, toplum içinde küçük bir azınlığa seslendiği ileri sürülmektedir. Popüler kültür metinleri üzerinde inceleme yapan araştırmacılar da bu metinlerde yer alan iletilerin, toplumda erk sahibi olan hâkim kişilerin ideolojik değerlerini yansıttığını ifade etmektedirler. Örneğin reklam dizi gibi popüler kültür metinlerinde mevcut düzenin korunmasına ilişkin iletilerin yoğun biçimde yer aldığı kanıtlanmaya çalışılmaktadır. Günümüzde ise çoğunlukla kullanılan anlamı herkes tarafından sevilen, beğenilen ve seçilen şeklinde karşımıza çıkmakla birlikte kısa ömürlü, çabucak siliniveren olarak da algılanmaktadır. Gündelik hayattaki kullanımına göre çoğunluk tarafından sevilen nesne, olay ve olgulardan meydana gelen popüler kültür, bir toplumun bir zamandaki egemen kültürü olarak da tanımlanabilmektedir (Arık, 2009, s. 2; Çağan, 2003, s. 31-33; Güngör, 1999, s. 9-12; Kellner, 1992, s. 141-177). Popüler kültür kavramını tanımlamak için yapılan pek çok girişimin ortak noktası; pek çok kişi tarafından sıklıkla tercih edilen veya çok sevilen bir kültür olduğudur. Kuşkusuz kitap, CD, DVD vb. satışlarına bakıldığında; konserler, sinema, tiyatro, spor etkinlikleri, festival katılımları incelendiğinde; farklı televizyon programlarının izleyici tercihleri analiz edildiğinde bu niceliksel tanımın geçerliliği kanıtlanabilir. Bununla birlikte popüler kültürü tanımlamak için nicel bir gösterge yeterli değildir. Popüler kültürü tanımlamanın bir yolu da yüksek kültürün ne olduğunu belirledikten sonra geride kalanın popüler kültür olduğunu ortaya koymaktır. Diğer bir ifadeyle popüler kültürün aşağı kültür olarak tanımlanmasıdır. Bourdieu'ya göre bu tür kültürel ayrımlar genellikle sınıfsal ayrımları desteklemek için kullanılmakta ve kültür tüketiminin toplumsal farklılıkları meşrulaştırmanın toplumsal işlevini yerine getirmesi için bilinçli ve kasıtlı olarak önceden hazırlanarak akla uygun hale getirilmektedir (Storey, 2018).

Tarihsel bağlam içinde popüler kültür kavramının anlamları değişim gösterse de, muhtelif tanımlar yapılsa da aralarındaki kesişim noktası yaygın kullanımdır. Sorgulanması gereken ise bu geniş paylaşım alanında popüler kültürün sahip olduğu nitelikler ve işleyiş sürecinin gerçekleşme boyutları ile birlikte ne tür etkilere sahne olduğudur.

19. Yüzyılın sonlarında sanayinin gelişmesiyle birlikte kapitalizmin hız kazanıp, kitle iletişim araçlarını kendi tekeline alarak görünürlük sağladığı bir gerçektir. Kitle iletişim araçlarının yaydığı kültür olarak gündeme düşen popüler kültür de küresel eğlence pazarında faaliyet gösteren kâr amaçlı firmalar tarafından yaratılan ve satılan estetik ürünlerin müzik, giyim, sanat gibi pek çok alana ithaf ettiği bir sektörü ifade etmektedir (Sözen, 2004; Grazian, 2010). Popüler kültür kavramı çok sayıda medya içeriği, müzik, televizyon, film ve internet şeklinde tüketildiğinden çok tanıdık bir yüz olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyolojik olarak etkileyici olan ise kitle iletişim araçlarının aynı anda her yerde olması ve bakışların yöneltildiği her noktada reklam panoları, giysiler, çeşitli boyutlarda ekranlar vb. bulunmasıdır. Fakat bireyin hayatındaki her yerde bulunan bu sosyalleşme gücü ne kadar sıklıkla eleştirilmektedir? İnsanlar popüler kültüre hangi anlamları yükler? Bu yorumların örnekleri nelerdir? Müzik notaları, aydınlatma düzenleri ve giyim eşyaları içlerinde gömülü bir anlam taşıyor mu? Yoksa onlar sembolik olarak

yorumlanmakta ve kişisel deneyimlerden anlam mı elde edilmektedir? Eleştirel teorisyenler kitle iletişim araçlarının bir nevi sanayi olduğunu ve izleyicileri popüler kültür tüketimi yoluyla kapitalist tüketim tarzının pasifliği ve kabulünü telkin ettiklerini ifade etmektedir. Birey, hoşnutsuzluğunu pasifize etmek için bir akıllı telefon sahibiyken neden normatif düzene meydan okumaktadır? Eleştirel teorisyenler nihai olarak mevcut durumu ve kapitalizmin kendisini destekleyen popüler kültür aracılığıyla kelimenin tam anlamıyla bireyin kendi egemenliğini satın aldığını iddia etmektedir (Grazian, 2010; Horkheimer & Adorno, 2002). Bununla birlikte işlevselcilere göre popüler kültür, toplumlarda kültür ile aynı amaca hizmet etmekte ve sosyal grubun üyelerini bir araya getiren, dayanışma ve grup uyumu hissi yaratan bir toplumsal yapıştırıcı görevi görmektedir. Durkheim'ın mekanik dayanışma olarak isimlendirdiği toplumlarda bu kolaydır; zira nüfus sayısı düşüktür, iş bölümü daha az karmaşıktır ve bütün kültürel odak zaten toplum üzerinde yoğunlaşmaktadır. İşlevselciler çağdaş toplumun büyük, çeşitli ve heterojen toplumlarının bir arada tutulma şeklini açıklamak için de aynı fikri kullanmaktadır. Çağdaş kolektif ritüeller (futbol, geçit törenleri, yürüyüşler vb.) toplumlar ve sosyal gruplar içindeki duygusal tanıma, kimlik ve güven bağlarını geliştirmeye hizmet etmektedir (Durkheim, 1912/1995; Grazian, 2010). Bu olaylar sayesinde bireylerin bağlantı kurmasını sağlamaktadır. Örneğin, kendi takımının formasını giyen bir yabancıyla sohbet etmek ya da en beğendiğin müzik grubunun resmini tişörtünde taşıyan biriyle konuşmak gibi aynı sembolleri ve normları paylaşmak, bireylerin yabancılarla kendini bağlantılı hissetmesini ve birleştirici bir his yaratılmasını sağlamaktadır (Collins, 2004).

Bütün bu süreçte medya çok önemli bir rol oynamaktadır. Zira medya aracılığıyla kolay yayılıp, kolay tüketilip geniş kitlelere hitap etme olanağı bulan popüler kültür ve ürünleri *Carpe Diem* sloganıyla zihinleri işgal etmekte, gençleri sosyal ve siyasi olayları düşünmekten alıkoyarak anı yaşama kültürünü yaygınlaştırmaktadır. Sürekli bir değişimin söz konusu olduğu popüler kültürde çabuk kullanım ve hızlı tüketim temel ilkeler olarak belirlenmektedir. Popüler pazar her an tüketime davet ederek kendi ürünlerine bir değer atfetmekte, bunları kullanmayanları da değersizleştirmektedir. Böylece değerlerin içini boşaltarak anlamsız ve geçici nesnelere öznelere bağlayarak zihinleri sürekli hâkimiyeti altında tutmaktadır (Coşgun, 2012, s. 6). Diğer yandan medya geniş kitleler üzerinde kolayca iz bırakırken, bu izler başka bir etkiyle kolayca ortadan kaybolabilmektedir.

- Gans (2005) popüler kültürü eleştirel bir bakış açısıyla şöyle özetlemektedir:
- Maddi karşılığını ödeyen takipçilerin memnuniyetini kazanmak amacıyla kâr endüstrisi tarafından üretilen popüler kültür yüksek kültürün aksine olumsuz özellikler taşımaktadır.
- Yüksek kültüre sahip kesimi baştan çıkararak yeteneklerini tüketmesine ve yüksek kültürün ayağa düşürülmesine sebep olmaktadır.
- Popüler kültür takipçilerini sahte mutluluklarla eyleyerek bazen de takipçileri üzerinde duygusal zararlara neden olmaktadır.
- Popüler kültür, dikta rejimlerine meyilli laf cambazlarının ikna biçimlerine garip bir şekilde alâka gösteren pasif bir kesim yaratarak totaliterliğe ortam hazırlamaktadır.

Bilişim teknolojilerinin hızla geliştiği günümüzde bireyler, televizyon, moda, internet, yazılı basın, müzik, spor faaliyetleri gibi unsurlar tarafından etki altına alınmakta, bu etkinin kendini en çok gösterdiği yaş grubunun ise ergenlik döneminde bulunan ortaokul düzeyindeki öğrenciler olduğu söylenmektedir. Özellikle ergenlik aşamasında bireyler, kimlik problemleri yaşadıkları ve sosyal çevrenin çok fazla etkisi altında oldukları için film kahramanları, sanatçılar, markalar ve benzeri

popüler kültür öğelerinin davranışlarını yönlendirici, düşüncelerini değiştirici tesiri yadsınamayacak derecede fazladır. Bu doğrultuda hem Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hitap ettiği öğrenci kitlesinin ortaokul seviyesi olması hem de gündelik hayatın inşa edilmesindeki rolü boyutunda Sosyal bilgiler dersinin önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla ortaokulda Sosyal bilgiler dersini sürdüreceği olan Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yansıyan popüler kültür görünümünü tespit etmek çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

## **2. Yöntem**

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

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji üzerine kurgulanmıştır. Fenomenoloji, bireylerin bir olguyu deneyimleme biçimleri ve bu deneyimleme biçimlerindeki değişmez yapıya odaklanmakta; bireylerin iç dünyalarına ulaşabilmek amacıyla derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilerek bireyler arasındaki genel benzerliklere yoğunlaşmaktadır. Aynı zamanda, bu yöntem bir bireyi, bir grup insanı veya bir olayı araştırmak için kullanılmaktadır (Creswell, 2013). Böylece, bu araştırma deseni, öğretmen adaylarının popüler kültür hakkındaki deneyimlerini, yine onların söylemlerine dayalı olarak incelenmesine katkı sağlamıştır.

### **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırma, popüler kültür görünümünün Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yansımaları üzerine temellendirildiğinden çalışma grubu amaçlı örnekleme kullanılarak belirlenmiş, Sosyal bilgiler öğretmenliği ana bilim dalına devam eden 20 öğretmen adayı ile sınırlandırılmıştır. Silverman (2000) bir durum için farklı katılımcı gruplarından bilgi almaya çalışmanın geçerliliği desteklediğini savunmuştur. Amaçlı örnekleme kullanılmasına rağmen öğretmen adaylarının üniversiteye kadar yaşamış oldukları yer bakımından çeşitlendirilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan çalışma grubunun özellikleri şöyledir:

**Tablo 1. Çalışma Grubunun Üniversiteye Gelmeden Yaşadığı Yerler**

	Büyük Şehir	İl merkezi	İlçe	Kasaba	Köy	
Kadın	2	2	2	2	2	Toplam
Erkek	2	2	2	2	2	
Toplam	4	4	4	4	4	20

### **2.3. Verilerin Toplanması**

Öncelikle Yıldız Teknik Üniversitesinin Etik Komisyonundan 09.01.2020 tarih ve 0109/01 sayılı belge ile etik uygunluk onayı alınmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, Mason (2012) tarafından da önerildiği gibi katılımcıların deneyimlerinin etkileşimli olarak dinlenmesini sağlamıştır.

Güvenilirliği desteklemek için sadece pilot uygulama için belirlenen iki öğrenci, iki ebeveyn ve iki öğretmen ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubuyla tek tek derinlemesine görüşmeler yapılmış ve deneyimleri görüşme yapılan kişinin bakış açısıyla tanımlayabilmek için bütün görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Daha sonra görüşmelerin hepsi araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Fenomene ilişkin anlamları yapılandırabilmek maksadıyla bireylerden ilgili deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde yazmaları istenmiş, böylece yazılı doküman toplanmıştır. Görüşme sırasında bireylerin sözlü ifadelerinin yanı sıra sözsüz ya da beden dilleri de gözlenerek önemli noktalar üzerinde durulmuştur.

## 2.4. Verilerin Analizi

Fenomenolojik bir araştırmanın veri analizinde Downing (2007)'e göre bir araştırma sürecinde a) tanımlama, b) belirleme, c) objektif ve subjektif yansımalar, olarak bilinen aşamalar izlenir. Bu araştırmada da bu aşamalar izlenmiştir. Ayrıca, Thomas (2006), tümevarım yaklaşımının, araştırmacının detaylı verileri özet formunda kısaltmasına ve aynı zamanda çalışmanın amacı ile bulguları arasında bir bağlantı kurmasına olanak sağlayan nitel verileri analiz etmenin sistematik bir yolu olduğunu belirtmiştir. Bu görüşe göre, bu çalışmada veriler, aynı görüşlerin aynı gruplar altında sunulduğu tümevarım analiz yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Bu yaklaşıma dayalı olarak, katılımcıların görüşlerini anlamak için tematik analiz yöntemi kuralları uygulanmıştır.. Tematik analiz yöntemine göre, temalar ve alt temalar oluşturulmuştur ve veriler Bryman (2012) tarafından önerildiği gibi bu temalar altında gruplanmıştır. Braun ve Clarke (2006), temaları anlamsal ve gizil olarak ikiye ayırmıştır. Aynı şekilde, Braun ve Clarke (2006), anlamsal temalarda verilerin açık veya görünen anlamlarında tanımlandığını ve analizi yapanın, katılımcının söylediklerinin veya yazdıklarının ötesinde bir şeyi aramadığını (s. 84) ifade etmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın veri analizi sürecinde temaları tanımlamaya ve benzer ve farklı görüşleri doğru tema altında gruplamaya dikkat edilmiştir.

## 2.5. Geçerlik ve Güvenilirlik

Bu araştırmada genelleme, geçerlilik ve güvenilirlik bakımından şu yollar izlenmiştir:

- Genelleme: Fenomenolojik çalışmalar bireylerin tecrübelerindeki farklılıkları incelemeyi amaçladığı için örneklemin heterojen olarak seçilmesi gerekmektedir. Böylece çalışmanın sonuçları doğal bir genellemeyle benzer karakterdeki farklı bireyler için genelleştirilebilir (Akerlind, 2002). Bu araştırmada da katılımcılar cinsiyet ve yaşanan yer (büyük şehir, il merkezi, ilçe, kasaba, köy) açısından heterojen bir biçimde seçilmiştir.
- Geçerlilik: Nitel çalışmalarda geçerlilik araştırmanın yönteminin ve sonuçlarının tam ve açık olarak ortaya konulması ile sağlanmaktadır Booth, 1992). Bu doğrultuda araştırmada katılımcı özellikleri, izlenen adımlar, veri analizi yöntemi ve ortaya çıkan kategoriler tanımlanmış, yeterli seviyede alıntılar yapılarak desteklenmiştir.
- Güvenilirlik: Fenomenolojik çalışmalarda güvenilirlik aynı verilerin farklı araştırmacılar tarafından değerlendirilerek elde edilen sonuçların karşılaştırılması ve araştırmacıların oluşturduğu kategoriler arasında % 80 ila 90 tutarlılık elde edilmesine dayanmaktadır (Saljö, 1988). Bu çalışmada da iki farklı araştırmacı tarafından veriler değerlendirilmiş ve elde edilen kategoriler arasında % 90 tutarlılık sağlanmıştır.

## 3. Bulgular ve Yorumlar

Çalışma grubundaki katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları deşifre edilerek metin oluşturulmuştur. Görüşülen olgu ile ilgili genel bir bakış oluşturabilmek için metin tekrar tekrar okunmuş, araştırılan olgu ile ilgili olan ve olmayan ifadeler birbirinden ayrılmıştır. Bu okumalar esnasında tespit edilen önemli ifadeler listelenmiş, benzer yapılar belirlenerek temalar oluşturulmuştur. Temalar belirlendikten sonra tanımlama aşamasına geçilmiştir.

### 3.1. Modernleşme

Katılımcı 1: Kültür oluşumuna destek veren ama kalıcı olmayan, yaşadığı döneme etki eden kültür öğeleridir. Bu modernleşmenin getirisidir. Toplumsal modernleşme çatısı altında toplanmış ve insanlara bazı davranışları dayatan bir kültür tarzıdır. Modern ve popüler olmak için herkes birbirine benzemeye ve özenmeye çalışır. Örneğin 1-2 yaşındaki çocuğa doğum günü partileri

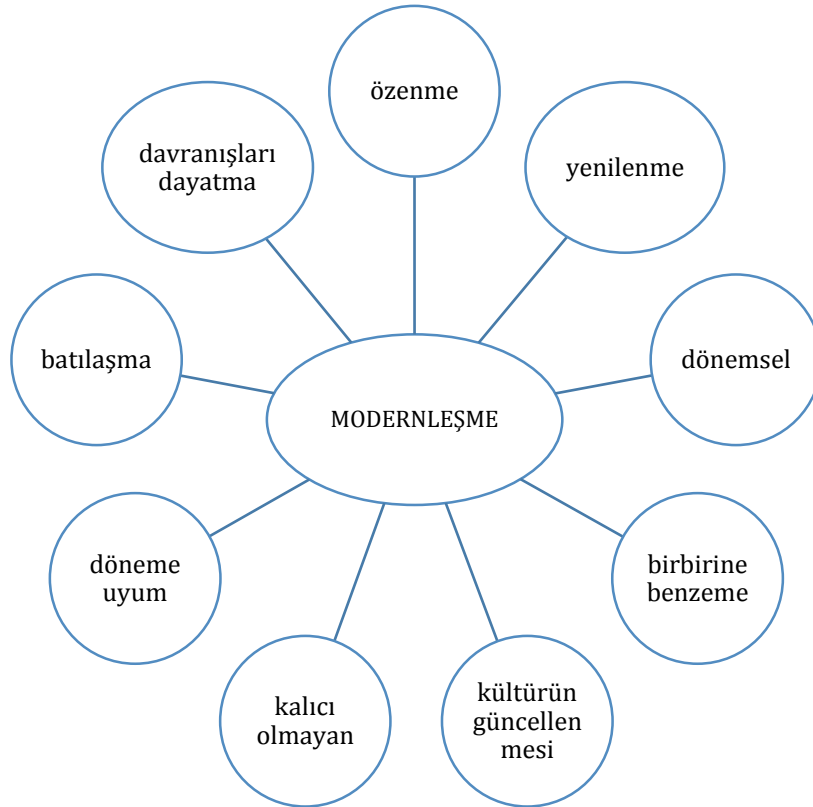
yapıyor arkadaşlarım, akrabalarım. Süslemeler, kıyafetler alınıyor. Çocuk bir yerde yatmış uyumuş hiçbir şeyin farkında değil. Anneler, babalar, büyükler eğleniyor, fotoğraflar çekiyor. Yine altı aylık kız çocuğu için gelin kınası partisi yaptılar geçenlerde. Bir diğeri de bebeğin cinsiyetini öğrenme partisi. Bunları yapmaz isen modern olmuyorsun. Ben de kafamda soru işareti de olsa katılıyorum partilere. Belki ileride kendi çocuğuma da yapacağım bu uygulamaları aynı şekilde.

Katılımcı 5: Müzik, giyim vs. açısından yenilenerek modernleşme. İnsanların birbirine benzemek için yaptığı davranışlar, aldığı eşyalar. Örneğin bir pantolon almaya gidiyorum. Yırtık pantolon giymek modern bir hava verdiği için yırtık pantolon alıyorum.

Katılımcı 12: Çağın getirdiği yenilikler ve buna bağlı davranışlar. Örneğin annem babam hep bizim zamanımızda böyle veya şöyle diyor. Şimdi modern zamanlarda yaşıyoruz. Buna bağlı olarak da her şey değişiyor tabi.

Katılımcı 15: popüler kültür dendiğinde ilk aklıma gelen modernleşme oluyor. Günümüze uygun olarak kültürün güncellenmesi ve bu güncel olan kültür popüler kültürdür. Zamanın ilerlemesiyle kültür kendini yeniler ve modern hale gelir. Bu da insanların davranışlarına bile yansır. O dönemdeki saç, makyaj, kullanılan markalar senin modern bir insan olduğunu gösterir. Örneğin eskiden Nokia telefon markası popülermiş, şimdi iphone. Bu zamanda ben Nokia kullansam modern bir insan olmam.

Katılımcı 13: Mesela kendi gelenek görenek ve adetlerimizi uygulamayıp sadece Batıya ait olan Noel gibi, Cadılar Bayramı gibi bir takım uygulamalara kendimizi kaptırıyoruz. Birçok arkadaşım bu adetleri uygulamanın modernlik olduğunu düşünüyor. Dünya küresel olabilir ama sonuçta kendi inançlarımız ve geleneklerimiz var. Bunları terk etmek bizi modern mi yapar yozlaştırır mı?



**Şekil 1. Modernleşme temasına ilişkin kavram ve metaforlar**

### 3.2. Özentilik

Katılımcı 7: Youtube'ta video çeken insanlar suşi deniyorlardı sürekli. Bu da benim onlara özenmeme, suşinin tadını merak etmeme yol açtı. Ya da herkeste gördüğüm bir ayakkabı modelini istiyorum veya arkadaşlarım gezmek için bir yerlere gitmişler. Ben de merak edip oraya gitmek istiyorum. Ama tabi her şey para, o yapmış ben de yapayım derken bir bakmışsın para bitiyor.

Katılımcı 9: Mesela Starbucks. Çok ta özelliği olmayan bir kafe. Bir yerde okumuştum, şöyle yazıyordu: "Kendimi kafein bağımlısı zannediyordum, meğer gösteriş meraklısıymışım" Tam da ben ve Starbucks arasındaki ilişkiyi yansıtıyor diyebilirim. Herkes orada diyorum ki ben niye gitmiyorum. Özeniyorum ben de.

Katılımcı 4: Bence popüler kültür insanı özendirmeye teşvik ediyor. Bu her zaman kötü bir şey değil aslında. Örneğin değerli bir kitap hiç değer görmüyorken başka insanlarda görüp kişinin alması gibi. Mesela Kürk Mantolu Madonna. İstagram sayesinde popüler olmuştu. İnsanlar İstagramda paylaşım yapmaya özendikleri için kitabı alıyorlardı. Ben de instagramda gördüm, özenip aldım ve okudum.

Katılımcı 10: Popüler kültür sosyal medyada paylaşılanlara özenip yapmak. Örneğin insanlar başlarından aşağıya soğuk su döküp birbirlerine meydan okuyorlardı sosyal medyada. Biz de arkadaşlarla yapıp paylaştık hemen.

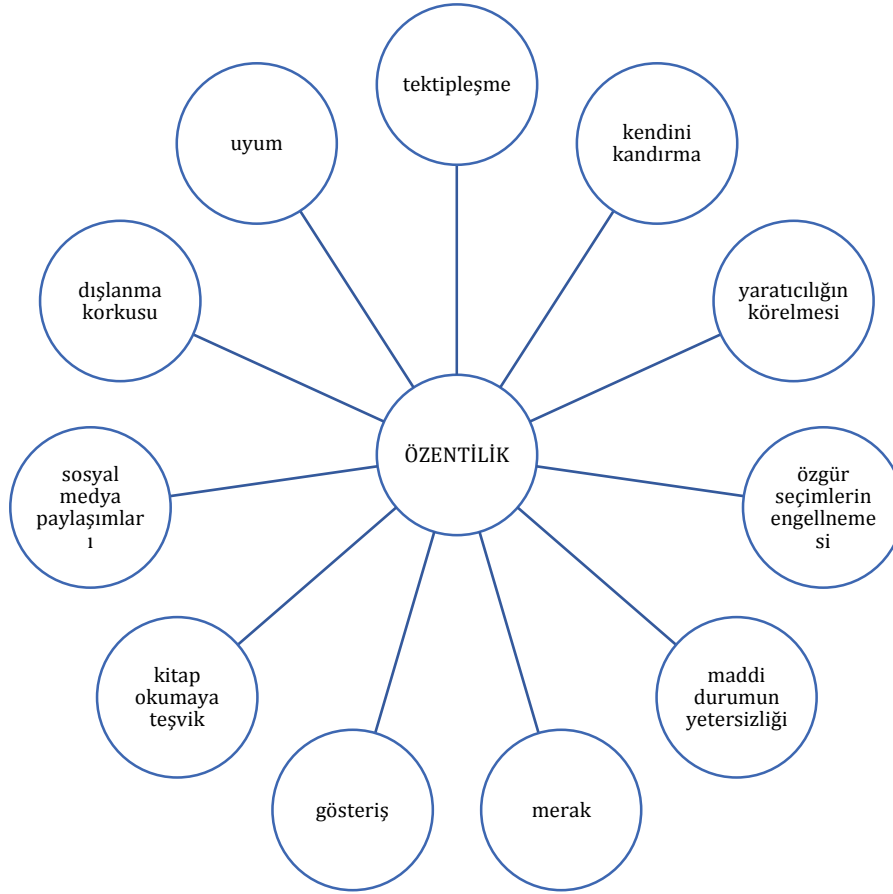
Katılımcı 18: İnsanların beğenilerini değiştirebiliyor ama olumlu yanları da var. Mesela herkes kitap okumaya özeniyor. Metroda, metrobüste bütün toplu taşımalarda yoğun bir şekilde kitap okuyanları görüyorum. Bazen birinin okuduğu kitabı görüyorum, ben de alıp okuyorum.

Katılımcı 15: Çoğunluk tarafından benimsenen, gündelik yaşantıda öne çıkmış, özenilen kültürdür. Yapılan reklamlar, tanıtımlar, ünlü olan göz ünündeki insanların etkisiyle yayılması kolaylaşır. Bazı insanların saplantı haline getirmesi, özellikle küçük yaştaki çocukların olumsuz etkilenmesi, günden geçtikçe insanların ayak uydurma telaşı ve dışlanma korkusu kendi benliğini yitirmelerine neden olabilir.

Katılımcı 17: Popüler kültür denilince aklıma özentilik geliyor. Çünkü insanlarda şu algı var. Mesela popüler olan bir kıyafeti ya da moda olan şeyleri hemen alma istekleri onun varsa benim de olmalı şeklinde düşünce tarzları var. Bu da bana özentilik olarak geliyor. Aslında herkesin tarzı ve zevki farklıdır. Böylece tek tipleşme ortaya çıkıyor. Herkes aynı şarkıyı seviyor, herkes aynı kitabı okuyor, aynı filmi seyrediyor vs.

Katılımcı 20: Popüler kültür bana göre özentilik, havalı olma ve kendi kendini kandırma ile eşdeğerdir. Reklamların patron olduğu, ürünlerin ekmek olduğu, gençlerin de köle olduğu bir sistemdir. İnsanların çoğu yaratıcılığını unutmuş. Geçen gün bir kız arkadaş çok farklı görünen ama şık bir kıyafetle geldi. Laf arasında süveterin rahmetli dedesinin olduğunu, gömleğin babasının olduğunu söyledi. Yaratıcı bir şekilde eski püskü şeyleri birleştirerek yeni ve farklı bir şey üretmişti ama bunu yapan başka kimseye rastlamadım. Yaratıcılıklar böylece köreliyor. İnsan özgür seçimlerini yapamıyor.

Katılımcı 19: Belli bir zaman diliminde en meşhur olan şeylerdir. Moda olan giysiler, şarkılar, diziler gibi. Böyle bazı şeylerin popüler olması da insanlar arasında özentiliğe sebep oluyor. Örneğin bir elbise çok moda ve ona özenen biri maddi durumu pekiyi olmayan ailesine onu almaları için diretebiliyor ve aile içi sıkıntılar yaşanabiliyor.



Şekil 2. "Özentilik" temasına ilişkin kavram ve metaforlar

### 3.3. Hızlı Tüketim, Hızlı Değişim

Katılımcı 17: Tüketip bitirdiğimiz her şey popüler kültür. Sürekli her şeyin yenisi geliyor. Herkes kullanıyor diye iphone kullanmak, marka giymek, lüks kafelere gitmek. Arkadaş ve aşklar da aynı şekilde çok çabuk yenileniyor değişiyor. Kalıcı bir arkadaş ya da aşk bulmak hayal oldu artık. Maddi manevi her şeyin hızlı bir şekilde tükendiğini yerine yenisinin geldiğini görüyorum.

Katılımcı 20: Kültürün hızlı bir değişikliğe uğrayarak insanları esaret altına alması demek popüler kültür. Mesela modanın sürekli değişmesi ve aldığım bir şeyi seneye kullanamıyorum. Bu da tüketimi arttıran bir şeydir.

Katılımcı 16: İnsanların tüketim kültürüne uygun hareket ettiğinde kendini mutlu hissetmesi dolayısıyla ne kadar çok tüketirse o kadar mutlu oluyor. Aslında bu gerçek mutluluk mu? Mutluluk dediğimiz şeyi tamamen hızlı tüketim çılgınlığına indirgeyebilir miyiz? Örneğin benim evde ailemle ilgili birtakım problemlerim var ama babam yeni çıkan iphone aldı bana bütün dertlerim yoluna girdi. Çünkü kendimi mutlu hissettim. Herkesin beğendiği bir modeli kullanabilecektim.

Katılımcı 8: Popüler kültür herkes tarafından beğenilmeyi yönlendiren bir doyumsuzluk durumu bence. Her şey maddi olanın peşinde koşmayla ilgili aslında ya da sevgi, dostluk gibi değerleri de maddi şeyler gibi tüketmek ile ilgili. Tüketim endüstrisi aslında doyumsuzluğu körükler ki insan sürekli satın alsın. Ama yeni bir ürünü yansıtırken de bir sürü artı değer ekler ki işte bununla eksikler tamamlanacak bir doyum durumu söz konusu olacak. Ama bu doyum hiçbir zaman gerçekleşmez. Örneğin alışverişe çıkıyorum bir şeyler alıyorum. O an doymuşum gibi. Ama daha sonra bakıyorum paylaşımlarda yeni bir ayakkabı görüyorum. Bütün doyum o an yok oluyor.

Katılımcı 19: Teknolojinin hüküm sürdüğü bir çağda yaşıyoruz. Her gün cep telefonu, laptop, bilgisayar gibi teknoloji dünyasındaki reklamlarla karşılaşıyoruz. İnsanlar o teknolojik araçlara zar zor maddi durumu yettiği halde toplum baskısı yüzünden sahip olmak istiyorlar. Örneğin benim telefonum bozulmuştu. Tamir edilene kadar eski bir telefon kullandım. Arkadaşlarım dalga geçti benimle taş devrinden mi kaldın diye. Bu da beni yeni bir telefon almaya yöneltti.

Katılımcı 2: Popüler kültür günümüzde tüm gençleri etkisi altına almış bir alan diyebilirim. Kıyafet, makyaj, saç kesimi hatta davranışlarımız bile popüler kültür ile biçimlenen öğeler arasında. Buna bir örnek verecek olursam Apple markası hem dünyada hem ülkemizde ciddi manada popüler olan bir teknoloji markası. Bu markanın çıkardığı telefonlar ise çoğu gencin ellerinde. Her yeni model çıktığında bir öncekine sahip olsak bile yenisini istiyoruz. Örneğin kardeşim yeni çıkan modeli aldırana kadar babamın başının etini yedi.

Katılımcı 13: Popüler kültür daha çok anlık ve kısa sürelidir. İnsan çevresinin etkisiyle yönlenir. Olumlu olumsuz etkileri var ama daha çok olumsuz etkilediğini düşünüyorum çünkü toplumu yozlaştırmaktadır.

Katılımcı 15: Popüler kültür deyince aklıma israf geliyor, çünkü sadece bir ürün popüler diye lazım olmayan bir ürün almak sadece israftır bana göre. Kız kardeşimin dolabı bir sürü giysi ile dolu ve dolabın önüne geçip giyecek hiçbir şeyim yok diyor. Yeni çıkan her şeye yetişmek mümkün mü? Kimin parası yeter buna?

Katılımcı 1: O dönemde meşhur olan davranış biçimleri, müzik eserleri, kitaplar, kıyafetler gibi unsurların o dönemde yaygınlaşması ve tüketilmesidir. Bunlar kalıcı değildir ve yaşandığı dönemi etkiler.

Katılımcı 3: Çağa ayak uydurma çabası. Örneğin moda olan bir telefon, çanta, ayakkabı, gündemde olan bir mekân hemen o şeylere sahip olup o yerlere gitmek istiyoruz. Tabi ki bunu bize çok güzel bir şekilde işleyen reklamlar da var. Pazarlama stratejileri de var. Bu durumda bizi o ürünlere, yerlere daha fazla özendiriyor.

Katılımcı 7: Popüler kültür özellikle genç kesime empoze edilmeye çalışılan hızlıca tüketime dayalı insanlara mutluluktan çok tatmin duygusu veren bir sistemdir. Reklamalar ve sosyal medya yoluyla kendi kültürümüzün arasına dahil olup bir anda trend olan şeylerdir. Buna örnek olarak fast food tarzı yemekler, giyimlerimiz, izlediğimiz programları verebiliriz.

Katılımcı 4: Popüler kültür, halk arasında kabul görmüş, bir hızlı tüketim ve hızlı üretim kültürüdür. Popüler kültürde kendi değerlerimiz ve düşüncelerimizden ziyade bize empoze edilen değerleri, inanışları benimsiyoruz.

Katılımcı 11: Popüler kültür zamanla değişen, toplumun çoğunluğunun ilgisini çeken her şey olabilir. Bir süre çokça dinlenip unutulmuş bir şarkı da herkesin dilinden düşmeyen bir söz öbeği de popüler kültüre örnek olabilir. Mesela annemlerin kuşağı çok yakın dostları olduğunda ona ahretlik derlermiş. Şimdi kanka diyoruz. Ama tabi günümüzde şöyle bir durum var. Biz bir iki sohbet ettiğimiz herekse kanka diyebiliyoruz. Yani bugünlerde dostlarımız da kıyafetlerimiz kadar hızlı değişip tükeniyor.

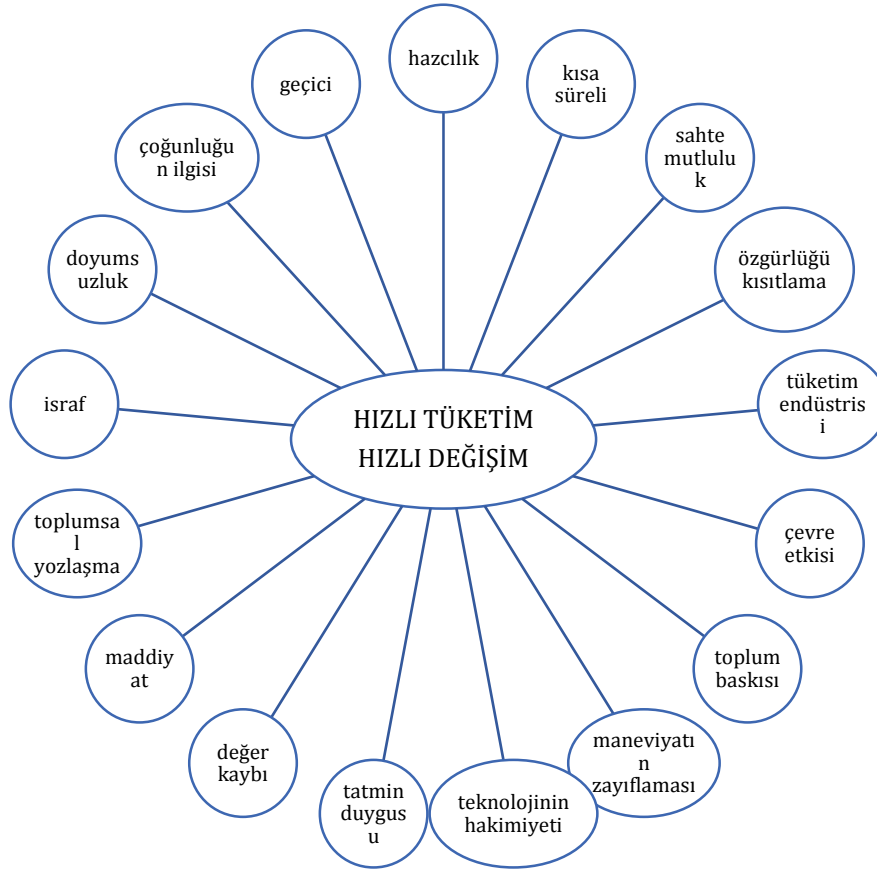
Katılımcı 9: Belirli bir dönem için devam eden, geçici unsurlardan oluşur. Popüler kültürdeki herhangi bir şey kültür haline gelebilir. Yediklerimizden kıyafetlerimize hatta seçimlerimize kadar etkili olan bu unsur sosyal hayatın vazgeçilmez bir öğesidir. Her an değişim ve gelişim içindedir. Bireylerin kimi zaman özgürlüğünü kısıtlayan bir etkene de dönüşebilmektedir.



Katılımcı 5: Popüler kültür daha çok maddi kazanç için kullanılır, tüketimi destekler. Büyük markaların kâr amacı için vardır.

Katılımcı 6: Tüketim amaçlı yaşanmayan olayları yaşanmış gibi göstermek. Sahte mutluluklar dayatmak diyebilirim.

Katılımcı 10: Popüler kültür toplumdaki belli bir kesim tarafından kabullenilmiş metalden oluşan bir kavramdır. Popülerleşmiş ürün toplumda bir süre sonra belli bir sınıf ya da statü göstergesi haline gelir. Yani aslında ihtiyaca dayalı alışveriş, ürün hizmet satımı yapılmaktansa artık hazcılık ön plana çıkıyor.



Şekil 3. "Hızlı Tüketim, Hızlı Değişim" temasına ilişkin kavram ve metaforlar

### 3.4. Sürü Psikolojisi

Katılımcı 19: Dışlanmaktan, gruptan ayrılmaktan korkma duygusu ile geçici olana, sosyal medya sayesinde yayınlara uyma demektir. Otorite etkisi önemli burada. Bir kimsenin ya da topluluğun otorite kurduğu dünyada yaşama kolaylığı var. Sürü psikolojisi ile hareket ederek hem dışlanmamış oluyorsun hem de senin yerine kararları başkası vermiş oluyor. Neyi giyeceğin, hangi müziği dinleyeceğin, hangi filmi izleyeceğin, hangi kitabı okuyacağın gibi konularda beğeniler sunulur. Bir kere psikolojik olarak onların güzel ve değerli olduğu ile ilgili bir önyargıya sahip olursun ve sana sunulanı beğenirsin. Burada özgür bir beğeni yok, şartlandırılmış bir beğeni var aslında. Ben her ne kadar bu kitabı okudum ve beğendim dersem diyeyim aslında bana sosyal medyada onun çok güzel olduğu ile ilgili bir koşullanma zaten yapılıyor. Bu durumda ben de herkesin yaptığını yapıyorum. Sürüye uyuyorum. Çünkü uymazsam aykırı oluyorum.

Katılımcı 2: Topluluğa kabul edilme, saygı görme gibi nedenlerle çoğunluğun yaptığını düşündüğümüz şeyleri yapma. Aslında buna sürü psikolojisi de diyebiliriz. Gittikçe aynılaşıma ortaya çıkıyor ve hem düşünce ufukumuzu daraltıyoruz hem de özgünlüğümüzü kaybediyoruz. Sosyal medyadaki fenomenler sürünün lideri oluyor, biz onun yaptıklarını yapanlar da sürü.

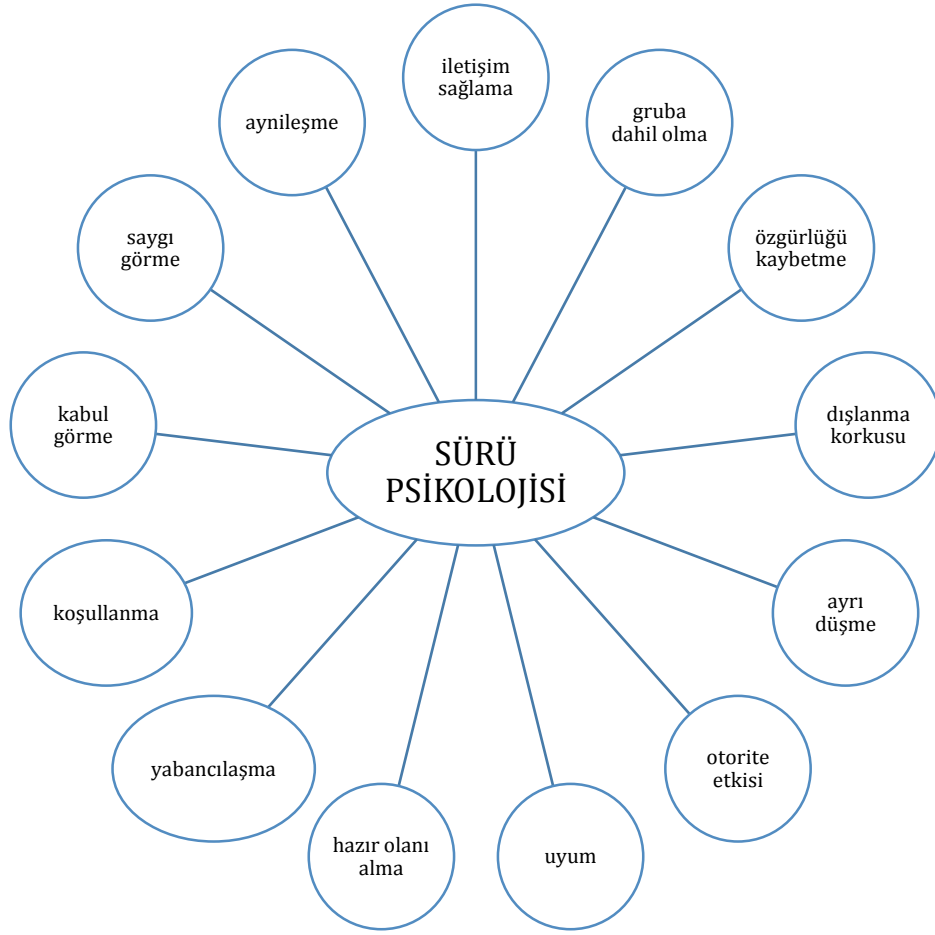
Katılımcı 11: Popüler kültür, vizyona giren bir filmi izleyerek insanlar arasındaki iletişimi samimi sohbetler çerçevesinde sağlama, birbirleriyle anlaşma ve dışlanma duygusu yaşamamak için bir zorunluluk olabilir. Ama tabii bu da özgür seçim yapma hakkını elinden alır. Örneğin hafta sonu herkesin gidip olumlu eleştiriler yaptığı bir filme gittik arkadaşlarla birlikte. Filmten sonra oturup filmle ilgili sohbet ettik. Ben dese dim ki ben o filme gitmek istemiyorum, ben diğer filme gireyim çıkışta buluşuruz. O zaman çıkışta bulduğumuzda konuşulanlara katılamayacaktım. Beğensem de beğenmesem de gruba dâhil olmamı sağlıyor.

Katılımcı 8: Popüler kültür denince aklıma bir kişinin veya kişilerin ortaya atmış olduğu görüşe, sergilediği davranışlara, giydiği kıyafetlere “ayak uydurma” adı altında diğer insanları taklit ederek, özenerek bunları moda haline getirmesi geliyor. Bu da aklıma nedense 1984 distopyasını getirdi. Sanki insanlar bir veya birkaç kişinin düşündüğü şeylerin dışına çıkamaz, düşünemezmiş gibi. Sanki robot olmuşuz da bir program üzerine hareket ediyormuşuz gibi hissettiriyor bu bana. İster istemez insan etkisi altına giriyor ve bu bana farklılık hissi vermiyor her yerde herkes aynı olduğundan dolayı.

Katılımcı 15: Popüler kültür özgürlükleri engelliyor bence. Çünkü istediğin bir elbiseyi giymek yerine popüler olan bir elbise giymen gerek çünkü bu şekilde popüler kültüre uyum sağlarsın, gruba kabul edilirsin. Örneğin, ben anneannemden kalan bir kıyafeti giyip okula gelsem ve bunu söylesem tepki ne olur acaba?

Katılımcı 9: Popüler kültür deyince aklıma şu anda okuduğum üniversite ortamı geliyor. Örneğin bir genç kendisi bir şey çıkartıyor. Ardından o yarattığı şey herkes tarafından konuşulmaya başlandığı an yapılmaya da başlanıyor. Yani kısaca herkesin aynı anda kullanması, aynı anda yapmaya başlaması, yaygınlaşması demek oluyor.

Katılımcı 4: Toplum farklı olanı dışlama eğilimi içerisindedir. Bu yüzden kitlelerce benimsenenlerin peşinden gitmekteyiz. Bu durum da bizim kendimize yabancılaştığımızın bir göstergesidir.



Şekil 4. "Sürü Psikolojisi" temasına ilişkin kavram ve metaforlar

### 3.5. An'ı Yaşama

Katılımcı 2: Popüler kültür bir toplumun köklerini geçmişinde değil de şimdi de görür. Popüler kültür şimdinin en iyisidir. Kararlarınızı verirken dikkat edin ve yaşamaya bakın.

Katılımcı 16: Ne geçmiş ne gelecek sadece bugünün önemli olduğu bir kültür anlayışı. Sadece anı yaşamak için çabalamak. Tüketimin geleceğimize zararlarını düşünmemek. Bugün kendimi mutlu hissediyorsam benden iyisi yok.



**Şekil 5. "An'ı Yaşama" temasına ilişkin kavram ve metaforlar**

### 3.6. Sosyal Medya

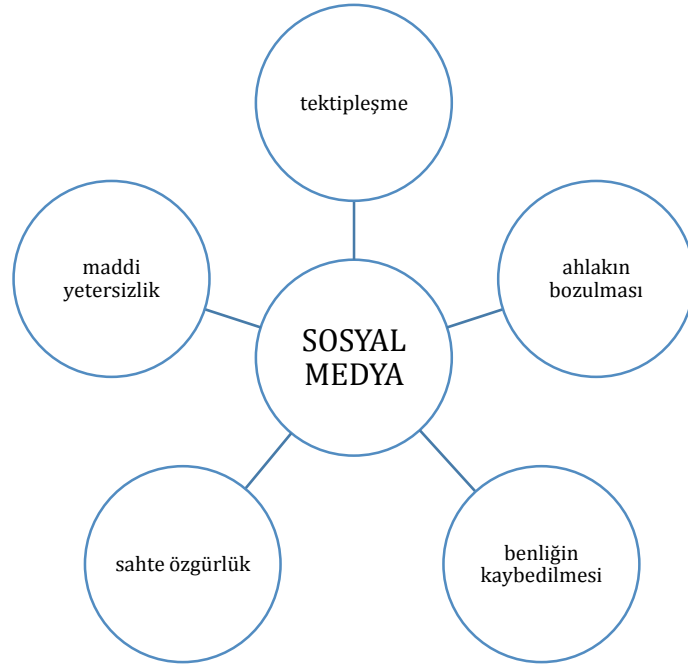
Katılımcı 3: Sosyal platformlarda sunulan reklamlar sayesinde oluşan kültür. Reklamlardaki mamayı çocuğuma almayınca kötü anne oluyorum. Medyada sürekli gündeme gelen şarkıyı dinlemiyorum diye ezik oluyorum.

Katılımcı 6: Popüler kültürü medya çıkartıyor. Bir ürünü yüceltiyor ya da bir hikâyeyi istediği yönde yorumluyor. Örneğin Oğuz Atay'ın Tutunamayanlar kitabı. Bir dizide sürekli bu kitaptan parçalar okunmaya başlanınca herkes -aaa ne süper kitap demeye başladı medya paylaşımlarında. Böylece diziyi seyretmeyenler de kitaptan bölümler paylaşmaya başladı instagramda falan.

Katılımcı 14: Sosyal medyanın etkisiyle oluşan kültür. Bir kitle tarafından paylaşılan kitap, sanatçı, müzik vs. ve insanların da onun peşinden gitmesi. Bir olguyu vezir de eden rezil de eden medya sonuçta.

Katılımcı 13: Şahsım adına popüler kültürün bir zehir olduğunu düşünüyorum. Genç kitleler popüler kültür yüzünden ahlak ve benliğini yitirmekte. Bağırarak küfür etmeyi özgürlük sanmak. Bir rap sanatçısı içinde zehir zemberek küfürler olan bir şarkı yapıyor. 15'li yaşlarda bir genç, sözleri ezberleyip her yerde bunu söyleyebiliyor, ama aslında ahlaksızlığı normalleştirip bilinçaltına işlediğini bilmiyor.

Katılımcı 18: Genellikle sosyal medya üzerinden hayatımızın parçası haline gelen popüler kültür iyi olarak söylene de benim fikrimce kötü örneklerle dolu olabiliyor. Mesela sosyal medya üzerinden yayınlanan lüks diye tabir edeceğimiz kutlamaları birçok aile ya da çocuk gerçekleştirilemiyor. Bu sebeple birey kendini eksik ve yetersiz hissedebiliyor.



Şekil 6. “Sosyal Medya” temasına ilişkin kavram ve metaforlar

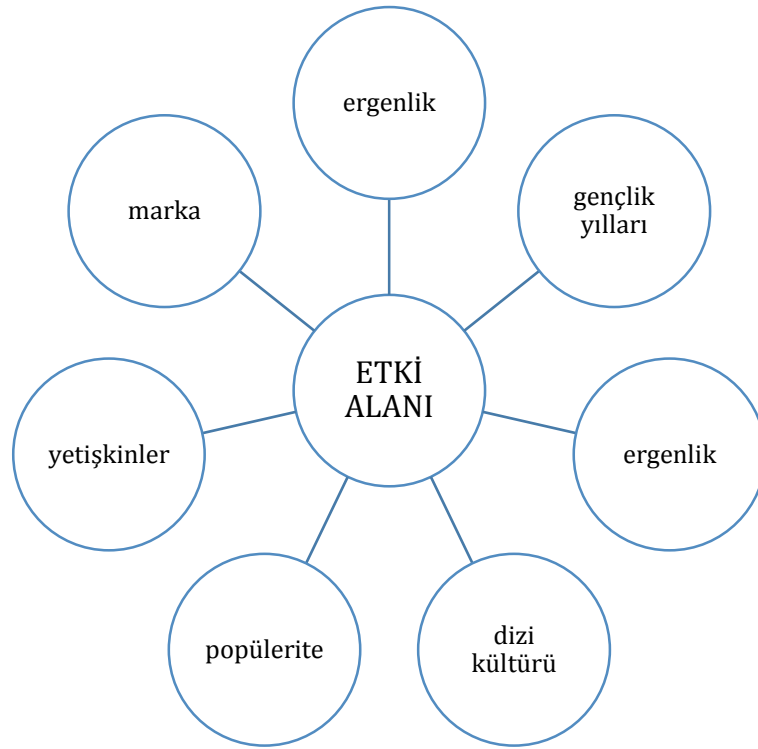
### 3.7. Etki Alanı

Katılımcı 2: İnsanlar idol gördükleri, örnek aldıkları kişilere benzemek isterler. Hal böyle olunca popüler kültürden etkilenen bir hayli fazladır. Özellikle ergenlik ve gençlik yılları arasında bu etki daha fazla görülür. Bunun sebebi belki de kararlarını alırken dikkat etmemesi ya da böyle daha iyi olacağını düşünmesidir. Benim de ergenlik dönemimde kendime örnek aldığım ünlü kişiler vardı.

Katılımcı 4: Popüler kültür daha çok ergenleri etkiler, çünkü o yaştaki insanlar kabul edilme ihtiyacı ve başkalarına özenme ihtiyacı oluyor. Ergenlik dönemimde televizyondaki bazı dizi karakterlerine özenerek dedektif ya da gazeteci olmayı hayal etmişim.

Katılımcı 18: Her şekilde hepimizi az ya da çok etki alanına aldığını düşünüyorum. Kendimde de çevremde de bunu gözleyebiliyorum. Mesela arkadaşlarım belli bir marka ayakkabıyı aldılarsa ben de almak istiyorum. Ben sadece belli bir yaş grubunu etkilediğini düşünmüyorum. Tabi ki çocuklar ve ergenler etkiye daha açıktır ama yetişkinlerin de etkilendiğini deneyimlerimden biliyorum. Örneğin bir anne çevresinde popüler olan bir okula çocuğunu göndermek istiyor. Okula neden iyi diyorlar araştırmıyor. Sadece herkes iyi dediği için o da çocuğunu göndermek istiyor.

Katılımcı 3: Reklamlardaki mamayı çocuğuma almayınca kötü anne oluyorum. Çocuğum Kral Şakir’i okumadığı için arkadaşları “sen ne bilirsin ki” demişler”



**Şekil 7. “Etki Alanı” temasına ilişkin kavram ve metaforlar**

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yansıyan popüler kültür görünümünü tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen verileri yedi kategoride ele almak mümkündür: modernleşme, özentilik, hızlı tüketim hızlı değişim, sürü psikolojisi, an’ı yaşama, sosyal medya, etki alanı. Bu kategoriler elde edilen sonuç bakımından şöyle değerlendirilebilir. Modernleşme kategorisinde katılımcılar genel olarak popüler kültürün modern olma boyutunda bir dayatma olduğunu ve yenileşme adına takip edilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Eleştirel bağlamda bir kısım katılımcı da popüler kültürün dayattığı modernliğin içeriğinin Batı kültürüyle doldurulmaya çalışıldığını ve özgün değerlerin yozlaşmış olarak gösterildiğini ifade etmektedir. Güllüoğlu (2012), bireylere modernlik kavramı altında medya araçları ile dayatılan popüler kültür öğelerinin giderek hayatın baş köşesine yerleştiğini ifade etmekte dolayısıyla herkes tarafından beğenilen ve sevilen unsurlar modernlik olgusu içinde değerlendirilmektedir. Ancak Kırık ve Özcan (2014)’ın belirttiği gibi popüler kültür ulusların anahtar kültürel değerlerini yıkıp yerien eğlence esaslı bir kültür anlayışı oluşturduğu görülmektedir. Özentilik kategorisinde ise katılımcılar, popüler kültürün özenilen kültür olduğunu ifade etmektedir. Katılımcılar, popüler kültürün özentilik boyutunda daha çok olumsuz yanlarını vurgularken, Kırık ve Özcan (2014) bireylerin ünlüler gibi olmak istemesi ve özenti yaşam biçimlerinin popüler kültürün güç kazanmasını sağladığını ve insanlar tarafından üretilen nesnelere yine insanlara hükmeder hale geldiğini öne sürmektedir. Bir kısım katılımcı değerli bir kitabın gündeme gelmesi ya da kitap okuma alışkanlığının kazanılması gibi olumlu yanlara da değinmektedir. Katılımcıların çoğunluğu tarafından hızlı tüketim hızlı değişim kategorisine yönelik görüş belirtilmiştir. Genel olarak katılımcılar popüler kültürün sürekli değişken bir yapıya sahip olduğunu ve dolayısıyla bireyleri tüketime yönlendirdiğini dile getirmekte ve daha çok bireyler üzerindeki olumsuz etkilerinden bahsetmektedirler. Erdoğan (2004) da çalışmasında popüler kültürün bir “çabuk kullanım ve hızlı tüketim” kültürü olduğunu ifade etmekte ve bu tarz kullanım ve tüketimin popüler kültür üretiminin her safhasında mevcut olduğunu ifade etmektedir. Yine Kızıldağ (2001)

araştırmasında az gelişmiş, gelişmekte olan ve gelişmiş çoğu ülkede popüler kültürün varlığını sürdürmekte olduğunu ve buna bağlı olarak da aşırı bir tüketim olgusunun kendini gösterdiğini dile getirmektedir. Cengiz (2010), toplumun tüm katmanlarına hitap eden değer ve beğeniler oluşturmak hedefiyle bilinçli ve güdümlü bir şekilde yapılandırılmış popüler kültürün en belirgin özelliğinin hızlı yayılım ve hızlı değişim olduğunu vurgulayarak katılımcıların görüşlerine kanıt sunmaktadır. Sürü psikolojisi kategorisini ise katılımcılar daha çok hayata uyum sağlama ve ait olma hissini uyandırması bağlamında yorumlamışlardır. Katılımcılar çoğunluğu popüler kültür adı altında insanların aslında özgürlüklerini yitirdiklerini, bir otoriteye bağlı yaşayarak hayatlarını kolaylaştırdıklarını, uyum boyutunda tek tipleştiklerini ileri sürmektedirler. Kırık ve Özcan (2014) da kitle kültürünün hakim ideolojiye hizmet ettiğini, farklı fikir ve konulara yer vermediğini dolayısıyla tek tip insan yaratma yolunda olduğunu savunmaktadırlar. Yine Gans (2007) popüler kültürün diktatörlüğe eğilimli, demagogların kullandığı kitle ikna yollarına tuhaf bir biçimde ilgi gösteren, edilgen bir izleyici kitlesi ortaya çıkardığını dile getirmektedir. An'ı yaşama kategorisi popüler kültürün sadece şimdiki önemli gördüğü, geçmiş ya da gelecek kaygısının olmadığı bir görünüm sunmaktadır. Katılımcılar da geçmişi umursamayan geleceği dikkate almayan bir havanın oluştuğunu ve insanların sadece şimdi mutlu olmaya baktıklarını ifade etmektedirler. Nitekim Oskay (2005) da popüler kültürün gününbirlik mutluluklar sunduğunu belirtmektedir. Gans (2007) ise popüler kültür içeriğinin tüketilmesinin en iyi olasılıkla sahte mutluluklar yarattığını ifade etmektedir. Sosyal medya kategorisinde ise katılımcılar, popüler kültürün sosyal medya aracılığıyla gündeme geldiğini ve bunun hem olumlu hem olumsuz getirilerinin olduğunu vurgulamaktadır. Popüler kültürün olumlu getirileri, bir edebi eserin paylaşarak geniş kitlelere ulaşımının sağlanması olarak görülürken olumsuz getirileri ise gençlerin özgürlük adı altında ahlaki olmayan birtakım davranışları normalleştirilmesi gibi davranış biçimlerinden bahsedilmektedir. Sakallı (2014) popüler kültürün yayılımını sağlayan etkili araçların başında genel olarak medya ve televizyonun geldiğini ileri sürmektedir. Okur (2013)'ün yaptığı bir çalışmada televizyon dizisi olarak uyarlanan kitapların satışlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların popüler kültürün etki alanının ise çocuklardan yetişkinlere kadar geniş bir yelpazeye yayıldığını ama özellikle ergen ve gençlerin sosyal uyum ve etkiye daha fazla maruz kaldıklarını belirtmektedir. Kızıldağ (2001) araştırmasında Türkiye'de popüler kültürden en fazla gençlerin etkilendiğini ve gençlerin medya mesajlarını seçerek aldığını ifade etmektedir. Yüksek ve Urhan Torun (2017) ise çocukların kolay bir biçimde ulaşabileceği televizyon ve sosyal medya araçlarının kişilik ve kimlik oluşumu sürecinde çocuklara ünlülerin hayatlarını sunarak onları özendirme ve tüketim toplumunun bireylerini oluşturmada olduğunu savunmaktadır.

Sonuç olarak katılımcıların tecrübelerinden elde edilen veriler ilgili alan yazın ile tartışıldığında benzer sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Popüler kültürün olumlu yanları olsa da hem katılımcıların tecrübeleri hem de ilgili alan yazın göz önüne alındığında daha çok olumsuz sonuçlar doğurması söz konusudur. Bu bakımdan özellikle çocuklar ve gençler dahilinde önemli bir etki alanına sahip olan popüler kültür öğelerinin olumsuz yansımalarına karşı bu etki grubunun medya okuryazarlığı boyutunda bilinç kazandırılması ve medyanın gerçekliği konusunda farkındalık oluşturulması hususu önem arz etmektedir.

**Kaynaklar**

- Akerlind, S.G. (2002). Principles and practice in phenomenographic research. *Proceedings of the International Symposium on Current Issues in Phenomenography*. Canberra, Australia.
- Arık, B. (2009). İnsan ve kültürü bir arada düşünmedikçe popüler kültürü tartışamayız. içinde Ed: Enderhan Karakoç. *Medya ve popüler kültür eleştirel bir yaklaşım. Literatürk: Konya, İstanbul*.
- Booth, S. (1992). Learning to program: A phenomenographic perspective. (Göteborg studies in educational sciences 89). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4<sup>th</sup> Ed.) UK: Oxford University Press.
- Cengiz, E. (2010). Popüler Kültür ve Sanat. *Folklor/Edebiyat*, cilt:16, sayı:64, 2010/4.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, Keith (2018). *Research methods in education* (8<sup>th</sup> Ed.). London: Routledge.
- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton, NJ. Princeton University Press
- Coşgun, Melek. (2012). Popüler kültür ve tüketim toplumu. *Batman University Journal of Life Sciences, Volume 1*, Number 1.
- Cresswell, J. W. & D. L. Miller. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39 (3): 124–130.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design qualitative and quantitative approaches*. (2<sup>nd</sup> Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Çağan, K. (2003). *Popüler kültür ve sanat*. Altinküre yayınları. Ankara.
- Durkheim, E. (1912/1995). *The elementary forms of religious life*. New York: The Free Press.
- Erdoğan, İ. (2004). Popüler kültürün ne olduğu üzerine. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 2004, Yıl: 5, Sayı, 57.
- Gans, H. J. (2007). *Popüler kültür ve yüksek kültür*. (çev. Emine Onaran İncirlioğlu). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Grazian, D. (2010). *Mix it up: Mass media, popular culture and society*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Güllüoğlu, Ö. (2012). Bir kitle iletişim aracı olarak televizyonun popüler kültür ürünlerini benimsetme ve yayma işlevi üzerine bir değerlendirme. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 2 (4).
- Güngör, N. (1999). Giriş: Popüler kültür çıkmazı, (der.) Nazife Güngör, *Popüler Kültür ve İktidar*, Vadi Yayınları, Ankara.
- Kellner, D. (1992). Popular culture and the construction of postmodern identities. L. Friedman (Ed.) *Modernite and Identity* (s. 141-177). Oxford: Blackwell.
- Kırık, A. M. ve Özcan, A. (2014). Türkiye’de ve dünyada popüler kültür olgusuna yönelik eleştirel bir analiz. *Yeni Türkiye*. Ocak Şubat. Yıl 10. Sayı 56.
- Kızıldağ, Ş. (2001). *Pop müzikten popüler kültüre medya çocukları*, İstanbul: Şehir Yayınları.



- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2<sup>nd</sup> Ed.). London: SAGE Publications.
- Okur, A. (2013). Edebi eserlerden uyarlanan dizilerin okumaya etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(28).
- Sakallı, E. (2014). Türkçe popüler kültür. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 3/2.
- Saljö, R. (1988). Learning in educational settings: Methods of inquiry. In P. Ramsden (Ed.), *Improving learning. New perspectives*, (pp. 32-48), London: Kogan Page.
- Silverman, D. (1985). *Qualitative methodology and sociology: Describing the social world*. Aldershot: Gower.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing qualitative data*. London: Sage.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: SAGE Publications.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research* (2<sup>nd</sup> Ed.). London: SAGE Publications.
- Sözen, E. (2004). Popüler kültür retoriği. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*. Sayı 15.
- Storey, J. (2018). *Cultural theory and popular culture an introduction*. Londra. Routledge.
- Thomas, D. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), p. 237-246.
- Yüksek, Ö. ve Urhan Torun B. (2017). Kitap okuma tercihinde popüler kültürün rolü: çok satan kitap okurları üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science (IJASS)*, Numara, 62, Kış, s. 549-559.
- Verma, G. and Malick, K. (1999). *Researching education: Perspectives and techniques*. Britain: Falmer Press.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

It is a fact that with the development of industry at the end of the 19th century, capitalism gained momentum and gained visibility by monopolizing mass media. The popular culture, which has been on the agenda as the culture spread by mass media, also refers to a sector where aesthetic products created and sold by the for-profit companies operating in the global entertainment market are dedicated to many fields such as music, clothing and art (Sözen, 2004; Grazian, 2010). The concept of popular culture appears as a very familiar face as it is consumed in the form of many media contents, music, television, film and internet. What is sociologically impressive is that mass media are everywhere at the same time, and billboards, clothing, screens of various sizes, etc. at every point where the views are directed. There is. But how often is this socializing power that is found everywhere in the individual's life criticized? What meanings do people attach to popular culture? What are the examples of these comments?

Do musical notes, lighting arrangements and clothing have an embedded meaning in them? Or are they interpreted symbolically and meaning is obtained from personal experiences? Critical theorists state that mass media are a kind of industry, and their audiences inspire the passivity and acceptance of the capitalist mode of consumption through popular culture consumption. Why does the individual challenge the normative order when he owns a smartphone to pacify discontent? Critical theorists claim that ultimately the individual has acquired his own sovereignty through the popular culture that supports the current situation and capitalism itself (Grazian, 2010; Horkheimer & Adorno, 2002). However, according to functionalists, popular culture serves the same purpose as culture in societies and acts as a social adhesive that brings members of the social group together, creating a feeling of solidarity and group harmony. In societies Durkheim calls mechanical solidarity, this is easy; because the population is low, the division of labor is less complex, and the whole cultural focus is already concentrated on society. Functionalists use the same idea to explain the way that the large, diverse and heterogeneous societies of contemporary society are held together. Contemporary collective rituals (football, parades, walks, etc.) serve to improve the emotional recognition, identity and trust ties within communities and social groups (Durkheim, 1912/1995; Grazian, 2010). Thanks to these events, it enables individuals to connect. For example, sharing the same symbols and norms, such as chatting with a stranger wearing his team's shirt, or talking to someone who carries a picture of your favorite band on his shirt, makes individuals feel connected and creating a unifying feeling (Collins, 2004).

The media plays an important role in this whole process. Because popular culture and products, which are easily spread through the media, are easily consumed and have the opportunity to appeal to large audiences, occupy the minds with the slogan of *Carpe Diem*, preventing young people from thinking about social and political events and expanding the culture of living the memory. In the popular culture where there is a continuous change, quick use and fast consumption are determined as the basic principles. The popular market invites consumers at any moment to add value to their own products and makes them worthless. Thus, it keeps the minds under constant domination by emptying the values and connecting the subjects to the meaningless and temporary objects (Coşgun, 2012, p. 6). On the other hand, while the media easily leaves traces on large masses, these traces can easily disappear with another effect.

Gans (2005) summarizes popular culture from a critical perspective:

The popular culture produced by the profit industry, in order to gain the satisfaction of the followers who pay the money, has negative features unlike the high culture.

It seduces the high-culture segment, depleting its abilities and causing the high culture to stand up.

Popular culture acts with false happiness, and sometimes causes emotional harm to its followers.

Popular culture prepares the environment for totalitarianism by creating a passive cut that strangely relates to the persuasion forms of wordmakers prone to dictatorial regimes.

In today's world where information technologies are developing rapidly, individuals are influenced by factors such as television, fashion, internet, print media, music and sports activities, and the age group that this effect shows most is said to be middle school students in adolescence. Especially in the adolescence stage, individuals, movie heroes, artists, brands, because they have identity problems and are under the influence of the social environment.

## **2. Method**

The research is based on phenomenology, which is one of the qualitative research methods. Since the research was based on the reflections of popular culture views on Social Studies teacher candidates, the study was determined by using the purposeful sampling and limited to 20 teacher candidates attending Social Studies teaching. The data were collected by semi-structured interview technique. Semi-structured interviews enabled participants to experience interactive listening, as suggested by Mason (2012).

In order to support reliability, pilot interviews were conducted with two students, two parents and two teachers determined only for pilot implementation. In-depth interviews were made with the working group one by one and all interviews were recorded in order to identify experiences from the point of view of the interviewee. Then all of the interviews were deciphered by the researcher. In order to construct the meanings of the phenomenon, individuals were asked to write their experiences in detail so that a written document was collected. During the interview, in addition to verbal expressions of individuals, non-verbal or body languages were also observed and important points were emphasized.

In this study, the data were analyzed according to the inductive analysis approach where the same views were presented under the same groups. Based on this approach, thematic analysis method rules were applied to understand the opinions of the participants.

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

It is possible to discuss the data obtained in this study, which is carried out in order to determine the popular culture views reflected on social studies teacher candidates, in seven categories: modernization, autonomy, rapid consumption, rapid change, herd psychology, living the moment, social media, sphere of influence.

These categories can be evaluated as follows in terms of the results obtained. In the category of modernization, the participants emphasize that popular culture in general is an imposition to be modern and should be followed in the name of innovation. In a critical context, some participants state that the content of modernity imposed by popular culture is tried to be filled with Western culture and that original values are shown as corrupt. Güllüoğlu (2012) states that the popular culture elements imposed on individuals under the concept of modernity are increasingly settled in the head of life, therefore, the elements that are liked and loved by everyone are evaluated

within the concept of modernity. However, as stated by Kırık and Özcan (2014), it is seen that popular culture creates an entertainment based culture understanding that destroys the key cultural values of nations. In the category of autonomy, the participants state that the popular culture is the culture to be cared for. While the participants emphasize the negative aspects of popular culture mostly in the autonomy dimension, Kırık and Özcan (2014) suggest that individuals want to be like celebrities and their wannabe lifestyles enable the popular culture to gain power and the objects produced by people become dominant again. Some of the participants also touch upon the positive aspects such as the introduction of a valuable book or the habit of reading books. The majority of participants expressed their opinion regarding the category of rapid consumption rapid change. In general, the participants state that popular culture has a constantly variable structure and thus leads individuals to consumption and they mostly talk about their negative effects on individuals. In his study, Erdoğan (2004) states that popular culture is a “quick use and fast consumption” culture and states that this type of use and consumption is present in every stage of popular culture production. Kızıldağ (2001) states in his research that popular culture continues to exist in most underdeveloped, developing and developed countries and accordingly, an excessive consumption phenomenon manifests itself. Cengiz (2010) provides evidence for the opinions of the participants by emphasizing that the most evident feature of the conscious and guidedly structured popular culture is the rapid spread and rapid change with the aim of creating values and tastes that appeal to all layers of the society. The herd psychology category was interpreted in the context of bringing the feeling of adaptation and belonging to the participants more. The majority of the participants claim that people under the name of popular culture actually lose their freedom, make their lives easier by living under an authority, and become uniform in harmony. Kırık and Özcan (2014) argue that mass culture serves the dominant ideology, does not include different ideas and topics, so it is on the way of creating a uniform person. Again, Gans (2007) states that popular culture has created a passive audience that is prone to dictatorship and has a strange interest in the mass persuasion paths used by demagogues. The category of experiencing the moment offers a view that popular culture only sees the present, and has no past or future anxiety. Participants also state that there is an air that does not care about the future, ignoring the past, and that people are only looking to be happy now. As a matter of fact, Oskay (2005) states that popular culture offers daily happiness. Gans (2007) states that consuming popular culture content creates false happiness at best. In the social media category, the participants emphasize that popular culture is brought to the agenda through social media and that it has both positive and negative benefits. While the positive returns of the popular culture are seen as the sharing of a literary work to the broad masses, the negative returns are the behaviors of the youth, such as the normalization of some immoral behavior under the name of freedom. Sakallı (2014) argues that media and television are among the most effective tools that enable popular culture to spread.

As a result, when the data obtained from the participants' experiences are discussed with the relevant literature, it can be seen that similar results appear. Although popular culture has its positive aspects, considering the experiences of the participants and the related literature, it has more negative results. In this regard, it is important to raise awareness of the media literacy dimension and to raise awareness about the reality of the media against the negative reflections of popular culture elements, which have an important influence especially among children and young people.

### **Etik Beyannamesi**

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

**Etik kurul adı:** YTÜ BİLİMSEL-AKADEMİK ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU

**Etik kurul karar tarihi:** 09.01.2020

**Etik kurul belgesi sayı numarası:** 0109/01

**Araştırma makalesi:** İçen, M. (2020). Popüler kültürün sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yansımaları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 550-572.

## DÜZELTME METNİ / ERRATUM

2018, 20. Cilt 3. Sayı'da Fatma Şeyma DOĞAN, Oktay YAĞIZ ve Işıl Günseli KAÇAR tarafından yayınlanan "A Comparison of Turkish and English L1 Writers' Citation Practices in Doctoral and Master's Theses" adlı makaleye ait dipnot aşağıdaki şekildedir. Bu düzeltme birinci yazarın 15.06.2020 tarihli talebi üzerine yayınlanmıştır.

"This manuscript is extracted from the first author's doctoral study under the supervision of the second and third author, and the extended version of the paper "Citation Practices in Academic Discourse: A Comparison of Native Speakers' and Turkish Speakers' PhD and MA Theses in English Language Education Majors" presented at 1st International Congress on Social Sciences."

