



June 2019 Vol:8 No:2

Haziran 2019 Cilt:8 Sayı:2

# Bartın University

## Journal of Faculty of Education

International Refereed Journal

Bartın Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi

Uluslararası Hakemli Dergi

ISSN 1308-7177

# BARTIN UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION



## BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ / INTERNATIONAL REFEREED JOURNAL

Volume/Cilt: 8, Issue/Sayı: 2, Haziran / June 2019

### Owner

On Behalf of Bartın University Faculty of Education  
Prof. Dr. Çetin SEMERCI (Dean)

### Editor-in-Chief

Assoc. Prof. Dr. Ramazan YILMAZ

### Editorial Board

Prof. Dr. Nuriye SEMERCI  
Assoc. Prof. Dr. Ayla CETIN DINDAR  
Assoc. Prof. Dr. Fatma ÜNAL  
Assoc. Prof. Dr. F. Gizem KARAOĞLAN YILMAZ  
Assoc. Prof. Dr. Metin DENİZ  
Asst. Prof. Dr. Burcu ŞENTÜRK  
Asst. Prof. Dr. Mustafa KOCAARSLAN  
Asst. Prof. Dr. Neslihan USTA  
Asst. Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR  
Asst. Prof. Dr. Süreyya GENÇ

### Secretariat

*Foreign Language Specialist and Pre-Review*  
Res. Asst. Kenan ÇETİN  
Res. Asst. Betül ÇİMENLİ

### *Publishing Preparation*

Res. Asst. Ömer YILMAZ  
Res. Asst. Dr. Ceren DOĞAN

### Contact

Bartın University Faculty of Education  
74100 BARTIN – TURKEY  
e-mail: buefad@bartin.edu.tr  
Tel: +90 378 223 54 59

Bartın University Journal of Faculty of Education (ISSN 1308-7177) is an online, open-access, free of charge, international and refereed journal which is published by Bartın University Faculty of Education.

### Sahibi

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına  
Prof. Dr. Çetin SEMERCI (Dekan)

### Editör

Doç. Dr. Ramazan YILMAZ

### Editörler Kurulu (Yayın Kurulu)

Prof. Dr. Nuriye SEMERCI  
Doç. Dr. Ayla ÇETİN DINDAR  
Doç. Dr. Fatma ÜNAL  
Doç. Dr. F. Gizem KARAOĞLAN YILMAZ  
Doç. Dr. Metin DENİZ  
Dr. Öğr. Üyesi Burcu ŞENTÜRK  
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KOCAARSLAN  
Dr. Öğr. Üyesi Dr. Neslihan USTA  
Dr. Öğr. Üyesi Serpil ÖZDEMİR  
Dr. Öğr. Üyesi Süreyya GENÇ

### Sekreteryaya

*Yabancı Dil Sorumlusu ve Ön Hazırlık*  
Arş. Gör. Kenan ÇETİN  
Arş. Gör. Betül ÇİMENLİ

### *Yayıma Hazırlık*

Arş. Gör. Ömer YILMAZ  
Arş. Gör. Dr. Ceren DOĞAN

### İletişim

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
74100 BARTIN – TÜRKİYE  
e-posta: buefad@bartin.edu.tr  
Tel: +90 378 223 54 59

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BÜEFAD) (ISSN 1308-7177) Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından çevrimiçi yayımlanan, açık erişime sahip, ücretsiz, uluslararası hakemli bir dergidir.

### Index List / Dizin Listesi

The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK) Turkish Academic Network and Information Center (ULAKBİM) Social Sciences Database, Index Copernicus, ProQuest, EBSCOHost, CiteFactor, Modern Language Association, Open Academic Journal Index (OAJI Indexing), Ulrich's Periodicals Directory, Turkey Based Social Sciences Citation Index (SOBIAD), Turkish Education Index.

## **EDITORIAL BOARD / BİLİM KURULU**

- Prof. Dr. Apisak Bobby PUIPAT**, Thammasat University, Thailand  
**Prof. Dr. Ash YAZICI**, Bartın University, Turkey  
**Prof. Dr. Celal BAYRAK**, Hacettepe University, Turkey  
**Prof. Dr. Cindy WALKER**, Duquesne University, Pittsburgh, United States of America  
**Prof. Dr. Çetin SEMERCİ**, Bartın University, Turkey  
**Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK**, Gazi University, Turkey  
**Prof. Dr. Gary N. MCLEAN**, University of Minnesota, Minnesota, United States of America  
**Prof. Dr. Hafize KESER**, Ankara University, Turkey  
**Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN**, Gazi University, Turkey  
**Prof. Dr. Halil YURDUGÜL**, Hacettepe University, Turkey  
**Prof. Dr. Huda AYYASH-ABDO**, Lebanese American University, Lebanon  
**Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU**, Near East University, Turkish Republic of Northern Cyprus  
**Prof. Dr. Jesús García LABORDA**, University of Alcalá, Spain  
**Prof. Dr. Lotte Rahbek SCHOU**, Aarhus University, Denmark  
**Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ**, Yıldız Teknik University, Turkey  
**Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR**, Gazi University, Turkey  
**Prof. Dr. Mehmet ARSLAN**, Girne American University, Turkish Republic of Northern Cyprus  
**Prof. Dr. Michael K. THOMAS**, University of Illinois, Chicago, United States of America  
**Prof. Dr. Michele BIASUTTI**, University of Padova, Italy  
**Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ**, Bartın University, Turkey  
**Prof. Dr. Piet KOMMERS**, University of Twente, Netherlands  
**Prof. Dr. Rita Alexandra CAINÇO DIAS CADIMA**, Polytechnic of Leiria, Portugal  
**Prof. Dr. Rolf GOLLOB**, University of Zurich, Switzerland  
**Prof. Dr. Rosalina Abdul SALAM**, University of Science, Malaysia  
**Prof. Dr. Saouma BOUJAOUDE**, American University of Beirut, Lebanon  
**Prof. Dr. Süleyman ÇELENK**, Girne American University, Turkish Republic of Northern Cyprus  
**Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU**, Hacettepe University, Turkey  
**Prof. Dr. Todd Alan PRICE**, National Louis University, Illinois, United States of America  
**Prof. Dr. Tuğba YELKEN**, Mersin University, Turkey  
**Prof. Dr. Vinayagum CHINAPAH**, Stockholm University, Sweden  
**Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOV**, National Research University, Russia  
**Prof. Dr. Yezdan BOZ**, Middle East Technical University, Turkey  
**Assoc. Prof. Dr. Ctibor HATÁR**, University of Constantine the Philosopher, Slovakia  
**Assoc. Prof. Dr. Çiğdem HÜRSEN**, Near East University, Turkish Republic of Northern  
**Assoc. Prof. Dr. Fezile ÖZDAMLI**, Near East University, Turkish Republic of Northern  
**Assoc. Prof. Dr. Hüseyin BİÇEN**, Near East University, Turkish Republic of Northern  
**Dr. Agnaldo ARROIO**, University of São Paulo, Brazil  
**Dr. Chryssa THEMELIS**, Lancaster University, England  
**Dr. Nurbiha A. SHUKOR**, University of Technology, Malaysia  
**Dr. Vina ADRIANY**, Indonesia University of Education, Indonesia

CONTENT / İÇİNDEKİLER

**Nar ÜTKÜR**

**Use of Case Study Method in Primary School: A Teacher Training Process**

*(Research Article)*

İlkokulda Örnek Olay Yönteminin Kullanımı: Bir Öğretmen Eğitimi Süreci  
*(Araştırma Makalesi)*

389-436

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.451799>

**Ümit KUL, Salih BİRİŞÇİ, Veli KUTAY**

**Adaptation of Teachers' ICT Integration Proficiency Scale into Turkish**

*(Research Article)*

Öğretmenler için Bilgi ve İletişim Teknolojileri Entegrasyonu Yeterlikleri Ölçeğinin  
Türkçe'ye Uyarlanması  
*(Araştırma Makalesi)*

437-456

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.442836>

**Hacer DENİZ, Sezgin DEMİR**

**Teacher Opinions on The Applicability of The Process Based Writing Approach**

*(Research Article)*

Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri  
*(Araştırma Makalesi)*

457-486

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.426785>

**İsa YILDIRIM, Durdağı AKAN, Sinan YALÇIN**

**Participation in Decision-making Process as A Predictor of Organizational Cynicism at Schools**

*(Research Article)*

Okullarda Örgütsel Sinizmin Yordayıcısı Olarak Karar Verme Sürecine Katılım  
*(Araştırma Makalesi)*

487-506

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.444354>

**Ceren DOĞAN, Belir TECİMER**

**Music Performance Anxiety Levels of Students in the Music Education Graduate Program (Ankara-Gazi University Sample)**

*(Research Article)*

Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygı Düzeyleri  
(Ankara-Gazi Üniversitesi Örneği)  
*(Araştırma Makalesi)*

507-523

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.435272>



**Aysun TURUPCU DOĞAN, Esra ÖMEROĞLU**

**Early Childhood Teachers' Views About the Use of Questions in Early Childhood Education Program Assessment**

*(Research Article)*

Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Sorularının Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri  
*(Araştırma Makalesi)* 524-548

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.481827>

**Mahmut BOZAN**

**The Role of Education: Capability Building or Transformation of Identity?**

*(Research Article)*

Eğitime Biçilen Rol: Yetenek Geliştirme Mi? Kimlik Dönüştürme Mi?  
*(Araştırma Makalesi)* 549-561

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.426770>

**Güneş KILINC, Hüseyin ÇALIŞKAN**

**How and with What Frequency do Social Studies Teachers Ask Questions?**

*(Research Article)*

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Nasıl ve Ne Kadar Soru Soruyor?  
*(Araştırma Makalesi)* 562-589

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.465630>

**Ali ÖZKAYA**

**Bibliometric Analysis of the Publications Made in STEM Education Area**

*(Research Article)*

STEM Eğitimi Alanında Yapılan Yayınların Bibliyometrik Analizi  
*(Araştırma Makalesi)* 590-628

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.450825>

**Tevfik PALAZ, OSMAN ÇEPNİ, Bahadır KILCAN**

**Teachers' Opinions on The Role of The Social Studies Lesson in Oral and Written Cultural Transmission**

*(Research Article)*

Sözlü ve Yazılı Kültür Aktarımında Sosyal Bilgiler Dersinin Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri  
*(Araştırma Makalesi)* 629-644

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.521567>

**Abdullah MERT, Meliha KAHRAMAN**

**Body Satisfaction and Well-Being Status as Predictors of Conscious Awareness**

*(Research Article)*

Bilinçli Farkındalığın Yordayıcıları Olarak Beden Memnuniyeti Ve İyilik Hali

*(Araştırma Makalesi)*

645-665

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.482699>

**Şenol SEZER**

**Prospective Teachers' Fulfilment Level of the Teaching Profession's General Qualifications**

*(Research Article)*

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri

*(Araştırma Makalesi)*

666-687

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.504993>

**Sezen ARSLAN, Nurdan KAVAKLI**

**"I Know That I Am No Good": An Analysis into the Translation Errors of Pre-Service EFL Teachers**

*(Research Article)*

"Biliyorum İyi Değilim": İngilizce Öğretmeni Adaylarının Çeviri Hatalarına Dair Bir İnceleme

*(Araştırma Makalesi)*

688-706

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.517753>

**Seda ÖZER ŞANAL, Arif AKÇAY, Meral ÇİÇEK TUTULMAZ, Mukaddes ERDEM**

**Application of Learning Theories in Online Instructional Environments and Materials:**

**A Study for Developing a Set of Criteria**

*(Research Article)*

Öğrenme Kuramlarının Çevrimiçi Öğretim Ortamlarında ve Materyallerinde Uygulanması:

Bir Ölçütler Takımı Geliştirme Çalışması

*(Araştırma Makalesi)*

707-732

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.528904>

**Deniz Mertkan GEZGİN, Nazire Burçin HAMUTOĞLU, Gözde SEZEN GÜLTEKİN, Soner YILDIRIM**

**Preservice Teachers' Metaphorical Perceptions on Smartphone, No Mobile Phone Phobia (Nomophobia) and Fear of Missing Out (FoMO)**

*(Research Article)*

Öğretmen Adaylarının Akıllı Telefon, Mobil Telefonsuz Kalma Korkusu (Nomofobi) ve

Gelişmeleri Kaçırma Korkusuna (Fomo) İlişkin Algılarının Metafor Kullanılarak Belirlenmesi

*(Araştırma Makalesi)*

733-783

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.516540>



## Use of Case Study Method in Primary School: A Teacher Training Process

Nur ÜTKÜR<sup>\*a</sup>, Yücel KABAPINAR<sup>b</sup>, Alev ÖNDER<sup>c</sup>

### Article Info

DOI: 10.14686/buefad.451799

#### Article History:

Received 07.08.2018

Accepted 01.02.2019

Published 30.06.2019

#### Keywords:

Case study method

Life sciences course

Action research

#### Article Type:

Research article

### Abstract

This study aims to determine how case study method is used in primary school Life Sciences courses in the classroom setting and the change occurred in the quality of in-class use of this method following the case study-based training provided for teachers. This is a qualitative study using the action research design. The study group was composed of 7 second- and third-grade classroom teachers selected from private and state schools under the body of Turkey Ministry of National Education and their 21 students (opinions of 3 students selected from each of 7 classes). The data collection instruments used in the study are the observation form and the semi-structured interviews performed with the students. The data obtained were analyzed with the content analysis technique. According to the findings obtained, it was seen that there was a positive change in the quality of how the teachers used the case study method in Life Sciences courses after the case study-based training. It was also concluded that the students liked the courses after the training and thought that they became more active.

## İlkokulda Örnek Olay Yönteminin Kullanımı: Bir Öğretmen Eğitimi Süreci

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.451799

#### Makale Geçmişi:

Geliş 07.08.2018

Kabul 01.02.2019

Yayın 30.06.2019

#### Anahtar Kelimeler:

Örnek olay yöntemi

Hayat bilgisi dersi

Eylem araştırması

#### Makale Türü:

Araştırma makalesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı ilkokul Hayat Bilgisi derslerinde örnek olay yönteminin sınıf ortamında nasıl kullanıldığını belirlemek ve öğretmenlere verilen örnek olay temelli eğitimin ardından bu yöntemin sınıf içi kullanım niteliğinde ortaya çıkan değişimi tespit etmektir. Araştırma nitel bir çalışma olup, eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel okul ve devlet okullarından seçilen toplam yedi kişiden oluşan 2. ve 3. sınıf öğretmeni ile onların öğrencileri (21 kişi) oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları, gözlem formu ve öğrencilerle birebir yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, verilen örnek olay temelli eğitim sonrasında öğretmenlerin örnek olay yöntemini Hayat Bilgisi derslerinde kullanma niteliklerinde olumlu bir değişimin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin de eğitim sonrasında işlenen dersleri oldukça beğendikleri ve bu şekilde daha aktif olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

\*Corresponding Author: nur.utkur@istanbul.edu.tr

<sup>a</sup> Dr., İstanbul University-Cerrahpaşa, İstanbul/Turkey, <http://orcid.org/0000-0003-2062-5430>

<sup>b</sup> Prof. Dr., Marmara University, İstanbul/Turkey, <http://orcid.org/0000-0001-6039-0096>

<sup>c</sup> Prof. Dr., Bahcesehir University, İstanbul/Turkey, <http://orcid.org/0000-0002-2736-4600>

## Introduction

Humans make several decisions throughout their lives including choice of school, choice of career, choice of spouse, buying a house, buying a car, investing in things, etc. They come to the crossroads of decisions for making those choices, and therefore, these decisions have an impact on their quality of lives. While schools are home for people to improve their skills, people who are able to make better and more qualified decisions can be raised with these improved skills. As education gets modernized and advances, one of the most important problems of both educators and individuals who are educated has become how and in what ways education can be made more qualified. Individuals are forced to improve themselves from several aspects to adapt to the qualities of the developing and changing the world. Hence, quality of the courses instructed at schools should be improved in question. The objective should be to raise individuals whose decision-making skills are at top level and who consider the reason-results relations of their decisions and pay attention to their effects on themselves, their families and others around them.

The ability of younger generations to adapt to the multi-dimensional social structure of the 21st century which has seen an intense change and transformation is an important quality of humanity on the path to modernization. In this context, involving the life itself in the content of courses has been one of the most important attributes of modern curricula of Life Sciences and Social Studies (Kabapınar, 2012). While Life Sciences courses are instructed in the first three years in primary schools, Social Studies course starts to be instructed in the fourth year as a continuation of Life Sciences course in Turkey. Both courses have similarities. As courses which intensively cover the elements of individuals' lives, Life Sciences and Social Studies give students the chance to make contact with real life. These courses which are instructed association with individuals' immediate surroundings, contributes to the psychological, cognitive and social development (Aydn and Gürler, 2012).

The Life Sciences course has a distinct importance among primary school courses and is significantly prioritized compared to other courses. Considering that it either covers different real-life stories or addresses different disciplines and that individuals can find elements about their own experiences in it, it is apparent that the course possesses a significant content (Ministry of National Education, 2009). Association made by students between their prior experiences and new knowledge is of importance. The 2018 Life Sciences Curriculum addresses this point as follows: "Rapid change in science and technology, changing needs of individuals and societies, novelties and developments in learning-teaching theories and approaches have had a direct impact on roles expected from individuals. Such change defines an individual who produces information, can use it functionally in life, can solve problems, think critically, is an entrepreneur and determined, have communication skills, can empathize, and contribute to society and culture, and etc." (Ministry of National Education, 2018, p.3).

It is possible to call Life Sciences a course that concentrates on the experiences on how children have made sense of the world for 6-7 years since their birth and that tries to bring knowledge, skills and values to their future life and contribute to their social and physical understanding of their surroundings (Kabapınar, 2012).

In this course which helps individuals make progress in their first years of school, abilities like perception, attention, memory and reasonings can be developed through a good instruction (Binbaşıoğlu, 2003). A good instruction is directly related to instructional methods to be applied in the learning environment so that children can tangibly interpret what has been instructed. One of those methods is the case study that should be significantly used in Life Sciences courses. A case study is one of the methods that has been the most active within the framework of the constructivism-based Life Sciences Curriculum applied in a pilot scheme by the Turkey Ministry of National Education in 2004 (Kabapınar, 2012). With the 2004 curriculum, the behaviorist approach was replaced by the constructivist approach, which paved the way for students to be closer to several instructional methods in the classroom setting.

In the 2004 Life Sciences curriculum, there were no processes that involved the direct transfer of information from resource to learners; on the contrary, learners used to resort to make sense of and associate the new information in accordance with their current knowledge (Kabapınar, 2012). Accordingly, the association made by students between their prior experiences and new knowledge comes across as a crucial process. Latest changes in Life Sciences curriculum in Turkey have been implemented in the 2018 curriculum. The constructivist approach has not been replaced in this curriculum. These changes primarily include a decreased number of attainments, shorter class hours, and three main themes replaced by six main units (Ministry of National Education, 2018).

With the 2018 Life Sciences curriculum, the importance of how students become more active in the classroom setting has come to the front. Hence, it is crucial to use cases in classrooms to make students more active. Case study-based education helps students to be closer to daily-life elements of them as it addresses a given case in a detailed way. Accordingly, students have the chance to play a role as different characters in consequent activities and they get to experience the real life (Farahani and Heidari, 2013). One of the benefits when using the case study method in education is the opportunity to develop different perspectives of solutions to individuals' problems. Another benefit is to help them create connection points between theory and practice. Case study method can also improve individuals' problem-solving and critical thinking skills during learning and instruction (Badger, 2010).

Education provided using the case study method focuses on the problem situation at first and allows for experiencing the real life. Hence, there is an effort to improve the intellectual and behavioral skills of students. Case study-based teaching is sometimes described as being similar to the Socrates method as this method is based on the problem-based learning like the Socrates method and tries to find viable solutions to the present problem case (Garvin; as cited in Badger, 2010).

Since Life Sciences is an effective course to find solutions to the problems faced by students in real life and to express themselves comfortably, it is of importance that the case study method is utilized in these courses. A case study is a method based on providing a solution and recommendation through discussions performed by students on a given case or problem after it has been mentioned in written or oral (Aydın, 2011, p.85). Furthermore, according to Kabapınar and Baysal (2004), a case study is a matter to be dwelled on for students to become active and make individual interpretations in courses and for the retentive learning. To this end, it is crucial to use the case study method in Life Sciences courses as it paves the way for providing different points of view and discussing different opinions.

The practice of case study method requires paying attention to the attributes of cases brought before the students after having created an appropriate learning environment. No matter how qualified a case brought to the learning environment is, it is also important that the teacher is qualified to apply it in the classroom. Therefore, the teacher who chose case study method in his/her class needs to pay attention to planning, choosing a subject discussible in the classroom and the steps followed by students to solve a problem (Gözütok, 2006). It is observed that only a small portion of cases and situations that can be experienced in life can be brought into the classroom in the courses associated with social studies. It has been found that case study method cannot be used effectively for several reasons in the classroom setting and associations made by students with their real lives cannot be assessed sufficiently (Kabapınar, 2012; Özkan, 2010). Crowded classrooms and failure to achieve integrity in time-taking cases cause students not to make a connection between cases and relations easily. On the other hand, Kabapınar (2009) stated that the cases in Life Sciences course books should be of challenging and conflict-based quality for the students whereas Özkan (2010) articulated that the cases were chosen by the teacher need to be associated with students' lives and comply with their levels.

It is an undeniable truth that teachers have great duty and responsibility in this regard. It is important that teachers are informed of the matter so that the case study method can be utilized in the classroom setting in a qualified manner. However, there is only limited research on the teacher education by use of case studies in primary school courses with social content. However, it is very important that case study education is integrated into the courses that contain social phenomena, such as life sciences and social studies. Therefore, it is thought that this study will have a significant contribution to the literature because of the teacher education for the case study in Life Sciences Courses.

In accordance with what is mentioned above, this research mainly aims to determine to what extent teachers use the case study method in Life Sciences courses and identify the change that occurred in the usage of the method in the classroom upon the training provided for the teachers and the opinions of the students on this change. To this end, answers were sought to the following questions:

1) How did the courses instructed by teachers using the case study method differ from the ones before they were provided with the case study-based training?

2) How did the student opinions on the courses differ after the training?

## Method

### Research Design

This study was designed as an action research which is a qualitative research design. The action research model is based on the positivist paradigm that distinguishes between the research and what is researched in a straightforward way and has the cycle of exploration, intervention, and evaluation (Byrant; as cited in Glesne, 2012). Good research which is required for a social practice needs to be at the service of social ventures and social techniques. This is handled with an action research in the best way because several forms, conditions, and impacts of a social action are addressed comparatively and transformed into the social action in action research (Lewin; as cited in Mayring, 2011, p.55).

In this study, it is examined how the education given to the classroom teachers contributes to the level of effective use of sample case method in Life Science courses. Also, action researches have different data collection tools in data collection processes is also included in this study. For these reasons, action research was chosen from qualitative research designs considered to be the most appropriate to the nature of the study.

### Study Group

The study group of the research was composed of 8 classroom teachers serving at a private school and a state school in İstanbul. Two each teacher were selected from the second and third grades of both private and state school on a volunteer basis. The reason why these teachers are identified as 2 people is to reach more data specific to each class. Following the preliminary observations, the number of teachers was 7 as one of the second-grade teachers in the state school had to quit the school. Therefore, the training for teachers and the final observations proceeded with 7 teachers. All the teachers are female. Names of the teachers were not disclosed in the study; the private school teachers and state school teachers were encoded as PST1, PST2... and SST1, SST2... respectively. The criterion sampling method, which is a purposive sampling method, was used when choosing the teachers. In criterion sampling, the sample is chosen in accordance with certain prespecified criteria. It is important that the selected criteria are rich in terms of providing information (Patton, 2014, p. 238). When choosing the teachers, the principals of the private and state schools were interviewed with. The second- and third-grade teachers who were agreed to participate in the study throughout the whole academic year were identified. Moreover, 3 students from each class (9 students from the second grades and 12 students from the third grades) were asked for the opinion on the procedure after the training provided for the teachers. 12 of these students are girls and 9 are boys. The maximum variation (heterogeneity) sampling method, which is a purposive sampling method, was utilized for selecting the students. Distinct characteristics or criteria are specified in this sampling method. The purpose is to get the maximum information (Patton, 2014, p. 235). In this study, levels of participation in the course were set as a criterion while sampling the students. It was tried to create a heterogeneous group by selecting one person from the students at the highest, the moderate and the lowest participation level. Thus, it was assumed that these student groups reflected the characteristics of the entire classroom. These students were also chosen on a voluntary basis.

### Data Collection Instruments

*Observation.* The main purpose with the observation in this study was to see whether there was a difference between teachers' skills of using the case study method in the Life Sciences course before and after the case study training provided for them. To this end, each teacher's 6 class hours (durations for instructing the case study) were observed before and after the training and observations were made for 42 class hours each (84 class hours in total) before and after the training. The types of question used by the teachers, the activities in which they used, the activity durations, how they started and ended instructing the course were observed and reported in the observation form in detail.

*Semi-structured interview.* In this study, the student interview form was applied to the students after the case study training had been provided for the teachers and the teachers had instructed the subjects suitable for the case study in Life Sciences Courses, and the semi-structured interviews were done with the students. The point with the form was to receive student opinions on how the teachers instructed the Life Sciences courses before and after the training. This form was prepared in a semi-structured way and opinions of 3 students each selected from 7 classes (21 students in total) were received. With the student interview form, it is aimed to determine whether the



students noticed the differences between the courses instructed before and after the teacher training, what parts of the courses they liked the most and what they thought of the empathic questions asked by the teachers.

### **Data Collection Process**

The data collection process started with the observation in this research. The researcher observed how the teachers instructed 6 subjects chosen from the second- and third-grade Life Sciences Teacher's Guide in which they were supposed to use the case study method. 7 teachers instructed the subjects of 6 specified attainments for 42 class hours in total. The teachers were informed beforehand of which subjects to be instructed except the aspects to be observed and evaluated.

Before the pilot scheme of the teacher training, expert opinion was received on the content of the case study training. The experts were six academics (three professors and three associate professors) and three classroom teachers. According to the Lawshe test applied upon the expert opinions, the content validity indexes of the activities in the training were found to be 0.92. According to the Lawshe test, one of the methods for ensuring a research's validity is the calculation of content validity indexes of the activities in the training for which expert opinions are received. Lawshe argues that content validity index of 0.75 at a minimum when opinions of 9 experts are received indicate that the items are valid (as cited in Yurdugül, 2005). The fact that the content validity index is 0.92 in this study shows that the training is valid in accordance with the purpose.

The required adjustments were made following the pilot scheme, and the case study training was provided for the teachers (Ütkür, Kabapınar, Önder, 2016, p. 46). Yet, this training was provided for the private and state school teachers separately due to the lack of space and time. The teachers in both groups reported at the end of the process that they had enjoyed the training and they would like their colleagues to receive the same training.

This teacher training consists of three main stages. These main stages are raising awareness, implementation, and evaluation of implementation. In the stage of raising awareness, activities were performed to ensure that teachers recognize the case in the exact sense and gain awareness of the characteristics of the qualified case. The implementation stage involved activities about what kind of questions can be asked in the analysis of a case, type and quality of the questions to be asked, kind of questions can be asked about before, during and after the case, types of the case and activities that can be used to support the case. In the evaluation stage, the courses instructed by teachers outside the study group with case study method were examined and it was discussed to what extent these courses were qualified in regard to the level of using the case study method effectively. At the end of this stage, teacher opinions on what to consider in the classroom setting when using the case study method were received and summarized.

Following the case study training, case study texts suitable for the 4 specified attainments were prepared by the researcher. Expert opinion was received regarding these texts. Based on the recommendation of the experts that the conflict-based parts in the case study text should be expressed more clearly, the texts were adjusted and then distributed to the teachers before the courses they would instruct. The teachers were asked to prepare the ethical and intellectual analysis and empathic thinking questions and the activities they would be using beforehand. According to Rowe and Newton, there are three question types used when analyzing a case. These are "ethical analysis, intellectual analysis and empathic thinking" (as cited in Kabapınar, 2012). The teachers tried to prepare these question types and activities in accordance with what they had learned in the case study-based training. Where the teachers had problems, the researcher studied with them and provided feedback.

It took 42 class hours in total for the researcher to observe 6 courses each instructed by the teachers in the final observations. The case study texts of the first 4 subjects in the courses instructed by the teachers in the final observations were prepared by the researcher, and expert opinions were received on them. Yet, it was left to the teachers which types of questions to use and what activities to do. After these courses had been instructed by the teachers and observed by the researcher, the teachers were provided with feedback on certain subjects. The feedback was provided just after the instruction, offering recommendations about the parts the teachers had missed from certain aspects, and then face-to-face studies were performed with them to achieve a more qualified instructional plan and instruction in the next step. Following the end of course and provided feedback, the teachers were asked to prepare the cases they would be using in the next two courses. The researcher provided feedback on the text and ensured that the teachers made the required corrections. Next, the researcher observed teachers' instructions using the materials which they had prepared.

Furthermore, following all these processes, semi-structured interviews were performed with 3 students selected from each class (21 students in total) to find out about their pre- and post-training perceptions of the courses. When taking their opinions on the Life Sciences courses instructed with the case study method, it was ensured that they provided an opinion on pre- and post-training courses. Hence, the researcher got an idea of students' behaviors and skills of performing activities throughout the course.

### Data Analysis

The observations on teachers' pre- and post-training courses and the data obtained from the student interviews were analyzed with the content analysis method. Moreover, it was ensured when performing the analyses that a second researcher encoded the data to achieve the inter-rater reliability. According to Miles and Huberman (1994), it is essential to achieve the reliability of the coding in qualitative research. An analysis is accepted as reliable when the reliability value is calculated to be over 80%.

When analyzing the observation form, how the types of questions and activities used by the teachers differed between pre- and post-training was examined. The questions used by the teachers were digitized and classified as being "intellectual, ethical, and empathic". Pre- and post-training in-class activities used by the teachers were also identified and digitized in the analysis of the observation form. An instructor who was doing a doctoral degree in the Department of Classroom Teaching was determined to be the second coder. The agreement coefficients between the coding of two researchers were found to be 0.98 for the number of question types and 0.97 for the number of activities in the observation form.

The data obtained in the interviews performed with the students were generalized from codes to sub and main categories and from categories to themes for an analysis. Next, the data were digitized and tabulated. The coding provided by the second researcher was examined and the agreement coefficients between the coding of both researchers were calculated, and the reliability value of the student interview form was found to be 0.89.

## Findings

### Courses Instructed with Case Study Method Processes

General characteristics of the pre- and post-training instructions by the state and private school teachers were addressed in a detailed way in the 84-hour observation (42 hours before the training, 42 hours after the training). Therefore, it is tried to determine how the pre- and post-training instructional processes differed was identified. These differences were presented in a general framework at first, and then individually. Table 1 shows the general characteristics of the instructions provided by the state school teachers in accordance with the data obtained in the observations which had been made in 42 class hours before the training. The three basic stages used in the case study were determined as the criterion of this general scheme. These are "starting the course, activities and ending the course.

**Table 1.** General Schema of the Pre-training Instructions by the State School Teachers

Subthemes	Subthemes
Starting the Course	Reading or having students read the related subject in the book
	Asking questions about the subject
	Having students do/read the activities in the workbook
Activities	Providing or having students provide similar examples from their own lives, having students do the subject in the course book as a drama.
Ending the Course	Concluding the case / failing to do so

Table 1 addressed how the state school teachers started the courses, what activities they used and how they finalized the course before the training in a general schema. The teachers generally started the course by reading the subject in the book and asking questions about the images and having students do activities in the workbook. activities that supported the case were providing similar examples from their lives, having students give examples of a similar subject and having them do the subject in the course book as a drama. At the end of the 42-hour of observation, it was seen that the teachers ended the pre-training courses before being able to conclude them and the subjects were left half-finished in general. Most of the cases were not concluded and the concepts to be attained

were not emphasized. General characteristics of the post-training instructions by the state school teachers achieved in the 42-hour of observation are presented in table 2.

**Table 2.** General Schema of the Post-training Instructions by the State School Teachers

<b>Subthemes</b>	<b>Subthemes</b>
Starting the Course	Reading or having students read the case Asking intellectual, ethical, and empathic questions
Activities	Providing or having students provide similar examples from their own lives, having students do the subject in the course book as a drama, having them find creative titles and completing the case, having them write slogans and make posters
Ending the Course	Summarizing the subject and concluding the case

At the end of the 42-hour observations, it was found out that the state school teachers took the case study as a basis in the post-training courses as it can be seen from table 2. Starting the course by reading the case themselves or having the students read it, the teachers asked intellectual, ethical, and empathic questions that scrutinized the case. They often performed several activities that support the case such as providing similar examples from their lives, having the students do drama, find creative titles and completing the case, having them write slogans and make posters. The state school teachers summarized the subjects they taught with the case study method and came to a conclusion after the training provided. Therefore, the concepts to be brought to the students were presented clearly. Table 3 shows the general characteristics of the pre-training instructions by the private school teachers based on 42-hour of observation.

**Table 3.** General Schema of the Pre-training Instructions by the Private School Teachers

<b>Subthemes</b>	<b>Subthemes</b>
Starting the Course	Reading or having students read the related subject in the book Asking questions about the subject Having students do/read the activities in the workbook/worksheet
Activities	Providing or having students provide similar examples from their own lives, having students do the subject in the course book as a drama, having them list the achieved results, having them draw caricatures and pictures, having them brainstorm and make posters, write songs, letters, and slogans
Ending the Course	Failing to conclude the case

The data in table 3 were obtained in accordance with the findings achieved in the observations of the pre-training instructions by the private school teachers. It was found out that the teachers started the course by reading and having the students read the subjects in the course book and asked questions about them. They continued by having the students do the activities in the workbook/worksheet. Throughout the courses, they used activities on the subjects such as having students do the subject in the course book as a drama, having them list the achieved results, having them draw caricatures and pictures, having them brainstorm and make posters, write songs, letters, and slogans, and providing or having students provide similar examples from their own lives. The teachers could not conclude the subject at the end of the courses, the school bell rang before the activities were finished and they had to end the courses. Table 4 shows the general characteristics of the post-training instructions by the private school teachers based on 42-hour of observation.

**Table 4.** General Schema of the Post-training Instructions by the Private School Teachers

<b>Subthemes</b>	<b>Subthemes</b>
Starting the Course	Conceptual mapping, reading or having students read the case Asking intellectual, ethical, and empathic questions
Activities	Providing or having students provide similar examples from their own lives, drama and brainstorming, having them list the concepts and achieved results, having them draw caricatures and write poems and slogans.
Ending the Course	Having students exhibit and discuss the final products.

## Summarizing the subject and concluding the case

As for the general characteristics of the post-training instructions by the private school teachers, some of the teachers used concept maps and transitioned to the case study when starting the course. In general, they started the courses by reading or having the students read the cases. Asking intellectual, ethical and empathic questions that scrutinized the case, the teachers also used activities such as providing or having students provide similar examples from their own lives, drama, and brainstorming, having them list the concepts and achieved results, having them write poems and slogans and draw caricatures which supported the case. The teachers had the students exhibit the products which came out of these activities and discuss these products. Having had a tough time concluding the courses before the training, teachers managed to conclude the courses they instructed with the case study method and ended the course.

After the general characteristics of the pre- and post-training instructions by the state and private school teachers had been addressed, how the teachers instructed the course was handled one by one. Table 5 presents the data on how SST1 instructed the courses and which activities the teacher used based on 6-hour of observation before and 6-hour of observation after the training.

**Table 5.** General Schema of the Pre- and Post-training Instructions by SST1

Main Themes	Subthemes	Subthemes	Number of Courses
Pre-Training	Starting the Course	Starting the course by having the students read the subject in the course book	6
		Asking questions about the images in the course book	5
	Activities	Having students do the activities in the workbook	5
		Having students do the subject as a drama	4
		Having students make comparisons	2
		Providing similar examples from his/her own life	2
		Brainstorming	1
		Listing the achieved results	1
	Ending the Course	Ending the course without concluding the case	5
	Post-Training	Starting the Course	Starting the course by asking questions about the images or concepts in the book
Reading the case			6
Asking questions		Asking intellectual, ethical, and empathic questions	6
		Having students do the case as a drama	5
Activities		Having students completing the case	4
		Having students provide examples from their own lives	3
		Having students find creative titles	1
		Having students write aphorism and proverbs	1
		Asking riddles	1
		Having students write slogans	1
	Having students make comparisons	1	
Brainstorming	1		
Ending the Course	Summarizing the subject and concluding the case	6	

6 class hours during which SST1 could instruct the course with the case study method were observed before the training. SST1 used 155 intellectual, 10 ethical and 14 empathic questions in all the courses. As seen in table 5, the teacher usually started the courses by having the students find and read the subject in the course book. The teacher asked questions about the images in the book in 5 of the courses, had the students do the subject as a drama in 4 of them, had them make comparisons in 2 of them and gave similar examples from his/her own life and asked questions in 2 of them. For instance, when instructing the subject "Objects Are Speaking" and providing examples about using the objects carefully, the teacher uttered the sentence "You all mistook the scratch on the board for a comma the other day and misunderstood it. However, if our board had not been scratched and worn out, we would

not have had such a problem and you would not have misunderstood the subject.” Then, the teacher asked, “Is it nice to use the objects in our classroom in such a bad way?” The teacher had the students list the achieved results in one of the courses and brainstorm in another one. Ending 5 of the courses by having the students do the activities in the course book, the time was up before concluding 5 of the courses and the school bell rang. On the other hand, the teacher had the students exhibit the products they had prepared before in one of the courses and she managed to conclude the course with one sentence in another course.

It was seen that SST1 used 63 intellectual, 27 ethical and 44 empathic questions in all 6 courses after the training. While the number of intellectual questions used by the teacher decreased, the number of empathic and ethical questions increased, and a relative balance among the question types was achieved. In all courses, the teacher asked the students to find the related subject in the course book, had them examine the images and concepts regarding the subject and asked them about the concepts. Next, the teacher read the case given to her in all courses, and in 3 of the courses, she had the students provide examples from their lives and asked them intellectual, ethical and empathic questions. The teacher had the students do the case as a drama in 5 of the courses and asked them to continue the case in 4 of the courses. In one course, she also had the students write aphorism, proverbs and slogans, brainstorm to find solution to a given problem, find creative titles, make comparisons and asked riddles. For example, the teacher asked, “If you were the author of this text, what kind of a title would you come up with?” and wanted them to find a creative title for the subject after the analysis of the case with questions in the course instructing the subject “How Can We Protect Our Environment?” Some of the answers given by the students are “Environment and Kids, Poor Environment, Importance of Sanitation, etc.” In all courses, the teacher reached the main idea on her own by uttering a few sentences which concluded the case.

Table 6 presents the data on how SST2 instructed the courses and which activities the teacher used based on 6-hour of observation before and 6-hour of observation after the training.

**Table 6.** General Schema of the Pre- and Post-training Instructions by SST2

Main Themes	Subthemes	Subthemes	Number of Courses	
Pre-Training	Starting the Course	Starting the course by having the students examine the images in the course book	5	
	Asking questions	Instruction using Q&A	6	
		Activities	Having students do the activities in the workbook	5
			Brainstorming	5
			Having students make comparisons	1
	Ending the Course	Ending the course without concluding the case	4	
	Ending the course by concluding the case	2		
Post-Training	Starting the Course	Starting the course by reading the case	6	
	Asking questions	Asking intellectual, ethical, and empathic questions	6	
		Providing similar examples from his/her own life	5	
		Having students write slogans	4	
		Having students make posters	3	
		Having students completing the case	2	
		Having students write aphorism and proverbs	2	
		Having students list the concepts	2	
		Brainstorming	2	
	Ending the Course	Having students do the case as a drama	1	
Ending the Course	Ending the course by concluding the case	6		
	Having students exhibit and discuss the products	5		

SST2 used 110 intellectual questions, 1 ethical and 1 empathic question in all 6 courses before the training. As seen in table 6, the teacher had the students review the images in the course book and asked them questions in general. Using the Q&A method in all courses and creating an environment of discussion in general, the teacher instructed the course by having the students brainstorm in 5 of the courses. For example, the teacher asked, “Your friend may offer you such things that can be very wrong. You should reject them. What do you think they can be?” about the subject called “Being Reliable” and an environment of discussion was created in the classroom. Having the students do the activities in the workbook in 5 of the courses, the teacher had them list the concepts and make comparisons, in one course. The teacher uttered a sentence concluding the case in 2 of the courses. In the remaining 4 courses, the school bell rang while the students were doing and reading the activities and the course ended, therefore the case could not be concluded.

SST2 used 57 intellectual, 21 ethical and 37 empathic questions in all 6 courses after the training. While the number of intellectual questions used by the teacher decreased and the number of empathic and ethical questions increased, a relative balance was observed among the question types. In all courses, the teacher started the course by reading the cases and provided and had the students provide similar examples from their lives in 5 of the courses. Trying to ask intellectual, ethical and empathic questions evenly, the teacher had the students brainstorm in 2 of the courses. The teacher asked the students to continue the cases in 2 courses and had them do the case as a drama in one course. At the end of 4 courses, the teacher had them write slogans about the case, make posters in 2 of the courses, list the achieved concepts in 2 of the courses and write and read aphorism and proverbs in 2 of the courses. The teacher, for instance, asked the students to write aphorism and proverbs about the subject and had them read what they had written at the end of the course about the subject “What Does He/She Do?”. Some of the aphorism written by the students were “One becomes successful at what they love”, “If there is no job, no bread is brought to home; if there is no job, there is no life at all”, etc. The teacher had the students discuss the final products and concluded the case in all courses. Therefore, the attainments were clearly put forth and the students were enabled to discuss them.

Table 7 presents the data on how SST3 instructed the courses and which activities the teacher used based on 6-hour of observation before and 6-hour of observation after the training.

**Table 7.** General Schema of the Pre- and Post-training Instructions by SST3

Main Themes	Subthemes	Subthemes	Number of Courses
Pre-Training	Starting the Course	Starting the course by asking questions about the subject	5
		Using the images in the book	2
	Activities	Having students provide examples from their own lives	3
		Having students do the subject in the book as a drama	3
		Brainstorming	1
Ending the Course	Ending the course without concluding the case	4	
	Ending the course by concluding the case	2	
Post-Training	Starting the Course	Starting the course by reading the case	4
		Starting the course by having students read the case	2
	Asking questions	Asking intellectual, ethical, and empathic questions	6
	Activities	Having students do the case as a drama	5
		Having students provide examples from their own lives	3
		Having students completing the case	3
Having students list the concepts		2	
Ending the Course	Ending the course by concluding the case	6	

SST3 used 138 intellectual, 1 ethical and 4 empathic questions in all 6 courses before the training. As seen in table 7, the teacher started 5 courses by asking questions and one course using the images in the book. She utilized the images in the book in the middle of 2 courses. For instance, the teacher asked the students several questions about the subject “Anomaly Creates Problems.” Being mainly intellectual, some of the questions included “What



kind of rules can there be in our school or classroom?”, “What should be paid attention to while going down and up the stairs?”, “What are the rules to follow in restrooms, for example?”, etc. Given the attributes of these questions, they were about dictating students what they should or should not do. On the other hand, the teacher had the students do the case as a drama in 3 of the courses, give examples from their own lives in 3 of the courses and asked them to brainstorm in one of the courses. The teacher uttered a sentence concluding 2 of the courses, and 4 of the courses ended before the question asked in the course could be answered. The courses that were half-finished prevented the concepts from being attained and the results from being achieved.

SST3 asked 48 intellectual, 18 ethical and 26 empathic questions in all 6 courses before the training. Whereas the number of intellectual questions was decreased compared to the pre-training, the number of ethical and empathic questions increased, and a relative balance was achieved among the question types. The teacher started 4 of the courses by reading the case and 2 of the courses by having the students read the case. Next, she asked intellectual, ethical and empathic questions about the case in all courses. The teacher asked the following ethical question about the subject “Traffic Rules” and wanted the students to tell what they thought about what is right and wrong: “Is it right that the kid wants to jump onto the street while crossing over? Why?” The teacher asked an empathic question like “What would you feel if your friends make such fun of you?” about the subject “What to Choose as Occupation” and tried to find out what the students would feel in the face of such an incident. The teacher had the students do the case as a drama in 5 of the courses, give similar examples from their own lives in 3 of the courses, asked them to completing the case in 3 of the courses and ensured that the students comprehended the concepts better by having them listed the concepts in 2 of the courses. For instance, the teacher asked the students to completing the case by asking them “What do you think that might happened later in the case?” The teacher concluded the cases by summarizing them in all courses, therefore trying to reflect the main idea to be achieved on the students completely.

Table 8 presents the data on how PST1 instructed the courses and which activities the teacher used based on 6-hour of observation before and 6-hour of observation after the training.

**Table 8.** General Schema of the Pre- and Post-training Instructions by PST1

Main Themes	Subthemes	Subthemes	Number of Courses	
Pre-Training	Starting the Course	Starting by asking questions	3	
		Starting by having students read the subject in the book	2	
		Starting by describing the case	1	
	Activities	Having students do/read the activities in the workbook	3	
		Asking students to provide similar examples from their own lives	5	
		Listing the right and wrong actions	3	
		“Who did or did not you appreciate in the case?”	1	
		Brainstorming	1	
	Ending the Course	Having students make posters	1	
		Ending the course without concluding the case	5	
Post-Training	Starting the Course	Ending the course by concluding the case	1	
		Starting the course by reading the case	3	
	Activities	Starting by concept mapping	3	
		Asking questions	Asking intellectual, ethical, and empathic questions	6
		Providing similar examples from his/her own life	3	
		Putting oneself in the shoes of a characters in the case	2	
		Having students compare the concepts	2	
		Brainstorming	2	
		Having students make posters	2	
		Having students write slogans	2	
Listing the achieved results	1			
Ending the Course	Having students write proverbs and aphorism	1		
	Ending the course by concluding the case	6		
	Having students exhibit and discuss the products	2		

PST1 used 62 intellectual, 1 ethical and 8 empathic questions in all 6 courses before the training. According to the data in table 8, the teacher asked questions in 3 of the courses, had the students read the subject in the book in 2 of the courses and described the subject in one course to start the courses. The questions asked by the teacher when instructing the subject “Those Emotions of Ours” included “We can feel our emotions, can’t we?”, “Don’t these emotions reflect on our friends when we look from outside?”, “People react to different emotions, don’t they?” These questions were close-ended questions that could be answered “yes or no.” The teacher had the students do activities in the workbook in 3 of the courses and instructed the course by giving similar examples from her own life in 5 of the courses, listed the right or wrong actions in 3 of the courses, had the students brainstorm in one course, discuss whom they did or did not appreciate in the case in one course and had them make posters in one course. When instructing the subject “Matters to Me”, the teacher uttered sentences suitable for the behaviorist approach in the middle of the course and told dictating sentences about what the students should or should not do such as “A person with ethics should not act like this. If you do it accidentally, it does not matter but you cannot do it all the time.” While 5 of the courses could not be ended by concluding the case, the teacher concluded the subject by summarizing it only in one course. Failure to conclude the cases caused that the main idea to be attained could not be relayed to the students.

PST1 asked 60 intellectual, 11 ethical and 27 empathic questions in all 6 courses after the training. Whereas the number of intellectual questions was decreased compared to the pre-training, the number of ethical and empathic questions increased, and a relative balance was achieved among the question types. The teacher started 3 of the courses by reading the case and 3 of the courses with concept mapping. Moreover, she used the intellectual, ethical and empathic questions in a balanced way in all courses. For example, the teacher asked the following questions when instructing the subject “Leadership Qualities”: “Assume that all of you are leaders in a game. What kind of a leader would you be? Would you rather be in Berk’s or Tunahan’s place?” In the subject “What Does He/She Do?”, the teacher asked, “If you were in this classroom, what kind of a solution would you find so nobody would be sorry in this game?” With these questions, the teacher enabled the students to put themselves in the characters’ place in the case. The activities used in the courses included giving similar examples from her own life in 3 of the courses, using brainstorm to solve the problem in 2 of the courses, having the students make posters in 2 of the courses, having them write slogans and asking them to list the achieved results and positive or negative behaviors about the subject in 2 of the courses, and having them write proverbs and aphorism that support the case in one of the courses. The teacher had the students write slogans at the end of the subject “Keep Our Environment Clean”. The slogans written by the students included “Keep our environment clean! Do not pollute the nature! Do not kill but keep the nature alive! No one has the right to pollute the nature!” In 2 of the courses, the teacher had the students exhibit the final products, enabling them to see and discuss all products. The teacher ended the course by concluding the case together with the students in all courses.

Table 9 presents the data on how PST2 instructed the courses and which activities the teacher used based on 6-hour of observation before and 6-hour of observation after the training.

**Table 9.** General Schema of the Pre- and Post-training Instructions by PST2

Main Themes	Subthemes	Subthemes	Number of Courses
Pre-Training	Starting the Course	Starting by having students do a drama	3
		Starting by having students play a game	2
		Starting by asking questions	1
	Activities	Having students do the activities in the workbook	4
		Listing the achieved results	3
		Having students write slogans	2
		Having students do the activities in the worksheet	2
		Providing similar examples from his/her own life	2
		Brainstorming	1
	Ending the Course	Ending the course without concluding the case	4
Ending the course by concluding the case		2	
Post-Training	Starting the Course	Starting the course by reading the case	6
	Asking questions	Asking intellectual, ethical, and empathic questions	6
	Activities	Providing similar examples from his/her own life	2
		Having students list the concepts	2
		Having students make posters	1
		Having students make brochures and emblems	1
		Having students make gift cards	1
		Having students complete sentences and write proverbs	1
	Brainstorming	1	
	Ending the Course	Having students exhibit and discuss the products	6
Ending the course by concluding the case		6	

PST2 used 84 intellectual, 1 ethical and 5 empathic questions in all 6 courses before the training. According to the data in table 9, the teacher had students do a drama in 3 of the courses, had them play a game in 2 of the courses and asked questions in one course to start the courses. The questions asked by the teacher in the subject “Matters to Me” included “Was Doruk honest in his role?”, “Do we trust someone biased or unbiased?”, “Would you trust me if I told someone that they are wrong because I love the other one very much?” These questions are close-ended and do not aim to make the students think and speak. Having the students perform activities by distributing worksheets in 4 of the courses, the teacher had them do the activities in the course book in 2 of the courses. The activities used by the teacher were asking the students to list the achieved results in 3 of the courses, having them write slogans in 2 of the courses, giving a similar example from his/her own life in 2 of the courses and having the students brainstorm in one of the courses. Whereas the teacher concluded the case by summarizing it only in 2 of the courses, 4 of the courses ended before the conclusion of the subject.

PST2 used 37 intellectual, 25 ethical and 34 empathic questions in all 6 courses after the training. The teacher asked the students the intellectual, ethical and empathic questions after starting the course by reading the case in all courses. When instructing the subject “I Can Say No”, the teacher asked the students an empathic question such as “If you were Yağmur, how would you treat Serhat?” Such questions enabled the students to put themselves in the characters’ place in the case and answer the question. It was also ensured with the question “What does it mean ‘being excluded’?” that the students identified the concepts regarding the case. The teacher provided similar examples from her life in 2 of the courses while asking the students to list the concepts in 2 of the courses. In one each course, the teacher also had the students brainstorm; make posters, emblems, and gift cards; complete sentences and write proverbs. Providing directives such as “If you had made a poster and hung it in the entrance of the picnic area, what would have Defne done when she saw it? Could she have acted more properly? Then, prepare your poster and support it with pictures and sentences”, the teacher had the students perform a poster activity in the subject “Keep Our Environment Clean”. The teacher had the students exhibit all the products in the courses and discuss them to conclude the cases. The fact that the students saw what they did about the subject and

the conclusion of the case as a result of the exhibition of the products are especially important for the communication of the main idea to the students.

Table 10 presents the data on how PST3 instructed the courses and which activities the teacher used based on 6-hour of observation before and 6-hour of observation after the training.

**Table 10.** General Schema of the Pre- and Post-training Instructions by PST3

Main Themes	Subthemes	Subthemes	Number of Courses
Pre-Training	Starting the Course	Starting by asking questions about the subject in the course book	6
		Having the students do a drama and list the achieved results	3
	Activities	Having students do the activities in the workbook	2
		Having students draw caricatures and pictures	1
		Brainstorming	1
		Asking students to provide examples from their own lives	1
Ending the Course	Having students write letters and slogans	1	
Ending the Course	Ending the course without concluding the case	6	
Post-Training	Starting the Course	Starting by reading or having students read the case	6
	Asking questions	Asking intellectual, ethical, and empathic questions	6
		Having students brainstorm and do a drama	2
		Listing the achieved results	1
		Having students make posters	1
		Having students write slogans and songs	1
		Having students draw caricatures	1
	Having students write diary	1	
Ending the Course	Ending the course by concluding the case	6	
	Having students exhibit and discuss the products	4	

In all 6 pre-training courses, PST3 asked 104 intellectual questions but did not ask any of the ethical and empathic questions. It is understood from the data in table 10 that the teacher started all courses by having the students find the subject in the course book and asking them questions about the images. Answering the questions “Should we move the student in such circumstances? We should not, right? What do we call incidents with injury and mild scratches? Accident, right?” which she asked when instructing the “Emergency” subject, the teacher did not allow the students to answer and think about the questions. Having the students do a drama and list the achieved results in 3 of the courses, the teacher performed activities such as caricature and picture drawing, letter and slogan writing, providing similar examples from one’s life, and brainstorming in one of the courses. Moreover, the teacher using the activities in the student workbook in 2 of the courses. The school bell rang before the teacher could conclude the case, and the activities of the students were left half-finished in all 6 courses.

PST3 used 70 intellectual, 16 ethical and 27 empathic questions in all 6 courses after the training. Whereas the number of intellectual questions decreased compared to the pre-training, the number of ethical and empathic questions increased, and a relative balance was achieved among the question types. The teacher had one student read the case, then read it herself and sometimes stopped to ask intellectual, ethical and empathic questions in all courses. For instance, when instructing the subject “Keep Our Environment Clean”, the teacher asked the students ethical and empathic questions such as “Do you find it right that her cousins did not warn Defne? Why? What would you tell Defne in such a situation?” Having the students brainstorm and do a drama in 2 of the courses, the teacher wanted the students to put themselves in the characters’ place in the cases in those dramas. The teacher

also had them make posters, write slogans, songs, and diaries, draw caricatures and list the achieved results in one of the courses. For example, the teacher asked the students to write a song about traffic rules in the subject “Traffic Rules”. Then, the students came before the whiteboard and sang the written songs. The teacher ensured that the students shared their products with everyone and concluded the course by having them discuss these products in 4 of the courses. In the other 2 courses, she concluded the case but did not have the students exhibit their products.

Table 11 presents the data on how PST4 instructed the courses and which activities the teacher used based on 6-hour of observation before and 6-hour of observation after the training.

**Table 11.** General Schema of the Pre- and Post-training Instructions by PST4

Main Themes	Subthemes	Subthemes	Number of Courses
Pre-Training	Starting the Course	Having students read the subject in the course book	5
		Reading the subject in the course book	1
	Asking questions	Asking mainly intellectual questions about the subject	6
		Having students do the activities in the workbook	4
	Activities	Asking students to provide examples from their own lives	4
		Having students list the achieved results	3
		Brainstorming	1
		Having students write songs	1
	Ending the Course	Ending the course without concluding the case	5
		Ending the course by concluding the case	1
Post-Training	Introduction to Course	Starting by reading or having students read the case	6
		Asking questions	Asking intellectual, ethical, and empathic questions
	Activities	Having students do a drama	6
		Asking students to provide examples from their own lives	2
		Brainstorming	2
		Having students ask their friends empathic and ethical questions	2
		Having students make posters and story maps	1
		Having students completing the case and write poems	1
	Ending the Course	Ending the course by concluding the case	4
		Ending the course without concluding the case	2

PST4 asked 65 intellectual, 1 ethical and 3 empathic questions in all 6 courses before the training. According to the data in table 11, the teacher had the students read the subject in the book and asked them questions in 5 of the courses and read the subject by herself and asked mainly intellectual questions in one of the courses. Having the students do the activities in the workbooks in 4 of the courses, PST4 asked them to give similar examples from their lives in 4 of the courses and list the achieved results in 3 of the courses. In one course, the teacher had the students brainstorm and write songs. The teacher used didactic sentences compliant with the behaviorist approach such as “Signs provide us with the information. They are very important for us to obey the rules. Therefore, we should obey the rules.” when instructing the subject “Traffic Rules.” In the subject “Being Reliable”, she uttered sentences that might affect the students deeply such as “Do not talk to people you do not know. They may sell your organs; they beat up, cut children and force them to be beggars.” In 5 of the courses, the case could not be concluded, and the courses ended during the activities. The teacher asked what the students had learned and concluded the case only in one course.

PST4 asked 24 intellectual, 26 ethical and 41 empathic questions in all 6 courses after the training. Whereas the number of intellectual questions was decreased compared to the pre-training, the number of ethical and empathic questions increased, and a relative balance was achieved among the question types. The teacher had the

students read the subject first, then read it by herself and then tried to ask the intellectual, ethical and empathic questions evenly in all courses. By asking ethical and empathic questions “Is it right or wrong to say that the most important occupation in society is a practice of doctor? Why? If you were Seda, would you be sorry in such a situation?” in the subject “What to Choose as Occupation”, the teacher aimed to reveal students’ feelings and thoughts. Using diverse activities in the courses, the teacher had the students do a drama, asked them to provide similar examples from their lives, had them brainstorm and wanted them to ask their peers empathic and ethical questions in 2 of the courses. The teacher had the students make posters and story maps, completing the case and write poems, each in one course. She summarized the subject and asked the students what they had learned in 4 of the courses but the school bell rang before the students could finish the activities in 2 of the courses.

As a result of the observations, it was concluded that the private school teachers were better at adapting to the case based education process than the teachers in the state school. The private school teachers used more diversified and more activities than the state school teachers. They were also more active when having the students exhibit their products in the classroom compared to the state school teachers.

### Student Opinions on Courses Using the Case Study Method

The interviews held with the students were examined to identify how the students reacted to the pre- and post-training courses and see which parts of the courses they liked more. A total of 21 students from the public school and private school in the study group were interviewed. Since 3 classroom teachers from the state school and 4 classroom teachers from the private school were included in the study group, 9 state school students and 12 private school students were interviewed with. Student opinions on the pre- and post-training courses are presented in table 12.

**Table 12.** Student Opinions on the Instruction of the Post-training Course

Type of School	Themes	Number (f)
State School	Reading the cases	5
	Being fun	5
	Asking questions about the case	4
	Learning new information	4
	Boring course book	2
	Total	20
Private School	Reading the cases	7
	Enjoying the difficulty of courses	6
	Asking questions about the case	5
	Doing different activities	2
	Better understanding of the subjects	1
	Seeing different cases	1
	Total	22
Grand Total		42

According to data in table 12, the number of state school student opinions on the post-training courses was 20 while the number of private school student opinions was 22. As for the state school student opinions, 5 of the students reported that “the cases were read” and those courses were “fun”, 4 of them told that the teacher “asked questions about the case” and they “learned new information” in the courses, and 2 of them stated that “the course book was boring.”

It was observed that the private school students provided opinions similar to the ones provided by the state school students. Similar opinions provided are as follows: “the cases were read in the courses” (by 7 of the students), “they enjoyed the difficulty of such courses” (by 6 of them), and “the teacher asked questions about the cases” (by 5 of them). Given the different opinions, 2 of the students mentioned “doing different activities”, one of the students stated that “the subjects were understood better” and “they saw different cases”.

SSS1, one of the state school students stated that the teacher instructed the course by reading the cases after the training by saying “The teacher reads something in recent courses; she used to instruct it right away.” PSS2



provided his/her opinions on the theme as follows: “We used to do easier things. We would not read the case, for instance. But we are reading it now and doing harder things. This is so much fun and gives us information.” It is seen that one of the differences between how the courses were instructed before and after the training was reading the cases.

Thinking that the post-training courses were more “fun” than the pre-training ones, SSS8 said, “It is much fun to attend the course because I get bored of course books. I think the cases can be put in the books, too.” While stating that using the cases made him/her happy, the student also made a suggestion about how there could be more cases in course books. Also, PSS9 said, “I think the recent courses were more fun. I liked them better because we did dramas or stuff. But I liked drawing pictures the most.” The student stated that he/she liked the courses instructed with the case study method more than the previous ones, explaining the reason with the activities.

Stating that another difference of the post-training courses was “asking questions about the cases”, SSS2 said, “The teacher has been reading stories and then asking questions recently. I like it because she chooses those who behave to answer the questions.” while PSS12 provided opinion by saying, “The teacher has been reading stories and asking questions about them.” Given the citations from the student opinions, they stated that the teachers asked questions after the cases in post-training courses, and SSS2 was happy to answer those questions. It was also found that the students were aware that the teacher instructed the courses differently from before and they gained consciousness about instruction with the case study.

When considering the opinions provided by the state school students differently from the private school students, SSS6 gave opinions about “learning new information” as follows: “Courses are nicer when there are cases because we learn things with them. The teacher asks questions. We get bored when we learn from the book.” The student reported that he/she liked being asked questions and learned new information in the courses instructed with case study method and was not happy with learning from the course book. As one of the state school students providing the opinion about “boring course book”, SSS4 said, “I like the courses instructed with case study method more because things in the book are nonsense and boring. For example, the case today was nice, I liked it very much.” The student stated that the course book is boring and enjoyed the course with the case more.

Given the opinions provided by the private school students differently from the state school students, PSS8 provided the following statements about “doing different activities”: “I like doing activities. For example, I like the drama so much because I understand better, then. Sometimes we draw caricatures. I like them too.” It is understood from the statement of the student that he/she understood and enjoyed the course better when diverse activities were performed.

Providing opinions about the “Better comprehension of subjects” theme, PSS11 said, “The teacher reads stories in these courses now. These are better because she asks us questions and we understand the subject.” It is seen that the courses were understood better with the questions asked at the end of the courses which the teacher instructed with the case study method.

PSS3 stated the following opinions about the theme “seeing different events”: “The teacher has been reading cases recently. This is nice because we see different events. When it starts, I become curious about what comes next. And I can find out about it at the end.” It is understood from this statement that the courses instructed with the case study method were liked because instruction of different events in the classroom setting aroused the feeling of curiosity.

The data on which parts of the post-training courses instructed with the case study method were liked more are shown in table 13.

**Table 13.** Student Opinions on which Parts of the Post-training Courses were Liked More

Main Themes	Subthemes	Subthemes	Number (f)
State School	Parts of Course	Doing different activities	6
		Reading the cases	5
		Asking questions about the case	1
	Reasons for Liking	Being fun	3
		Learning new information	3
		Being active	1
		Total	19
Private School	Parts of Course	Doing different activities	21
		Reading the cases	1
		Asking questions about the case	1
	Reasons for Liking	Being fun	5
		Learning new information	1
		Being active	1
		Total	42
Grand Total			61

It can be seen in table 13 that opinions of the state and private school students on the courses instructed with the case study method were addressed in 2 subthemes of “parts of courses” and “reasons for liking”. While it was found that the number of opinions provided by the state school students was 19, the number of the opinions was 42 for the private school students.

As for the opinions regarding the “parts of courses”, the state and private school student opinions were grouped in the same themes. The state school students provided 6 opinions regarding “doing different activities” whereas the private school students provided 21 opinions in the same theme. In this theme, SSS1 stated, “The part I liked the most in the course was drama because I learned that every occupation is unique I mean, it was specific and important.” The student reported that doing drama as an activity supporting the case affected his/her learning positively. Likewise, PSS10 stated that he/she liked such activities by saying “I liked the poster making the most in the courses because you get to draw pictures and write during them.” It is seen that the student attributed his/her liking to the 2 different activities that were done in the courses.

The students from both schools also stated that they liked the part “reading the case” as a subtheme of the “parts of courses” theme. 5 state school students provided opinions in this subtheme while the number was 1 for the private school. SSS7 stated, “I liked the case the most because I learned that children should not isolate their friends.” PSS11 provided the following opinions on the subject: “What I liked the most was reading the stories because the teacher gave us a case from around. She taught us something that we should not do, which is a nice thing.” It is understood that the students liked the part in which the cases were read the most. It was found that they attributed the reason for this to the importance of what they had learned from the case and they associated them with the daily life.

One state and private school student stated that they liked the part where “questions were asked about the cases” which is a subtheme of the “part of courses” theme. SSS1 said, “I like the teacher asking questions after reading something. “We learn better and think about some topics better, then.” and PSS7 stated, “I liked it when the teacher asked questions after the story because I could answer most of them etc. .” It is understood that the students liked the questions asked about the case because they understood the subject better and could answer the questions.

Student opinions on why they liked the parts of courses instructed the case study method were examined in the theme of “reasons for liking”. 3 state school students and 5 private school students provided opinions regarding “being fun”. SSS3 stated, “After the teacher reads the story, I like doing the drama. We make impersonations. We are having fun all the time.” whereas PSS7 said, “I loved the courses instructed in that way because it is so enjoyable. We are reading stories and doing dramas. I think it is fun.” It is understood that both students enjoyed doing dramas as activities that supported the case.

Another theme regarded as a reason for liking the courses is “learning new information”. 3 state school students and only one private school student provided opinions in this subtheme. SSS7 stated, “I like learning with the case study because we learn something with it, there is a case there.” whereas PSS3 provided the opinion by saying, “We made a poster at the end of this course, for example. Those who see it can understand that protecting the nature is a good thing. That is why these courses are very nice in my opinion.” The students stated that they learned new information in courses instructed with the case study method, and the state school student gave the case as its reason while the private school student regarded the poster they made as the reason.

The last reason for liking the courses instructed with the case study method is “being active” in the courses. One state and private school student provided an opinion on the subject. SSS3 said, “We make impersonations in these courses. We do not sit all the time. I think it is much better this way.” It is understood from this statement that the student like being active and do not enjoy sitting in the courses. PSS12 provided the following opinions on the subject: “I like doing things on my own in the courses. For instance, when the teacher reads it, I want to read, too. We made a poster in this course. I liked it because we did it.” The student reported that he/she enjoyed the parts of the course in which he/she was active rather than the teacher, and therefore he/she enjoyed the activities using the case study.

Given the student opinions on the post-training courses instructed with the case study method, the students provided opinions especially regarding the empathic questions asked. The data on these opinions are shown in table 14.

**Table 14.** Student Opinions on the Empathic Questions Used in the Post-training Courses

Main Theme	Subthemes	Subthemes	Number (f)
State School	Reasons for Liking	Putting oneself in protagonist’s place	3
		Expressing oneself	3
		Emotions being important	1
		Meaningful questions	1
	Reasons for not Liking	Putting oneself in antagonist’s place	3
	Total		11
Private School	Reasons for Liking	Putting oneself in character’s place	7
		Feeling that one’s thoughts are given importance	4
		Expressing oneself	2
		Better understanding of the subject	2
		Answering the questions more easily	1
	Total		16
Grand Total			27

According to the data in table 14, the state school students provided 8 opinions in regard to liking the empathic questions and 3 opinions in regard to disliking them whereas the private school students gave 16 opinions about liking the questions.

As for the state school student opinions on liking the empathic questions, 3 of the students stated that “they put themselves in characters’ place”, 3 of them stated that they think such questions let them “express themselves”, 1 of them reported that “emotions are important” and 1 of them told that “the questions were meaningful”.

Stating about the empathic questions that “he/she put himself in character’s place” and he/she liked such questions, SSS9 provided the following opinions: “I think on behalf of Eda when I am asked to put myself in her place. It is as if I was doing the stuff. I think it is very nice.” It is understood from this statement that the student enjoyed putting himself/herself in character’s place and thinking on behalf of her when answering the empathic questions.

Being one of the state school students who provided opinions about “expressing oneself”, SSS4 said, “I explain myself to my teacher and I feel differently. I like it.” It is understood that expressing himself/herself when answering the question made the student happy.

SSS2 stated that he/she liked the empathic questions and the reason was that “feelings are important”. The following is the opinions provided by the student: “For example, I liked the question ‘What may Aleyna have felt about it?’ Because what we feel is important to us. Everyone may feel different things.” It is seen that SSS2 liked being asked what the character in the case may have felt and his/her emotions being given importance. The student stated that emotions are important to people and this was why he/she liked the empathic questions.

SSS1 reported that he/she liked the empathic questions because they were “meaningful” and provided the following opinions: “I love the questions asking us to answer by putting ourselves in the place of the kids who polluted the environment because I think it is more meaningful than the questions like ‘What did Aleyna do here?’”. The student reported that he/she was happy with the empathic questions that asked them to put themselves in characters’ place in the case. It is also seen that the student found the empathic questions more meaningful than the intellectual ones.

3 of the state school students stated that they did not enjoyed the empathic questions that asked them to “put themselves in antagonist’s place.” SSS6 accordingly said, “If the kid acted badly and did something bad, I would not enjoy putting myself in his/her place. But I would like it if he/she behaved.” The statement of SSS6 shows that he/she did not enjoy answering the questions by putting himself/herself in character’s place when the character had bad behaviours in the case.

It was observed that the private school students liked this type of questions. The reasons given by them were “putting oneself in character’s place” (7 of the students), “feeling that one’s thoughts are given importance” (4 of them), “expressing oneself” (2 of them), “better comprehension of the subject” (2 of them), and “answering the questions more easily” (1 of them).

Explaining that “putting oneself in character’s place” was the reason why he/she liked the empathic questions, PSS8 provided the following opinion: “If I put myself in Cansu’s place, I would do more logical things. I would say more logical and right things because it would be as if I was in her place.” The student stated that he/she liked such questions because he/she could have the chance to do the right thing unlike the character in the case when he/she would put himself/herself in character’s place.

PSS3 explained the reason why he/she liked the empathic questions was “feeling that his/her thoughts are given importance”. The following is the opinions provided by the student: “For example, I liked it so much when the teacher asked me what I would feel if I were the tree because the teacher gets our opinions, too. She minds our thoughts.” It is seen that the student liked how the teacher got their opinions and these opinions were given importance by the teacher. According to the student, it is a pleasing thing when he/she puts himself/herself in a living or non-living thing and is able to answer teacher’s questions.

Providing an opinion on “expressing oneself” as another reason for liking the empathic questions, PSS11 stated, “With those questions, we can express our thoughts, whether we liked it, what we would do.” According to the student, in terms of expressing himself/herself, it was important that he/she explained his/her thoughts on the topic, what he/she felt about the situation in the case and what he/she could do when putting himself/herself in character’s place.

Saying “I like the teacher asking us to answer questions by putting ourselves in someone else’s place. I find answers to those questions, but I do not to others,” PSS9 provided opinion on “better comprehension of the subject”. It is understood that the student found answering the empathic questions easier than other questions. The students referred this to being asked to answer questions by putting himself/herself in someone else’s place.

All these findings indicate that the state and private school students liked several parts of the courses instructed by their teachers with the case study and provided opinions on these parts.

### **Conclusion, Discussion, and Recommendations**

It was determined that the teachers used more intellectual analysing questions than the empathic thinking and ethical analysis questions in the courses they instructed with the case study method before the training and the rate of using these questions were relatively similar after the training. Moreover, it was found that the number and quality of the activities that supported the cases used by the teachers increased compared to the pre-training.

According to the observation of the pre- and post-training courses instructed by the state and private school teachers, it was found out that they instructed the pre-training courses in the stages of “reading the subject in the book, having students do the activities in the workbook, providing similar examples from his/her own live, having students do the subject in the course book as a drama, ending the course before concluding the case.” These stages were replaced by the following ones in the post-training courses: “starting the course by reading or having students read the case, asking intellectual, ethical, and empathic questions, providing or having students provide similar examples from their own lives, having students do the subject in the course book as a drama, having them find creative titles and completing the case, having them write slogans and make posters, and summarizing the subject and concluding the case.”

The private school teachers followed the following stages in their pre-training courses: “starting the course by reading or asking questions about the subject, having students do the activities in the workbook, providing similar examples from his/her own life, having students do the subject in the course book as a drama, having them list the achieved results, having them draw caricatures and pictures, having them brainstorm and make posters and write slogans, and ending the course before concluding the case.” It was seen that the private school teachers instructed the post-training courses in the following stages: “starting the courses by reading, having students read the case and with conceptual mapping, asking intellectual, ethical, and empathic questions, providing or having students provide similar examples from their own lives, drama, and brainstorming, having them list the concepts and achieved results, having them draw caricatures and write poems and slogans, having students exhibit and discuss the final products, and summarizing the subject and concluding the case.”

It was found that both schools’ teachers started the pre-training courses by reading the case and continued by having the students do the activities in the workbook. It was also seen that the private school teachers performed more activities supporting the case performed than the state school teachers in post-training courses. Moreover, teachers of both schools had trouble in concluding the courses.

In the post-training period, the private and state school teachers started the courses by reading or having the students read the case. Teachers of both schools paid attention to asking the intellectual, ethical and empathic questions that analyzed the case in a balanced way. Performing more activities that supported the case in the post-training courses, the state school teachers succeeded in summarizing the case and concluding the course. The private school teachers reinforced the cases with several activities in the post-training courses, too, and concluded the courses after having the students exhibit the products they had prepared.

Given the effects of case study method on teachers and students, the teachers stated that they could use the case more effectively and started to enjoy Life Sciences courses after the training and the students had more interest in the courses and higher motivation and enjoyed the courses further. According to the similar studies in the literature that are in parallel with the findings in the study, it is important to provide case texts for solving problems with real-life situations in the teacher-training courses (Gall; Kauffman, Mostert, Trent and Hallahan; as cited in Lengyel and Vernon-Dotson, 2010).

It was found that the private and state school students provided opinions similar both in numbers and content on the courses instructed by the teachers after the case study-based training. The opinions of the state school students that are common with the private school students included “starting the course by reading the cases, asking questions about the case, and these courses being fun.” Different from the private school students, the state school students found “the course book boring” while the private school students provided opinions of “doing different activities, seeing different events, and the better understanding of subjects” different from the state school students.

The private school students also gave opinions two times more than the state school students on liking the parts of the post-training courses “reading the cases, asking questions about the case, and doing different activities” for the reasons “being fun, learning new information, and being active”. This difference was found to be stemming from the part “doing different activities.” The reason can be explained by the fact that the private school teachers performed more and diverse activities than the state school teachers did.

Another result of the research was the private and state school student opinions on the empathic questions. Almost all students of both schools liked the questions, enjoyed answering the questions and became happy with putting themselves in a character’s shoes in the cases. Yet, a few state school students reported that they did not like the empathic questions because they did not want to put themselves in “antagonist’s place” in the case.



Darling-Hammond states that the case study method presents a bridge between theory and practice and improves abilities of teacher candidates to reflect on and analyze during the process (as cited in Lengyel and Vernon-Dotson, 2010). As articulated by Gibson, teacher candidates have higher self-confidence as they assume different roles and acquire the skills of teamwork and problem-solving thanks to the case study-based teaching (as cited in Lengyel and Vernon-Dotson, 2010).

Using the case study method in teacher's education is considered necessary by researchers (Levin; Merseth; Schulman; Tillman; as cited in Lengyel and Vernon-Dotson, 2010). Case texts provide safe environments of discussion in which diverse real-life problems are addressed. While trying to solve these problems, teacher candidates put forth several ideas and solutions in the company of professionals and administrators (Lengyel and Vernon-Dotson, 2010).

The research also examined how the case study-based training provided for the teachers affected the students. It was seen that both private and state school students noticed the difference between the pre- and post-training courses and reported that the teachers "had read the cases" although the students did not have any clue that the courses would have been instructed with the case study method. The students also stated that they were happy because the cases had been read, analyzing questions had been asked and activities that supported the case. They liked the instruction with the case study method as the courses were fun, new information was learned and they became active in the courses.

As for the foreign literature in parallel with the results of this study, it is possible to say that those studies are of both quantitative and qualitative characteristics. It is seen in previous studies that the students were content with the activities of the case study (Hourigan, 2008; Ruey et al., 2012), the activities increased the academic achievement (Grant, 1997; Ruey et al., 2012), achieved belonging to the classroom setting (Hourigan, 2008), improved the critical thinking skills (Scott, 2007; Weil et al., 2001), enhanced the problem-solving skill (Roberts and Ryrie, 2011), brought the ability to evaluate the instructional process (Grant, 1997), brought the ability to communicate and enabled the students to teamwork (Grant, 1997); the students made positive progress with their case study attitudes and perceptions (Timken and Mars, 2009; Weil et al., 2001) and the activities contributed to information teaching and understanding of strategy (Scott, 2007). However different from the positive attributes mentioned before, it was found in the research by Culpin and Scott (2011) that instruction with the case study method did not contribute to the development of students' self-confidence.

As for the studies conducted with students in Turkey, it was observed that research studies using the case study method were conducted in the experimental design. It was seen in these studies (Aydemir, 2010; Coştu, Ünal and Ayas, 2007; Çamur, 2008; İbrahim and Öztürk, 2013; Pehlivanlar, 2005; Sancar, 2010; Şahin and Hacıoğlu, 2010; Şimşek and Yaşar, 2006; Uluyol, 2011; Yılmaz, 2011) that courses were instructed to the control groups with current methods while others were instructed to the experimental groups with the case study method. The studies examined how this method affected academic achievements and course attitudes of the students in the control and experimental groups. It is also observed in all studies that the experimental group students to whom the case study method was applied had significantly higher academic achievements and course attitudes than the control group. It can be said that instruction with case study method had a positive impact on academic achievement and course attitudes. Also in parallel with the data in this study, Şahin, Atasoy, and Somyürek (2010) reviewed the studies in which the case study method was used in teacher's education and found that teacher's education studies had been conducted in different domains and accepted to be useful in the meta-analysis study.

The findings and the results of this study show that the quality of using the case study method in Life Sciences courses increased dramatically after the teachers had received the case study-based training and the students noticed the difference of such courses and were content with such instruction of the courses.

The research was conducted by the 2nd and 3rd-grade students and teachers in primary school Life Science courses. The case study method can be applied in different courses and at different levels of primary and secondary education and how they are influenced. The families of the students are excluded from the process. However, it has been found out that, in particular, the information given by private school teachers, the parents have noticed the differences in the way they analyze the questions and events the children ask at home. For this reason, it is possible to analyze the situation of the students at home by including the parents in the process. In the international literature, it has been determined that the studies related to the case study method are usually carried out by



university students. Especially in Turkey, the effectiveness of these studies can be examined with teacher candidates because pilot application of this research was conducted with teacher candidates and it was seen how much the candidates were willing to be in this issue.

## İlkokulda Örnek Olay Yönteminin Kullanımı: Bir Öğretmen Eğitimi Süreci

### Giriş

İnsanoğlu yaşamı boyunca pek çok karar verir; okul seçimi, iş seçimi, eş seçimi, ev almak, araba almak, yatırım yapmak gibi. Bu süreçte bir seçim yapma noktasında karar kavşaklarına gelir ve dolayısıyla verilen kararlar da insanın yaşam kalitesini etkiler. İnsanların yaşamlarında okullar beceri geliştirme yuvaları haline gelirken, gelişen beceriler sayesinde daha iyi, daha nitelikli karar verebilen insan yetiştirilebilir. Eğitimin çağdaşlaşması ve ilerlemesiyle birlikte hem eğiten hem de eğitilen bireyin en önemli sorunlarından biri, eğitimin nasıl ve hangi yollarla daha nitelikli hale getirilebileceği olmuştur. Bireyler, gelişen ve değişen dünyanın niteliklerine uyum sağlayabilmek için her açıdan kendilerini geliştirmek zorunda kalmıştır. Bu nedenle okullarda işlenen derslerin niteliklerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Gelişim ve değişim sayesinde karar verme becerileri üst boyutlarda olabilen, kararlarının neden-sonuç ilişkilerini önceden düşünerek, kendisine, ailesine ve etrafındaki insanlara etkilerine dikkat eden bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir.

Değişim ve dönüşümün oldukça yoğun yaşandığı 21. yüzyılın çok boyutlu toplum yapısına genç kuşakların uyum sağlayabilmesi, çağdaşlaşma yolundaki insanın önemli bir niteliğidir. Bu bağlamda derslerin içeriğine yaşamın kendisini taşımak, çağdaş Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programlarının en önemli özelliklerinden biri olmuştur (Kabapınar, 2012). Türkiye’de ilkokullarda ilk 3 senede Hayat Bilgisi dersleri okutulurken, 4. senede Hayat Bilgisi dersinin devamı niteliğinde Sosyal Bilgiler dersleri okutulmaktadır. Her iki ders de benzer nitelikleri taşımaktadır. İnsanların hayatlarındaki unsurların yoğun olarak yer aldığı derslerden olan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde, öğrenciler gerçek hayatla bağlantı kurabilme fırsatıyla karşılaşmaktadırlar. Aynı zamanda bireylerin yakın çevresiyle ilişkilendirilerek işlenen bu dersler, psikolojik, bilişsel ve sosyal gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır (Aydın ve Gürler, 2012).

Hayat Bilgisi dersi, ilkokul dersleri içerisinde ayrı bir öneme sahiptir ve diğer derslere göre önemli bir ayrıcalık göstermektedir. Gerek değişik gerçek yaşam öykülerinin işlenmesi, gerekse de farklı disiplinleri ele alan bir yapıya sahip olması ve bireylerin kendi yaşantılarından unsurlar bulabilmeleri göz önüne alındığında, önemli bir yapısının olduğu görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Öğrencinin önceki deneyim ve yaşantıları ile yeni öğrendikleri arasından ilişki kurması bu konuda önem taşıyan bir durum olmaktadır. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim programında bu noktaya şu şekilde değinilmiştir: “Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018, s.3).

Hayat Bilgisi dersi, çocuğun doğumundan itibaren geçen 6-7 yıldan bu yana dünyayı nasıl anlamlandırıldığına ilişkin deneyimleri merkeze alarak, bundan sonraki yaşamına ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya, çevresini sosyal ve fiziki boyutta anlamasına katkıda bulunmaya çalışan bir derstir (Kabapınar, 2012). Bireylerin okula başladıkları ilk yıllarında, onun tamamen gelişim göstermesi konusunda yardımcı olan bu derste; algı, dikkat, bellek ve akıl yürütme gibi yetileri, iyi bir öğretimle birlikte gelişme olanağı bulunmaktadır (Binbaşıoğlu, 2003). İyi bir öğretim ise, çocuğun öğretilenleri somut olarak anlamlandırabilmesi açısından, öğrenme ortamında uygulanacak öğretim yöntemleriyle doğrudan ilişkili olmaktadır. Bu öğretim yöntemlerinden Hayat Bilgisi derslerinde kullanılması önem taşıyan yöntemlerden biri de “örnek olaydır”. Nitekim yapılandırmacı yaklaşım temelli 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından pilot uygulanan Hayat Bilgisi Öğretim Programı çerçevesinde en aktif hale gelen öğretim yöntemlerinden biri de örnek olay olmuştur (Kabapınar, 2012). 2004 yılı programıyla birlikte davranışçı yaklaşım geride bırakılarak yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiş, böylece öğrencilerin sınıf ortamında çeşitli öğretim yöntemleriyle iç içe olmasının sağlanmasına zemin hazırlanmıştır. 2004 Hayat Bilgisi öğretim programında bilginin kaynaktan öğrenene aynen geçişini içeren bir süreç yer almamakta, aksine öğrenenin mevcut bilgisi doğrultusunda yeni bilgileri anlamlandırma ve ilişkilendirme yoluna gittiği görülmektedir (Kabapınar, 2012). Türkiye’de Hayat Bilgisi öğretim programıyla ilgili son değişimler 2018 öğretim programıyla birlikte yapılmıştır. Bu programda yapılandırmacı yaklaşım yerini korumayı sürdürmektedir. Kazanımların sayıları ile ders saatlerinin azaltılması ve üç temel temanın kaldırılıp yerine altı temel ünitenin getirilmesi bu değişimlerin başlıcaları arasındadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

2018 yılı Hayat Bilgisi öğretim programıyla birlikte öğrencilerin sınıf ortamında daha aktif olmalarının önemi yeniden gündeme gelmiştir. Bu nedenle sınıf ortamında örnek olaylar kullanılarak öğrencilerin aktif hale getirilmeleri önem taşımaktadır. Örnek olay temelli eğitim, özellikle bir olayın ayrıntılı olarak ele alınması

sayesinde, öğrencilerin günlük yaşamdan unsurlarla iç içe olmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda devamında gelen etkinliklerle öğrenciler birbirinden farklı karakterler içinde rol oynama fırsatlarıyla karşı karşıya gelmekte ve bu sayede gerçek hayatı deneyimleme şansı kazanmaktadırlar (Farahani ve Heidari, 2013). Örnek olay yönteminin eğitimde kullanıldığında sağladığı yararlarından bir diğeri de, bireylerin problemlerin çözümüne karşı farklı bakış açılarını geliştirme fırsatıdır. Aynı zamanda teori ve pratik arasında bağlantı noktaları oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca örnek olay yöntemi, öğrenme ve öğretme esnasında bireylerin problem çözüme ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirebilmektedir (Badger, 2010).

Örnek olay yöntemi kullanılarak verilen eğitim, başlangıçta problem durumu odaklıdır ve gerçek hayatı deneyimlemeye olanak sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin entelektüel ve davranışsal becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Aynı zamanda örnek olay temelli öğretim Sokrates metodunun bir benzeri olarak da belirtilebilmektedir. Çünkü bu yöntem de tıpkı Sokrates metodu gibi problem temelli öğrenmeye dayanmakta ve var olan bir problem durumuna olası çözüm yolları bulunmaya çalışılmaktadır (Garvin; akt. Badger, 2010).

Hayat Bilgisi dersleri de çocuğun gerçek yaşamında karşılaştığı problemlere çözümler bulabilmesi ve kendisini rahatça ifade edebilmesi açısından etkili bir ders olduğundan, bu derslerde örnek olay yönteminin kullanılması önem taşımaktadır. Örnek olay, “bir olayın ya da sorunun yazılı veya sözlü şekilde anlatıldıktan sonra konu hakkında öğrencilerin tartışılmasıyla çözüm ve önerinin ortaya konulmasına dayanan bir yöntemdir” (Aydın, 2005, s. 85). Ayrıca Kabapınar ve Baysal’a (2004) göre, öğrencilerin derslerde aktif olabilmeleri ve bireysel anlamlar çıkarabilmeleri, öğrenmenin kalıcılığı açısından örnek olay, üzerinde durulması gereken bir konu olmaktadır. Bu amaçla farklı bakış açılarının ortaya konulması ve değişik fikirlerin tartışılmasına zemin hazırlanması açısından örnek olay yönteminin Hayat Bilgisi derslerinde kullanılması önemlidir.

Örnek olay yönteminin uygulanmasında uygun öğrenme ortamı hazırlandıktan sonra, öğrencilerin karşısına getirilen örnek olayların özelliklerine dikkat etmek gerekmektedir. Öğrenme ortamına getirilen bir örnek olay ne kadar nitelikli olursa olsun, onu sınıfta uygulayacak öğretmenin niteliği de önem taşımaktadır. Bu nedenle dersinde örnek olay yöntemini seçen öğretmen, planlamaya, sınıfta tartışılabilir bir konu seçmeye, sorunu çözüme yönünde öğrencilerin izledikleri yollara dikkat etmelidir (Gözütok, 2006). Sosyal bilimlerle ilintili derslerde yaşam içerisinde karşılaşılabilecek olay ve durumların ancak çok küçük bir bölümünün sınıf içine taşınabildiği görülmektedir. Sınıf ortamındaki çeşitli gerekçelerden ötürü örnek olay yönteminin yeterince etkili biçimde kullanılmadığı ve bu bağlamda öğrencilerin gerçek yaşamıyla ilişkilendirmelerin yeterli ölçüde yapılamadığı tespit edilmiştir (Kabapınar, 2012; Özkan, 2010). Sınıfların kalabalık olması ve uzun zaman alan örnek olaylarda bütünlük sağlanamaması, öğrencinin olay ve ilişkiler arasında kolay bir bağ kuramamasına neden olmaktadır. Öte yandan Kabapınar (2009) Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki örnek olayların öğrencileri zorlayan ve çatışma içerikli nitelikte olması gerektiğini belirtirken; Özkan (2010) çalışmasında öğretmenin seçtiği örnek olayların öğrencilerin yaşamlarıyla bağlantılı ve seviyelerine uygun olmasına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Bu konuda öğretmenlere büyük görev ve sorumluluğun düştüğü yadsınamaz bir gerçektir. Örnek olay yönteminin sınıf ortamında nitelikli kullanılabilmesi için öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesi önem taşımaktadır. Ancak literatürde ilkokullarda örnek olayların sosyal içerikli derslerde kullanılarak öğretmen eğitimlerinin yapıldığı çalışmalarla pek karşılaşılmamıştır. Oysaki bu çalışmalar, öğretmenlerin örnek olay yöntemini hayat bilgisi ve sosyal bilgiler gibi sosyal içerikli derslere entegre etmeleri açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, hayat bilgisi derslerinde örnek olay yöntemine yönelik öğretmen eğitiminin yer alması nedeniyle literatüre önemli bir katkısı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin Hayat Bilgisi derslerinde örnek olay incelemesi yöntemini ne derece etkin kullandıklarını saptamak, öğretmenlere verilen eğitimin ardından yöntemin sınıf içinde kullanımında ortaya çıkan değişimi ve öğrencilerin bu değişime yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmenlere verilen örnek olay temelli eğitim öncesi ve sonrasında, öğretmenlerin örnek olay yöntemini sınıfta kullanarak işledikleri ders süreçleri nasıl farklılaşmıştır?
- 2) Verilen eğitim sonrasında işlenen derslere yönelik öğrenci görüşleri nasıl farklılaşmıştır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması modeli, araştırmacı ile araştırılanı net bir şekilde ayıran, keşfetme, müdahale ve değerlendirme döngüsüne sahip pozitivist paradigmaya dayalıdır (Byrant; akt. Glesne, 2012). Sosyal uygulama için aranan iyi araştırmalar, öncelikle sosyal girişimlerin ve sosyal tekniklerin hizmetinde olmalıdır. Bu durum ise en iyi eylem araştırması ile ele alınabilmektedir. Çünkü eylem araştırmalarında sosyal eylemin çeşitli biçimleri, koşulları ve etkileri karşılaştırmalı olarak ele alınarak sosyal eyleme dönüştürülmektedir (Lewin; akt. Mayring, 2011, s. 55).

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerine verilen eğitimin, öğretmenlerin Hayat Bilgisi derslerinde örnek olay yöntemini etkili kullanabilme düzeylerine ne derece katkısı olduğu incelenmiştir. Aynı zamanda eylem araştırmalarının veri toplama süreçlerinde yer alan birbirinden farklı veri toplama araçlarının olması özelliği de bu çalışmada yer almaktadır. Bu nedenlerden ötürü, çalışmanın doğasına en uygun olduğu düşünülen nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması seçilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilindeki bir özel okul ve bir devlet okulunda görev yapmakta olan 8 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Özel okul ve devlet okulunun her ikisinde 2. ve 3. sınıftan 2'şer öğretmen gönüllülük esasına uygun olarak seçilmiştir. Bu öğretmenlerin 2'şer kişi olarak belirlenmesinin nedeni, her sınıfa özgü daha fazla veriye ulaşabilmektir. Ön gözlemler yapıldıktan sonra, devlet okulunda görev yapmakta olan 2. sınıf öğretmenlerinden biri okuldan ayrılmak zorunda kaldığı için öğretmen sayısı 7 olmuştur. Böylece öğretmenlere verilen eğitime ve son gözlemlere toplam 7 öğretmenle devam edilmiştir. Öğretmenlerin hepsinin cinsiyeti kadındır. Çalışmada öğretmenlerin isimlerine yer verilmeyerek, özel okul öğretmenleri ÖÖ1, ÖÖ2 şeklinde ve devlet okulu öğretmenleri DÖ1, DÖ2 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada öğretmenler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, daha önceden belirlenmiş bazı ölçütlere göre örnekleme seçilmektedir. Seçilen durumların ise bilgi verme açısından zengin olması önem taşımaktadır (Patton, 2014, s. 238). Öğretmenleri seçerken özel okul ve devlet okullarının müdürleriyle görüşülmüştür. Güz ve bahar dönemi olarak bir eğitim-öğretim yılının tamamında çalışmalara katılmayı kabul eden 2. ve 3. sınıf öğretmenleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlere verilen eğitim sonrasında, her öğretmenin sınıfında bulunan öğrencilerden 3'er tanesinin (2. sınıflardan 9 ve 3. sınıflardan 12 olmak üzere toplam 21 öğrencinin) tüm sürece yönelik görüşleri alınmıştır. Öğrencilerden 12'si kız, 9'u erkektir. Öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik (heterojenite) örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, farklı karakteristik özellikler veya ölçütler belirlenir. Böylece maksimum bilgiye ulaşmak amaçlanır (Patton, 2014, s. 235). Bu çalışmada ise, öğrenci örnekleme belirlenirken derslere katılım düzeyleri ölçüt olarak belirlenmiştir. En yüksek, orta ve en düşük katılım seviyesindeki öğrencilerden 1 kişi seçerek heterojen bir grup oluşturmaya çalışılmıştır. Böylece bu öğrenci gruplarının tüm sınıfın özelliklerini yansıttığı varsayılmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin seçiminde gönüllülük esas alınmıştır.

### Veri Toplama Araçları

*Gözlem.* Bu çalışmada yapılan gözlemin temel amacı, öğretmenlere verilen örnek olay temelli eğitimden önce ve sonra öğretmenlerin Hayat Bilgisi derslerinde örnek olay yöntemini kullanma becerileri arasında fark olup olmadığını saptamaktır. Bu amaçla her öğretmenin eğitimden önce ve sonra olmak üzere 6 ders saatleri (örnek olayı işleme süreleri) gözlemlenmiş, eğitimden önce toplam 42, eğitimden sonra toplam 42 ders saati olmak üzere toplam 84 saat gözlem yapılmıştır. Bu gözlemlerde, öğretmenlerin kullandıkları soru tiplerinin neler olduğu, hangi etkinlikleri kullandıkları, etkinlik süreleri, dersleri işlemeye nasıl başlayıp nasıl bitirdikleri gibi boyutlar gözlenmiş ve gözlem formuna ayrıntılı olarak rapor edilmiştir.

*Yarı Yapılandırılmış Görüşme.* Bu çalışmada, öğrenci görüşme formu öğretmenlere örnek olay temelli eğitiminin verilmesinin ve öğretmenlerin Hayat Bilgisi derslerinde örnek olay ile işlenebilecek konuları, bu doğrultuda işlemelerinin ardından öğrencilere uygulanmıştır ve onlarla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Formun amacı öğretmenlerin örnek olay eğitimini almalarından önce ve sonra Hayat Bilgisi derslerini çocuklarla nasıl işlediklerine yönelik olarak öğrencilerin görüşlerini almaktır. Bu form yarı yapılandırılmış bir şekilde hazırlanmış ve 7 sınıftan seçilen 3'er kişi, toplam 21 öğrencinin görüşü kayıt altına alınmıştır. Öğrenci görüşme

formuyla, öğretmenlere verilen eğitim öncesi ve sonrasında işlenen derslerdeki farklılıkları öğrencilerin fark edip etmediklerini saptamak, işlenen derslerin bölümlerinden en çok hangi kısımları beğendiklerini tespit etmek ve öğretmenlerin sordukları empatik sorularla ilgili neler düşündüklerini belirleyebilmek amaçlanmaktadır.

### Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplama sürecine gözlemlerle başlanmıştır. Öğretmenlerin 2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuzu'nda örnek olay incelemesi yöntemini kullanmaları öngörülen konulardan seçilen 6'şar konuyu işlemeleri araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. 7 öğretmenin belirlenen 6 kazanıma ait konuyu işleme süreleri toplam 42 ders saati sürmüştür. Öğretmenler derslerin işlenmesinden önce hangi konuların işleneceğine yönelik bilgilendirilmiş ancak neyin gözlemleneceği, nelerin inceleneceği hakkında öğretmenlere herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Öğretmen eğitiminin pilot uygulaması yapılmadan önce örnek olay incelemesi eğitiminin içeriğine ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Bu uzmanlar 3'ü profesör, 3'ü doçent olarak 6 akademisyen ve 3 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Uzmanların görüşleri alındıktan sonra uygulanan Lawshe (1974) testine göre eğitimde yer alan etkinliklerin KGİ'leri 0,92 olarak tespit edilmiştir. Lawshe testine göre uzman görüşlerinin alındığı eğitimde yer alan etkinliklerin kapsam geçerlik indekslerinin hesaplanması, araştırmanın geçerliğini sağlama yollarından biridir. Lawshe'ye göre, 9 uzman görüşü alındığında kapsam geçerlik indeksinin minimum 0,75 olması, maddelerin geçerli olduğunu göstermektedir (akt. Yurdugül, 2005). Bu çalışmada da kapsam geçerlik indeksinin 0,92 olması, verilen eğitimin amaca uygun geçerlikte olduğunu göstermektedir.

Pilot uygulamanın ardından gerekli düzenlemeler yapılmış olan örnek olay incelemesi eğitim öğretmenlere verilmiştir (Ütkür, Kabapınar, Önder, 2016, s. 46). Ancak yer ve zaman sıkıntısından ötürü bu eğitim özel okul ve devlet okulu öğretmenlerine ayrı ayrı verilmiştir. Her iki gruptaki öğretmenler, sürecin sonunda oldukça keyif aldıklarını belirtmiş ve diğer öğretmen arkadaşlarının da bu eğitimi almalarını istediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere verilen 12 saatlik bu eğitim, üç temel aşamadan oluşmaktadır. Bu temel bölümler farkındalık kazandırma, uygulama ve uygulamanın değerlendirilmesi şeklindedir. Farkındalık kazandırma bölümünde, öğretmenlerin örnek olayı tam anlamıyla tanıyıp, nitelikli örnek olayın özelliklerinin neler olduğuna yönelik farkındalık kazanmalarını sağlayıcı çalışmalar yapılmıştır. Uygulama bölümünde, bir örnek olayın analizi sürecinde ne tarz soruların sorulabileceğine, sorulacak soruların çeşit ve niteliğine, örnek olayın öncesine, olay sırası ve sonrasına yönelik ne tarz sorular sorulabileceğine, örnek olay türlerine ve olayı destekleyici ne tarz etkinliklerin kullanılabilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Değerlendirme bölümünde ise, çalışma grubundan farklı öğretmenlerin önceden örnek olay incelemesi yöntemi kullanarak işledikleri dersler incelenmiş, örnek olayı etkili kullanabilme düzeyi göz önüne alındığında bu derslerin ne derece nitelikli olduğu tartışılmıştır. Ayrıca bu bölümde son olarak, örnek olay incelemesi yöntemi kullanılırken öğretmenlerin sınıf ortamında nelere dikkat etmeleri gerektiği öğretmenlerin de fikirleri alınarak özetlenmiştir.

Verilen örnek olay incelemesi temelli eğitimin ardından, araştırmacı tarafından belirlenen 4 kazanıma uygun olarak örnek olay metinleri hazırlanmıştır. Ardından bu metinlerle ilgili olarak uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların örnek olay metinlerinde yer alan çatışma içerikli kısımların daha net ifade edilmesi önerisi göz önüne alınarak, metinler bir kez daha düzenlendikten sonra öğretmenlere işleyecekleri derslerden önce dağıtılmıştır. Öğretmenlerin bu örnek olay metinlerine yönelik soracakları "ahlaki çözümleme, düşünsel inceleme, empatik düşünme" sorularını ve kullanacakları etkinlikleri hazırlamaları istenmiştir. Rowe ve Newton'a göre, bir örnek olayı analiz ederken kullanılan soru tipleri üç farklı şekilde incelenmektedir. Bunlar, "ahlaki çözümleme, düşünsel inceleme, empatik düşünme"dir (akt. Kabapınar, 2012). Öğretmenler örnek olay incelemesi temelli eğitimde öğrendikleri doğrultusunda bu soru tiplerini ve etkinlikleri hazırlamaya çalışmışlardır. Sorun yaşadıkları noktada öğretmenlerle birebir çalışarak dönüt verilmiştir.

Öğretmenlerin son gözlemlerde işledikleri 6'şar dersin araştırmacı tarafından gözlemlenmesi toplamda 42 ders saati sürmüştür. Öğretmenlerin son gözlemlerde işledikleri derslerde ilk 4 konunun örnek olay metinleri araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Ancak hangi soru tiplerinin kullanılacağı ve etkinliklerin yapılacağı planlanması öğretmenlere bırakılmıştır. Bu dersler öğretmenler tarafından işlendikten ve araştırmacı tarafından gözlemlendikten sonra, öğretmenlere belirli konularda dönüt verilmiştir. Bu dönütler her dersin işlenmesinin hemen ardından verilmiş olup, öğretmenlerin çeşitli açılardan eksik oldukları kısımlar hakkında önerilerde bulunulmuş, bir sonraki ders planının ve işlenmesinin daha nitelikli olması için öğretmenlerle birebir

çalışmalar yapılmıştır. Bu derslerin bitiminden ve verilen dönütlerden sonra, son iki derste kullanılacak örnek olayların öğretmenlerin kendileri tarafından hazırlanması istenmiştir. Metinlerin hazırlanmasının ardından, araştırmacı tarafından dönüt verilmiş ve gerekli düzeltmeleri yapmaları sağlanmıştır. Ardından öğretmenlerin hazırladıkları materyaller kullanarak dersleri işlemeleri araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Ayrıca tüm bu işlemlerden sonra öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası işlenen derslere yönelik algılarını öğrenebilmek amacıyla her sınıftan üç öğrenci olmak üzere, toplam 21 öğrenci seçilerek onlarla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin örnek olay yöntemi ile işlenen Hayat Bilgisi derslerine yönelik görüşleri alınırken, eğitim öncesi ve sonrası derslere yönelik fikirlerini belirtmeleri sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin dersler sürecindeki davranışları, etkinlikleri yapabilmeye becerileri ile ilgili fikir sahibi olunmuştur.

### Verilerin Analizi

Öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası derslerine yönelik gözlemler ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin analizinde; içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca analizler yapılırken kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak için ikinci bir araştırmacının da verileri kodlaması sağlanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre, nitel araştırmalarda kodlamanın güvenilirliğini sağlamak oldukça önem taşımaktadır. Güvenirlik değerinin hesaplanmasında %80'in üzerinde değer çıktığında, analiz güvenilir kabul edilmektedir.

Gözlem formu analiz edilirken, öğretmenlerin kullandıkları "soru tipleri" ve "etkinliklerin eğitim öncesi ve sonrasında nasıl farklılaştığı" incelenmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları sorular "düşünsel, ahlaki ve empatik" olarak sayısallaştırılarak sınıflandırılmıştır. Yine gözlem formunun incelenmesiyle öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrasında kullandıkları sınıf içi etkinlikler saptanmış ve sayısallaştırılmıştır. Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda doktora yapmakta olan bir öğretim elemanı ikinci kodlayıcı olarak belirlenmiştir. İki araştırmacının kodlamaları arasındaki tutarlılık katsayısı gözlem formunda soru tipleri sayılarında 0,98 bulunmuşken, etkinlik sayılarındaki katsayı 0,97 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler elde edilen veriler de, kodlardan alt ve ana kategorilere, kategorilerden de temalara ulaşılarak analiz edilmiştir. Daha sonra veriler sayısallaştırılarak tablo haline getirilmiştir. İkinci araştırmacı tarafından da yapılan kodlamalar incelenmiş ve her iki araştırmacının kodlamaları arasındaki tutarlılık hesaplanarak öğrenci görüşme formunun güvenilirlik değeri 0,89 olarak bulunmuştur.

### Bulgular

#### Örnek Olay Yöntemi Kullanılarak İşlenen Ders Süreçleri

Bu sorunun cevabına ulaşmak için; yapılan 84 saatlik (eğitim öncesi 42 saat, eğitim sonrası 42 saat) gözlem sonucunda devlet okulu ve özel okuldaki öğretmenlerin verilen eğitim öncesi ve sonrası ders işlemelerinin genel özellikleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu sayede öğretmenlerin ders işleme süreçlerinin eğitim öncesi ve sonrasında nasıl farklılaştığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu farklılıklar önce genel çerçeve halinde, ardından bireysel şekilde ele alınarak sunulmuştur. Verilen eğitim öncesinde yapılan 42 ders saatindeki gözlemlerden elde edilen veriler doğrultusunda devlet okulu öğretmenlerinin ders işlemelerinin genel karakteristik özelliğine Tablo 1'de yer verilmiştir. Bu genel şemanın oluşturulmasında, örnek olay derste işlenirken kullanılan üç temel aşama kriter olarak belirlenmiştir. Bunlar, "derse başlama, etkinlikler ve dersi bitirme" şeklindedir.

**Tablo 1.** Devlet Okulu Öğretmenlerinin Eğitim Öncesi Ders İşlemelerinin Genel Şeması

Alt Temalar	Alt Temalar
Derse Başlama	Kitaptaki ilgili konuyu okuma ya da öğrenciye okutma Konuyla ilgili sorular sorma Çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma/okutma
Etkinlikler	Kendi yaşantısından benzer örnek verme ve öğrencilere verdirme, ders kitabındaki konuyu birebir drama yaptırma
Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlama/ bağlayamama

Tablo 1'de devlet okulu öğretmenlerinin verilen eğitim öncesinde işledikleri derslerde genel olarak derse nasıl başladıkları, kullandıkları etkinliklerin neler olduğu ve dersi nasıl sonuçlandırdıklarının genel şeması ele alınmıştır. Öğretmenler eğitim öncesinde genel olarak derslere, kitaptan konuyu okuyup görsellerle ilgili sorular



sorarak başlayıp, öğrencilere çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırarak devam etmişlerdir. Örnek olayı destekleyici etkinlikler ise, kendi yaşantılarından benzer örnekler verme, öğrencilere benzer konuda örnek verdirme ve ders kitabındaki konuyu birebir drama yaptırma şeklindedir. Yapılan 42 saatlik gözlemler sonucunda öğretmenlerin eğitim öncesinde işledikleri dersleri sonuca bağlayamadan bitirdikleri, konuların genelde yarım kaldığı tespit edilmiştir. Örnek olayların çoğu sonuca bağlanamamış, kazandırılmak istenen kavramlara vurgu yapılamamıştır. Devlet okulundaki öğretmenlerin verilen eğitim sonrasındaki dersleri işleyişlerinin 42 saatlik gözlemlenmesi sonucunda ulaşılan genel karakteristik özellikleri ise Tablo 2’de yansıtılmıştır.

**Tablo 2.** Devlet Okulu Öğretmenlerinin Eğitim Sonrası Ders İşlemelerinin Genel Şeması

Alt Temalar	Alt Temalar
Derse Başlama	Örnek olayı okuma ya da öğrencilere okutma Düşünsel, ahlaki ve empatik sorular sorma
Etkinlikler	Kendi yaşantısından benzer örnek verme ve öğrencilere verdirme, örnek olayla ilgili drama yaptırma, yaratıcı başlık buldurma ve örnek olayı tamamlama, slogan yazdırma ve afiş çalışması yaptırma
Dersi Bitirme	Konuyu özetleme ve örnek olayı sonuca bağlama

Tablo 2’ye bakıldığında, yapılan 42 saatlik gözlemler sonucunda devlet okulu öğretmenlerinin verilen eğitim sonrasında işledikleri derslerde örnek olayı temel aldıkları tespit edilmiştir. Örnek olayı kendileri okuyarak ya da öğrencilere okutarak derse başlayan öğretmenler, ardından örnek olayı irdeleyici düşünsel, ahlaki, empatik sorular sormuşlardır. Örnek olayı destekleyici etkinliklere sıklıkla yer vererek; kendi yaşantılarından benzer örnekler verme, canlandırma yaptırma, yaratıcı başlık buldurma ve örnek olayı tamamlama, slogan yazdırma ve afiş çalışması yaptırma gibi çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Devlet okulu öğretmenleri verilen eğitim sonrasında, örnek olayla işledikleri konuları özetlemiş ve sonuca ulaşmışlardır. Böylece kazandırılmak istenen kavramlar net biçimde öğrencilere sunulmuştur. Verilen eğitim öncesinde yapılan 42 saatlik gözlemler sonucunda özel okul öğretmenlerinin ders işlemelerinin genel karakteristik özellikleri Tablo 3’te ele alınmıştır.

**Tablo 3.** Özel Okul Öğretmenlerinin Eğitim Öncesi Ders İşlemelerinin Genel Şeması

Alt Temalar	Alt Temalar
Derse Başlama	Kitaptaki ilgili konuyu okuma ya da öğrenciye okutma Konuyla ilgili sorular sorma Çalışma kitabındaki veya kağıdındaki etkinlikleri yaptırma/okutma
Etkinlikler	Kendi yaşantısından benzer örnek verme ve öğrencilere verdirme, ders kitabındaki konuyu birebir drama yaptırma, ulaşılan sonuçları listeletme, karikatür, resim çizdirme, beyin fırtınası ve afiş çalışması yaptırma, şarkı sözü, mektup, slogan yazdırma
Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlayamama

Tablo 3’te yer alan verilere özel okul öğretmenlerinin verilen eğitim öncesindeki ders işleme yapıları gözlemler sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ders kitabından konuları okuyarak, öğrencilere okutarak derse başladıkları, ardından konuyla ilgili sorular sordukları belirlenmiştir. Öğretmenler derse çalışma kitabındaki ya da kağıdındaki etkinlikleri yaptırarak devam etmişlerdir. Derslerin genelinde ise konuyla ilgili yapılan etkinlikler “konuyu birebir drama yaptırma, ulaşılan sonuçları listeletme, karikatür, resim çizdirme, beyin fırtınası ve afiş çalışması yaptırma, şarkı sözü, mektup, slogan yazdırma, kendi yaşantısından benzer örnek verme ve öğrencilere benzer örnek verdirme” şeklindedir. Öğretmenler derslerin sonunda konuyu sonuca bağlayamamışlar, henüz etkinlikler yarımken zil çalmış ve dersi bitirmek zorunda kalmışlardır. Verilen eğitim sonrasında yapılan 42 saatlik gözlemler sonucunda ulaşılan verilerden öğretmenlerin ders işleyişlerinin genel karakteristik özellikleri ise Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Özel Okulu Öğretmenlerinin Eğitim Sonrası Ders İşlemelerinin Genel Şeması

Alt Temalar	Alt Temalar
Derse Başlama	Kavram haritası yapma, örnek olayı okuma ya da öğrencilere okutma Düşünsel, ahlaki ve empatik sorular sorma
Etkinlikler	Kendi yaşantısından benzer örnek verme ve öğrencilere verdirme, drama, beyin fırtınası yaptırma, kavramları ve ulaşılan sonuçları listeletme, slogan, şiir yazdırma, karikatür çizdirme
Dersi Bitirme	Ortaya çıkan ürünleri sergileme ve tartışırma Konuyu özetleme ve örnek olayı sonuca bağlama

Özel okul öğretmenlerinin verilen eğitim sonrasındaki ders işlemelerinin genel özellikleri incelendiğinde, öğretmenlerden bazıları derse başlarken kavram haritası kullandıktan sonra örnek olaya geçiş yapmışlardır. Genel olarak örnek olayları ya kendileri okuyarak ya da öğrencilere okutarak derse başladıkları belirlenmiştir. Örnek olayı irdeleyici düşünsel, ahlaki ve empatik sorular soran öğretmenler; örnek olayı destekleyici “kendi yaşantılarından benzer örnekler verme ve öğrencilere verdirme, drama ve beyin fırtınası yaptırma, kavramları ve ulaşılan sonuçları listeletme, slogan ve şiir yazdırma ve karikatür çizdirme” şeklinde çeşitli etkinliklere yer vermişlerdir. Öğretmenler bu etkinlikler sonucunda ortaya çıkan ürünleri sergilemiş ve öğrencileri bunlarla ilgili olarak tartıştırmışlardır. Eğitim öncesinde dersleri sonuçlandırmakta zorlanan öğretmenler, eğitim sonrasında ise örnek olay yöntemi ile işledikleri dersleri bir sonuca bağlamış ve dersi bitirmişlerdir.

Devlet okulu ve özel okul öğretmenlerinin eğitim öncesi ve sonrası ders işleyişlerinin genel karakteristik özellikleri ele alındıktan sonra, öğretmenlerin bireysel olarak ders işleme şekilleri ele alınmıştır. Devlet okulu öğretmenlerinden DÖ1’in verilen eğitim öncesinde 6 ders saati ve eğitim sonrasında yine 6 ders saati gözlemlenmesi sonucunda dersleri nasıl işlediği ve hangi etkinlikleri kullandığına yönelik elde edilen verilere Tablo 5’te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** DÖ1’in Eğitim Öncesi ve Sonrası Genel Ders İşleme Şeması

Ana Temalar	Alt Temalar	Alt Temalar	Ders Sayısı
Eğitim Öncesi	Derse Başlama	Ders kitabındaki konuyu okutarak derse başlama	6
		Ders kitabındaki görsellerle ilgili soru sorma	5
	Etkinlikler	Çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma	5
		Konuyu birebir drama yaptırma	4
		Karşılaştırma yaptırma	2
		Kendi yaşantısından benzer örnek verme	2
		Beyin fırtınası yaptırma	1
		Ulaşılan sonuçları listeletme	1
		Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlamadan dersi bitirme
	Eğitim Sonrası	Derse Başlama	Kitaptaki görsellerle ya da kavramlarla ilgili soru sorarak derse başlama
Örnek olayı okuma			6
Soru Sorma		Düşünsel, ahlaki, empatik soru sorma	6
		Örnek olayla ilgili drama yaptırma	5
		Örnek olayı tamamlatma	4
		Öğrencilere kendi yaşantısından örnek verdirme	3
		Yaratıcı başlık buldurma	1
		Özlü söz ve atasözü yazdırma	1
		Bilmece sorma	1
		Slogan yazdırma	1
Karşılaştırma yaptırma	1		
Beyin fırtınası yaptırma	1		
Dersi Bitirme	Konuyu özetleme ve örnek olayı sonuca bağlama	6	

Verilen eğitim öncesinde devlet okulu öğretmenlerinden DÖ1'in örnek olay yöntemi kullanarak işleyebileceği 6 ders saati gözlemlenmiştir. DÖ1 tüm bu dersler boyunca toplam 155 düşünel, 10 ahlaki ve 14 adet empatik soru kullanmıştır. Tablo 5'te de görüldüğü gibi öğretmen genel olarak derslere ders kitabındaki ilgili konuyu açtırıp, öğrencilere okutmayla başlamıştır. Derslerin 5'inde kitaptaki görsellerle ilgili sorular sormuş, derslerin 4'ünde öğrencilere konuyu birebir drama yaptırmış, 2'sinde karşılaştırmalar yaptırmış ve yine 2'sinde kendi yaşantısından benzer örnekler verip sorular sormuştur. Örneğin öğretmen, "Eşyalar Konuşuyor" konusunu işlerken eşyaların özenli kullanılmasıyla ilgili olarak örnekler verilirken, "Geçen gün tahtadaki çizilmiş yeri virgül olarak gördünüz ve hepiniz yanlış yazdınız. Oysa ki tahtamız çizilmemiş ve yıpranmamış olsaydı böyle bir sorun yaşamaz, dersi yanlış anlamazdınız." şeklinde bir cümle söylemiştir. Ardından "Sınıfımızdaki eşyaları bu şekilde kötü kullanmak güzel mi?" şeklinde bir soru yönelmiştir. Öğretmen derslerin 1'inde ulaşılan sonuçları listelemiş ve yine derslerin 1'inde beyin fırtınası yaptırmıştır. Derslerin 5'inde çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırmakla dersi sonlandıran öğretmen, derslerin 5'inde sonuca bağlamadan süre bitmiş ve zil çalmıştır. Öte yandan öğretmen derslerden 1'inde öğrencilere önceden hazırlattığı ürünleri sergilemiş ve 1 derste ise konuyu bir cümleyle sonuca bağlayabilmıştır.

Verilen eğitim sonrasında ise DÖ1'in işlediği 6 ders boyunca toplam 63 düşünel, 27 ahlaki ve 44 adet empatik soru kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenin kullandığı düşünel sorular azalırken, empatik ve ahlaki sorular artmış, soru tipleri arasında görece bir denge sağlanmıştır. Öğretmen tüm derslerde önce öğrencilerden ders kitabından, ilgili konuyu açmalarını isteyerek konuda yer alan görselleri ve kavramları incelemiş ve bunlarla ilgili sorular sormuştur. Ardından tüm derslerde kendisine verilen örnek olayı okumuş ve derslerin 3'ünde öğrencilere kendi yaşantısından da örnekler vererek düşünel, ahlaki, empatik sorular sormuştur. Derslerin 5'inde öğrencilere örnek olayla ilgili drama yaptırmış, 4 derste ise örnek olayın devamını getirmelerini istemiştir. Ayrıca 1'er derste özlü söz, atasözü ve slogan yazdırmış, verilen soruna çözüm bulmak için beyin fırtınası yaptırmış, yaratıcı başlık buldurmuş, karşılaştırma yaptırmış ve bilmece sormuştur. Örneğin öğretmen, "Çevremizi Nasıl Koruruz?" konulu derste örnek olayın sorularla analiz edilmesinden sonra, "Siz bu parçanın yazarı olsaydınız, nasıl bir başlık bulurdunuz?" şeklinde bir soru yönelterek öğrencilerden konuya yaratıcı başlık bulmalarını istemiştir. Öğrencilerden gelen cevaplardan örnekler ise, "Çevre ve Çocuk, Zavalı Çevre, Temizliğin Önemi..." şeklindedir. Derslerin tümünde öğretmen örnek olayı sonuca bağlayıcı birkaç cümle söyleyerek ana fikre kendisi ulaşarak dersi bitirmiştir.

Devlet okulu öğretmenlerinden DÖ2'nin verilen eğitim öncesinde 6 ders saati ve eğitim sonrasında yine 6 ders saati gözlemlenmesi sonucunda dersleri nasıl işlediği ve hangi etkinlikleri kullandığına yönelik elde edilen verilere Tablo 6'da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** DÖ2'nin Eğitim Öncesi ve Sonrası Genel Ders İşleme Şeması

Ana Temalar	Alt Temalar	Alt Temalar	Ders Sayısı		
Eğitim Öncesi	Derse Başlama	Ders kitabındaki görselleri inceleyerek derse başlama	5		
	Soru Sorma	Soru-cevap kullanarak ders işleme	6		
	Etkinlikler	Etkinlikler	Çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma	5	
			Beyin fırtınası yaptırma	5	
			Karşılaştırma yaptırma	1	
			Kavramları listeletme	1	
	Dersi Bitirme	Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlamadan dersi bitirme	4	
			Örnek olayı sonuca bağlayarak dersi bitirme	2	
	Eğitim Sonrası	Derse Başlama	Örnek olayı okuyarak derse başlama	6	
		Etkinlikler	Etkinlikler	Soru Sorma	Düşünel, ahlaki ve empatik soru sorma
Yaşantıdan benzer örnekler sunma				5	
Slogan yazdırma				4	
Afiş çalışması yaptırma				3	
Örnek olayı tamamlatma				2	
Özlü söz ve atasözü yazdırma				2	
Kavramları listeleme				2	
Beyin fırtınası yaptırma				2	
Örnek olayla ilgili drama yaptırma		1			
Dersi Bitirme	Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlayarak dersi bitirme	6		
Ürünleri sergileme ve üzerinde konuşurma	5				

DÖ2, eğitim öncesindeki 6 ders boyunca toplam 110 düşünsel, 1 ahlaki ve 1 adet empatik soru kullanmıştır. Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmen genel olarak ders kitabındaki konuyla alakalı resimleri incelettirip, ardından sorular sormuştur. Soru-cevap yöntemini tüm derslerde sıklıkla kullanarak ve genellikle tartışma ortamı yaratarak, derslerin 5’inde ise beyin fırtınası yaptırarak dersleri işlemiştir. Örneğin öğretmen, “Güvenilir Olmak” adlı konuda “Size arkadaşınız öyle tekliflerde bulunuyor ki, bunlar çok yanlış olabiliyor. Onları reddetmek gerekiyor. Mesela bunlar ne olabilir?” şeklinde soru yöneltip öğrencilerin cevap vermelerini istemiş, böylece sınıfta bir tartışma ortamı oluşturmuştur. Derslerin 5’inde çalışma kitabından etkinlikleri yaptıran öğretmen, 1’er derste ise kavramları listelemiş ve karşılaştırma yaptırmıştır. Öğretmen derslerin 2’sinde örnek olayı sonuca bağlayıcı cümle söylemiştir. Geriye kalan 4 derste ise, öğrenciler etkinlikleri yapıp okuma aşamasındalarken ders zili çalmış ve ders bitmiş, örnek olay sonuca ulaştırılamamıştır.

Verilen eğitim sonrasında DÖ2, işlenen 6 ders boyunca toplam 57 düşünsel, 21 ahlaki ve 37 adet empatik soru kullanmıştır. Öğretmenin kullandığı düşünsel sorular azalıp, empatik ve ahlaki sorular artarken sorular arasında kendi içinde görece bir denge oluştuğu görülmüştür. Öğretmen derslerin tümünde örnek olayları okuyarak derse başlamış, derslerin 5’inde ise yaşantısından benzer örnekler vermiş ve öğrencilere de vermiştir. Düşünsel, ahlaki ve empatik soruları dengeli biçimde sormaya çalışan öğretmen, derslerin 2’sinde beyin fırtınası yaptırmıştır. Öğretmen 2 derste örnek olayların devamının getirmelerini öğrencilerden istemiş ve 1 derste ise öğrencilere örnek olay ile ilgili drama yaptırmıştır. 4 dersin sonunda örnek olayla ilgili slogan yazdırmış, derslerin 3’ünde afiş çalışması yaptırmış, 2’sinde ise ulaşılan kavramların listelenmesini sağlamış ve 2’sinde özlü söz ve atasözü yazdırarak bunları okutmuştur. Örneğin öğretmen, “Ne İş Yapar?” konusunu işlerken dersin sonunda öğrencilerin konuyla ilgili özlü sözü ve atasözü yazmalarını istemiş, ardından öğrencilere yazdıklarını okutturmuştur. Öğrencilerin yazdığı özlü sözlerden örnekler, “İnsan sevdiği işte başarılı olur, meslek olmazsa evde ekmek olmaz, meslek olmazsa hayat olmaz...” şeklindedir. Öğretmen derslerin tümünde öğrencileri ortaya konulan ürünler hakkında konuşurarak örnek olayı sonuca bağlanmıştır. Böylece kazandırılmak istenenler net biçimde ortaya konulmuş ve öğrencilerle tartışılmıştır.

Devlet okulu öğretmenlerinden DÖ3’ün verilen eğitim öncesinde 6 ders saati ve eğitim sonrasında yine 6 ders saati gözlemlenmesi sonucunda dersleri nasıl işlediği ve hangi etkinlikleri kullandığına yönelik elde edilen verilere Tablo 7’de yer verilmiştir.

**Tablo 7.** DÖ3’ün Eğitim Öncesi ve Sonrası Genel Ders İşleme Şeması

Ana Temalar	Alt Temalar	Alt Temalar	Ders Sayısı
Eğitim Öncesi	Derse Başlama	Konuyla ilgili sorular sorarak derse başlama	5
		Kitaptaki görsellerden yararlanma	2
	Etkinlikler	Öğrencilere kendi yaşantısından örnekler verme	3
		Kitaptaki konuyu birebir drama yaptırma	3
		Beyin fırtınası yaptırma	1
	Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlamadan bitirme	4
Örnek olayı sonuca bağlayarak derse bitirme		2	
Eğitim Sonrası	Derse Başlama	Örnek olayı okuyarak derse başlama	4
		Örnek olayı öğrencilere okutarak derse başlama	2
	Soru Sorma	Düşünsel, ahlaki, empatik sorular sorma	6
		Örnek olayla ilgili drama yaptırma	5
		Öğrencilere kendi yaşantısından örnekler verme	3
	Etkinlikler	Örnek olayı tamamlatma	3
		Kavramları listeleme	2
Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlayarak derse bitirme	6	

Eğitim öncesinde 6 ders boyunca DÖ3’ün, toplam 138 düşünsel, 1 ahlaki ve 4 adet empatik soru sormuştur. Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmen derslerin 5’inde sorular sorarak derse başlamışken; 1’inde kitaptaki görsellerden yola çıkmıştır. 2 derste ise, dersin ortalarında kitaptaki görsellerden yararlanılmıştır. Örneğin öğretmen “Kuralsızlık Sorun Üretir” konusunda, öğrencilere birtakım sorular yöneltmiştir. Bu sorular düşünsel

ağırlıklı olup soru örnekleri ise, “Okulumuzda veya sınıf içinde ne tarz kurallar olabilir?, Merdivenlerden inip çıkarken neye dikkat etmemiz gerekir?, Mesela lavabolarda uymamız gereken kurallar nelerdir?” şeklindedir. Bu soruların özelliklerine dikkat edildiğinde, öğrencilere ne yapmaları ya da yapmamaları gerektiğini dikte etmeye yönelik olduğu görülmektedir. Öte yandan öğretmen derslerin 3’ünde öğrencilere örnek olayı birebir olarak drama yaptırmış, 3’ünde öğrencilerin kendi hayatlarından örnekler vermelerini sağlamış ve 1’inde ise beyin fırtınası yaptırmıştır. Derslerin 2’sinin sonunda konuyu sonuca bağlayıcı cümle söylemiş, 4 dersin sonunda ise sorulan soru cevaplanmamışken ders bitmiştir. Bu şekilde derslerin yarım kalması kazandırılmak istenen kavramın ve ulaşılmak istenen sonucun ortaya konulmasını engellemiştir.

Verilen eğitim sonrasındaki 6 ders boyunca ise DÖ3, toplam 48 düşünsel, 18 ahlaki ve 26 adet empatik soru sormuştur. Öğretmenin sorduğu düşünsel sorular eğitim öncesine göre azalırken, ahlaki ve empatik sorular artarak soru tipleri arasında görece denge sağlanmıştır. Öğretmen derslerin 4’ünde örnek olayı kendisi okuyarak derse başlarken, 2’sinde öğrencilere okutarak derse başlamıştır. Ardından derslerin tümünde örnek olayla ilgili düşünsel, ahlaki ve empatik sorular sormuştur. Öğretmen “Trafik Kuralları” konusunda “Çocuğun bu şekilde karşıdan karşıya geçerken yola atlamak istemesi doğru mudur? Neden?” şeklinde ahlaki bir soru yönelterek öğrencilerin bu konunun doğru ya da yanlış olduğuna yönelik neler düşündüklerini söylemelerini istemiştir. “Hangi Mesleği Seçsem?” konusunda “Arkadaşlarınız sizinle bu şekilde dalga geçse ne hissedersiniz?” şeklinde empatik bir soru sormuş ve öğrencilerin böyle bir olay karşısında neler hissedebileceklerini öğrenmeye çalışmıştır. Derslerin 5’inde örnek olayla ilgili drama yaptırmış, 3’ünde öğrencilerin yaşantılarından benzer örnekler vermelerini isteyen öğretmen, yine derslerin 3’ünde örnek olayı tamamlamalarını istemiş ve derslerin 2’sinde kavramları listeleyerek öğrencilerin kavramları daha iyi anlamalarını sağlamıştır. Örneğin öğretmen, “Sizce bundan sonra örnek olayın devamında neler olmuş olabilir?” şeklinde bir soru yönelterek örnek olayı tamamlamalarını öğrencilerden istemiştir. Öğretmen derslerin tümünde özetleme yaparak örnek olayları sonuca bağlamıştır. Böylece ulaşılmak istenen ana düşünce tam olarak öğrencilere yansıtılmaya çalışılmıştır.

Özel okul öğretmenlerinden ÖÖ1’in verilen eğitim öncesinde 6 ders saati ve eğitim sonrasında yine 6 ders saati gözlemlenmesi sonucunda dersleri nasıl işlediği ve hangi etkinlikleri kullandığına yönelik elde edilen verilere Tablo 8’de yer verilmiştir.

**Tablo 8.** ÖÖ1’in Eğitim Öncesi ve Sonrası Genel Ders İşleme Şeması

Ana Temalar	Alt Temalar	Alt Temalar	Ders Sayısı	
Eğitim Öncesi	Derse Başlama	Soru sorarak başlama	3	
		Kitaptan konuyu öğrencilere okutarak başlama	2	
		Olay anlatarak başlama	1	
	Etkinlikler	Çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma ve okutma	Öğrencilerin yaşantılarından benzer örnek vermelerini isteme	3
			Doğru ve yanlış eylemleri listeleme	3
		Olaydaki kimi takdir ettin veya etmedin	1	
		Beyin fırtınası yaptırma	1	
		Afiş çalışması yaptırma	1	
		Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlamadan dersi bitirme	5
			Örnek olayı sonuca bağlayarak dersi bitirme	1
Eğitim Sonrası	Derse Başlama	Örnek olayı okuyarak derse başlama	3	
		Kavram haritası oluşturarak derse başlama	3	
	Soru Sorma	Düşünsel, ahlaki ve empatik soru sorma	6	
		Kendi yaşantısından benzer örnekler verme	3	
		Olaydaki kahramanların yerine kendini koyma	2	
		Kavramların karşılaştırmasını yaptırma	2	
		Beyin fırtınası yaptırma	2	
		Afiş çalışması yaptırma	2	
		Slogan yazdırma	2	
		Ulaşılan sonuçları listeleme	1	
Atasözü ve özlü söz yazdırma	1			
Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlayarak dersi bitirme	6		
	Ürünleri sergileme ve üzerinde konuşurma	2		

Eğitim öncesindeki 6 ders boyunca ÖÖ1, toplam 62 düşünsel, 1 ahlaki ve 8 adet empatik soru sormuştur. Tablo 8’de yer alan verilere göre öğretmen derslerin 3’ünde soru sorarak, 2’sinde kitaptan konuyu öğrencilere okutarak, 1 derste ise olay anlatarak derse başlamıştır. Öğretmenin “Ah Şu Duygularımız” konusunu işlerken sorduğu sorular “Duygularımızı hissedebiliyoruz değil mi?, Dıştan baktığımızda bu duygular arkadaşlarımızın yüzüne yansıyor değil mi?, Herkesin farklı farklı duygulara tepkileri var değil mi?” şeklindedir. Öğretmenin sorduğu sorular “evet ya da hayır” şeklinde cevap verilebilecek kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Öğretmen derslerin 3’ünde öğrenci çalışma kitabından etkinlikleri yaptırmıştır ve derslerin 5’inde yaşantısından benzer örnekler vererek ders işlerken, 3 derste doğru ve yanlış eylemleri listelemiş, 1 derste beyin fırtınası yaptırmış, 1 derste olaydaki kimi takdir edip etmedikleri konusunda konuşurmuş ve yine 1 derste ise öğrencilere afiş çalışması yaptırmıştır. Öğretmen “Benim İçin Önemli” konusunun ortalarında davranışçı yaklaşıma uygun cümleler söylemiştir. “Ahlaklı olan bir insan böyle davranmamalıdır. Yanlışlıkla yaparsanız önemli değil ama sürekli yapmamalıdır.” şeklinde neleri yapmaları ya da yapmamaları konusunda dikte edici biçimde cümleler söylemiştir. Derslerin 5’inde örnek olay sonuca bağlanmadan bitmişken, yalnızca 1 derste özetleme yaparak konuyu sonuca bağlamıştır. Örnek olayların sonuca bağlanmaması, ulaşılmak istenen ana düşüncenin öğrencilere tam anlamıyla yansıtılmamasına neden olmuştur.

Verilen eğitim sonrasındaki 6 ders boyunca ÖÖ1, toplam 60 düşünsel, 11 ahlaki ve 27 adet empatik soru sormuştur. Öğretmenin sorduğu düşünsel sorular eğitim öncesine göre azalırken, ahlaki ve empatik sorular artarak soru tipleri arasında görece denge sağlanmıştır. Öğretmen derslerin 3’ünde örnek olayı okuyarak derse başlarken, diğer 3’ünde kavram haritası oluşturarak derse başlamıştır. Ayrıca derslerin tümünde düşünsel, ahlaki ve empatik soruları dengeli biçimde kullanmıştır. Öğretmenin “Liderlik Özellikleri” konusunu işlerken sorduğu sorular “Bir oyunda hepinizin lider olduğunuzu düşünün. Nasıl bir lider olurdunuz? Siz Berk’in mi yoksa Tunahan’ın yerinde mi olmak isterdiniz?” şeklindedir. “Ne İş Yapar?” adlı konuda ise öğretmen, “Siz bu sınıfta olsaydınız bu oyunda hiç kimsenin üzülmemesi için nasıl bir çözüm bulurdunuz?” şeklinde bir soru sormuştur. Bu sorularla öğretmen, öğrencilerin kendilerini örnek olaydaki kahramanların yerine koymalarını sağlamıştır. Kullanılan etkinliklere bakıldığında ise; derslerin 3’ünde yaşantısından benzer örnekler kullandığı, derslerin 2’sinde sorunu çözmek için beyin fırtınası kullandığı, derslerin 2’sinde afiş çalışması yaptırdığı, derslerin 2’sinde slogan yazdırdığı, 2’sinde ulaşılan sonuçları ve konuyla ilgili olumlu ve olumsuz davranışları listelemelerini istediği ve 1’inde örnek olayı destekleyici atasözü ve özlü söz yazdırdığı tespit edilmiştir. Öğretmen “Çevremizi Temiz Tutalım” konusunun sonunda, slogan yazdırmıştır. Yazılan sloganlar, “Çevremizi koruyalım!, Doğayı kirletmeyelim!, Doğayı öldürme yaşat!, Kimsenin doğayı kirletme hakkı yoktur!” şeklindedir. Öğretmen derslerin 2’sinde ortaya çıkan ürünleri sergileterek tüm öğrencilerin görmesini ve ürünler üzerinde tartışılmasını sağlamıştır. Derslerin tümünde ise örnek olayı öğrencilerle birlikte sonuca bağlayarak dersi bitirmiştir.

Özel okul öğretmenlerinden ÖÖ2’nin verilen eğitim öncesinde 6 ders saati ve eğitim sonrasında yine 6 ders saati gözlemlenmesi sonucunda dersleri nasıl işlediği ve hangi etkinlikleri kullandığına yönelik elde edilen verilere Tablo 9’da yer verilmiştir.



**Tablo 9.** ÖÖ2'nin Eğitim Öncesi ve Sonrası Genel Ders İşleme Şeması

Ana Temalar	Alt Temalar	Alt Temalar	Ders Sayısı
Eğitim Öncesi	Derse Başlama	Drama yaptırarak derse başlama	3
		Oyun oynatarak derse başlama	2
		Soru sorarak derse başlama	1
	Etkinlikler	Çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma	4
		Ulaşılan sonuçları listeleme	3
		Slogan yazdırma	2
		Çalışma kağıdındaki etkinlikleri yaptırma	2
		Kendi yaşantısından benzer örnekler verme	2
		Beyin fırtınası yaptırma	1
		Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlamadan dersi bitirme
Örnek olayı sonuca bağlayarak dersi bitirme	2		
Eğitim Sonrası	Derse Başlama	Örnek olayı okuyarak derse başlama	6
	Soru Sorma	Düşünsel, ahlaki ve empatik sorular sorma	6
		Kendi yaşantısından benzer örnekler verme	2
	Etkinlikler	Kavramları listeleme	2
		Afiş çalışması yaptırma	1
		Broşür ve amblem çalışması yaptırma	1
		Hediye kartları yaptırma	1
		Cümle tamamlatma ve atasözü yazdırma	1
		Beyin fırtınası yaptırma	1
	Dersi Bitirme	Ürünleri sergileme ve üzerinde konuşurma	6
Örnek olayı sonuca bağlayarak dersi bitirme		6	

ÖÖ2 verilen eğitim öncesindeki 6 ders boyunca, toplam 84 düşünsel, 1 ahlaki ve 5 adet empatik soru sormuştur. Tablo 9'da yer alan verilere göre öğretmen derslerin 3'ünde drama yaptırarak, 2'sinde oyun oynatarak, 1'indeyse soru sorarak derse başlamıştır. Öğretmenin "Benim İçin Önemli" konusunda sorduğu sorulara bakıldığında, "Doruk girdiği rolde dürüst müydü?, Taraf tutan birine mi güvenirsiniz, tutmayana mı?, Birini çok sevip öbürüne bu yüzden haksızsın dersem bana güvenir misiniz?" şeklinde olduğu görülmüştür. Bu sorular kapalı uçlu olup öğrencileri düşündürmeye ve konuşturmaya yönelik değildir. Derslerin 4'ünde çalışma kâğıtları dağıtarak etkinlik yaptıran öğretmen, 2'sinde öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırmıştır. Öğretmenin kullandığı etkinliklere bakıldığında, derslerin 3'ünde öğrencilerden ulaşılan sonuçların listelemelerini istediği, 2'sinde slogan yazdırdığı, 2'sinde kendi yaşantısından benzer örnekler verdiği, 1'inde beyin fırtınası yaptırdığı tespit edilmiştir. Öğretmen derslerin yalnızca 2'sini özetleyerek örnek olayı bir sonuca bağlarken, derslerin 4'ünde konuyu sonuca bağlamadan dersler bitmiştir.

ÖÖ2 verilen eğitim sonrasındaki 6 ders boyunca, toplam 37 düşünsel, 25 ahlaki ve 34 adet empatik soru sormuştur. Öğretmen derslerin tümünde örnek olayı okuyarak derse başladıktan sonra, düşünsel, ahlaki ve empatik soruları dengeli olarak öğrencilere sormuştur. Öğretmen, "Hayır Diyebiliyorum" konusunu işlerken "Siz Yağmur'un yerinde olsaydınız, Serhat'a nasıl davranırdınız?" şeklinde empatik bir soru yöneltmiştir. Bu tarz sorular sayesinde öğrencilerin kendilerini örnek olaydaki kahramanların yerine koyarak sorulara cevap vermelerini sağlamıştır. Ayrıca "Dışlanmak ne demektir?" sorusuyla da öğrencilerin örnek olayla ilgili kavramları tespit etmelerini sağlamıştır. Öğretmen, derslerin 2'sinde kendi yaşantısından benzer örnekler verirken, yine 2'sinde öğrencilerden kavramları listelemelerini istemiştir. Ayrıca öğretmen derslerde 1'er kere beyin fırtınası, afiş çalışması, broşür, amblem çalışması, hediye kartları, cümle tamamlatma ve atasözleri yazdırma çalışması yaptırmıştır. Öğretmen "Çevremizi Temiz Tutmalıyız" konusunda, "Şimdi siz bir afiş hazırlasınız ve bunu piknik alanının girişine assanız, sizce Defne onu gördüğünde ne yapardı? Acaba daha doğru davranabilir miydi? Haydi afişinizi hazırlayın, resim ve cümlelerle destekleyin." şeklinde bir yönerge vererek öğrencilere afiş çalışması yaptırmıştır. Öğretmen derslerin tümünde oluşturulan ürünleri sergileterek, öğrencileri ürünler üzerinde tartıştırmış bu şekilde örnek olayı sonuca bağlamıştır. Öğrencilerin yaptıkları ürünlerin sergilenmesi sonucunda, birbirlerinin konuyla ilgili yaptıklarını görmeleri ve örnek olayın sonuca bağlanması ana düşüncenin tam olarak öğrencilere aktarılması bakımından özellikle önem taşımaktadır.

Özel okul öğretmenlerinden ÖÖ3'ün verilen eğitim öncesinde 6 ders saati ve eğitim sonrasında yine 6 ders saati gözlemlenmesi sonucunda dersleri nasıl işlediği ve hangi etkinlikleri kullandığına yönelik elde edilen verilere Tablo 10'da yer verilmiştir.

**Tablo 10.** ÖÖ3'ün Eğitim Öncesi ve Sonrası Genel Ders İşleme Şeması

Ana Temalar	Alt Temalar	Alt Temalar	Ders Sayısı
Eğitim Öncesi	Derse Başlama	Ders kitabındaki konu hakkında sorular sorarak derse başlama	6
		Drama yaptırma ve ulaşılan sonuçları listeleme	3
	Etkinlikler	Çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma	2
		Karikatür ve resim çizdirme	1
		Beyin fırtınası yaptırma	1
		Öğrencilerin yaşantılarından örnek vermelerini isteme	1
		Mektup ve slogan yazdırma	1
Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlamadan bitirme	6	
Eğitim Sonrası	Derse Başlama	Örnek olayı okuyarak ya da öğrenciye okutarak derse başlama	6
		Soru Sorma	Düşünsel, ahlaki ve empatik sorular sorma
	Etkinlikler	Beyin fırtınası ve drama yaptırma	2
		Ulaşılan sonuçları listeleme	1
		Afiş çalışması yaptırma	1
		Slogan ve şarkı sözü yazdırma	1
		Karikatür çizdirme	1
		Günlük yazdırma	1
		Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlayarak dersi bitirme
		Ürünleri sergileme ve üzerinde konuşurma	4

Verilen eğitim öncesindeki 6 ders boyunca ÖÖ3, toplam 104 düşünsel soru sormuş, ahlaki ve empatik sorulardan hiç sormamıştır. Tablo 10'da yer alan veriler doğrultusunda öğretmenin derslerin tümünde ders kitabından konuyu açtırıp, konu ve görseller hakkında sorular sorarak derse başladığı tespit edilmiştir. Öğretmen "Acil Durum" konusunu işlerken, "Öğrenciyi böyle bir durumda hareket ettirmeli miyiz? Ettirmemeliyiz değil mi?, Yaralanma ve hafif sıyrıklarla karşılaşılacak olaylara ne diyoruz? Kaza değil mi?" şeklinde sorduğu soruların cevaplarını kendisi vererek, öğrencilerin cevap vermesine ve düşünmesine fırsat vermemiştir. Derslerin 3'ünde drama yaptıran ve ulaşılan sonuçların öğrenciler tarafından listelenmesini isteyen öğretmen, derslerin 1'inde karikatür ve resim çizdirme, mektup ve slogan yazdırma, yaşantılarından benzer örnekler sunmalarını isteme ve beyin fırtınası gibi etkinlikler yaptırmıştır. Ayrıca derslerin 2'sinde öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerden de yararlanmıştır. Öğretmen 6 dersin tümünde örnek olayı sonuca bağlamadan zil bitmiş ve öğrencilerin yaptıkları etkinlikler yarım kalmıştır.

Eğitim sonrasındaki 6 ders boyunca ÖÖ3, toplam 70 düşünsel, 16 ahlaki ve 27 adet empatik soru sormuştur. Öğretmenin sorduğu düşünsel sorular eğitim öncesine göre azalırken, ahlaki ve empatik sorular artarak soru tipleri arasında görece denge sağlanmıştır. Öğretmen derslerin tümünde örnek olayı bir öğrenciye okutmuş, sonra kendi okumuş ve aralarda keserek düşünsel, ahlaki ve empatik sorular sormuştur. Örneğin, "Çevremizi Temiz Tutalım" konusunu işlerken öğretmen öğrencilere, "Kuzenlerinin Defne'yi uyarmamasını doğru buluyor musunuz? Neden?, Siz olsaydınız böyle bir durumda Defne'ye neler söylediniz?" şeklinde ahlaki ve empatik sorular sormuştur. Derslerin 2'sinde beyin fırtınası ve drama yaptıran öğretmen, bu dramalarda öğrencilerin kendilerini olaydaki kahramanların yerlerine koymalarını istemiştir. Ayrıca öğretmen derslerin 1'inde afiş çalışması yaptırmış, slogan, şarkı sözü, günlüğe yazı yazdırmış, karikatür çizdirmiş ve ulaşılan sonuçları listelemelerini istemiştir. Örneğin, "Trafik Kuralları" konusunda öğretmen, trafik kurallarıyla ilgili şarkı yazmalarını söylemiştir. Ardından öğrencileri tahtaya çıkararak yazılan şarkıları söyletmiştir. Öğretmen derslerin 4'ünde öğrencilerin ürünlerini herkesle paylaşmalarını sağlayarak ve bu ürünler üzerinde öğrencileri konuşurarak dersleri sonuçlandırmıştır. Diğer 2 derste ise örnek olayı sonuca bağlamıştır ancak öğrencilere ürünleri sergilememiştir.

Özel okul öğretmenlerinden ÖÖ4'ün verilen eğitim öncesinde 6 ders saati ve eğitim sonrasında yine 6 ders saati gözlemlenmesi sonucunda dersleri nasıl işlediği ve hangi etkinlikleri kullandığına yönelik elde edilen verilere Tablo 11'de yer verilmiştir.

**Tablo 11.** ÖÖ4'ün Eğitim Öncesi ve Sonrası Genel Ders İşleme Şeması

Ana Temalar	Alt Temalar	Alt Temalar	Ders Sayısı
Eğitim Öncesi	Derse Başlama	Ders kitabındaki konuyu öğrencilere okutma	5
		Ders kitabındaki konuyu okuma	1
	Soru Sorma	Konuyla ilgili düşünsel ağırlıklı sorular sorma	6
		Çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma	4
	Etkinlikler	Öğrencilerin yaşantılarından örnek vermelerini isteme	4
		Ulaşılan sonuçları listeletme	3
		Beyin fırtınası yaptırma	1
		Şarkı sözü yazdırma	1
		Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlamadan dersi bitirme
		Örnek olayı sonuca bağlayarak dersi bitirme	1
Eğitim Sonrası	Derse Giriş	Örnek olayı okuyarak ya da öğrenciye okutarak derse başlama	6
		Soru Sorma	Düşünsel, ahlaki ve empatik sorular sorma
	Etkinlikler	Drama yaptırma	6
		Öğrencilerin yaşantılarından örnek vermelerini isteme	2
		Beyin fırtınası yaptırma	2
		Arkadaşlarına empatik ve ahlaki soru sordurma	2
		Afiş çalışması ve hikaye haritası yaptırma	1
	Dersi Bitirme	Örnek olayı tamamlatma ve şiir yazdırma	1
		Örnek olayı sonuca bağlayarak dersi bitirme	4
		Örnek olayı sonuca bağlamadan dersi bitirme	2

Verilen eğitim öncesindeki 6 ders boyunca ÖÖ4, toplam 65 düşünsel, 1 ahlaki ve 3 adet empatik soru sormuştur. Tablo 11'de yer alan verilere göre, öğretmen derslerin 5'inde ders kitabındaki konuyu öğrencilere okutmuş ve sorular sormuşken; 1'inde konuyu kendisi okuyarak düşünsel ağırlıklı sorular sormuştur. Öğrencilerin çalışma kitaplarında etkinlikleri derslerin 4'ünde yaptıran ÖÖ4, yine derslerin 4'ünde öğrencilerin yaşantılarından benzer örnekler vermelerini istemiş, derslerin 3'ünde ulaşılan sonuçlarını listelemelerini söylemiştir. Derslerin 1'inde ise beyin fırtınası yaptırıp, şarkı sözü yazdırmıştır. Öğretmen "Trafik Kuralları" konusunu işlerken, "Levhalar bize bilgileri veren işaretlerdir. Kurallara uymamız çok önemlidir. Bu nedenle kurallara uymamız gerekiyor." şeklinde davranışçı yaklaşıma uygun, didaktik bir üslup içeren cümleler kullanmıştır. "Güvenilir Olmak" konusunda ise "Tanımadığımız insanlarla konuşmayın. Onlar sizi organlarınızı satabilir, çocukları dövüyorlar, kesiyorlar, dilencilik yaptırıyorlar." şeklinde öğrencileri derinden etkileyebilecek cümleler kullanmıştır. Derslerin 5'inde henüz örnek olay sonuca ulaştırılmamışken ve öğrenciler etkinlik yapmaktayken ders sona ermiştir. Öğretmen yalnızca 1 derste öğrencilerin neler öğrendiklerini sorup, örnek olayı sonuca bağlamıştır.

Verilen eğitim sonrasındaki 6 ders boyunca ÖÖ4, toplam 24 düşünsel, 26 ahlaki ve 41 adet empatik soru sormuştur. Öğretmenin sorduğu düşünsel sorular eğitim öncesine göre azalırken, ahlaki ve empatik sorular artarak soru tipleri arasında görece denge sağlanmıştır. Öğretmen derslerin tümünde örnek olayı önce öğrencilere okutup, sonra kendi okumuş ve ardından düşünsel, ahlaki ve empatik soruları dengeli biçimde sormaya çalışmıştır. Örneğin öğretmen, "Hangi Mesleği Seçsem?" konusunu işlerken, "Toplumda en önemli meslek doktorluktur, demek doğru mudur yanlış mıdır? Neden?, Siz Seda'nın yerinde olsaydınız böyle bir durumda üzülür müydünüz?" şeklinde ahlaki ve empatik sorular yönelterek öğrencilerin duyu ve düşüncelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Derslerinde çeşitli etkinlikler kullanan öğretmen, öncelikle tüm derslerde drama yaptırmış olup, derslerin 2'sinde yaşantılarından benzer örnekler sunmalarını istemiş, beyin fırtınası yaptırmış, arkadaşlarına empatik ve ahlaki soru sormalarını söylemiştir. Öğretmen 1'er derste ise afiş çalışması, hikâye haritası yaptırmış, örnek olayı tamamlamış

ve şiir yazdırmıştır. Dersi sonuca bağlama noktasında ise, derslerin 4'ünde konuyu özetlemiş ve öğrencilerin neler öğrendiklerini sormuşken, derslerin 2'sinde öğrenciler etkinlikleri tamamlamadan ders zili çalmıştır.

Yapılan gözlemler sonucunda özel okul öğretmenlerinin devlet okulundaki öğretmenlere göre, örnek olay temelli eğitim sürecine daha iyi adapte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özel okul öğretmenleri devlet okulundaki öğretmenlere oranla daha fazla ve farklı etkinlikler yaptırmıştır. Ayrıca yine özel okul öğretmenleri, öğrencilerin oluşturdukları ürünleri sınıfta sergileme aşamasında devlet okulundakilere göre daha aktif olmuşlardır.

### Örnek Olay Yöntemi Kullanılarak İşlenen Derslere Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğretmenlere verilen eğitim öncesi ve sonrasında işlenen derslere yönelik öğrencilerin nasıl tepkilere sahip olduğunu tespit edebilmek, derslerin hangi kısımlarını daha çok sevdiklerini belirleyebilmek amacıyla yapılan görüşmeler incelenmiştir. Çalışma grubundaki devlet okulu ve özel okuldan toplam 21 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Devlet okulundan 3, özel okuldan 4 sınıf öğretmeni çalışma grubuna dâhil edildiğinden; toplamda devlet okulundan 9, özel okuldan 12 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere verilen eğitim öncesi ve sonrasında işlenen derslere yönelik devlet okulu ve özel okul öğrencilerinin görüşleri Tablo 12'de yer almaktadır.

**Tablo 12.** Verilen Eğitim Sonrasında Derslerin İşlenişine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Okul Türü	Temalar	Sayı (f)
Devlet Okulu	Örnek olayların okunması	5
	Eğlenceli olması	5
	Olayla ilgili sorular sorulması	4
	Yeni bilgilerin öğrenilmesi	4
	Ders kitabının sıkıcı olması	2
	<b>Toplam</b>	<b>20</b>
Özel Okul	Örnek olayların okunması	7
	Derslerin zor olmasından zevk alınması	6
	Olayla ilgili sorular sorulması	5
	Farklı etkinliklerin yapılması	2
	Konuların daha iyi anlaşılması	1
	Farklı olaylarla karşılaşılması	1
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	
<b>Genel Toplam</b>		<b>42</b>

Tablo 12'de yer alan veriler incelendiğinde, öğretmenlere verilen eğitim sonrasında işlenen derslere yönelik olarak, devlet okulunda okumakta olan öğrencilerin belirttikleri görüş sayısının toplam 20, özel okulda okumakta olan öğrencilerin görüş sayısının ise toplam 22 olduğu tespit edilmiştir. Devlet okulundaki öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin 5'inin derslerde “örnek olayların okunduğunu” ve bu derslerin “eğlenceli olduğunu” belirttikleri, öğrencilerden 4'ünün öğretmenin derslerde “örnek olayla ilgili sorular sorduğunu” ve derslerde “yeni bilgiler öğrendiklerini” söyledikleri ve öğrencilerden 2'sinin ise, “ders kitabının sıkıcı olduğunu” ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Özel okuldaki öğrenci görüşleri incelendiğindeyse, devlet okulundaki öğrenci görüşleriyle aralarında benzerlikler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin 7'sinin “derslerde örnek olayların okunduğunu”, 6'sının bu şekilde işlenen derslerin “zor olmasından zevk alınması” ve 5'inin öğretmenin “örnek olaylarla ilgili sorular sorduğunu” ifade ettikleri tespit edilmiştir. Farklı olan görüşler incelendiğinde ise, öğrencilerin 2'sinin “farklı etkinlikler yapılmasından” bahsettikleri ve öğrencilerden 1'inin “konuların daha iyi anlaşıldığını” ve “farklı olaylarla karşılaştığını” ifade ettiği belirlenmiştir.

Devlet okulu ve özel okuldaki öğrencilerin görüşlerinde ortak olan temalardan biri olan “örnek olayların okunmasına” yönelik görüş belirten öğrencilerden DÖ1, “Öğretmen son zamanlardaki derslerde bir şeyler okuyor, önceden sadece işliyorduk.” diyerek verilen eğitim sonrasında öğretmenin örnek olayları okuyarak dersi işlediğini fark ettiğini belirtmiştir. Özel okul öğrencilerinden ÖÖ2 ise bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Eskiden daha kolay şeyler yapıyorduk, örnek olay okumuyorduk mesela. Ama artık örnek olay okuyoruz, daha zor şeyler yapıyoruz. Bu çok eğlenceli ve bize bilgi veriyor.” Öğrencinin verilen eğitim öncesi ve sonrasındaki

derslerin işlenişine yönelik farklılıklar arasında örnek olayların okunmasının da bulunduğunu fark ettiği belirlenmiştir.

Verilen eğitim sonrasında işlenen derslerin öncakilere göre daha “eğlenceli olduğunu” düşünen devlet okulu öğrencilerinden DÖ8, “Örnek olaylarla ders işlemek çok eğlenceli; çünkü ders kitaplarından sıkılıyorum. Bence kitaplara da örnek olay koyulabilir.” diyerek bu konudaki görüşlerini ifade etmiştir. Öğrenci, derslerde örnek olayların kullanılmasının kendisini mutlu ettiğini belirtirken; ders kitaplarında daha çok örnek olay olabileceği yönünde bir öneride de bulunmuştur. Öte yandan özel okul öğrencilerinden ÖÖ9 ise “Son zamanlarda işlenen dersler bence daha eğlenceli, bunları daha çok sevdim. Çünkü drama falan yapıyoruz. Ama ben en çok resim çizmeyi sevdim.” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Öğrenci, örnek olay yöntemi kullanılarak işlenen derslerden, öncakilere göre daha çok keyif aldığını ifade ederken; bunun nedenini yapılan etkinliklere bağlamıştır.

Verilen eğitim sonrasında işlenen derslerin farklarından bir diğerinin “örnek olaylarla ilgili sorular sorulması” olduğunu ifade eden devlet okulu öğrencilerinden DÖ2, “Öğretmen birkaç zamandır önce hikâyeler okuyor, sonra sorular soruyor. Benim çok hoşuma gidiyor, çünkü öğretmen uslu duranları seçiyor cevap vermeleri için.” şeklinde görüşlerini ifade ederken; özel okul öğrencilerinden ÖÖ12 ise “Öğretmen bize son zamanlarda hikâyeler okuyup, onlarla ilgili sorular soruyor.” diyerek düşüncelerini belirtmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden alıntılara bakıldığında, verilen eğitim sonrasında öğretmenlerin örnek olayların ardından sorular sorduklarını belirttikleri ve devlet okulu öğrencisi DÖ2’nin bu soruları cevaplamaktan mutlu olduğunu ifade ettiği belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin cevaplarından öğretmenin eskisinden farklı bir şekilde ders işlediğinin farkında oldukları, örnek olayla ders işlenmesi konusunda farkındalık kazandıkları tespit edilmiştir.

Devlet okulu öğrencilerinin özel okul öğrencilerinden farklı olarak belirttikleri görüşler incelendiğinde DÖ6’nın, “yeni bilgilerin öğrenilmesi” ile ilgili olarak düşüncelerini şu şekilde ifade ettiği belirlenmiştir: “Örnek olay olduğunda dersler daha güzel. Çünkü oradan bir şeyler öğreniyoruz. Sorular soruyor öğretmen. Kitaptan işleyince sıkılıyoruz.” Öğrenci örnek olay ile işlenen derslerde sorular sorulmasını beğendiğini ve yeni bilgiler öğrendiğini ifade ederken, kitaptan ders işlemekten mutlu olmadığını belirtmiştir. “Ders kitabının sıkıcı olması” ile ilgili görüş belirten devlet okulu öğrencilerinden DÖ4 ise, “Örnek olay ile işlenen dersleri daha çok beğeniyorum. Çünkü bazen kitaptakiler saçma ve sıkıcı oluyor. Mesela bugünkü örnek olay çok güzeldi, çok beğendim.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrenci, bu ifadesinde ders kitabının sıkıcı olduğunu ve örnek olay ile ders işlemekten daha çok zevk aldığını belirtmiştir.

Özel okul öğrencilerinin devlet okulu öğrencilerinden farklı olarak belirttikleri görüşler incelendiğindeyse ÖÖ8’in, “farklı etkinliklerin yapılması” teması ile ilgili olarak şunları söylediği belirlenmiştir: “Ben etkinlikler yapılmasını seviyorum. Mesela dramayı çok seviyorum. Çünkü o zaman daha iyi anlıyorum. Karikatür falan da çiziyoruz, onları da seviyorum.” Öğrencinin ifadesinden derslerde farklı etkinlikler yapıldığında, daha iyi anladığı ve bu şekilde işlenen derslerden keyif aldığı anlaşılmaktadır.

“Konuların daha iyi anlaşılması” temasıyla ilgili görüş belirten özel okul öğrencilerinden ÖÖ11, “Öğretmen bu derslerde hikâyeler okuyor artık. Bunlar daha iyi, çünkü hem bize soru soruyor hem de konuyu anlamış oluyoruz.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrencinin, örnek olay ile işlenen dersler sonrasında sorulan sorular ile derslerin daha iyi anlaşıldığına yönelik olarak görüş belirttiği tespit edilmiştir.

Özel okul öğrencilerinden ÖÖ3, “farklı olaylarla karşılaşılması” temasıyla ilgili olarak düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Son zamanlarda öğretmen bize örnek olay okuyor. Bu güzel bir şey, çünkü farklı olaylarla karşılaşıyoruz. İlk başladığında ne olacağını merak ediyordum. Sonunda da merak edilen şeyi öğrenebiliyorum.” Öğrencinin bu söylemlerinden, farklı olayların sınıf ortamında işlenmesinin onda merak duygusu uyandırması nedeniyle örnek olay ile işlenen dersleri beğendiği anlaşılmaktadır.

Öğrenci görüşmeleri sonucu, öğretmenlere verilen eğitim sonrasında örnek olay yöntemiyle işlenen derslerin hangi bölümlerinin daha çok beğenildiğinin incelenmesine yönelik verilere Tablo 13’te yer verilmiştir.

**Tablo 13.** Eğitim Sonrasında İşlenen Derslerin Hangi Bölümlerinin Beğenildiğine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Ana Temalar	Alt Temalar	Alt Temalar	Sayı (f)
Devlet Okulu	Dersin Bölümleri	Farklı etkinliklerin yapılması	6
		Örnek olayların okunması	5
		Olayla ilgili sorular sorulması	1
	Beğenilme Nedenleri	Eğlenceli olması	3
		Yeni bilgilerin öğrenilmesi	3
		Aktif olunması	1
Toplam		19	
Özel Okul	Dersin Bölümleri	Farklı etkinliklerin yapılması	21
		Örnek olayların okunması	1
		Olayla ilgili sorular sorulması	1
	Beğenilme Nedenleri	Eğlenceli olması	5
		Yeni bilgilerin öğrenilmesi	1
		Aktif olunması	1
Toplam		42	
Genel Toplam		61	

Devlet okulu ve özel okul öğrencilerinin örnek olay yöntemiyle işlenen derslere yönelik görüşlerinin “dersin bölümleri” ve “beğenilme nedenleri” olarak 2 alt tema altında ele alındığı Tablo 13’ten anlaşılmaktadır. Devlet okulunda öğrencilerin belirttikleri görüşlerin toplam 19 olduğu tespit edilirken; özel okuldaki görüşlerin toplamının 42 olduğu görülmüştür.

“Dersin bölümleri” ile ilgili görüşler incelendiğinde devlet okulu ve özel okul öğrencilerinin görüşlerinin aynı temalar altında toplandığı belirlenmiştir. Devlet okulu öğrencilerinin “farklı etkinliklerin yapılmasına” yönelik 6 görüş belirttikleri görülürken; özel okul öğrencilerinin bu konuda toplam 21 görüşte buldukları tespit edilmiştir. Bu konuda görüş belirten devlet okulu öğrencilerinden DÖ1, “Derste en çok sevdiğim kısım canlandırmayıdır. Çünkü canlandırma yapınca her mesleğin özgün olduğunu öğrendim. Yani kendine özgü ve önemliydi.” şeklinde bir ifade bulunmuştur. Öğrencinin derslerde örnek olayı destekleyici etkinliklerden canlandırmanın yapılmasının kendisinin öğrenmesine olumlu yönde etkide bulunduğunu ifade ettiği görülmektedir. Aynı şekilde özel okul öğrencilerinden ÖÖ10, “Derslerde yapılanlardan en çok afiş çalışmasını beğendim. Çünkü orada hem resim yapılıyor, hem de yazı yazabiliyorsun.” diyerek derslerde yapılan örnek olayı destekleyici etkinliklerden hoşlandığını ifade etmiştir. Bu beğenisini ise, resim ve yazı gibi farklı 2 aktivite yapmasına bağladığı tespit edilmiştir.

Devlet okulu ve özel okul öğrencileri “dersin bölümleri” temasının alt temalarından olan “örnek olayın okunması” kısmını beğendiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğrenci sayısı devlet okulunda 5 iken; özel okulda 1’dir. Devlet okulu öğrencilerinden DÖ7, “En çok örnek olayı beğendim. Çünkü orada çocukların arkadaşlarını dışlamamaları gerektiğini öğrendim.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. ÖÖ11 ise bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “En çok öğretmenimin hikaye okumasını beğendim. Çünkü orada bize çevreden bir olay verdi. Normalde yapmamamız gereken bir şeyi öğretti, bu güzel bir şey.” Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, derslerde yapılanlardan en çok örnek olayın okunması kısmını beğendikleri görülmüştür. Bunun nedenini ise, olaydan öğrendiklerinin önemine bağladıkları ve bunları günlük yaşamla ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir.

“Dersin bölümleri” temasının alt temalarından “olayla ilgili sorular sorulması” kısmını beğendiklerini ifade eden devlet okulu ve özel okul öğrencileri 1’er kişidir. Bunların görüşlerine bakıldığında, devlet okulu öğrencilerinden DÖ1’in, “Bir şeyler okuduktan sonra, sorular sormasını beğeniyorum. Aklımıza daha iyi konular giriyor ve bazı konularda daha iyi düşünüyoruz.” şeklinde ve özel okul öğrencilerinden ÖÖ7’nin, “Öğretmenin hikâyeden sonra sorular sormasını sevdim, soruların çoğuna cevap verebildiğim için...” şeklinde düşüncelerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu ifadelerden olayla ilgili sorular sorulmasının, konuların daha iyi anlaşılması ve öğrencilerin sorulara cevap verebilme özelliklerinden dolayı beğenildiği anlaşılmıştır.

Örnek olay yöntemiyle işlenen derslerle ilgili olarak öğrencilerin derslerde belirttikleri bölümleri neden sevdiklerine yönelik görüşleri “beğenilme nedenleri” teması altında incelenmiştir. “Eğlenceli olması” yönünde görüş belirten devlet okulu öğrencileri 3 kişiyken; özel okul öğrencileri 5 kişidir. Bu konuda görüş belirten devlet



okulu öğrencilerinden DÖ3, “Öğretmen hikâye okuduktan sonra, drama yapmak hoşuma gidiyor. Canlandırmalar yapıyoruz. Eğleniyoruz hep.” şeklinde ve özel okul ÖÖ7, “Bu şekilde işlenen dersleri çok beğendim. Çünkü çok zevkli hep hikâye okuyup, dramalar yapıyoruz. Eğlenceli oluyor bence.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Her iki öğrencinin de örnek olayı destekleyici etkinlik olarak, drama yapılmasından keyif aldıkları söylediklerinden anlaşılmaktadır.

Derslerin beğenilme nedeni olarak gösterilen bir diğer tema ise “yeni bilgilerin öğrenilmesidir.” Bu konuda görüş belirten devlet okulundaki öğrenci sayısı 3 iken; özel okuldan 1 kişidir. Devlet okulu öğrencilerinden DÖ7, “Örnek olay ile ders işlemeyi seviyorum. Çünkü oradan bir şeyler öğreniyoruz, orada bir olay var.” şeklinde görüşünü ifade ederken; özel okul öğrencilerinden ÖÖ3, “Mesela biz bu dersin sonunda afiş yaptık. Bunu görenler doğayı korumanın güzel bir şey olduğunu buradan öğrenebilirler. O yüzden bence bu dersler çok güzel.” diyerek bu konudaki düşüncelerini belirtmiştir. Öğrenciler örnek olay ile ders işlenmesi sonucunda yeni bilgiler öğrendiklerini ifade ederken; devlet okulu öğrencisi bunu okudukları olaydan, özel okul öğrencisi ise yaptıkları afişten çıkardığını belirtmiştir.

Örnek olay yöntemi ile işlenen derslerin öğrenciler tarafından beğenilme nedenlerinden sonuncusu ise derslerde “aktif olunmasıdır”. Buna yönelik devlet okulu ve özel okuldan 1’er kişi görüş bildirmiştir. Devlet okulu öğrencilerinden DÖ3, “Biz bu derslerde canlandırma yapıyoruz. Sürekli oturmuyoruz yani. Bence bu şekilde çok daha iyi.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğrencinin derslerde aktif olmayı sevdiği ve oturarak ders işlenmesinden hoşlanmadığı söylediklerinden anlaşılmaktadır. Yine özel okul öğrencilerinden ÖÖ12 ise, “Ben derslerde bir şeyleri kendim yapmak isterim. Mesela öğretmen okuyunca, ben de okumak isterim. Biz bu derste afiş çalışması yaptık. Kendimiz yaptığımız için ben beğendim.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrenci, derslerde öğretmenden ziyade özellikle kendisinin aktif olduğu kısımlardan keyif aldığını, bu nedenle örnek olay ile işlenen derslerde yapılan etkinlikler kısmından hoşlandığını belirtmiştir.

Öğretmenlere verilen eğitim sonrasında örnek olay ile işlenen derslere yönelik öğrenci görüşleri alındığında, özellikle sorulan empatik sorularla ilgili olarak öğrencilerin düşüncelerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu düşüncelerle ilgili verilere Tablo 14’ten ulaşılabilmektedir.

**Tablo 14.** Verilen Eğitim Sonrasında İşlenen Derslerde Kullanılan Empatik Sorulara Yönelik Öğrenci Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	Alt Temalar	Sayı (f)
Devlet Okulu	Beğenme Nedeni	Kendini iyi kahramanın yerine koyması	3
		Kendini ifade edebilmesi	3
		Hislerin önemli olması	1
		Soruların anlamlı olması	1
	Beğenmeme Nedeni	Kendini kötü kahramanın yerine koyması	3
		Toplam	11
Özel Okul	Beğenme Nedeni	Kendini kahramanın yerine koyması	7
		Kendi düşüncelerine önem verildiğini hissetmesi	4
		Kendini ifade edebilmesi	2
		Konunun daha iyi anlaşılması	2
	Sorulara daha kolay cevap verilmesi	1	
		Toplam	16
		Genel Toplam	27

Tablo 14’teki veriler incelendiğinde, devlet okulundaki öğrencilerin sorulan empatik soruların beğenilmesiyle ilgili olarak 8 görüş, beğenilmemesiyle ilgili olarak ise 3 görüş belirttikleri tespit edilirken; özel okuldaki öğrencilerin beğendikleri yönünde 16 görüş belirttikleri görülmüştür.

Devlet okulundaki öğrencilerin empatik soruları beğendiklerine yönelik görüşlerine bakıldığında; öğrencilerden 3’ünün “kendini kahramanın yerine koyduklarını” belirttikleri, 3’ünün bu tarz soruların “kendilerini ifade edebilmesine” olanak sağladığını düşündükleri, 1’inin “hislerin önemli olduğunu” ve 1’inin bu tarz “soruların anlamlı olduğunu” ifade ettiği tespit edilmiştir.

Empatik sorular sorulduğunda “kendini kahramanın yerine koyduğunu” ve bu şekilde sorulan soruları beğendiğini ifade eden devlet okulu öğrencilerinden DÖ9 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “Sen kendini Eda’nın yerine koy dediğinde ben o zaman düşünüyorum kendimden. Ben yapıyor muyum gibi oluyor olayları falan. Bence çok güzel bu.” Öğrencinin görüşleri incelendiğinde, empatik sorulara verdiği cevaplar sırasında kendini kahramanın yerine koymaktan ve onun yerine düşünmekten keyif aldığı tespit edilmiştir.

Bir diğer tema olan empatik sorular sorulduğunda, “kendisini ifade edebilmesi” ile ilgili düşüncelerini belirten devlet okulu öğrencilerinden biri olan DÖ4, “Kendimi öğretmenime anlatıyorum ve bir tuhaf oluyor içim. Hoşuma gidiyor.” şeklinde belirtmiştir. Öğrencinin sorulan soruları cevaplarırken kendisini ifade edebilmesi sonucunda oldukça mutlu olduğu söylediklerinden anlaşılmaktadır.

Devlet okulu öğrencilerinden DÖ2’nin sorulan empatik soruları beğendiğini ve bunun nedenini ise “hislerin önemli olduğu” şeklinde ifade ettiği görülmüştür. Öğrencinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir: “Mesela Aleyna bu konuyla alakalı neler hissetmiş olabilir sorusunu çok beğendim. Çünkü hissettiklerimiz bizim için önemlidir. Herkes farklı şeyler hissedebilir.” DÖ2’nin görüşlerine bakıldığında, örnek olayda geçen kahramanın neler hissetmiş olabileceğinin kendisine sorulması ve kendi hislerinin önemsenmesinin hoşuna gittiği görülmektedir. Öğrenci, hislerin insanlar için önem taşıdığını belirtmekte, bu nedenle sorulan empatik soruları beğendiğini ifade etmektedir.

Bir diğer devlet okulu öğrencisi olan DÖ1 ise empatik soruları “anamlı oldukları” için beğendiğini ifade etmiş ve bu konuda şunları söylemiştir: “Çevreyi kirleten çocuğun yerine kendinizi koyarak cevap verin denildiğindeki soruları seviyorum. Çünkü ‘Aleyna burada ne yapmıştır?’ şeklinde sorulan sorulara göre daha anlamlı mesela.” Öğrencinin görüşleri incelendiğinde, örnek olayda geçen kahramanların yerine kendilerini koymaları istenerek sorulan empatik sorularda mutlu olduğu ve bu şekilde ifadelerde bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencinin empatik soruları düşünsel sorulara göre daha anlamlı bulunduğu belirlenmiştir.

Devlet okulu öğrencilerinden 3’ü ise, sorulan empatik sorularda “kendini kötü kahramanın yerine koymaları” durumlarında bu tarz sorulardan çok hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş belirten öğrencilerden DÖ6, “Eğer oradaki çocuk kötü davranmışsa, kötü bir şey yapmışsa o çocuğun yerine kendimi koymak hoşuma gitmiyor. Ama iyi davranırsa o zaman hoşuma gider.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. DÖ6’nın söyledikleri incelendiğinde, örnek olayda yer alan kahramanların olumsuz davranışları olduğunda, kendisini onun yerine koyarak sorulara cevap vermekten hoşlanmadığı belirlenmiştir.

Özel okul öğrencilerine sorulan empatik sorulara yönelik belirtilen görüşlerde ise, öğrencilerin bu tip soruları beğendikleri tespit edilmiştir. Bunun nedenleri olarak, öğrencilerden 7’sinin “kendilerini kahramanın yerine koymaları”, 4’ünün “kendi düşüncelerine önem verildiğini hissetmeleri”, 2’sinin “kendini ifade edebilmeleri”, 2’sinin “konunun daha iyi anlaşıldığını düşünmeleri” ve 1’inin “sorulara daha kolay cevap verilebildiğini düşünmesi” şeklinde ifadelerde buldukları belirlenmiştir.

Empatik soruların özel okul öğrencileri tarafından beğenilmesinin “kendilerini kahramanın yerine koymaları” olduğunu ifade eden öğrencilerden ÖÖ8, “Kendimi Cansu’nun yerine koysam ve onun yerinde olsam daha mantıklı şeyler yapardım. Daha mantıklı ve doğru şeyler söyledim. Sanki oymuş gibi kendimi onun yerine koyardım çünkü.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğrenci, kendisini örnek olaydaki kahramanın yerine koyduğunda onun yanlış yaptığı davranışları kendine göre daha doğru olan şekilde değiştirme şansı olabileceğinden, bu şekilde sorulan soruları sevdiğini belirtmiştir.

Empatik sorular sorulmasını beğendiğini ifade eden özel okul öğrencilerinden ÖÖ3, bunun nedenini ise “kendi düşüncelerine önem verildiğini hissetmesi” olarak ifade etmiştir. Öğrencinin bu konudaki düşünceleri şu şekildedir: “Öğretmen mesela ağacın yerinde olsan ne hissederdin diye sorunca çok hoşuma gitti. Çünkü bizim de fikrimizi alıyor. Düşüncelerimizi önemmiyor.” Öğrencinin düşünceleri incelendiğinde, öğretmen tarafından fikirlerinin alınmasının ve bunların önemsenmesinin hoşuna gittiğini belirttiği görülmüştür. Öğrenciye göre canlı ya da cansız herhangi bir varlığın yerine kendini koyması ve öğretmenin sorularına cevap verebilmesi mutluluk verici bir unsur olmaktadır.

Özel okul öğrencilerinin empatik soruları beğenmelerinin bir diğer nedeni bu sorular sayesinde “kendini ifade edebilmeleri” olarak belirlenmiştir. Bu konuda görüş belirten öğrencilerden ÖÖ11, “Mesela o sorularda biz kendi düşüncelerimizi, sevdiğimiz mi sevmediğimiz mi, biz olsak ne yapardık gibi şeyleri ifade edebiliyoruz.” diyerek

düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrenciye göre, konuyla ilgili olarak düşüncelerini, olayda geçen duruma yönelik olarak neler hissettiğini, kendini kahramanın yerine koyduğunda belirtilen durumda neler yapabileceğini belirtmesi, kendini ifade edebilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Empatik sorular sorulmasıyla “konunun daha iyi anlaşıldığını” düşünen özel okul öğrencilerinden ÖÖ9, “Beni birinin yerine koyarak sorular sormasını çok seviyorum öğretmenim. Çünkü o zaman sorulara bir cevabım oluyor, diğerlerinde olmuyor.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrencinin ifadelerinden sorulan empatik sorulara cevap vermesinin, diğer sorulara oranla daha kolay olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Öğrenci bu durumu, kendinin başkasının yerine konularak sorular sorulması olduğuna bağlamaktadır.

Sunulan tüm bulgular göstermektedir ki, devlet okulu ve özel okul öğrencileri öğretmenlerin örnek olay yöntemi kullanarak işledikleri derslerin çeşitli kısımlarını beğenmişler ve buna yönelik görüş bildirmişlerdir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Verilen eğitim öncesinde öğretmenlerin örnek olay yöntemini kullanarak işledikleri derslerde empatik düşünme ve ahlaki çözümlenme sorularına oranla düşünsel inceleme sorularını daha fazla kullandıkları, eğitim sonrasında ise bu soruları kullanma oranlarının görece birbirine yaklaştığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kullandıkları örnek olayı destekleyici etkinlik sayılarının ve niteliklerinin de verilen eğitim sonrasında öncesine göre arttığı tespit edilmiştir.

Özel okul ve devlet okulu öğretmenlerinin işledikleri ders süreçleri eğitim öncesi ve sonrasında gözlemlendiğinde devlet okulu öğretmenlerinin “eğitim öncesinde, ders kitabından konuyu okuma, çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma, kendi yaşantısından benzer örnekler verme, konuyla ilgili canlandırma yaptırma, dersi sonuca bağlayamadan bitirme” şeklindeki aşamalarla ders işledikleri gözlemlenmiştir. Bu durum eğitim sonrasında, “örnek olayı okuyarak ya da öğrencilere okutarak derse başlama, düşünsel, ahlaki ve empatik sorular sorma, kendi yaşantısından benzer örnek verme ve öğrencilere benzer örnek verdirme, konuyla ilgili canlandırma yaptırma, yaratıcı başlık buldurma ve örnek olayı tamamlama, slogan yazdırma ve afiş çalışması yaptırma, konuyu özetleme ve dersi sonuca bağlama” şeklindeki aşamalara dönüşmüştür.

Özel okul öğretmenlerinin eğitim öncesindeki derslerine bakıldığında, “ders kitabından konuyu okuyarak ya da soru sorarak derse başlama, çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma, yaşantısından benzer örnekler verme, canlandırma yaptırma, ulaşılan sonuçları listeletme, karikatür çizdirme, beyin fırtınası, afiş çalışması yaptırma, slogan yazdırma, dersi sonuca bağlayamadan bitirme” şeklinde aşamaların olduğu tespit edilmiştir. Eğitim sonrasında özel okul öğretmenlerinin ders işleme aşamalarında, “örnek olayı okuyarak, öğrencilere okutarak, kavram haritası ile derse başlama, düşünsel, ahlaki, empatik sorular sorma, kendi yaşantısından benzer örnekler verme, drama, afiş çalışması, beyin fırtınası yaptırma, slogan, şiir yazdırma, karikatür çizdirme, ulaşılan sonuçları listeletme, ortaya çıkan ürünleri sergileme ve tartıştırma, konuyu özetleme ve dersi sonuca bağlamanın” yer aldığı görülmektedir.

Her iki okul türündeki öğretmenlerin de eğitim öncesinde ders kitabından konuyu okuyarak derse başladıkları, çalışma kitabından etkinlikleri yaptırarak derse devam ettikleri tespit edilmiştir. Özel okuldaki öğretmenlerin eğitim öncesinde yaptıkları örnek olayı destekleyici etkinliklerin devlet okulu öğretmenlerinkinden fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca her iki okulun öğretmenleri de işledikleri dersleri sonuca bağlama konusunda sıkıntı çekmişlerdir.

Eğitim sonrasında özel okul ve devlet okulu öğretmenleri derslere örnek olayı okuyarak ya da öğrencilere okutarak derse başlamışlardır. Ardından yine her iki okul türündeki öğretmenler örnek olayı analiz edici düşünsel, ahlaki ve empatik soruları dengeli biçimde sormaya dikkat etmişlerdir. Örnek olayı destekleyici etkinlikleri eğitim sonrasında oldukça artıran devlet okulu öğretmenleri, konuyu özetleyip dersleri sonuca bağlama konusunda başarılı olmuşlardır. Özel okul öğretmenleri ise eğitim sonrasında da öncesindeki gibi çeşitli etkinliklerle örnek olayları desteklemişler ve elde edilen ürünleri sergilettikten sonra dersleri sonuca bağlamışlardır. Yapılan gözlemler sonucunda özel okul öğretmenlerinin devlet okulundaki öğretmenlere göre, örnek olay temelli eğitim sürecine daha iyi adapte oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Örnek olay temelli eğitimin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkilerine bakıldığında, öğretmenler verilen eğitim sonrasında örnek olayı daha etkili biçimde kullanabildiklerini ve Hayat Bilgisi derslerinden zevk almaya başladıklarını ifade ederken, öğrencilerin de derse karşı olan ilgi ve motivasyonlarının arttığını, derslerden daha

çok keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmadaki bulguları destekler nitelikte olan literatürdeki benzer çalışmalar incelendiğinde, öğretmen eğitimi verilen derslerde, geleceğin öğretmeni olacak kişilere gerçek hayat durumları ile problem çözmeye yönelik örnek olay metinlerinin verilmesinin önem taşıdığı ifade edildiği tespit edilmiştir (Gall; Kauffman, Mostert, Trent ve Hallahan; akt. Lengyel ve Vernon-Dotson, 2010).

Öğretmenlere verilen örnek olay temelli eğitim sonrasında işlenen derslerin özelliklerine yönelik özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde genel olarak birbirlerine yakın sayıda ve benzer içerikte cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Devlet okulu öğrencilerinin özel okul öğrencilerinininkiyle örtüşen yanıtları incelendiğinde, “örnek olayların okunarak derse başlanması, olayla ilgili sorular sorulması ve bu derslerin eğlenceli olması” şeklinde olduğu görülmektedir.

Devlet okulu öğrencileri özel okul öğrencilerine göre “ders kitabının sıkıcı olması” şeklinde bir yanıtta bulunmuşken; özel okul öğrencileri devlet okulu öğrencilerinden farklı olarak ise “farklı etkinliklerin yapılması, farklı olaylarla karşılaşılması, konuların daha iyi anlaşılması” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere verilen örnek olay temelli eğitimin ardından işlenen derslerin “örnek olayların okunması, olayla ilgili sorular sorulması ve farklı etkinliklerin yapılması” bölümlerinin “eğlenceli olması, yeni bilgilerin öğrenilmesi ve aktif olunması” nedenleriyle beğenilmesine yönelik özel okul öğrencileri devlet okulu öğrencilerinin 2 katından fazla görüş belirtmiştir. Bu farkın derslerde “farklı etkinlikler yapılması” kısmına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeninin ise özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerine göre daha fazla sayıda ve farklı çeşitlerde etkinlik yapmalarından kaynaklandığı söylenebilmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise, özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin kendilerine sorulan empatik sorulara yönelik belirttikleri görüşlerdir. Hemen hemen her iki okuldaki öğrencilerin bu şekilde sorulan soruları beğendikleri, bu soruları cevaplamaktan keyif aldıkları ve kendilerini kahramanların yerine koymaktan mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak devlet okulundan birkaç öğrencinin sorulan empatik soruları, “kendilerini kötü kahramanın” yerine koymak istemedikleri için beğenmediklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Darling-Hammond, örnek olay yönteminin teori ve pratik arasında bir köprü niteliğinde olduğunu ifade etmekte ve bu yöntemin süreç içerisinde öğretmen adaylarının yansıtma ve analiz etme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir (akt. Lengyel ve Vernon-Dotson, 2010). Gibson’ın belirttiğine göre ise, örnek olay temelli öğretim sayesinde öğretmen adayları çeşitli rollere girdikleri için kendilerine güvenleri artmakta, takım çalışması yapabilme ve problem çözme gibi becerileri kazanmaktadırlar (akt. Lengyel ve Vernon-Dotson, 2010).

Öğretmen eğitiminde örnek olay yönteminin kullanımı, araştırmacılar tarafından gerekli görülmektedir (Levin; Merseth; Schulman; Tillman; akt. Lengyel ve Vernon-Dotson, 2010). Örnek olay metinleri, birbirinden farklı çeşitli gerçek hayat probleminin ele alındığı güvenli tartışma ortamları sağlamaktadır. Bu problemler çözülmeye çalışılırken, öğretmen adayları profesyonel kişiler ve yöneticiler eşliğinde farklı fikirler ve çözüm yolları ortaya koymaktadırlar (Lengyel ve Vernon-Dotson, 2010).

Araştırmada öğretmenlere verilen örnek olay temelli eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Bu noktada öğrencilerin işlenen derslerin örnek olay yöntemi ile işleneceğine yönelik herhangi bir fikirleri bulunmamasına rağmen, hem özel okul hem de devlet okulu öğrencilerinin öğretmenlere verilen eğitim öncesi ve sonrasında işlenen derslerin arasındaki farklılığı anladıkları ve öğretmenlerin “örnek olayları okuduklarını” ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenciler örnek olayların okunması, akabinde olayları analiz edici sorular sorulması ve örnek olayı destekleyici etkinlikler yapılmasından mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Bu şekilde işlenen derslerin eğlenceli olması, yeni bilgilerin öğrenilmesi ve derslerde aktif olmaları nedeniyle örnek olay yöntemiyle ders işlenmesini beğendiklerini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikteki yurtdışındaki literatür incelendiğinde ise, yapılan çalışmaların hem nicel hem de nitel olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin örnek olay ile yapılan uygulamalardan memnun kaldıkları (Hourigan, 2008; Ruey vd., 2012), uygulamaların akademik başarıyı arttırdığı (Grant, 1997; Ruey vd., 2012), sınıf ortamına aidiyet sağladığı (Hourigan, 2008), eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği (Scott, 2007; Weil vd., 2001), problem çözme becerisini geliştirdiği (Roberts ve Ryrice, 2011), öğretim sürecini değerlendirme becerisi kazandırdığı (Grant, 1997), iletişim kurma becerisini kazandırdığı ve takım çalışması yapabilmeyi sağladığı (Grant, 1997); öğrencilerin örnek olaya yönelik tutum ve algılarıyla ilgili olumlu gelişim sağladığı (Timken ve Mars, 2009; Weil vd., 2001), bilgi öğretimi ve strateji anlayışına destek

sağladığı (Scott, 2007) gibi sonuçlarla karşılaşılmıştır. Ancak belirtilen olumlu özelliklerden farklı olarak, Culpin ve Scott'un (2011) araştırmasında örnek olay yöntemiyle ders işlenmesinin öğrencilerin özgüven gelişimlerine bir katkısının olmadığı da tespit edilmiştir.

Türkiye'de öğrencilerle yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, genellikle örnek olay yönteminin kullanıldığı araştırmaların deneysel desene sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda (Aydemir, 2010; Coştu, Ünal ve Ayas, 2007; Çamur, 2008; İbrahim ve Öztürk, 2013; Pehlivanlar, 2005; Sancar, 2010; Şahin ve Hacıoğlu, 2010; Şimşek ve Yaşar, 2006; Uluyol, 2011; Yılmaz, 2011) kontrol grubunda ders kitabında yer alan mevcut yöntemlerle ve deney grubunda örnek olay yöntemiyle ders işlenmiş olup, bu yöntemin kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin akademik başarısına ve derse yönelik tutumlarına olan etkisinin incelendiği görülmüştür. Çalışmaların tümünde örnek olay yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ve derslere karşı olan tutumlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fazla çıktığı görülmüştür. Örnek olay yöntemiyle ders işlenmesinin akademik başarıya ve derse karşı olan tutumlara olumlu etkisinin olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca bu çalışmadaki verileri destekler nitelikte Şahin, Atasoy ve Somyürek'in (2010) meta analiz çalışmasında, örnek olay yönteminin öğretmen eğitiminde kullanıldığı çalışmalar taranmış olup, birbirinden farklı alanlarda öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı ve bunların yararlı bulunduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarına göre, öğretmenlere verilen örnek olay temelli eğitim sonrası öğretmenlerin örnek olayı Hayat Bilgisi derslerinde kullanmalarının niteliğinin belirgin oranda arttığı ve öğrencilerin bu şekilde işlenen derslerdeki farklılığı hissettikleri ve derslerin bu şekilde işlenmesinden memnun olduklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Araştırma ilkökul Hayat Bilgisi dersinde 2. ve 3. sınıf öğrenci ve öğretmenleriyle yapılmıştır. Örnek olay yöntemi farklı derslerde ve ilköğretim ve ortaöğretim farklı sınıfları düzeyinde uygulanıp, nasıl etkileri olduğuna bakılabilir. Öğrencilerin aileleri sürecin dışında tutulmuştur. Ancak özellikle özel okul öğretmenlerinin verdiği bilgiler dahilinde, velilerin evde çocuklarının sorduğu sorular ve olayları analiz etme şekillerindeki farklılaşmaları fark ettikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle ileriki çalışmalarda veliler de sürece dahil edilerek, öğrencilerin evdeki durumları da analiz edilebilir. Yurtdışında örnek olay yöntemiyle ilgili çalışmaların genellikle üniversite öğrencileriyle yapıldığı tespit edilmiştir. Özellikle Türkiye'de bu çalışmaların etkililiği öğretmen adayları ile incelenebilir. Çünkü bu araştırmanın pilot uygulaması öğretmen adaylarıyla yapılmıştır ve adayların bu konuda ne kadar istekli oldukları görülmüştür.

### **Bilgilendirme**

Bu çalışma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, Nur ÜTKÜR tarafından Yücel KABAPINAR ve Alev ÖNDER danışmanlığında hazırlanan "Örnek olay yönteminin hayat bilgisi dersinde uygulanmasına yönelik bir eylem araştırması" başlıklı doktora tezinin bir bölümüdür.

## References

- Aydemir, G. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay yönteminin öğrencilerin çevre bilincine ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi [The impact of the case method in social studies teaching on the environmental consciousness and attitudes of the student]*. Unpublished master's thesis, Marmara University, Istanbul, Turkey.
- Aydın, M. Z. (2011). *Ethical education and ethics teaching in school [Okulda ahlak eğitimi ve ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi]*. Ankara: Nobel Publishing.
- Aydın, M. Z., & Gürler, Ş. A. (2012). *Values education in school: methods, activities, resources [Okulda değerler eğitimi: yöntemler, etkinlikler, kaynaklar]*. Ankara: Nobel Publishing.
- Badger, J. (2010). Classification and framing in the case method: discussion leaders' questions. *Journal of Further and Higher Education*, 34(4), 503-518.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Life sciences course [Hayat bilgisi öğretimi]*. Ankara: Nobel Publishing.
- Coştu, B., Ünal, S., & Ayas, A. (2007). Günlük yaşamdaki olayların fen bilimleri öğretiminde kullanılması [The use of daily-life events in science teaching]. *Ahi Evran University Kırşehir Education Faculty Journal*, 8(1), 197-207.
- Culpin, V., & Scott, H. (2011). The effectiveness of a live case study approach: Increasing knowledge and understanding of 'hard' versus 'soft' skills in executive education. *Management Learning*, 43(5), 565-577.
- Çamur, Ö. (2008). *Örnek olay yönteminin mürettebat koordinasyonu dersinde öğrenci başarısına etkisi [The effect of case study method on student success in crew coordination course]*. Unpublished master's thesis, Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- Farahani, L. A., & Heidari, T. (2013). Effects of the case-based instruction method on the experience of learning. *Journal of Biological Education*, 48(1), 40-45.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş [Becoming qualitative researchers: an introduction]*. (A. Ersoy, & P. Yalçinoğlu, Trans. Eds.) Ankara: Anı Publishing.
- Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri [Teaching principles and methods]*. Ankara: Ekinoks Publishing.
- Grant, R. (1997). A claim for the case method in the teaching of geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(2), 171-185.
- Hourigan, R. (2008). The use of student-written cases in music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 17(2), 19-32.
- İbrahimoğlu, Z., & Öztürk, C. (2013). Sosyal bilgiler dersinden örnek olay yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarıya karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri [The effects of using case study technique at the 6th grade social studies course on students' academic achievement attitudes towards the course, and critical thinking skills]. *Uludağ University Education Faculty Journal*, 26(2), 523-547.
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi [Life and social studies teaching in primary education]*. Ankara: Maya Akademi.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi [Life and social studies teaching from theory to practice]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kabapınar, Y., & Baysal, Z. N. (2004). İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimine yaşamın kendisini taşımak: gazete haberinin kullanıldığı bir öğretimin tasarlanması ve değerlendirilmesi [Reflecting life itself to social studies teaching in primary schools: design and evaluation of a teaching-learning sequence based on newspapers]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(39), 384-419.



- Lengyel L., & Vernon-Dotson, L. (2010). Preparing special education teacher candidates: extending case method to practice. *Teacher Education and Special Education, 33*(3), 248-256.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş-nitel düşünce için bir rehber [Introduction to qualitative social research-a guide to qualitative thought]*. (A. Gümüş, & M. S. Duygun, Trans. Eds.), Ankara: Bilgesu Publishing
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education], (2009). *Hayat bilgisi öğretim programı: 1, 2 ve 3. sınıflar [Life studies course curriculum: 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grades]*. Ankara: Ministry of National Education Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education], (2018). *Hayat bilgisi öğretim programı: 1, 2 ve 3. sınıflar [Life studies course curriculum: 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grades]*. Ankara, Ministry of National Education Publishing.
- Özkan, Ö. (2010). *Örnek olay yönteminin hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarında kullanımının etkililiği [The effectiveness of case study method's usage in the course of life studies learning environments]*. Unpublished master's thesis, Marmara University, Istanbul, Turkey.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research & evaluation methods]*. M. Bütün, & S. B. Demir (Trans. Eds.), Ankara: Pegem Publishing.
- Pehlivanlar, E. (2005). *İlköğretim 6.sınıf canlının iç yapısına yolculuk ünitesinde örnek olay yönteminin başarıya, hatırlamaya ve bilişüstü becerilerin gelişimine etkisi [The effect of case study method on academic achievement, remembering and progression of metacognitive skills with regard to a voyage to inner structure of the living things unit in science of 6th class]*. Unpublished master's thesis, Marmara University, Istanbul, Turkey.
- Roberts, S. J., & Ryrie, A. (2011). Socratic case-method teaching in sports coach education: reflections of student and course tutors. *Sport, Education and Society, 1*-17.
- Ruey, S., Shieh, Lyu, J. J., & Cheng, Y. Y. (2012). Implementation of the Harvard case method through a plan-do-check-act framework in a university course. *Innovations in Education an Teaching International, 49*(2), 149-160.
- Sancar, N. A. (2010). *İlköğretim birinci kademedeki fen ve teknoloji dersi öğretiminde kullanılan örnek olay yönteminin etkililiği [The efficiency of the case-based method used in science and technology lessons in primary schools 4th-5th grades]*. Unpublished master's thesis, Beykent University, Ankara, Turkey.
- Scott, N. (2007). An evaluation of the effects of using case method on student learning outcomes in a tourism strategic planning course. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 7*(2), 21-34.
- Şahin, S., Atasoy, B., & Somyürek, S. (2010). Öğretmen eğitiminde örnek olay yöntemi [Cases method in teacher education]. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 253-277.
- Şahin, F., & Hacıoğlu, Y. (2010). Bilimsel tartışma destekli örnek olayların 8. sınıf öğrencilerinin kalıtım konusunda kavram öğrenmelerine ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi [The effect of scientific discussion-supported case studies on 8th grade students' inheritance on concept learning and reading comprehension skills], *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, (s.269-275). Antalya: Türkiye.
- Şimşek, S., & Yaşar, Ş. (2006). Örnek olaya dayalı öğretimin ilköğretim hayat bilgisi dersinde akademik başarıya ve öğrenmede kalıcılığa etkisi [The effect of the instruction based on case studies on academic success and retention levels in life studies course in primary school]. *Eurasian Journal of Educational Research, 24*, 171-179.
- Timken, G. L., & van der Mars, H. (2009). The effect of case methods on preservice physical education teachers' value orientations. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(2), 169-187.

- Uluyol, Ç. (2011). *Web destekli örnek olay yönteminde çoklu bakış açısı ve yüz yüze etkileşimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi [The effect of multiple perspectives and face to face interaction on critical thinking skills in web supported case-based learning]*. Unpublished doctoral thesis, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Ütkür, N., Kabapınar, Y., & Önder, A. (2016). Örnek olay yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması [An action research towards using case study method in life studies courses]. *Hasan Ali Yucel Education Faculty Journal*, 13-2(25), 41-58.
- Weil, S., Oyelere, P., Yeoh, J., & Firer, C. (2001) A study of students' perceptions of the usefulness of case studies for the development of finance and accounting-related skills and knowledge. *Accounting Education*, 10(2), 123-146.
- Yılmaz, M. (2011). *Örnek olay yönteminin lise 9. sınıf öğrencilerinin anlatım bozuklukları konusundaki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi [High school 9. level case study method expression mistakes on the course for grade students' achievement and attitudes towards]*. Unpublished master's thesis, Marmara University, Istanbul, Turkey.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması [Use of scope validity indexes for scope validity in scale development studies], *XIV. National Educational Sciences Congress*, (p.1-6). Denizli: Pamukkale University, Turkey.



## Adaptation of Teachers' ICT Integration Proficiency Scale into Turkish

Ümit KUL<sup>\*a</sup>, Salih BİRİŞÇİ<sup>b</sup>, Veli KUTAY<sup>c</sup>

### Article Info

DOI: 10.14686/buefad.442836

#### Article History:

Received 11.07.2018

Accepted 04.02.2019

Published 30.06.2019

#### Keywords:

Teacher ICT Integration,  
Proficiency,  
Scale Adaptation,  
Validity,  
Reliability.

Article Type: Research Article

### Abstract

The aim of the present study is to explore validity and reliability of the Turkish adaptation of the "Teachers' ICT Integration Proficiency Scale" revised by Hsu (2017). After the translation stage, it was applied to a total of 362 teachers from different branches employed by different school types. The construct and concurrent validity were used to determine the validity of the scale. Confirmatory factor analysis completed for construct validity observed the Turkish form of the scale had 5 dimensions and that this model had good fit ( $\chi^2=151.58$ ,  $SD=53$ ,  $RMSEA=0.08$ ,  $GFI=0.93$ ,  $AGFI=0.88$ ,  $CFI=0.95$ ,  $NFI=0.91$ ,  $NNFI=0.96$ ). For concurrent validity, there were significant correlations observed between "Teachers' Integration Proficiency Scale" and "Teachers' ICT Skills Scale". The Cronbach alpha coefficient and item-total correlations were examined to determine the reliability of the scale. The Cronbach alpha internal consistency reliability coefficients for the dimensions of the scale of preparation ( $\alpha = .77$ ), production ( $\alpha = .83$ ), instruction ( $\alpha = .90$ ), development ( $\alpha = .79$ ) and issues ( $\alpha = .79$ ) were determined to have sufficient reliability. The correlation coefficients between the items and total of the Turkish form of the scale were found to vary from 0.37 to 0.69. These results show that Turkish form of the scale is a valid and reliable scale.

## Öğretmenler için Bilgi ve İletişim Teknolojileri Entegrasyonu Yeterlikleri Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.442836

#### Makale Geçmişi:

Geliş 11.07.2018

Kabul 04.02.2019

Yayın 30.06.2019

#### Anahtar Kelimeler:

Öğretmen BİT entegrasyonu,  
Yeterlik,  
Ölçek uyarlama,  
Geçerlik,  
Güvenirlilik.

Makale Türü: Araştırma  
Makalesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Hsu (2017) tarafından yeniden gözden geçirilmiş olan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu yeterliklerini ve zaman içindeki değişimlerini ölçmeyi amaçlayan ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğinin yapılarak sunulmasıdır. Türkçe form çeviri aşamalarından sonra farklı branşlarda ve okul kademelerinde görev yapmakta olan toplam 362 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliğini belirleyebilmek için yapı ve uyum geçerliği kullanılmıştır. Yapı geçerliği için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin Türkçe formunun beş boyutlu olduğu ve bu modelin iyi uyum sağladığı görülmüştür ( $\chi^2=151.58$ ,  $SD=53$ ,  $RMSEA=0.08$ ,  $GFI=0.93$ ,  $AGFI=0.88$ ,  $CFI=0.95$ ,  $NFI=0.91$ ,  $NNFI=0.96$ ). Uyum geçerliğinde "Öğretmenler için Bilgi ve İletişim Teknolojileri Entegrasyonu Yeterlikleri" ile "Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Becerileri" ölçekler arasında anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach alfa katsayısı ve madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayılarının Hazırlık ( $\alpha = .77$ ), Üretim ( $\alpha = .83$ ), Öğretim ( $\alpha = .90$ ), Gelişim ( $\alpha = .79$ ) ve Konular/Sorunlar ( $\alpha = .79$ ) alt boyutlarında yeterli güvenirlilikte oldukları belirlenmiştir. Türkçe formda bulunan maddeler ile toplam arasındaki korelasyon katsayılarının 0.37 ile 0.69 arasında değiştiği bulunmuştur. Ulaşılan bu

\*Corresponding Author: umitkul@artvin.edu.tr

<sup>a</sup> Asst. Prof. Dr., Coruh University, Artvin/Turkey, <http://orcid.org/0000-0002-3651-4519>

<sup>b</sup> Asst. Prof. Dr., Uludağ University, Bursa/Turkey, <http://orcid.org/0000-0001-7131-5112>

<sup>c</sup> Asst. Prof. Dr., Giresun University, Giresun/Turkey, <http://orcid.org/0000-0002-8408-2183>

sonuçlar ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir lme aracı olduğunu göstermektedir.

---

## Introduction

Nowadays, the process of change in parallel with technological developments is visible in nearly all areas, including educational activities. Called the information age, in the 21st century developments in information and communication technologies (ICT) may affect the behaviour of individuals and communication forms within the educational process (Ertmer, 2005; MEB, 2017). When assessed from this aspect, within this timeframe, it is not wrong to say ICT should be dealt with as an important part of educational activities. This situation makes it necessary for individuals involved in educational activities to have a range of competencies to be able to include ICT as necessary. It is possible to define this structuring based on the necessity of including technology in educational environments as the integration process of technology into education (Çoklar & Yurdakul, 2017; Haşlaman, Kuşkaya-Mumcu & Usluel, 2007; Lawrence & Tar, 2018; Mazman & Usluel, 2011; Mısırlı, 2016; Niederhauser & Perkmen, 2008; So & Kim, 2009; Tsai, 2015; Yalın, Karadeniz & Şahin, 2007). There are a variety of definitions included in the relevant literature related to the technology integration process. Hew and Brush (2007) defined technology integration as teachers using all types of technology while completing teaching. However, Hsu (2010a) mentioned the need to consider having knowledge of the use of ICT alone as a form of technology integration and stated that this should be accepted as the only pre-condition for integration. Davies (2011) defined technology integration as the effective application of educational technologies to achieve the targeted learning outcomes. Based on reducing limitations of learning situations, Mumcu Haşlaman and Usluel (2008) explained technology integration as teacher's teaching strategies enriched with ICT and the efficacy of these on student learning. When definitions about the technology integration process are generally assessed, it is expected that by including current technologies in the teaching environment, teachers will benefit from these technologies as necessary.

Together with the technology integration process in education, there appear to be a variety of research related to increasing quality in education. This situation is reflected in the educational policies of many countries, and the interest in educational technologies appears to be increasing in both developed and developing countries (Tezci, 2011). When this situation is assessed in Turkey, initiatives began by the Ministry of National Education (MEB) have focused on the need to support developing the scope of technologies in teaching activities. The FATİH project, completed to disseminate technology integration with teaching and to ensure actively use by students and teachers, and the ICT applications included within the scope of this project is seen as one of the most current examples that can be shown as a source of development (MEB, 2011). With this project, work was performed to strengthen the technological infrastructure of educational organizations for technology integration with education, to create teaching materials and content and related to access. The target is to ensure an effective learning process together with technology integration with education. With the aim of supporting the use of these technologies within classrooms, standards of use for technology in education were determined. The International Society for Technology in Education (ISTE) was founded to provide teachers with the necessary proficiencies about technology such as being technologically literate, being able to use technology in lessons, being able to direct students' use of technology, being able to teach students the skills of accessing information and using information, organizing the learning environment so that they can use technology and being able to cooperate with colleagues via the internet (ISTE, 2014). In Turkey, these competencies are included in the Teaching Professional General Competencies document listing the proficiencies teachers must have to effectively and productively perform in the teaching profession (MEB, 2017). This Ministry of National Education document includes many standards based on the point that teachers should effectively and productively benefit from computer and other technologies during activities in the education-teaching process along with competencies related to technology that teachers must have such as being technology literate. Whether on an international or national basis, when all proficiencies related to technology integration with education are generally assessed, the emphasis appears to be on markers at the point where individuals involved in educational work can effectively use technology within the framework of teaching and learning activities.

Teachers are seen as being one of the most effective factors in the race for educational innovation (Cenker & Akgül, 2011). As a result, together with the transformation process occurring in learning environments, an important role falls to teachers at the point of effectively and productively including ICT resources in the learning and teaching processes as they are the people applying them (Ertmer, 2005; Kafyulilo, Fisser & Voogt, 2016; Öçal & Şimşek, 2017; Özerbaş, 2010). At this point it must be accepted that teachers need to have technology integration to transfer 21st century learning experiences to students (Jacobs, 2010). It is possible to find many studies in the relevant literature emphasizing the importance of teachers in the technology integration process (Çağıltay et al., 2001; Çırak & Demir, 2014; Çoklar & Yurdakul, 2017; Erişti, Kurt & Dindar, 2012; Ertmer & Ottenbreit, 2010;

Hsu, 2010b; Ilgaz & Usluel, 2011; Pittman & Gaines, 2015; Yu-Liang, 2011). Lim (2007) mentioned the importance of teachers in their definition of technology integration, emphasizing the necessity of teachers' use of technology in completing teaching and learning activities effectively and productively. Similarly, Christensen (2002) mentioned the importance of teachers in the technology integration process stating that the teaching processes of teachers who integrate technology with the available syllabus differed compared to those who did not integrate it. When assessed from this aspect, the role of teachers in the integration of ICT with the learning-teaching process should not be ignored (Ilgaz & Usluel, 2011). It is important to evaluate which ICT tools are included at which stages of teaching activities by teachers and the competency levels within this process. With this aim, many studies appear to be included in the relevant literature by researchers at both national and international levels. One of these types of studies involves the development of scales to identify the technology integration with education by teachers with the majority using situation identification studies. Niederhauser and Perkmen (2008) developed a scale with the aim of assessing internal, social and cognitive beliefs affecting teachers' tendency for technology integration, based on the lack of available scale tools. Additionally, a scale development study by Çakıroğlu, Gökoğlu and Çebi (2015) aimed to identify markers related to the integration process by teachers. Artun and Günüş (2016) approached assessing technology integration efficacy from a different angle. The researchers determined a scale to assess the technology integration sufficiency of teaching staff explaining lessons from a student perspective rather than having the individual responsible for explaining the lessons assess their own competency. However, Tezci (2016) developed a scale based on adopting different technology integration approaches to determine the proficiency of teachers at integrating ICT in the classroom. Together with the scale developed in this study, the desire was to attempt to reveal which approaches to technology were included in the learning-teaching process.

It appears that scales used and developed in the relevant literature about teachers' technology integration proficiency focus on different dimensions. While assessing the technology literacy of teachers, it is recommended to include dimensions involving their pedagogical approaches, professional development and health, ethics and safety issues concerning technology usage (Howard & Davies, 2009; Hsu, 2010b; Tondeur, van Braak & Valcke, 2007). In Turkey there is no comprehensive scale investigating the above-mentioned dimensions of teacher's ICT integration proficiency. Also few studies have investigated changes in the level of teacher ICT integration proficiency over time. With the aim of determining the change over time of teachers' information and communication technology integration proficiencies, Hsu (2017) developed a scale. The translation of this scale to Turkish will both bring an important scale to Turkish literature and the data obtained when using the Turkish form of this scale can be compared to scientific data about ICT integration by teachers in other countries. This scale study with adaptation completed and analysis of teachers' levels of ICT use, experience and integration competency will produce scientific evidence for inquiries about the benefit of investments in technology and contribute to correct planning of support and training studies for teachers. As a result, this study is considered to contribute to a need, and aimed to determine the validity and reliability of this scale under Turkish culture.

## **Method**

### **Study Group**

The Turkish translation of the scale was applied to 362 primary school, middle school and high school teachers employed in five different provinces in Turkey. The provinces were selected according to the criteria of ease of access. Before this, the necessary permissions were obtained from the relevant provincial National Education Directorates. Later, the schools were selected according to criteria including the ease of access to the schools and research into the different school types. Later the schools were visited in person and after necessary information was given, teachers who volunteered were requested to complete the scale.



**Table 1.** Demographic characteristics of participants

		<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Gender</b>	Female	212	58.6
	Male	150	41.4
<b>Years of Experience</b>	0-5	118	32.6
	6-10	94	26.0
	11-15	59	16.3
	16-20	38	10.5
	20 +	53	14.6
<b>School Type</b>	Primary school	61	16.9
	Middle school	108	29.8
	High school	193	53.3

This application, with 212 female (58.6%) and 150 (41.4%) male teachers participating, asked teachers to first complete a personal information form, with the aim of identifying validity and reliability (see Table 1). Participants were from 38 different teaching fields, with the most common fields being primary classroom teachers at 14.9% (54 people), English teachers at 10.8% (39 people), primary school mathematics teachers at 8.8% (32 people), Turkish language and literature teachers at 7.7% (28 people) and Turkish teachers, and religious culture and moral values teaching at 5.8% each (21 people).

#### **Data Collection Tools**

In this study, the revised version of Teachers' Integration Proficiency Scale (TIPS) was used Hsu (2017). First developed by Dr. Hsu in 2010, the scale comprises 40 items grouped in a total of 6 subscales. This scale was applied to 3729 primary school (66%) and middle school (34%) teachers. In this study, the latest version of the scale translated to Turkish with validity and reliability measured was a continuation scale developed to be applied to the sample in the previous study. The scale used in this study comprises 6 sub-dimensions as in the previous study and contains 28 items. Twenty-three of these 28 items are common to the 40-item scale. A study by Hsu (2017) aimed to measure the ICT integration proficiency of teachers employed at schools in Taiwan and to identify changes which occurred in ICT integration proficiency at the end of a 3-year duration. This scale is a 4-point Likert type scale (never, rarely, sometimes and often) comprising 28 items and 6 sub-dimensions.

**Table 2.** Six dimensions and item numbers for Hsu's (2017) TIPS scale

<b>Subscale</b>	<b>Item</b>	<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>
Preparation	3	0.70
Production	5	0.86
Communication	2	0.68
Instruction	10	0.94
Development	3	0.75
Issues	5	0.89
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>0.95</b>

The study also used the Teachers' ICT Skills Scale (TICTS) with the aim of measuring the concurrent validity of the scale. The TICTS scale was developed by Türel, Özdemir and Varol (2017) and comprises 16 items including statement about teachers' information and communication technology skills. This scale is a 5-point Likert type scale with responses of definitely disagree, disagree, partly agree, agree and definitely agree. The researchers gave the final form to the scale after three stages. The first stage created an 18-item, the second stage collected data from 304 teachers and the third stage used exploratory factor analysis with the aim of measuring the reliability and validity of the scale. At the end of the analysis, there were 3 dimensions with Cronbach alpha values of .74, .85 and .89 in a 16-item scale with validity and reliability proven. The 3 dimensions on the scale are 5-item 'Basic Hardware Operations', 5-item 'Personal ICT Usage' and 8-item 'Use of ICT for Teaching'.

#### **Translation Process**

Firstly, in order to perform the study, the creator of the scale, Hsu, working as professor at the Center for Teacher Education in National Taiwan University, was contacted and necessary permissions were obtained. The scale for reliability and validity analyses was first separately translated into Turkish by two researchers with doctoral education in UK and academic levels of both Turkish and English. All items on the scale were translated to Turkish taking great care not to disrupt the meaning of the item but adapted to Turkish speaking patterns. Then the separately completed translations were comparatively investigated, necessary changes and corrections were made and agreement was reached about the most accurate and most appropriate translation. In later stages, the Turkish translation of the scale was investigated by two experts with experience developing scales and each item was assessed both for sufficiency as a scale item and for accuracy and comprehension of the translation. As a result of feedback from the experts, scale items were revised again and necessary changes made. In the final stage, with consensus reached about the scale translation, it was translated to English by another English-language expert.

### Data Analysis

In this study, reliability and validity analyses were completed on the translation for Turkish culture of the scale developed by Hsu (2017) to measure changes over time of teachers' ICT integration proficiency (TIPS) and the aim of dealing with psychometric features of the translated form. In this context, the Cronbach alpha reliability coefficient was calculated with the aim of determining the reliability. Additionally, item analysis with corrected item-total correlations were investigated. With the aim of determining the validity of TIPS, the construct and concurrent validity were dealt with. Confirmatory factor analysis was used for construct validity. Confirmatory factor analysis is a functional method used with the aim of determining the degree of consistency between factors forming linked to a present structure with real data (Kline, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007).

When interpreting the results of confirmatory factor analysis, different fit indices were considered. In this study, these included the chi-square goodness of fit degree of freedom ratio ( $\chi^2/df$ ), Comparative Fit Index (CFI), Incremental Fit Index (IFI), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) and Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) values. As critical points for acceptability,  $\chi^2/df = 3$  (Briggs & Cheek, 1986) is encountered, for CFI and IFI results above .90 are acceptable (Bentler, 1990; Brown, 2006; Hooper, Coughlan and Mullen, 2008). For SRMR and RMSEA, data smaller than .80 is stated to show good fit (Hu & Bentler, 1999; Joreskog & Sorbom, 1993; Schreiber et al., 2006). In addition to the goodness of fit indices in confirmatory factor analysis, it is expected the factor loadings for items comprising dimensions will be above .30 and significant.

For concurrent validity, the correlation coefficients for the TIPS and TICTS scales were investigated.

## Findings

### Reliability

The Cronbach alpha coefficient was obtained for both subdimensions and the whole scale with the aim of identifying the reliability of TIPS. The results related to the Cronbach alpha reliability coefficient are given in Table 3.

**Table 3.** Reliability results of TIPS

Subscale	Item	Cronbach $\alpha$
Preparation	3	.77
Production	5	.83
Communication	2	.48
Instruction	10	.90
Development	3	.79
Issues	5	.79

As seen on Table 3, when investigated in terms of Cronbach alpha coefficient, the alpha value of the communication dimension is .48 and as a result, was identified not to be reliable as this value is lower than .70. The other dimensions of preparation ( $\alpha = .77$ ), production ( $\alpha = .83$ ), instruction ( $\alpha = .90$ ), development ( $\alpha = .79$ ) and issues ( $\alpha = .79$ ) were determined to have sufficient reliability.

After the Cronbach alpha reliability coefficient was calculated, the corrected item-total correlations for TIPS items were investigated and are presented in Table 4.

**Table 4.** Corrected item total correlations for TIPS

Subscale	Item	$r_{jx}$	M	SD
Preparation	1	.616	3.64	.65
	2	.653	3.57	.62
	3	.568	3.19	.74
Production	4	.605	3.11	.84
	5	.617	2.51	.93
	6	.628	2.65	.88
	7	.668	2.93	.94
	8	.619	3.03	.79
Communication	9	.319	2.73	.95
	10	.319	1.79	.94
Instruction	11	.513	2.93	.84
	12	.654	2.28	.96
	13	.664	2.44	.90
	14	.660	2.35	.97
	15	.685	2.72	.88
	16	.670	2.29	1.01
	17	.717	2.24	.95
	18	.679	2.46	.92
	19	.621	2.11	1.00
	20	.734	2.11	.99
Development	21	.560	2.65	.92
	22	.685	2.35	.98
	23	.650	2.01	.90
Issues	24	.613	3.90	.95
	25	.643	3.84	.96
	26	.678	4.12	.89
	27	.616	4.07	.79
	28	.365	3.18	1.11

Table 4 shows the corrected item-test correlation for the scale as a result of item analysis completed with the aim of determining the predictive and differentiating power for total points of TIPS items. When Table 4 is investigated, it appears the items can be listed as follows; preparation (.568 to .653), production (.605 to .668), communication (.319), Instruction (.513 to .734), development (.560 to .685) and issues (.365 to .678). Investigation of item total correlations considering that items with 0.30 or higher distinguish the required dimensions well (Büyüköztürk, 2007) and that the Cronbach alpha reliability coefficient should be above .70 (Nunnally, 1978) indicated that the communication dimension should be removed from the scale tool. Construct validity was completed on the scale with 5 dimensions and 26 items.

### Construct Validity

For construct validity of TIPS, with the aim of testing whether the construct of the original form was confirmed by teachers with the Turkish form, standardized factor loads and explained variance for items related to confirmatory factor analysis are included in Table 5.

**Table 5.** CFA results for TIPS

Item	$\lambda$	$\theta$	$R^2$
1. Used a computer to create lecture notes, class material and exam questions	.67	.24	.45
2. Used the Internet or other information technology to search for information to provide supplementary course material for students	.76	.17	.57
3. Spent time to select media or ICT material that fit the curricula and lesson goals	.76	.23	.58
4. Used presentation software to present course material in class	.71	.35	.50
5. Solved hardware problems during class (e.g. no signal on the projector or the computer is down)	.69	.45	.48
6. Followed the Competence Indicators of Grades 1-9 curricula to design the course which involved media	.70	.40	.49
7. Used the computer to record, edit sound or music in my course material	.71	.44	.50
8. Used technology to try new ways of teaching	.71	.30	.51
11. Instructed students on how to search for useful resources from the web for academic learning	.58	.47	.34
12. Divided students into groups while teaching ICT integrated lessons	.70	.46	.50
13. Ensure beforehand all the students have sufficient ICT resources and skills to complete the homework	.71	.40	.51
14. Provided worksheets for students when requiring the use of web information to complete the homework	.70	.48	.49
15. Used ICT to facilitate students' high level thinking ability such as creativity, analysis, and judgement	.75	.34	.56
16. Assigned students' grade by including student's IT performance to provide alternative grades to paper-and-pencil exam	.66	.58	.43
17. Analysed students' learning progress in group activities in ICT integrated lessons and included them in evaluation	.70	.45	.49
18. Reviewed my own ICT Integrated units and strategies to find ways to improve the lesson	.73	.40	.53
19. Designed ICT integrated homework so students without home computers can also participate	.61	.62	.37
20. Designed different ICT learning activities for students with different achievement level	.75	.43	.56
21. Spent time to learn and practice ICT skills	.73	.39	.54
22. Used online data base or online courses for professional development	.74	.43	.55
23. Attended conferences or read journals to learn about ICT integration methods	.76	.34	.58
24. Taught students the issues of internet ethics and rules before they used the Internet	.68	.48	.46
25. Asked student to obey the intellectual property rights	.80	.33	.64
26. Be aware of the problems of teenager addiction to the internet and the adult website	.80	.28	.64
27. Let students know how the possibility of using massive IT tools affect health, such as disrupted schedule and bad eye sight	.68	.33	.47
28. Followed up and checked students who are having low spirit and sliding grade for Internet addiction	.42	.78	.18

Note.  $\lambda$  = standardized factor loadings;  $\theta$  = error variance

The factor loads for TIPS items vary from .42 to .80 with factor loads above .30 and accepted as significant. The fit indices for the scale appear to be as follows;  $\chi^2_{(287, N = 362)} = 749.07$ ,  $\chi^2/sd = 2.61$ ; CFI = .90; IFI = .90; SRMR = .077; RMSEA = .067 %90G.A. (.061 – .073). As a result, the TIPS can be said to ensure construct validity. The findings related to criteria abiding situations in confirmatory factor analysis results are presented in Table 6.

**Table 6.** Confirmatory Factor Analysis Results for TIPS

Fit index	Calculated value	Acceptable value	Result
$\chi^2/sd$	2.61	$\chi^2/sd \leq 5.00$	Accepted
CFI	.90	$CFI \geq .90$	Accepted
IFI	.90	$TLI \geq .90$	Accepted
SRMR	.077	$SRMR \leq .08$	Accepted
RMSEA	.067	$RMSEA \leq .08$	Accepted

Note. Acceptable values were noted from recommendations in Bollen, 1990, Hooper, Coughlan and Mullen, 2008, Hu and Bentler, 1999 and Joreskog and Sorbom 1993.

### Concurrent Validity

Within the scope of concurrent validity of TIPS, the correlation with the TICTS scale adapted to Turkish by Türel, Özdemir and Varol (2017) was investigated. The findings related to the correlation between TIPS and TICTS are included in Table 7.

**Table 7.** Results of concurrent validity for TIPS

Dimension	Basic Hardware Operations	Personal ICT Usage	Use of ICT for Teaching
Preparation	.31**	.43**	.58**
Production	.50**	.61**	.63**
Instruction	.37**	.55**	.48**
Development	.43**	.59**	.50**
Issues	.47**	.63**	.62**

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

The correlation between the TIPS and TICTS dealt with in the scope of concurrent validity is a positive and significant relationship. When the dimensions are investigated singly, preparation had correlations with basic hardware operations ( $r = .31, p < .01$ ), personal ICT usage ( $r = .43, p < .01$ ) and use of ICT for teaching ( $r = .58, p < .01$ ). The production dimension had correlations with basic hardware operations ( $r = .50, p < .01$ ), personal ICT usage ( $r = .61, p < .01$ ) and use of ICT for teaching ( $r = .63, p < .01$ ). Additionally, there were correlations between instruction with basic hardware operations ( $r = .37, p < .01$ ), personal ICT usage ( $r = .55, p < .01$ ) and use of ICT for teaching ( $r = .48, p < .01$ ). Similarly, development had a positive significant correlation with basic hardware operations ( $r = .43, p < .01$ ), personal ICT usage ( $r = .59, p < .01$ ) and use of ICT for teaching ( $r = .50, p < .01$ ). Finally, issues had positive significant correlations with basic hardware operations ( $r = .47, p < .01$ ), personal ICT usage ( $r = .63, p < .01$ ) and use of ICT for teaching ( $r = .62, p < .01$ ). In light of all these results, it can be said TIPS has concurrent validity.

### Conclusion and Recommendation

The aim of this research was to translate the teachers' information and communication technology integration proficiency (TIPS) scale to Turkish and perform validity and reliability analyses on the scale. Construct and concurrent validity were used to determine the validity of the scale. Confirmatory factor analysis completed for construct validity observed the Turkish form of the scale had 5 dimensions and that this model had good fit ( $\chi^2=151.58, SD=53, RMSEA=0.08, GFI=0.93, AGFI=0.88, CFI=0.95, NFI=0.91, NNFI=0.96$ ). For concurrent validity, a significant correlation was observed between TIPS and TICTS. The Cronbach alpha coefficient and item-total correlations were examined to determine the reliability of the scale. The Cronbach alpha internal consistency alpha coefficients for the scale were preparation ( $\alpha = .77$ ), production ( $\alpha = .83$ ), instruction ( $\alpha = .90$ ), development ( $\alpha = .79$ ) and issues ( $\alpha = .79$ ) which were determined to be sufficiently reliable. The correlation coefficients between the items found on the Turkish form and the totals varied from 0.37 to 0.69. These results show that the Turkish form of the scale is a valid and reliable scale.

In conclusion, the Turkish adaptation of the teachers' ICT integration proficiency scale comprises five dimensions, with this model providing good fit to data obtained from teachers participating in the research, with the internal consistency coefficients of the scale's dimensions at sufficient levels; thus, the scale serves its purpose. Considering these results, the Turkish adaptation of TIPS may be used to measure the changes over time of teachers' information and communication technology integration proficiency for all teachers employed in different branches and different school types (primary school, middle school and high school). Results obtained from research using the adapted scale will contribute to supporting the validity and reliability. The data obtained using the Turkish form of this scale will make it possible to compare scientific data related to ICT integration proficiencies with teachers in other countries. Additionally, validity and reliability studies for TIPS can be performed again with different samples.



## Öğretmenler İçin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Entegrasyonu Yeterlikleri Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması

### Giriş

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler paralelindeki değişim sürecini hemen hemen her alanda olduğu gibi eğitim faaliyetleri alanında da görmek mümkündür. Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda, bilgi ve iletişim teknolojilerinde (BİT) yaşanan gelişmeler, eğitim sürecinde yer alan bireylerin davranışları ve iletişim biçimleri üzerinde etkili olabilmektedir (Ertmer, 2005; MEB, 2017). Bu açıdan değerlendirildiğinde, içinde bulunulan zaman diliminde BİT kavramının eğitim faaliyetlerinin önemli bir parçası olarak ele alınması gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu durum, eğitim faaliyetlerinde yer alan bireylerin BİT'lere gerektiği şekilde yer verebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olabilmelerini gerekli kılmaktadır. Teknolojiye eğitim ortamlarında yer verilmesi gerekliliğinden hareketle oluşan bu yapılanmayı, eğitimde teknoloji entegrasyon süreci şeklinde tanımlamak mümkündür (Çoklar ve Yurdakul, 2017; Haşlamam, Kuşkaya-Mumcu & Usluel2007; Lawrence ve Tar, 2018; Mazman ve Usluel, 2011; Mısırlı, 2016; Niederhauser ve Perkmen, 2008; So ve Kim, 2009; Tsai, 2015; Yalm, Karadeniz ve Şahin, 2007).

İlgili alanyazında teknoloji entegrasyon süreciyle ilgili çeşitli tanımlara yer verildiği görülmektedir. Hew ve Brush (2007) teknoloji entegrasyonunu öğretmenlerin öğrenmelerin gerçekleştirilmesi esnasında kullandıkları her tür teknoloji olarak tanımlamaktadır. Öte yandan sahip olunan BİT kullanımı bilgisinin başlı başına teknoloji entegrasyonu olarak düşünülmemesi gerektiğine değinen Hsu (2010a), bunun sadece entegrasyon için ön şart olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Davies (2011) teknoloji entegrasyonunu, amaçlanan öğrenme çıktılarının gerçekleştirilmesi için eğitim teknolojilerinin etkili bir şekilde uygulanması olarak tanımlamaktadır. Öğrenme durumlarının sınırlılıklarını azaltmasından hareketle Mumcu, Haşlamam ve Usluel (2008) teknoloji entegrasyonunu, öğretmenlerin BİT ile zenginleştirilmiş öğretim stratejilerini uygulaması ve bunun öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkililiği olarak açıklamaktadır. Teknoloji entegrasyon sürecine yönelik yapılan tanımlar genel olarak değerlendirildiğinde, güncel teknolojilere öğretim ortamlarında yer verilmesiyle öğretmenlerin bu teknolojilerden gerektiği şekilde faydalanmaları beklenmektedir. Eğitimde teknoloji entegrasyon süreciyle birlikte eğitimde kalitenin artırılmasına ilişkin çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu durum, birçok ülkenin eğitim politikalarına yansımış olmakla birlikte özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim teknolojilerine olan ilginin giderek arttığı görülmektedir (Tezci, 2011). Ülkemiz açısından bu durum değerlendirildiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) gerçekleştirilen atılımlarda, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gelişen teknolojiler kapsamında desteklenmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Eğitimde teknoloji entegrasyonunun yaygınlaştırılması ve öğrenci ile öğretmenlerce aktif kullanımının sağlanması noktasında gerçekleştirilen FATİH projesi ve bu kapsamda yer verilen BİT uygulamaları, yaşanan gelişmelere kaynak olarak gösterilebilecek en güncel örnekler olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2011). Bu proje ile eğitimde teknoloji entegrasyonuna yönelik eğitim kurumlarının teknolojik alt yapılarının güçlendirilmesi ve eğitsel ders materyalleri ve içeriklerinin oluşturulması ve erişime sunulmasına ilişkin çalışmalar yapılmaktadır.

Eğitimde teknoloji entegrasyonu ile birlikte etkin bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesi hedeflenmektedir. Bu süreçte yer verilen teknolojilerin sınıf içinde kullanımını desteklemek amacıyla eğitimde teknoloji kullanımı standartlarının ortaya konulduğu belirlenmiştir. Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE), öğretmenlerin teknoloji konusunda sahip olması gereken yeterlikleri; teknoloji okuryazarı olma, derslerinde teknolojiyi kullanabilme, öğrencilerini teknoloji kullanmaya yönltebilme, öğrencilerine bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerilerini kazandırabilme, öğrenme çevresini teknoloji kullanabilecekleri şekilde düzenleyebilme ve meslektaşları ile İnternet üzerinden iş birliği yapabilme olarak belirlemiştir (ISTE, 2014). Türkiye'de ise bu yeterlikler, MEB tarafından öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli olarak yerine getirilmesinde öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin sıralandığı *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* dokümanında yer almaktadır (MEB, 2017). İlgili dokümanda, teknoloji ile ilgili öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerde, teknoloji okuryazarı olunmasıyla beraber bilgisayar ve diğer teknolojilerden eğitim ve öğretim sürecindeki faaliyetlerinde etkin ve verimli bir şekilde yararlanılması noktasında pek çok standardın yer aldığı görülmektedir. Gerek uluslararası gerekse ulusal bazda eğitimde teknoloji entegrasyonuna ilişkin ortaya konan tüm bu yeterlikler genel olarak değerlendirildiğinde, eğitim kademesinde yer alan bireylerin öğretme ve öğrenme faaliyetleri çerçevesinde teknolojinin etkin kullanılabilmesi noktasındaki göstergelerin vurgulandığı görülmektedir.

Öğretmenler, meydana gelen eğitimsel yeniliklerin işe koşulmasında en etken faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Cenker ve Akgül, 2011). Bu sebeple, öğrenme ortamlarında meydana gelen dönüşüm süreciyle birlikte BİT kaynaklarının öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkili ve verimli şekilde yer verilmesi noktasında, uygulayıcı konumunda olan öğretmenlere önemli roller düşmektedir (Ertmer, 2005; Kafyulilo, Fisser ve Voogt, 2016; Öçal ve Şimşek, 2017; Özerbaş, 2010;). Öğretmenlerin öğrencilerine, 21. yüzyıl öğrenme deneyimlerini aktarma noktasında teknoloji entegrasyonuna sahip olmaları gerektiği kabul edilmelidir (Jacobs, 2010). Alanyazında teknoloji entegrasyonu sürecinde öğretmenin önemini vurgulayan pek çok çalışmayla karşılaşmak mümkündür (Çağiltay, Çakıroğlu, Çağiltay & Çakıroğlu, 2001; Çırak ve Demir, 2014; Çoklar ve Yurdakul, 2017; Erişti, Kurt & Dindar, 2012; Ertmer ve Ottenbreit, 2010; Hsu, 2010b; Ilgaz ve Usluel, 2011; Pittman ve Gaines, 2015; Yu-Liang, 2011). Lim (2007) teknoloji entegrasyonu ile ilgili tanımında öğretmenin önemine değinirken, öğretme ve öğrenme etkinliklerinin etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesinde öğretmenin teknolojiden faydalanması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde teknoloji entegrasyon sürecinde öğretmenin önemine değinen Christensen (2002), teknolojiyi mevcut müfredata entegre eden öğretmenlerin öğretim süreçlerinin, etmeyenlere kıyasla farklılaştığını belirtmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, BİT'in öğrenme-öğretme sürecindeki entegrasyonunda öğretmenin rolü göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur (Ilgaz ve Usluel, 2011).

Öğretmenlerin öğretim faaliyetleri kapsamında BİT araçlarına hangi aşamalarda yer verdikleri ve bu süreçteki yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi önemlidir. Bu amaçla, araştırmacılarca gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde birçok çalışmanın alanyazına kazandırıldığı görülmektedir. Bu çalışma türlerinden biri olarak öğretmenlerin eğitimde teknoloji entegrasyonu durumlarının tespitine yönelik ölçekler geliştirilmiş olup bunların büyük kısmından durum tespiti amaçlı faydalanıldığı belirlenmiştir. Niederhauser ve Perkmen (2008), mevcut ölçme araçlarının eksikliğinden hareketle, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna eğilimlerini etkileyen iç, sosyal, bilişsel inançlarının değerlendirilmesi amaçlı ölçek geliştirmişlerdir. Bunların yanı sıra, Çakıroğlu, Gökoğlu & Çebi(2015)'nin yapmış olduğu ölçek geliştirme çalışmasında öğretmenlerin entegrasyon sürecine ilişkin göstergelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Artun ve Günüş (2016) teknoloji entegrasyonu yeterliğinin değerlendirmesine farklı bir açıdan yaklaşmışlardır. Araştırmacılar çalışmalarında, ders anlatımında sorumlu bireyin kendi yeterliğinin değerlendirilmesinden ziyade, ders anlatımını gerçekleştiren öğretim elemanının teknoloji entegrasyonu yeterliğinin öğrenci algısı üzerinden değerlendirilmesine yönelik bir ölçek ortaya koymuşlardır. Öte yandan Tezci (2016)'nin geliştirmiş olduğu ölçek, farklı teknoloji entegrasyon yaklaşımlarının benimsenmesinden hareketle öğretmenlerin BİT'i sınıflarında entegre etmelerindeki yeterliklerinin belirlenmesine yönelik hazırlanmıştır. Bu çalışmada geliştirilen ölçekle birlikte, eğitim ve öğretim süreçlerinde teknolojiye hangi yaklaşım dahilinde yer verilmeye çalışıldığı ortaya çıkarılmak istenmiştir.

Alanyazın çalışmalarında, teknoloji entegrasyonu amaçlı öğretmenlere yönelik geliştirilen ölçme araçlarının farklı boyutlara odaklandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı değerlendirilirken onların pedagojik yaklaşımları, mesleki gelişimleri ve ortaya çıkan etik ve güvenlik konularını/sorunlarını içeren boyutların yer alması önerilmektedir (Howard ve Davies, 2009; Hsu, 2010b; Tondeur, van Braak ve Valcke, 2007). Türkiye'de öğretmenlerin BİT entegrasyon yeterliklerini yukarıda bahsedilen boyutlarıyla inceleyen kapsamlı bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu yeterliklerinin zaman içindeki değişimlerini belirlemek amacıyla Hsu (2017) tarafından geliştirilen ölçek, Türkçeye tercüme edilerek kullanıldığı takdirde hem bu önemli ölçek Türkçeye kazandırılmış olacak hem de bu ölçeğin Türkçe formunu kullanarak elde edilen verileri diğer ülkelerdeki öğretmenlerin BİT entegrasyonu yeterlikleriyle ilgili bilimsel verilerle karşılaştırmak mümkün olacaktır. Uyarlaması gerçekleştirilecek olan ölçek çalışması ile birlikte öğretmenlerin, BİT'i kullanmaya ilişkin düzeyleri, kullanım deneyimleri ve entegrasyon yeterliklerinin analiz edilmesi hem teknolojiye yapılan yatırımların işe yararlığını sorgulamada bilimsel kanıt üretecek hem de öğretmenlere verilmesi gereken destek ve eğitim çalışmalarının doğru planlanmasına katkı sağlayacaktır. Bundan dolayı, bu çalışmada, ihtiyaç duyulan gereksinimi karşılayabileceği düşünülerek, bahsi geçen ölçeğin Türkiye koşullarında geçerliğinin ve güvenilirliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Bu çalışmada, Türkçeye çevirisi yapılan ölçek Artvin, Bursa, Erzincan, Giresun ve Mersin illerinde görev yapan 362 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenine uygulandı. Çalışmanın yapılacağı iller, erişim kolaylığı ölçütüne göre seçildi. Bu uygulamanın yapılması öncesinde bahsi geçen illerin Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli

izinler alındı. Sonra uygulamanın yapılacağı okullar erişim kolaylığı ve farklı okul türlerinin araştırmaya dahil olması ölçütlerine göre belirlendi. Belirlenen okullara bizzat gidilerek öğretmenlere gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra gönüllü olan öğretmenlerden ölçeği doldurmaları istendi. Ölçeğin doldurulması öncesinde katılımcıların kişisel bilgileri hazırlanan bir form aracılığıyla alındı (Tablo 1).

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik özellikleri

		f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	212	58.6
	Erkek	150	41.4
<b>Kıdem yılı</b>	0-5	118	32.6
	6-10	94	26.0
	11-15	59	16.3
	16-20	38	10.5
	20 +	53	14.6
	İlkokul	61	16.9
<b>Okul türü</b>	Ortaokul	108	29.8
	Lise	193	53.3

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çalışmaya 212 kadın (%58.6) ve 150 erkek (%41.4) öğretmen katıldı. 38 farklı öğretmenlik branşından katılımcının olduğu çalışmada, en sık karşılaşılan branşlar %14.9 (54 kişi) ile Sınıf öğretmenliği, %10.8 (39 kişi) ile İngilizce öğretmenliği, %8.8 (32 kişi) ile İlköğretim matematik öğretmenliği, %7.7 (28 kişi) ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, %5.8 (21’er kişi) ile Türkçe öğretmenliği ve Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği branşlarıdır.

#### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Hsu (2017) tarafından güncellenen öğretmen BİT entegrasyonu yeterlikleri ölçeği kullanılmıştır. Hsu tarafından ilk olarak 2010 yılında geliştirilen ölçek toplam 6 alt boyut altında 40 maddeden oluşan bir ölçektir. Bu çalışmada Türkçeye çevrilen ve geçerlik ve güvenilirliği ölçülen ölçek ise bir önceki çalışmadaki örneklem üzerinde uygulanmak üzere geliştirilen bir devam ölçeğidir. Bu çalışmada kullanılan ölçek, 6 alt boyuttan oluşmakta ve 28 madde içermektedir. Bu 28 maddenin 23’ü bir önceki çalışmadaki 40 maddelik ölçekle ortaktır. Hsu (2017) tarafından yapılan çalışma Tayvan’da okullarda görev yapan öğretmenlerin BİT entegrasyon yeterliklerini ölçmeyi ve 3 yıllık bir sürenin sonunda BİT entegrasyon yeterliklerinde ne gibi değişiklikler olduğunu tespit etmeyi amaçlar. Bu ölçek, 6 alt boyut altında toplam 28 maddeden oluşan 4’lü (hiçbir zaman, nadiren, bazen ve çok sık) Likert tipte bir ölçektir.

**Tablo 2.** Hsu (2017)’nin ölçeğinde (TIPS) yer alan 6 alt boyut, madde sayıları ve güvenilirlik katsayıları

Alt boyut	Madde	Cronbach $\alpha$
Hazırlık	3	0.70
Üretim	5	0.86
İletişim	2	0.68
Öğretim	10	0.94
Gelişim	3	0.75
Konular/Sorunlar	5	0.89
<b>Toplam</b>	28	0.95

Çalışmada ayrıca Hsu tarafından geliştirilen ölçeğin uyum geçerliğini ölçmek amacıyla Türel, Özdemir ve Varol (2017) tarafından geliştirilen öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerine yönelik ifadeleri içeren 16 maddeden oluşan “Teachers’ ICT Skills Scale” (TICTS) ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılmıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum seçeneklerinden oluşan

beş seçenekli Likert tipte bir ölçektir. Araştırmacılar ölçeğe son halini üç aşama sonunda vermişlerdir. Birinci aşamada; 18 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş, ikinci aşamada; 304 öğretmenden veri toplanmış, üçüncü aşamada ise ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğini ölçmek amacıyla açılımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda sırasıyla .74, .85 ve .89 Cronbach alfa değerlerine sahip üç boyutlu, 16 maddelik, geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçekte yer alan boyutlar üç maddelik '*Basit Donanım İşlemleri*', beş maddelik '*Bireysel BİT Kullanımı*' ve sekiz maddelik '*Öğretimde BİT Kullanımı*'.

### Çeviri Süreci

İlk olarak, bu çalışmanın yapılabilmesi için ölçeğin geliştiricisi olan National Taiwan Üniversitesi, Öğretmen Eğitim Merkezinde profesör olarak görev yapan Shihkuan Hsu ile irtibata geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Çalışmada güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılan ölçek ilk olarak ikisi de doktora eğitimlerini İngiltere'de tamamlamış, hem Türkçeye hem de İngilizceye akademik seviyede hakim olan araştırmacılar tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Ölçekte yer alan tüm maddeler, büyük bir hassasiyetle maddelerin anlamı bozulmadan ama Türkçenin söyleyiş kalıplarına uydurularak Türkçeye çevrilmiştir. Sonra, birisi Türkçe dil uzmanı olan araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılan çeviriler karşılaştırmalı olarak incelenmiş, gerekli değişiklikler ve düzeltmeler yapılmış ve en doğru -en uygun çeviriye beraberce karar verilmiştir. Sonraki aşamada, ölçeğin Türkçe çevirisi ölçek geliştirmede tecrübeye sahip iki uzman tarafından incelenmiş, hem maddelerin ölçek maddesi olma yeterlikleri hem de çevirinin doğruluğu ve anlaşılabilirliği değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda ölçek maddeleri tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli değişiklikler yapılmıştır. Son aşamada ise hakkında hemfikir olunan ölçek çevirisi, başka bir İngilizce dil uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilerek ölçeğin geliştiricisine gönderilmiştir. Prof. Hsu'nun önerileri sonucunda yapılan küçük değişiklikler ile ölçeğe son hali verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada Hsu (2017) tarafından geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne çevrilmesi ve çevrilen formun psikometrik özelliklerinin ele alınması amacıyla güvenilirlik ve geçerlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda güvenilirliği belirleyebilmek amacıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ek olarak madde-analizleri düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ile incelenmiştir. TIPS geçerliğini belirleyebilmek amacıyla da yapı ve uyum geçerlikleri ele alınmıştır. Yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, var olan bir yapıya bağlı olarak oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle tutarlılık derecesini belirlemek amacıyla kullanılan işlevsel bir yöntemdir (Kline, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Doğrulayıcı faktör analizinde sonuçlar yorumlanırken farklı uyum indeksleri göz önüne alınmaktadır. Bu çalışmada da Ki-kare Uyum Testinin serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/df$ ), Comparative Fit Index (CFI), Incremental Fit Index (IFI), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) ve Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) değerleridir. Kabul edilebilir kritik noktalar olarak;  $\chi^2/sd = 3$  (Briggs ve Cheek, 1986) değerleri karşımıza çıkmaktadır. CFI ve IFI için .90'ın üzerinde sonuç çıkması kabul edilebilir olduğunu ifade etmektedir (Bentler, 1990; Brown, 2006; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). SRMR ve RMSEA için ise .80'den küçük olması verinin iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Joreskog ve Sorbom, 1993; Schreiber, vd., 2006). Doğrulayıcı faktör analizinde uyum iyiliği indekslerinin yanı sıra boyutları oluşturan maddelerin faktör yüklerinin .30'un üzerinde olması ve anlamlı olması beklenmektedir. Uyum geçerliği için de TIPS ve TICTS ölçekleri ile ilişkileri korelasyon katsayısı ile incelenmiştir.

## Bulgular

### Güvenirlik

TIPS'in güvenilirliğini saptayabilmek amacıyla gerçekleştirilen Cronbach alfa katsayısı hem alt boyutlar hem de ölçeğin tamamı için elde edilmiştir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısına ilişkin sonuçlar Tablo 3'de yer almaktadır.

**Tablo 3.** TIPS'e yönelik güvenilirlik sonuçları

Alt Boyut	Madde	Cronbach $\alpha$
Hazırlık	3	.77
Üretim	5	.83

İletişim	2	.48
Öğretim	10	.90
Gelişim	3	.79
Konular/Sorunlar	5	.79

Tablo 3'ten görüleceği üzere, Cronbach alfa katsayısı açısından incelendiğinde ölçeğin İletişim alt boyutunun alfa değerinin .48 olduğu ve dolayısıyla .70'in üzerinde altında olduğu için güvenilir olmadığı saptanmıştır. Hazırlık ( $\alpha = .77$ ), Üretim ( $\alpha = .83$ ), Öğretim ( $\alpha = .90$ ), Gelişim ( $\alpha = .79$ ) ve Konular/Sorunlar ( $\alpha = .79$ ) alt boyutlarının ise yeterli güvenilirlikte oldukları belirlenmiştir.

Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplandıktan sonra TIPS'in maddelerine yönelik düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları da incelenmiş ve Tablo 4'de sunulmuştur.

**Tablo 4.** TIPS'e ait düzeltilmiş madde toplam korelasyonu

Alt Boyut	Madde	$r_{jt}$	M	SD
<b>Hazırlık</b>	1	.616	3.64	.65
	2	.653	3.57	.62
	3	.568	3.19	.74
<b>Üretim</b>	4	.605	3.11	.84
	5	.617	2.51	.93
	6	.628	2.65	.88
	7	.668	2.93	.94
	8	.619	3.03	.79
<b>İletişim</b>	9	.319	2.73	.95
	10	.319	1.79	.94
<b>Öğretim</b>	11	.513	2.93	.84
	12	.654	2.28	.96
	13	.664	2.44	.90
	14	.660	2.35	.97
	15	.685	2.72	.88
	16	.670	2.29	1.01
	17	.717	2.24	.95
	18	.679	2.46	.92
	19	.621	2.11	1.00
	20	.734	2.11	.99
<b>Gelişim</b>	21	.560	2.65	.92
	22	.685	2.35	.98
	23	.650	2.01	.90
<b>Konular/Sorunlar</b>	24	.613	3.90	.95
	25	.643	3.84	.96

26	.678	4.12	.89
27	.616	4.07	.79
28	.365	3.18	1.11

Tablo 4’de TIPS’in maddelerinin, toplam puanı yordama ve ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilen madde analizi sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-test korelasyonları görülmektedir. Madde toplam korelasyonunun incelenmesinde 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireylerin ölçülmek istenilen boyut açısından iyi derecede ayırt ettiği (Büyüköztürk, 2007) ile Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .70’in üzerinde olması (Nunnally, 1978) göz önüne alındığında İletişim boyutunun ölçme aracından çıkartılması gerektiğine karar verilmiş ve yapı geçerliği beş boyut ve 26 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir.

### Yapı Geçerliği

TIPS’in yapı geçerliliği için ölçeğin özgün formunda bulunan yapısının Türkçe formunun öğretmenlerde doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin maddelere yönelik standardize edilmiş faktör yükleri ve açıklanan varyanslar Tablo 5’de yer almaktadır.

**Tablo 5. TIPS’e yönelik DFA sonuçları**

Madde	$\lambda$	$\theta$	$R^2$
1. Bilgisayarı; ders notu, öğretim materyali ve sınav sorusu hazırlamak için kullanırım.	.67	.24	.45
2. İnterneti, öğrencilere yardımcı ders materyali sağlarken bilgi aramak için kullanırım.	.76	.17	.57
3. Öğretim programı ve dersin kazanımlarına uygun BİT temelli materyalleri seçmek için zaman harcarım.	.76	.23	.58
4. Derste sunum yazılımları (Powerpoint vb.) kullanırım.	.71	.35	.50
5. Ders esnasında donanım sorunlarını çözerim. (Örneğin, sunum cihazına sinyal gelmeme veya bilgisayarın arızalanması).	.69	.45	.48
6. Teknoloji tabanlı ders tasarlamak için öğretim programlarında yer alan yeterlik göstergelerini dikkate alırım.	.70	.40	.49
7. Bilgisayarı, ders materyallerine ses ve müzik kaydetme ya da onları düzenleme amaçlı kullanırım.	.71	.44	.50
8. Teknolojiyi, öğretimde yeni yöntemleri deneme amaçlı kullanırım.	.71	.30	.51
11. Öğrencilere, dersleri için faydalı kaynakları İnternette nasıl araştıracaklarını öğretirim.	.58	.47	.34
12. Bilgi teknolojileri destekli derslerde grup çalışmaları yaptırırım.	.70	.46	.50
13. Tüm öğrencilerin ödevlerini tamamlamaları için yeterli BİT kaynağına ve gerekli becerilere sahip olduğundan emin olurum.	.71	.40	.51
14. Ödevlerini hazırlarken İnternet araçlarından faydalanmaları gerektiğinde, öğrencilere yönergeli çalışma kâğıtları hazırlarım.	.70	.48	.49
15. Öğrencilerin yaratıcılık, çözümleme ve bir yargıya varma gibi üst düzey düşünme becerileri geliştirmeleri için BİT’den faydalanırım.	.75	.34	.56
16. Geleneksel değerlendirme yöntemlerine alternatif olarak öğrencilere not verirken onların bilgi teknolojilerine ilişkin performanslarını göz önünde bulundururum.	.66	.58	.43
17. Öğrencilerin BİT destekli derslerde yapılan grup çalışmalarındaki öğrenme gelişimlerini analiz eder ve bunları değerlendirmeye dahil ederim.	.70	.45	.49
18. Dersin niteliğini iyileştirme yollarını bulmak için kendi BİT tabanlı stratejimi gözden geçiririm.	.73	.40	.53
19. Evde bilgisayarı bulunmayan öğrencilerin de yapabileceği BİT destekli ev ödevleri tasarlarım.	.61	.62	.37
20. Farklı başarı düzeyine sahip öğrenciler için farklı BİT öğrenme etkinlikleri tasarlarım.	.75	.43	.56
21. BİT becerilerini öğrenmek ve uygulamak için zaman harcarım.	.73	.39	.54



22. Mesleki gelişimim için çevrimiçi kurslara katılır ya da çevrimiçi veri tabanlarını kullanırım.	.74	.43	.55
23. Derslerde BİT 'den yararlanmak için akademik dergileri okur veya konferanslara katılırım.	.76	.34	.58
24. İnterneti kullanmadan önce öğrencilere, internet etiği ve kurallara ilişkin konuları öğretim.	.68	.48	.46
25. Öğrencilerden fikri mülkiyet haklarına uymalarını isterim.	.80	.33	.64
26. Gençlerin internet ve yetişkin web sitelerine bağımlılığın ilişkin problemlerin farkındayım.	.80	.28	.64
27. Öğrencileri, Bilgi Teknolojileri araçlarını kullanmanın insan sağlığına verebileceği zararlar hakkında bilgilendiririm.	.68	.33	.47
28. İnternet bağımlılığından dolayı keyifsiz/neşesiz olan ve değişken notlara sahip öğrencileri takip ve kontrol ederim.	.42	.78	.18

Not.  $\lambda$  = standartlaştırılmış faktör yükleri factor loadings;  $\theta$  = hata varyansı

TIPS'in maddelerinin faktör yükleri .42 ile .80 arasında değişmekte olup faktör yüklerinin .30'un üzerinde ve anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin uyum indekslerinin [ $\chi^2_{(287, N=362)} = 749.07$ ,  $\chi^2/sd = 2.61$ ; CFI = .90; IFI = .90; SRMR = .077; RMSEA = .067 %90 G.A. (.061 – .073)] şeklinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla TIPS'in yapı geçerliğini sağladığı ifade edilebilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kriterleri karşılama durumlarına yönelik bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** TIPS'e İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum indeksi	Hesaplanan Değer	Kabul Edilebilir Değerler	Sonuç
$\chi^2/sd$	2.61	$\chi^2/sd \leq 5.00$	Kabul
CFI	.90	CFI $\geq$ .90	Kabul
IFI	.90	TLI $\geq$ .90	Kabul
SRMR	.077	SRMR $\leq$ .08	Kabul
RMSEA	.067	RMSEA $\leq$ .08	Kabul

Not: Kabul edilebilir değerler için Bollen, 1990, Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008, Hu ve Bentler, 1999 ile Joreskog ve Sorbom 1993'ün önerileri dikkate alınmıştır.

### Uyum Geçerliği

TIPS'in uyum geçerliği kapsamında Türel, Özdemir ve Varol (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan TICTS ölçeği ile ilişkileri ele alınmıştır. TIPS ile TICTS arasındaki ilişkilere ait bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

**Tablo 7.** TIPS'in uyum geçerliğine yönelik bulgular

Alt Boyut	Basit donanım işlemleri	Bireysel BİT kullanımı	Öğretimde BİT kullanımı
Hazırlık	.31**	.43**	.58**
Üretim	.50**	.61**	.63**
Öğretim	.37**	.55**	.48**
Gelişim	.43**	.59**	.50**
Konular/Sorunlar	.47**	.63**	.62**

Not: \*\*  $p < .001$

Uyum geçerliği kapsamında ele alınan TIPS ile TICTS arasındaki ilişkilere pozitif yönde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Boyutlar tek tek incelendiğinde; hazırlık; basit donanım işlemleri ( $r = .31$ ,  $p < .01$ ), bireysel BİT kullanımı ( $r = .43$ ,  $p < .01$ ) ve öğretimde BİT kullanımı ( $r = .58$ ,  $p < .01$ ) ile ilişkileri görülmüştür. Üretim boyutu; basit donanım işlemleri ( $r = .50$ ,  $p < .01$ ), bireysel BİT kullanımı ( $r = .61$ ,  $p < .01$ ) ve öğretimde BİT kullanımı ( $r = .63$ ,  $p < .01$ ) ile ilişkilere sahiptir.

Ek olarak, öğretim ile basit donanım işlemleri ( $r = .37$ ,  $p < .01$ ), bireysel BİT kullanımı ( $r = .55$ ,  $p < .01$ ) ve öğretimde BİT kullanımı ( $r = .48$ ,  $p < .01$ ) ile ilişkiler saptanmıştır. Benzer şekilde, gelişim boyutu ile basit donanım işlemleri ( $r = .43$ ,  $p < .01$ ), bireysel BİT kullanımı ( $r = .59$ ,  $p < .01$ ) ve öğretimde BİT kullanımı ( $r = .50$ ,

$p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Son olarak, konular/sorunlar boyutu ile basit donanım işlemleri ( $r = .47, p < .01$ ), bireysel BİT kullanımı ( $r = .63, p < .01$ ) ve öğretimde BİT kullanımı ( $r = .62, p < .01$ ) arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Tüm bu sonuçlar ışığında TIPS'in uyum geçerliğine sahip olduğu ifade edilebilir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı öğretmenler için bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu yeterlikleri (TIPS) ölçeğini Türkçeye çevirmek ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Ölçeğin geçerliğini belirleyebilmek için yapı ve uyum geçerliğini kullanılmıştır. Yapı geçerliği için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin Türkçe formunun beş boyutlu olduğu ve bu modelin iyi uyum sağladığı görülmüştür ( $\chi^2=151.58, SD=53, RMSEA=0.08, GFI=0.93, AGFI=0.88, CFI=0.95, NFI=0.91, NNFI=0.96$ ). Uyum geçerliğinde TIPS ile TICTS arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach alfa katsayısı ve madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları hazırlık ( $\alpha = .77$ ), üretim ( $\alpha = .83$ ), öğretim ( $\alpha = .90$ ), gelişim ( $\alpha = .79$ ) ve konular/sorunlar ( $\alpha = .79$ ) boyutlarında yeterli güvenilirlikte oldukları belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonunun incelenmesinde 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireylerin ölçülmek istenilen boyut açısından iyi derecede ayırt ettiği ile Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .70'in üzerinde olması göz önüne alındığında İletişim boyutunun ölçme aracından çıkartılması gerektiğine karar verilmiş beş boyut ve 26 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak Türkçeye uyarlanan öğretmenler için bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu yeterlikleri ölçeğinin beş boyuttan oluştuğu, bu modelin araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerle uyumlu olduğu, ölçeğin boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının yeterli düzeyde olduğu ve ölçeğin amacına hizmet ettiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında, farklı branşlarda ve farklı okul türlerinde (ilkokul, ortaokul ve lise) görev alan tüm öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu yeterliklerinin zaman içindeki değişimlerini ölçülmesinde Türkçeye uyarlanan TIPS'in kullanılabilirliği anlaşılmaktadır. Uyarlanan ölçeğin kullanıldığı araştırmalardan elde edilecek sonuçların geçerlilik ve güvenilirliğe ait kanıtların desteklenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu ölçeğin Türkçe formunu kullanarak elde edilen veriler ile diğer ülkelerdeki öğretmenlerin BİT entegrasyonu yeterlikleriyle ilgili bilimsel verilerle karşılaştırmak mümkün olacaktır. Ayrıca, TIPS' in farklı örneklemeler ile yeniden geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılabilir.

## References

- Artun, H., & Günüş, S. (2016). Student's perception scale about instructors' technology integration competence: validity And reliability study. *YYU Journal of Education Faculty*, 13(1), 544-566.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238.
- Bollen, K.A. (1990). Overall Fit in covariance structure models: Two types of sample size effects. *Psychological Bulletin*, 107(2), 256-59.
- Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54, 106-148
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Çenker, B., & Akgül, E. M. (2011). Investigation of elementary school teachers' understandings on change management in schools. *Sakarya University Journal of Education*, 1(1), 6-14.
- Christensen, R. (2002). Effects of technology integration education on the attitudes of teachers and students. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(4), 411-433.
- Çağıltay, K., Çakıroğlu, J., Çağıltay, N., & Çakıroğlu, E. (2001). Teachers' perspectives about the use of computers in education. *Hacettepe Journal of Education*, 21(1), 19-28.
- Çakıroğlu, Ü., Gökoğlu, S., & Çebi, A. (2015). Basic indicators for teachers' technology integration: a scale development study. *Gazi University Gazi Journal of Faculty of Education*, 35(3), 507-522.
- Çırak, S., & Demir, S. (2014). Examining classroom teachers' views about their competencies concerning the integration of technology. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 99-113.
- Çoklar, A. N., & Yurdakul, I.K. (2017). Technology integration experiences of teachers. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 8(1), 19-31.
- Davies, R. (2011). Understanding technology literacy: A framework for evaluating educational technology integration. *Tech Trends. Linking Research & Practice to Improve Learning*, 55(5), 45-52. doi:10.1007/s11528-011-0527-3.
- Erişti, S. D., Kurt, A. A., & Dindar, M. (2012). Teachers' views about effective use of technology in classrooms. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(2), 30-41.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Haşlaman, T., Kuşkaya-Mumcu, F., & Usluel, Y. K. (2007). The integration of information and communication technologies in learning and teaching process: A lesson plan example. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(146), 54-63.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.
- Howard, R.M., & Davies, L.J. (2009). Plagiarism in the Internet Age. *Educational Leadership*, 66(6), 64-67.
- Hsu, S. (2010a). The relationship between teacher's technology integration ability and usage. *Journal of Educational Computing Research*, 43(3), 309-325.

- Hsu, S. (2010b). Developing a scale for teacher integration of information and communication technology in grades 1–9. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 175–189. doi: 10.1111/j.1365-2729.2010.00348.x.
- Hsu, S. (2017). Developing and validating a scale for measuring changes in teachers' ICT integration proficiency over time. *Computers & Education*, 111, 18-30.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Ilgaz, H., & Usluel, Y. (2011). Teacher competencies according to ICT integration into the teaching processes and professional development. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 10(19), 87-106.
- International Society for Technology in Education [ISTE](2014). ISTE Standards Teachers. [http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14\\_ISTE\\_Standards-T\\_PDF.pdf](http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf).
- Jacobs, H. H. (2010). *Curriculum 21: Essential education for a changing world*. Alexandria, Virginia.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Kafyulilo, A., Fisser, P., & Voogt, J. (2016). Teacher design in teams as a professional development arrangement for developing technology integration knowledge and skills of science teachers in Tanzania. *Education and Information Technologies*, 21(2), 301-318. doi:10.1007/s10639-014-9321-0.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guildford Press.
- Lawrence, J. E. & Tar, U. A. (2018). Factors that influence teachers' adoption and integration of ICT in teaching/learning process. *Educational Media International*, 55(1), 79-105, DOI: 10.1080/09523987.2018.1439712.
- Lim, C. P. (2007). Effective integration of ICT in Singapore schools: Pedagogical and policy implications, *Education Technology Research Development*, 55, 83-116.
- Mazman, S. G., & Usluel, Y. K. (2011). ICT integration into learning-teaching process: models and indicators. *Educational Technology theory and practice*, 1(1), 62-79.
- Mısırlı, Z. A. (2016). Integrating technology into teaching and learning using variety of models. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 37-48.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Mumcu, F. K., Haşlaman, T., & Usluel, Y. K. (2008). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi modeli çerçevesinde etkili teknoloji entegrasyonunun göstergeleri. *8th International Educational Technology Conference*, Anadolu University, Eskişehir, 296-299.
- Niederhauser, D. S., & Perkmen, S. (2008) Validation of the intrapersonal technology integration scale: assessing the influence of intrapersonal factors that influence technology integration. *Computers in the Schools*, 25(1-2), 98-111, DOI:10.1080/07380560802157956.
- Nunnally, J.C (1978). *Psychometric Theory*. Newyork: Mcgraw Hill.
- Öçal, M., & Şimşek, M. (2017). Pre-service mathematics teachers' opinions about FATİH project and technology use in mathematics education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 91-121. DOI: 10.17569/tojq.288857
- Özerbaş, M. F. (2010). The evaluation on technological problems faced within the application of new program from the teachers' perspective. *Ahi Evran University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 267-283.
- Pittman, T. & Gaines, T. (2015). Technology integration in third, fourth and fifth grade classrooms in a Florida school district. *Educational Technology Research and Development*, 63(4), 539-554. DOI 10.1007/s11423-015-9391-8.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338
- So, H.J, & Kim, B. (2009). Learning about problem based learning: Student teachers integrating technology, pedagogy and content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(1), 101-116.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, Allyn and Bacon.

- Tezci, E. (2011). Turkish primary school teachers' perceptions of school culture regarding ICT integration. *Educational Technology Research and Development, 59*, 429-443.
- Tezci, E. (2016). Developing a scale for measuring ICT integration approaches for teachers. *Kastamonu Education Journal, 24*(2), 975-992.
- Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2007). Curricula and the use of ICT in education: Two worlds apart?. *British Journal of Educational Technology, 38*, 962-976.
- Tsai, H. C. (2015). A senior teacher's implementation of technology integration. *International Education Studies, 8*(6), 151-161.
- Türel, Y.K., Özdemir, T.Y., & Varol, F. (2017). Teachers' ICT skills scale: Reliability and Validity. *Cukurova University Faculty of Education Journal 46*(2), 503-516.
- Yalın, H. İ., Karadeniz, S., & Şahin, S. (2007). Barriers to information and communication technologies integration into elementary schools in Turkey. *Journal of Applied Sciences, 7*(24), 4036-4039.
- Yu-Liang, T. (2011). Introducing new technology to teachers: A pilot evaluation. *International Journal of Technology in Teaching & Learning, 7*(2), 136-151.



## Teacher Opinions on the Applicability of Process Based Writing Approach\*

Hacer Deniz<sup>a</sup>, Sezgin Demir<sup>\*b</sup>

### Article Info

DOI: 10.14686/buefad.426785

#### Article History:

Received 24.05.2018

Accepted 04.02.2019

Published 30.06.2019

#### Keywords:

First language education,

A process based writing

approach,

Writing ability,

Writing education.

Article Type: Research Article

### Abstract

Process based writing approach that aims to grade it in order to facilitate the writing process is an approach based on the structuring and digestion of knowledge on the mind. It aims to teach students how to use and improve writing skills. The purpose of this research is determining the opinions of the Turkish teachers about the applicability of the process based writing approach. The research was carried out in phenomenological form from qualitative patterns and analyzed data by content analysis method. The study group was determined on the basis of volunteerism through the gradual sampling method consists of 14 Turkish teachers working in Elazığ province. Face-to-face interviews were conducted with the semi-structured interview form developed by the researchers and the findings were tabulated by determining frequency distributions. As a result of evaluating the opinions of the Turkish teachers, it was found that there are serious difficulties and deficiencies about the applicability of the process based writing approach. These difficulties stem from problems such as excessive time in practice, lack of information on the subject during the preparatory phase, and the inability to learn artificial language skills.

## Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.426785

#### Makale Geçmişi:

Geliş 24.05.2018

Kabul 04.02.2019

Yayın 30.06.2019

#### Anahtar Kelimeler:

Ana dili eğitimi,

Süreç temelli yazma

yaklaşımı,

Yazma becerisi,

Yazma eğitimi.

Makale Türü: Araştırma

Makalesi

### Öz

Süreç temelli yazma yaklaşımı; yazma sürecini aşamalandırarak yazma işlemini kolaylaştırmayı, öğrencilerin yazma becerilerini nasıl kullanacaklarını öğretmeyi ve bu becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, bilginin zihinde yapılanmasını ve özümsemesini temel alan bir öğretim yoludur. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazma yaklaşımının uygulanabilirliğine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel desenlerden fenomenolojik türde gerçekleştirilmiş ve veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Aşamalı örnekleme yöntemiyle gönüllülük esası temel alınarak belirlenen çalışma grubu, Elazığ il merkezinde görev yapan 14 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda süreç temelli yazma yaklaşımının uygulanabilirliği konusunda ciddi zorluklar ve eksiklikler yaşandığına dair görüşler tespit edilmiştir. Katılımcılar tarafından bu zorlukların, yaklaşımın uygulamada fazla zaman alması, öğrencilerin hazırlık aşamasında konu hakkında yeterli bilgi edinememesi ve yapay dil becerilerini öğrenememiş olmaları gibi sorunlardan kaynaklandığı belirtilmiştir.

\* This study was formed with reference to the master degree seminar named "Teacher Opinions on the Applicability of the Process Based Writing Approach". In addition this research was presented as verbal announcement in Vth EJER Congress, which was performed in Antalya, on 2-5 May 2018.

\*Corresponding Author: sezgin.demir44@gmail.com

<sup>a</sup> PhD Student, Firat University, Faculty of Education, Elazığ, <http://orcid.org/0000-0002-2604-1893>

<sup>b</sup> Assist Prof. Dr., Firat University, Faculty of Education, Elazığ, Turkey, <http://orcid.org/0000-0003-1810-3481>



## Introduction

Writing, which is a communication tool peculiar to humans, is a tough language skill, which requires more mental and physical activity compared to basic language skills in terms of the processes it includes. Writing, which requires more different transactions compared to speaking, is not a difficult to acquire even though it looks harder than speaking. (Şahin, 2007). Writing is acquired and it completes its development at the final stage of language skills therefore it is considered as a difficult skill. In addition because of the active use of other language skills it requires accumulations like thought, imagination, vocabulary development and a series of preparation (subject, genre, purpose, etc. determination) (S. Maden, Dincel & A. Maden, 2015). During the writing, the challenging process that continues until the step, which is a concreting tool, as the ideas forming in mind, supports this situation.

The writing skill supports the individual's development in terms of mental, emotional/affective and kinetic aspects. Writing learning area is performed in two stages; one of them is learning fundamental information and obtaining the skills at a level in which they can be used and the other one is learning how to use these factors acquired during written expression (Gömleksiz, Sinan & Demir, 2010). The mental transactions such as analyse, review, questioning, association and control arrange the structure of the mind and develop several mental skills (Güneş, 2007). Whereas the product based writing approach, which was developed by behavioural approach is composed of transferring ideas onto the paper according to certain rules (Sezgin, 2016). With some rules this method affects the students in a negative way in terms of their writing attitudes and constrains them producing original and creative texts. Since product based writing approach was not considered successful it was abandoned with the beginning of constructivism.

In contrast to behaviourism constructivist approach; activates the student; and adopting an understanding based on the process not on the result, aims to make the students acquire skills like critical thinking, questioning, comparing etc. (Gömleksiz, Sinan & Demir, 2011). With the start of adopting constructivist approach in education, process based writing approach (PBWA) was started to be used in writing education as well. Together with using the plans commonly and constantly, this approach is being used in order to get information, structure, develop, correcting and improving behaviours and it foresees the students possessing cognitive awareness in every stage arranging the process while the students are transferring the information (Karatay, 2011). PBWA gives the teachers the opportunity to give positive instructions to their students providing them to write feedback and make evaluations for what the students write. In addition it enables the students to evaluate themselves and correcting their own mistakes developing the writing process step by step. Also it affects the text quality of the students in a positive way developing their ideas and self-confidence for writing.

PBWA considers writing as a series of stages that start from a certain point and it considers teacher as a guide who provides the development of information and skills (Badger & White, 2000). This approach focuses on the development of the text revising it constantly accordingly feedback is always taken from the teachers and the peers (Nordin, 2017). The feedback includes all aspects of the text such as content, style, spelling and punctuation. Form this aspect it notices the language rules that the traditional writing approach aims however it is not a basic purpose but it is considered as a tool to develop writing skill. When the students have the problem of lack of information they benefit from three resources; teacher, other students and sample texts (Badger & White, 2000). An environment, in which the teacher and the students are always interacting, provides the information and skills to become more active and absorbed better. In addition benefiting from sample texts is important for the children's language development, vocabulary and writing skills. The sample texts presented are not for the students to imitate as in the traditional approach but for increasing their prior knowledge.

PBWA is a teaching method, which aims to teach the students how to use and develop their writing skills; rather than teaching only information, it focuses on the use of the information and bases on the information being organised and absorbed in mind. Karatay (2014), who emphasises that the students must have cognitive awareness in every stage focusing on thinking process, argues that by this way skills such as deciding, thinking independently, analyze, synthesis, problem solving and learning to learn are developed. Not only does it provide the students act freely in their imaginary world and in terms of expressing their ideas, it also contribute their language, aesthetic and art developments enabling them to produce original texts. The most important components of the PBWA, which considers the writer as the creator of the text, are creating and producing processes (Silva, 1990). Considering all these benefits it can be said that it must applied in terms of the development of writing skills.

When the researches carried out within the literature are examined, it is seen that the theses performed within the experimental model are more (Reimer, 2001; Sezgin, 2016; Ülper, 2009; Erdoğan, 2014; Selanikli, 2015; Aksu, 2015). In accordance with the studies in which the effect of the PBWA on students' writing skills; the effect on 5 grade students' development in essay writing skills (Güvercin, 2012), the effect on 8 grade students' development in informative text writing skills (Şentürk, 2009), the effect on 5 grade students' development in written expression and creative writing skills (Sever, 2013) were searched and as a result of all these it was determined that PBWA contributes to the writing skills of the students. It is seen that the articles on this issue are generally carried out with quantitative method and the effect of the approach on writing skills is focused on (Bayat, 2014; Graham & Sandmel, 2011; Kallestinova, 2017; Johari, 2018; Yılmaz, 2012). However it was not clarified how the teachers, who are the applicators of this approach, adopted and apply this model. This research was carried out considering the fact that the determination of the views of the teachers', as the applicators of the PWBA and direct the process as a guide, about the issue will bring a different point of views to the situation.

### The Purpose of the Research

The purpose of the research is the determination of the Turkish language teachers regarding the applicability of the PWBA. For this general purpose it was aimed to determine the contribution of PWBA to the writing skills of the students, in the preparation stage determining the subject and the basic concepts, in the planning stage determining the writing plan and parts, forming the idea plan and the applications during the correcting stage, the reactions and attitudes of the students during the publication stage, the problems encountered while the PWBA is carried out during the class, the assessment and evaluation methods used with reference to PWBA, and the determination of the participants' views regarding how PWBA affect the students' attitudes towards writing, their will to be a writer and their interest for literature.

### Method

In this research, which was carried out in phenomenological type as one of the qualitative research patterns, one on one interview method was used, and for the analysis of the data content analysis was preferred. The studies in which interview method was used; are the philosophy and psychology based researches, in which the individuals describe the common meaning of their experiences about a phenomenon with the help of trust and empathy based interviews (Creswell, 2016b; Creswell, 2016a; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017). In qualitative researches, that have three different methods like open ended interviews, direct observation and written document analysis it is aimed to determine the experiences and perceptions of humans with content analysis (Patton, 2014).

### The Study Group

The study group of the research was determined with progressive sampling method, since it was not possible to reach every Turkish language teachers in Turkey as the target population, in order to provide accessibility the Turkish language teachers, who works in public schools in Elazığ, were determined as sub-population. On voluntary basis new interviews were performed by the researchers until they were convinced to have enough data and when they started to think that new views were not coming from the participants the study group was completed in the interview performed with the 14th participant. In the researches, in which interview technique was used instead of the quantity of the sample number, whether the sample meet the information needed is checked (Türnüklü, 2000). Information on the participants of the interviews:

Table 1. Participants' information		n	%
Gender	Female	9	64.29
	Male	5	35.71
Education status	Bachelor	13	7.14
	Master's degree	1	92.86
Title	Teacher	13	7.14
	Expert teacher	1	92.86
Service period	1-5 years	8	57.14
	6 years and more	6	42.86

The study was carried out with 9 female and 5 male totally 14 Turkish language teachers, who work actively in public schools in 2017. Only one of these teachers is an expert teacher, 1 is a master's degree and 6 teachers have 6 years and more experience.

### Data Gathering Tools

An interview form, which was developed by the researchers and consists of 10 open ended semi structured questions, was used as data gathering tool. With reference to literature the draft form prepared was presented to the views and evaluations of the 5 Turkish language teachers who work actively. Afterwards for content validity the views of the academic members, who work in Firat and Nevşehir Hacı Bektaşî Veli universities in Turkish education departments, were taken and in this direction after making necessary corrections the interview form was put into final form. In order to learn the idea, attitude and behaviours of the participants and the reasons of all these (Karasar, 2009), as a result of the one on one interviews performed the data gathered was recorded. With the purpose of providing independent thinking open ended questions were utilized, and in case of need the semi structured interviews were carried out asking follow-up questions.

### Gathering and the Analysis of the Data

After putting the data into writing on computer and making it checked by the participants the “credibility” of the research and giving the participants information about the process of the study the “accessibility” of the research was attempted to be provided. The interview data obtained was analysed using content analysis method. The data analysis; contains coding the data, assigning labels for every unit, and grouping the codes chosen from the expressions of the researchers and participants or the concepts used in social or human sciences under themes (Creswell & Plano Clark, 2015). The categories formed according to the views of the participants were constituted basing on the participants views with reference to literature and it was attempted to provide “category accuracy”. Within the study bringing similar answers together the frequency of the answers in all answers were tabulated and the frequencies were commented under the tables. In qualitative researches coder reliability is different coders’ coding the same text in the same way or the same coder’s coding the text in different times on the other hand category reliability is the categories’ being accurate and clear (Bilgin, 2014; Sönmez and Alacapınar, 2016). Within this research the data was analysed twice in different times by the same coder, at first step the concord was aimed to be above 70%. By this means it was aimed to provide “coder reliability” (Miles & Huberman, 2016). In order to provide coder reliability Miles and Huberman’s (2016) “Reliability=Consensus Number/Total Consensus + Dissensus Number” formula was utilised. Considering the fact that the concordance percent was 73% the study was found adequate in terms of coder reliability.

### Findings

The findings obtained from the interviews were commented with reference to the literature according to the questions and forming the sub- purposes of the research asked in the research.

**Table 2.** The views of the participants about “the contribution of PBWA to the writing skills”

The contribution of PBWA to the writing skills	<i>f</i>		Total
	Positive	Negative	
Transferring the ideas	7	3	10
The attitude towards writing	6	4	10
Multi assessment and evaluation	9	-	9
Cognitive skills	7	-	7
Planning	6	1	7
Personal development	6	-	6
The use of standard language	4	2	6
Constructivist approach	6	-	6
Preparation	5	-	5
Progressive writing	4	-	4
Time	2	2	4
Applicability	-	2	2
Fundamental language skills	2	-	2

The views regarding the contribution of PBWA on students’ writing skills mostly focus on the issues such as transferring the ideas and the attitude towards writing. The experiences and the observations of the participants indicate that PBWA develop the skills o the students for transferring the ideas on paper in a more effective and regular way. However, since writing, which is an artificial language skill, requires obeying certain rules, it is stated

that the students have difficulty in transferring their ideas on paper and they come through data loss. It can be said that reasons like students' prejudice for writing, avoid writing, the writing process taking a long time and it requires patience affect the attitude towards writing in a negative way. Using multi assessment and evaluation; the students seeing their mistakes, take lessons from their friends' mistakes, can support their writing skills development providing them evaluate themselves in accordance with the feedback they take and enable them correct their mistakes. It can be said that PBWA develop writing skills through supporting the effective use of cognitive skills, development of planning skills, personal development, the use of standard language and constructivist approach. Nevertheless, there were some views stating that students' tendency for writing in a short time without planning and the use of the standard language's requiring certain rules affect their writing skills development in a negative way. While the application of preparation stage and progressive writing contribute to the writing development directing students to reading and socializing in the process may support the fundamental language skills as a whole. It can be said that while extending the writing process over a period of time give the opportunity to think longer and use imagination more; inadequate lesson time and the development emerge after a long period of time affect writing skill in a negative way. It was stated that this situation.

**P-6.** It teaches our students a three stage writing model; before writing, during writing and after writing. It enables them to be more conscious and prepared for the writing process. Actually process based writing approach teaches the students that they should not write randomly while they produce a text but to follow certain processes. In addition it emphasizes to be careful about the spelling rules without allowing incoherency.

**P-5.** In my opinion the writing studies develop the students' ability of expressing. However while the students are writing they behave reluctant and unwilling. In all class only some students can put their thoughts on paper as a whole. In writing activities they compile their sentences in a short time without planning. Therefore I can see that only minority of the students enjoy while they write essays.

**Table 3.** The views of the participants about "the applications in the preparation stage"

Preparation for writing	<i>f</i>		Total
	Positive	Negative	
Teaching principles	9	-	9
Motivation	7	-	7
Making the student active	7	-	7
Readiness	3	3	6
Teaching strategies and methods	6	-	6
Brainstorming	5	-	5
Mind map	3	-	3
Planning	3	-	3
Association technique	2	-	2
Applicability	-	2	2
Key words	1	-	1
The will for writing	1	-	1

When the views about the applications in the preparation stage are evaluated all of them were positive and the majority of the views were stated about the use of teaching methods. It can be said that the participants consider teaching methods in the studies of determining subject and getting information about the subject in the preparation stage. Among the teaching methods especially the vitality principle was emphasized and it was stated that the subjects that the students encounter are apprehended better accordingly they can be transferred easier. It can be said that the application in the preparation stage activate and motivate the students. Among the teaching methods views were stated mostly about brainstorming and at least about determination of keywords also it was seen that mind map and association were used. However, it was not clear whether this technique was preferred because of its ease of use or it provides the students form their ideas in an easier and faster way. Because there are some other techniques that can be used in the preparation period however none of the participants mentioned these. Besides the views stating that preparation stage increase the readiness of the students, it was stated that this stage could not be applied since the students did not have adequate readiness. This situation was also mentioned in the views stated regarding the applicability issue and it was stated that the students' coming to secondary school without learning artificial language skills make the application of this approach impossible.

**P-3.** When we determine the subject to write I benefit from the instructions that take place in the teacher's guidebook. I can limit the subject selection according to the argument. I rarely use free subject choice. I use brainstorming technique in order to reveal students' ideas when we determine the subject. Sometimes I give them a subject and ask them to search. I want them form a text that will enable them share the search results in the classroom.

**P-8.** The school I work in includes forty four classrooms. I can say that only one of the classes I teach Turkish lessons is successful. The class I mention is 5<sup>th</sup> grade. While we make a writing study in this classroom we determine the fundamental concepts all together. I make them say the concepts they are supposed to say through discovery method. The other classrooms in the school I work in, cannot read correctly even speak Turkish let alone writing properly.

**Table 4.** The views of the participant about "applications in the planning stage"

Planning	<i>f</i>		Total
	Positive	Negative	
Making the student active	10	-	10
Content quality	8	1	9
The parts of the text	8	1	9
Progressive writing	7	-	7
The attitude towards writing	4	1	5
Style quality	3	-	3
Cognitive skills	3	-	3
Aspects of the text	2	-	2
Determining way according to the purpose	2	-	2
Applicability	-	2	2
Style quality	1	-	1

Regarding the applications in the planning stage there were views stated mostly about making the students active and all of the views were positive. It can be said that planning stage supports the students' participating in the writing process actively. Accordingly it can be said that this stage supports learning by experiencing, being motivated to the writing process, interest and willing for writing. Since studies about content are performed mainly in the planning stage, it can be said that planning is important concerning transferring the ideas in an effective and regular way. In this stage determination of the text's parts and the determination of the subjects to be mentioned in every part supports the constitution of a consistent and meaningful text. However, the attempt of the students for limiting the text in three paragraphs, which are introduction, body and conclusion, is a negative state in terms of writing skill and willingness. It can be said that in the planning stage the studies like determining way, text genre and aspects according to the purpose supports the cognitive skills regarding writing acquisition.

**P-4.** First of all I inform them about the contribution of planning to human life in every aspect. When I'm doing this I give examples from our daily life and daily routine. I tell them practically that the most effective way for listening to the things we write is transferring our emotions and thoughts in a good and planned way. For this I read sample texts. Afterwards I make them write and apprehend the importance of planning.

**P-5.** In the process of writing mostly we determine the subject we chose together and the under titles it associates through question-answer method. However the students have the most difficulty in the introduction of the text. In the beginning of the essay usually definition sentences take place. In the body of the text only one paragraph is written and sentences that narrate the subject in a limited perspective take place. In the conclusion part the students write the main idea they want to give with a few sentences.

**Table 5.** The views of the participants regarding "the applications of developing and making the ideas explicit"

Developing	<i>f</i>		Total
	Positive	Negative	
Content quality	7	4	11
Making the students active	11	-	11
The attitude towards writing	9	-	9
Teaching principles	5	-	5

**Table 5.** The views of the participants regarding “the applications of developing and making the ideas explicit”

Developing	<i>f</i>		Total
	Positive	Negative	
Readiness	2	2	4
Informing about the subject	4	-	4
Cognitive skills	3	-	3
Multi assessment and evaluation	3	-	3
Transferring the ideas	2	-	2
Applicability	-	2	2
Writing skill development	2	-	2
Time	1	1	2
Style quality	-	1	1

The participants' views mostly focus on content (negative) and making the student active (positive). While it was stated that developing stage increase the content quality; also it was expressed that students' prior knowledge being deficient and since they do not use high level skills and idea developing ways the content cannot be developed. Making the ideas explicit and developed may affect the attitude towards writing in a positive way. It can be said that development stage requires teaching principles, cognitive skills and multi assessment and evaluation method and support writing skills. On the other hand in the development stage it increases the readiness of the students completing preparation and the planning stages. However the student, who does not complete the former stages, passes to this stage without the necessary information and experience. It can be said that this situation not only affects the writing development in a negative way and causes loss of motivation as well.

**P-2.** I want them to revise the items they form and determine the items about the subject, and eliminate the items that less related to the subject or those that do not relate at all. When they are developing the subject if they cannot find many ideas I give them cases and talk about my observations. In addition I ask them to make observations about the subject and to make a detailed research if there is a deficiency about the subject.

**P-8.** I am trying to help my students giving them examples from daily life. I put the people and the situations that occupy their lives and they often use in the centre of the idea that I will determine. Using the principle of from known to the unknown from close to the further I am trying to obtain productivity.

**Table 6.** The views of the participants regarding “the applications in the correcting stage”

Correcting	<i>f</i>		Total
	Positive	Negative	
Multi assessment and evaluation	18	-	18
Making the active	10	-	10
Content quality	8	1	9
Correcting and learning	8	-	8
Cognitive skills	7	-	7
Recognizing the mistakes	7	-	7
Style quality	5	1	6
Writing skills development	6	-	6
The attitude towards writing	4	1	5
Readiness	-	3	3
Respect aspects	1	1	2
Model forming	1	-	1
Applicability	-	1	1

Concerning the studies in the correcting part of the PBWA the participants stated views mostly about multi assessment and evaluation, all of which were positive. The approach of multi assessment and evaluation; includes abstract, peer and teacher evaluations and suggests a process based evaluation. This situation provides opportunity for students to participate in the assessment and evaluation process together with the teachers in the correcting stage, the evaluation of the students' success in every aspect and revealing the students' mistakes. The applications in the correcting stage provide the active participation of the students in the writing process and develop positive



attitude towards writing. The views focus on the fact that developing stage increases the style and the content quality. Although there were few views stated in the stages of preparation, planning and developing, especially regarding the style quality; the increase in the view frequency reflects that the approach was carried out correctly. Because the studies regarding the style quality on the purpose of making the text written ready for presentation, are carried out in the correcting stage, which is the former stage before publication. However focusing on stylistic rules more than necessary may affect the attitude towards writing in a negative way. The peer evaluation, which provides the students to interact each other in the writing process, is important in terms of teaching being respectful to other people's views. However breaking the rules of respect may create a negative situation. It can be said that the applications carried out in the correcting stage provide the students' recognize and correct their mistakes and affect their cognitive development in a positive way. Thus fulfilling the deficiency of the students, effective and permanent learning is provided and their writing skills development is supported. Concerning readiness it can be said that there were problems resulting from the students, who did not learn how to write and did not perform the former stages as necessary.

**P-3.** For narrating firstly I want the students to evaluate themselves. Sometimes I use ready pre-assessment forms. Thus I provide awareness in the students. Rather than learning the mistakes recognising the mistake and correcting it is more useful for not repeating it. I ask them to read the essay loudly for a few times by this way the peers can determine the expressions that sound rough. This decreases the similar mistakes of other students.

**P-12.** Since we start writing with a plan firstly they prepare the plan. I survey their plans one by one. Generally the subject and the topic and the main idea are not separated or they can be independent from each other. Based on the mistake made, I explain the topic again individually. When we agree that everybody's plan is correct we all pass to the body of the essay. We proceed part by part like this correcting. They recognize their mistakes accurately and they make fewer mistakes in the later parts.

**Table 7.** The views of the participants regarding "the behaviours of the students in the publication stage"

Publication	<i>f</i>		Total
	Positive	Negative	
The will for sharing	10	4	14
Self-confidence	7	6	13
The attitude towards writing	8	4	12
Feedback	8	-	8
Cognitive skills	3	-	3
Fundamental language skills	3	-	3
Writing skills development	3	-	3
Applicability	-	2	2

The participants stated views mostly about the will for writing regarding the attitudes and reactions of the students in the publication stage. Most of the participants' views about this issue state that the publication stage supports the will of the students for writing and the students want to share the texts they write. However some students who do not want others to see what they write for various reasons creates a negative situation for this stage. It can be said that in the publication stage the students mostly have self-confidence problems and this situation makes the application of the PBWA. Nevertheless the positive views stated regarding self-confidence reflect that this stage affect the students self-confidence in a positive way. With reference to the findings it can be said that the publication stage increases the will of the students for writing and support them develop positive attitude towards writing. It is stated that as a result of publishing the writing of the students they expected positive feedback from their environment and as a result of the feedback they took they indicated will for writing again and publishing. It can be said that publication stage has positive reflections on cognitive, writing and fundamental skills of the students. However it can be said that because of either the reactions of the students or they possess inadequate writing skills there were problem in the applicability of this stage.

**P-8.** I perform publication stage using the classroom board. When I say that I will put the texts they write on the board nobody agrees. They all object. I have difficulty at this stage. I cannot make sense why they do not want me to put the texts they read comfortably to their friends on the board. A material, which belongs to them, to be on the wall where everybody can see and examine again and again bothers my students.

**P-13.** Students, who have a product that belongs to them, become very happy. It is also a good stimulation for being appreciated, accepted and developing themselves. Generally in later stages I see that the students, whose texts are published, are working hard in order to develop their writing skills. They become good examples for their friends.

**Table 8.** The views of the participants about “the problems encountered in the application of the PBWA”

Application	<i>f</i>		Total
	Positive	Negative	
Time	-	17	17
Writing stages	-	11	11
Readiness	-	10	10
Applicability	-	8	8
Content quality	-	5	5
The attitude towards writing	-	5	5
Writing skills development	1	3	4
Writing process	-	4	4
Style quality	-	1	1
Feedback	-	1	1
Imaginary world	-	1	1
The difficulty of writing skill	-	1	1

It is seen that the views regarding the difficulties encountered in the application of PBWA focus on time issue and the most of the negative views were stated about this issue. Due to the fact that this approach contains long acting writing applications, it can be said that more lesson period are needed. The participants stated that since PBWA generally takes long time, the students were distracted from the writing process, lesson hours were not adequate and since it requires a long process the studies performed in this approach were inadequate in number. The views regarding the writing stages assert that it affects the applicability in a negative way. They stated that the students did not have adequate readiness, could not complete the education of reading and writing and could not provide readiness with preparation studies they had serious problems regarding applicability. At this point the biggest problem encountered is the fact that the skills that must be taught in primary school are not acquired. Considering the overall of the research it is remarked that in every question the participants stated views about applicability and these views were negative. This situation reflects that the participants had serious difficulties with applying PBWA and they could not apply it adequately. In this respect the only positive views were given about writing skills development. Although the participants thought that applying PBWA developed the writing skills, they stated they this approach was deficient in turning what is learned into skill. The negative attitude of the students towards writing, some applications in the writing process and the difficulty of providing content quality affect the applicability of PBWA.

**P-1.** Dealing with the writing studies of the students individually causes spending much time. Teacher’s examining all students’ writings, talking about some paragraphs and asking what the writer meant there is a time consuming situation. In addition in the determination of the topic and the concepts of the text to be written since the views of the students are taken –not all of them some of them though- showing too much attention for the topic and the will for writing what they say on the board all the time is encountered.

**P-7.** It is model which requires patience and labour. The process in practice and the application process may be different. This proves that every student can move forward independently. That is to say considering the fact that there are still adult students who cannot read and write we can say that even in this model the result expected is not accessed yet. I still have illiterate students and this is a situation which requires patience not only for them but also for those who are literate.

**Table 9.** The views of the participants about “the effect of PBWA towards literature and writing”

Writing attitude	<i>f</i>		Total
	Positive	Negative	
The attitude towards writing	27	1	28
Writing skills development	13	-	13
Self-confidence	6	-	6

**Table 9.** The views of the participants about “the effect of PBWA towards literature and writing”

Writing attitude	<i>f</i>		Total
	Positive	Negative	
Applicability	1	4	5
Multi assessment and evaluation	5	-	5
Progressive writing	2	-	2
Making the students active	2	-	2
Fundamental language skills	2	-	2

According to the views of the participants PBWA affects the students' attitude towards writing in a positive way. From this point of view it can be said that PBWA supports self-confidence and writing skill development; this situation reflects their attitude towards writing in a positive way. It can be said that PBWA provide the students write in a stage way and enable them participate in the process with multi assessment and evaluation approach. In addition since they affect each other at the developmental point of fundamental language skills, it is seen that this approach is not limited with providing the development of writing skills. Accordingly all these positive features reflect positively to the approach towards writing. There were negative views only at the point of applicability. This situation can be indicated as sign of that the difficulties encountered during the application of the PBWA, reflect negatively to the students' attitudes towards writing.

**P-6.** I observe them start writing more consciously and they can reflect the features that belong to the genre and they try to explicit the ideas that they want to assert. The students become happy when they create a text. When there are texts in the sharing stage they become happier. Another point I noticed when I say we will do it most of the students do not act negatively.

**P-10.** The students always have phobia for writing. What really matters is to destroy this fear. They understand that the writing can be elaborated with the content rather than the beauty of the letters. In order to write better they enjoy using proverbs, idioms and aphorisms to support their content with such sayings. At the end of every text they see themselves as a merely famous writer.

**Table 10.** The views of the participants about “process based assessment and evaluation the applications”

Assessment and evaluation	<i>f</i>		Total
	Positive	Negative	
Writing skills development	13	-	13
Analytic evaluation	9	-	9
Making the student active	6	-	6
Process based evaluation	6	-	6
The attitude towards writing	5	-	5
Multi assessment and evaluation	3	-	3
Personal development	3	-	3
Cognitive skills	2	-	2
Applicability	-	2	2

The measurements and evaluations used in the STYY support the holistic development of the student by providing active participation. It is seen that this approach contains multi assessment and evaluation, analytic evaluation and process based evaluation styles. Analytic evaluation provides evaluation from every aspect separating sub-branches like style, content and the use of language. Multi assessment and evaluation provides the teacher and the students participate in the evaluation process together. Process based evaluation supports these two types of evaluation and evaluates the activities of students in the writing process more. Since PBWA contains all these evaluation structures, it provides the students participate in the writing process actively and affect their attitude towards writing in a positive way. It can be said that the applicability of the assessments and evaluations that PBWA contains is difficult in terms of teachers. This situation may result from the fact that the teachers need to give feedback checking all students and at the point of peer evaluation the respect aspects are passed over.

**P-7.** I often consult peer evaluation. The things that the teacher overlooks do not escape the attention of the students. And also when the students feel that they are an individual in the classroom they learn to respect their

own and others ideas. By this way they do not shy away from expressing their thoughts and they lay down their existence.

**P-13.** In written expression assessment is aimed at whether the standard expected in other words the progress is developed or not. Question such as whether what is expected from the basic rules of Turkish language is given or not, is the arrangement and order is provided, are the spelling and orthographic rules obeyed, is it the expected size, does it have the appropriate headline, is the introduction beginning with general expressions, is the body developed using event patterns, are the ways to develop the main idea used in an appropriate way, are formed and I examine together with the students and evaluate.

**Table 11.** The views and suggestions of the participants about PBWA

Views and suggestions	<i>f</i>		Total
	Positive	Negative	
Applicability	-	10	10
Writing skills development	9	-	9
Readiness	-	8	8
Writing process	4	1	5
The attitude towards writing	2	3	5
Making the students active	3	-	3
Cognitive skills	2	-	2
Multi assessment and evaluation	-	2	2
Holistic development	1	-	1
Self-confidence	-	1	1

Considering the ideas that the participants wanted to state other than the questions asked about PBWA it is seen that the most views focus on at the point of applicability. All of the ideas stated on this issue being negative is the reflection of the participants' cannot apply PBWA exactly. The participants needed to express the difficulties they had at the point of applying once again. It was stated that the PBWA was affected negatively by the problems encountered concerning environment and classroom atmosphere, student levels, lesson hour and time issues. In addition to all the problems these factors cause the inadequacy of the teachers might reflect to the applicability as well. Nevertheless the findings obtained indicate that PBWA support students' writing skills development, cognitive and holistic development in a positive way. Also it can be remarked that this approach makes the student active and affect the writing process positively. The students' being inadequate in terms of readiness may result from the fact that they did not make up their deficiencies getting enough information in the preparation stage. The students' negative attitudes resulting from generally being diffident, prejudiced and anxious towards writing may increase in the processes of publication and evaluation because of mistakes and deficiencies regarding applying. The self-confidence of the children, who compare their writing with their friends or who take negative criticism, may be affected negatively. Considering all these positive and negative evaluations together it can be stated that when PBWA is applied correctly and effectively it supports cognitive, emotional, psychomotor and personal developments in addition to writing skills and attitudes towards writing. However because of the difficulties, deficiencies and inadequacies encountered concerning applying, it can be said that the writing attitudes, writing process and self-confidence of the students were affected negatively.

**K-1.** I think process based writing studies are better for the students only compared to product based writing studies. In this approach the students learn that the writing is performed step by step and how they must be careful in every stage. In the classical writing method the students, who do their task unsociably, socialize in the process based writing approach.

**K-11.** I cannot perform this method in class. Moreover I cannot utilize most of the data of the constructivist system. The prior knowledge of my students is very inadequate. Their financial state of their family is very bad. Their families do not take care of their kids. Probably since their teachers in the primary school could not give close attention and support to the children I have big problems in this process. I am trying to do my best.

## Discussion and Conclusion

The views of the participants concerning the contribution of PBWA to the writing skills; focus on the fact that it affects the students' attitude towards writing, writing skills, cognitive and personal development, fundamental

language skills positively. None the less it was stated that there were problems concerning time and applicability. PBWA's turning writing transaction into a series of stages provides convenience for the teacher and the students in terms of proceeding applying the information and the skills properly (Badger & White, 2000). In an experimental pattern research it was determined that PBWA affects the students' attitude towards writing, their writing habits and skills in apposite way (Ho, 2006). It was determined that in addition to contributing to essay writing skills this approach provides active participation of the students and affect their self-confidence and desire for writing positively (Yılmaz & Aklar, 2015). It was determined that compared to product based approach PBWA develops writing skills of the students more (Zhou, 2015). In another experimental research it was determined that this approach contributes to the students' creative writing skills development (Sever, 2013). Most of the researches carried out indicate that PBWA affect the students' written expression skills positively (Balçı, 2017; Karatosun, 2014; Sever, 2013; Şentürk, 2009). The findings of the research are supported in this respect.

As a result of the analysis of the views regarding the preparation stage it can be said that the application in this stage affects the students' active participation, motivation and desire for writing positively. In addition it was emphasized that the students could not provide readiness for the next stages when they could not evaluate this stage adequately, also the skills that must be acquired in primary school were not gained and this stage took long time. It was determined that the writing acquisition of the individual must be considered as a process and it must be performed, this process must be performed starting from first reading and writing education and as long as development is provided teaching new acquisitions will be right (Okari, 2016). Most of the writing activities performed in the writing process are preparation purpose and it was stated that their preparation support assessment and evaluation applications (Storch, 2005). It was determined that planned writing and evaluation model give the students the opportunity to make more plans and generate ideas sparing 70% of the writing process for them (Yılmaz, 2012). From this point of view in terms of applying PBWA the preparation stage is a vital stage, which must be applied properly and completely. The importance of the preparation stage must be taught to students and they must be enabled to perform this stage completely. On this issue activities that will keep the students' attention and desire alive, motivate and provide them participate in the process actively and these activities must be moved to the educational environments and classrooms.

It can be said that the applications in the planning stage generally contribute to the content and style quality of the text, determining way according to the purpose, and for the determination of the factors and parts of the text. In addition it was determined that there were views stating that this stage contribute to the students' being active, their positive writing attitude, stage writing and cognitive skills. However it was stated that there were problems encountered concerning applicability. At this stage forming a writing draft the messages desired to be given can be transferred to the target group in a more effective way. (Reimer, 2001). In a research carried out on this matter it was determined that the people whose writing habits and success is low do not form a good plan and they have deficient planning skills (Jensen & DiTiberio, 1984). PBWA, which is based on systematic planning process, support cognitive awareness of the students and the content quality of the text; and arrange teacher-student relation and the learning process (Johari, 2018; Duman, 2007). The results obtained in the research support the results of the studies performed in the field. From this point of view it can be said that planning skill support writing skills in many aspects.

It was determined that there were views stating that the developing stage provide students' active participation, develop positive attitude towards writing, development of cognitive and writing skill and the transfer ideas. However in accordance with the views it was stated that there were problems encountered concerning the style quality and applicability. The researches carried out support the positive side of the results obtained. PBWA support writing skills development through the transactions of rereading the writings, questioning, evaluation and revision (Zare-ee & Mahdavi, 2014). At this stage the teacher's feedback and the use of peer evaluations affect the quality of the text and the writing skills in a positive way (Tuan, 2011). The developing stage; not only provides the students interact each other but enable cooperation and communication as well (Storch, 2005). Studies like forming a writing draft, arranging ideas and revision increase cognitive awareness and support writing strategies (Karatay, 2011). In this direction it can be said that process based approach support writing skills and cognitive skills. In the developing stage writing the ideas correctly and effectively is emphasized more (Seow, 2002). However in this stage forcing the students about the rules of spelling, orthography and grammar will cause various problems. Accordingly it can be said that applying PBWA incorrectly underlies in the negative views determined regarding style quality. In the researches carried out in the field the reason why a similar result was not obtained statistically may result from this.

The correction stage; contribute to the students' writing skills, attitude towards writing, recognizing and correcting their mistakes and to the content and style quality of the text in terms of providing opportunity for the use of multi assessment and evaluation approach. However it was stated that in the process of peer evaluation sometimes respect aspects were ignored, so teachers must be careful about this issue. In addition it was stated that there were problems due to the fact that the students did not evaluate the previous stages adequately and the skills that must be gained in primary school were not acquired. In the experimental research carried out about this issue there was a positive significant difference found about the issues of manner, content, grammar, spelling and punctuation (Kallestinova, 2017). It was determined that the students, who perform process based writing applications, make progress in terms of act of writing, manner, fluency, word choice and presentation features (Görgüç, 2016). It can be said that the assessment and evaluation applications that the correcting stage requires contribute to producing qualified texts in terms of writing skills, style and content.

As a result of the analysis of the views regarding publication stage, it can be said that this stage affects students' desire to share, their self-confidence, attitude towards writing, cognitive, fundamental language and writing skills in a positive way. However the students' anxiety for writing, their prejudices, lack of self-confidence and the problems concerning the applicability pose negativity for this stage. The publication stage provides students focus on correcting stage, forming the content and style quality of the text, and make tiny distinctions about meeting the requests of the reader (Kallestinova, 2017). It was determined that the publication stage affect the students' writing attitude and self-confidence positively (Selanikli, 2015).

As a result of the analysis of the participants' views regarding the applicability of PBWA, it was claimed that the approach stages, lack of time, deficiency of readiness and imaginary world, focusing on style and content quality affect the applicability of the subjects. It was determined that regarding writing education the teachers mostly had problems concerning lack of time, excessive number of the students in the classroom, lack of education (Krendl & Dodd, 1987). In order to eliminate the time problem encountered in the PBWA application, writing classes can be added or the number of Turkish language classes can be increased. For teachers in order to take care of all students and give feedback the number of the students in the classroom must be decreased. All the negative aspects stated not only reflect to the applicability of the approach but to the students' writing skills as well. The teachers must make tiny distinctions about applying PBWA correctly and completely. Especially the rules of act of writing, punctuation and grammar should not be forced to the students, the writing attitude of the students must be cared and the communicational competence must be centred. It is known that the students have problems in applying the feedback of the teachers and expressing themselves correctly because of vocabulary and grammar knowledge deficiency (Zhou, 2015). It can be said that in the applying of the approach this situation has negative reflections. In the sub-problems of the research views regarding various problems encountered in the applying of the approach were determined.

There are some views regarding PBWA affects the students' attitude towards literature and writing in a positive way. The participants' views regarding this issue state that this model increases the students' active participation in the class, their self-confidence, fundamental language and writing skills. Within the researches carried out concerning this issue on university students it was determined that PBWA decreases the anxiety of the students for writing and increase their writing success (Bayat, 2014; Ho, 2006). It was stated that his approach increased the desire of the students for writing (Duijnhouwer, Prins, & Stokking, 2012; Mehr, 2017; Reimer, 2001; Zhou, 2015). PBWA increase the students' writing self-efficacies, and their attention and desire and also support them develop positive attitude towards writing (Hamid, 2017). In addition, it was stated that PBWA motivated the students who cannot write (Yılmaz, 2012). Within this research, which was carried out with experimental method, it was concluded that process based creative writing applications affected the writing attitude and skills of the students positively (Erdoğan & Yangın, 2014). It was determined that PBWA affected the attitude towards writing positively (Balıcı, 2017; Görgüç, 2016). Nevertheless there are researches stating that this approach does not affect the writing attitudes of the students (Selanikli, 2015; Aksu & Karatay, 2017). This situation may be resulting from the sample group utilized in the research. Because many studies in the field concluded that PBWA affected the writing attitude positively.

Process evaluation beyond the determination of the rate of possessing aimed acquisitions with the activities performed in the learning process, aims making the learning better and the development of cognitive, emotional and psychomotor skills as a whole (Göçer, 2014). It can be said that the assessment and evaluation used in PBWA reached this goal. It can be said that the assessment and evaluation tools used in the process based writing applications affect writing skills and cognitive skills positively and make the students active. However the views



stating that the teachers had difficulties at the point of giving feedback to all students and providing a democratic classroom during the assessment and evaluation applications were determined. In a research carried out with experimental method it was concluded that the teachers' giving feedback increased the self-confidence, writing performance and motivations of the students (Duijnhouwer, Prins, & Stokking, 2012). The feedback taken from the teacher and the peers affect the writing process, motivation and performance positively (Reimer, 2001; Zhou, 2015). In addition it is known that peer feedback contribute to the students' metacognitive awareness and development of the language skills (Nguyen, 2016). On the other hand it was asserted that during peer evaluation the students feel worried about being criticized and they have self-confidence and anxiety problems (Storch, 2005). With all positive and negative aspects all these researches empower the result concluded.

It was stated that the readiness and self-confidence deficiency of the students; the assessment and evaluation applications of the approach affect the writing skills and the process based writing applications negatively. However there were views stated that this approach contributes in terms of extending the writing transaction in a process, making the students active and providing writing development beside holistic development. In a research carried out with experimental method it was stated that PBWA contributed to the writing success and habits, self-confidence and developing positive attitude towards writing (Özenç, 2016). For the development of writing skills and writing success PBWA must be used (Jensen & DiTiberio, 1984). It was asserted that PBWA supports the writing motivation of the students and their capability of writing a qualified text (Graham & Sandmel, 2011). The researches in literature agree on the view that process based writing applications contribute to the writing skills development and support the findings of the research.

#### **Acknowledgement**

This study was formed with reference to the master degree seminar named "Teacher Opinions on the Applicability of the Process Based Writing Approach". I would like to express my gratitude to my dear advisor Assist. Prof. Dr. Sezgin DEMİR, who guided and mentored me with his knowledge and experience and also supported me in every stage of the research process. In addition this research was presented as verbal announcement in V<sup>th</sup> EJER Congress, which was performed in Antalya, on 2-5 May 2018.

## Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

### Giriş

İnsana özgü bir iletişim aracı olan yazma, içerdiği süreçler bakımından diğer temel dil becerilerine göre daha fazla zihinsel ve fiziksel aktivite gerektiren zorlu bir dil becerisidir. Konuşmadan daha farklı işlemler gerektiren yazma, konuşmadan daha zor görünse de kazanılamayacak bir beceri değildir (Şahin, 2007). En son kazanılan dil becerisi olması ve gelişiminin en son tamamlanması, yazma becerisinin zor olarak görülmesinin nedenlerindedir. Buna ek olarak düşünce, hayal dünyası, kelime hazinesi gelişimi gibi birikimler ve bir dizi hazırlık (konu, tür, amaç vb. belirlenmesi) gerektirmektedir (S. Maden, Dincel, A. Maden, 2015). Yazma sırasında, fikirlerin zihinde oluşumuyla somutlaştırma aracı olan ele kadar devam eden zorlu süreç, durumu destekler niteliktedir.

Yazma becerisi bireyin, zihinsel, duyuşsal ve devinsel yönlerden gelişimini desteklemektedir. Yazma öğrenme alanı, temel bilgi ve becerilerin kullanılabilir düzeyde elde edilmesi ile kazanılan bu unsurların yazılı anlatım sırasında nasıl kullanılacağı öğrenilmesi olmak üzere iki ayrı aşamada gerçekleşmektedir (Gömlüksiz, Sinan & Demir, 2010). Yazma sırasında kullanılan inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme gibi zihinsel işlemler zihin yapısını düzenlemekte ve çok sayıda zihin becerisini geliştirmektedir (Güneş, 2007). Oysa davranışçı yaklaşımın geliştirdiği ürün temelli yazma yaklaşımı, düşüncelerin belli kurallara göre kâğıda aktarılmasından ibarettir (Sezgin, 2016). Bu yöntem öğrencileri birtakım kurallarla sıkıştırarak özgün ve yaratıcı metinler üretebilme becerilerini ve yazma tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ürün temelli yazma yaklaşımı pek başarılı görülmediği için yapılandırmacılığın uygulanmaya başlamasıyla birlikte terk edilmiştir.

Davranışçılığın aksine yapılandırmacı yaklaşım; öğrenciyi aktif kılmakta; sonuca değil, sürece odaklı bir anlayışı benimseyerek öğrenciyi eleştirel düşünme, sorgulama, karşılaştırma vb. becerileri kazandırabilmeyi hedeflemektedir (Gömlüksiz, Sinan & Demir, 2011). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmeye başlanmasıyla yazma eğitiminde de süreç temelli yazma yaklaşımı (STYY) uygulanmaya başlanmıştır. Bu yaklaşım, planların yaygın ve sürekli kullanılmasını içerdiğinden bilgiyi edinmek, yapılandırmak, geliştirmek, davranışları düzenlemek, iyileştirmek amacıyla kullanılmakta ve öğrencilerin bilgiyi aktarırken süreci düzenleyerek her aşamada bilişsel farkındalık sahibi olmalarını öngörmektedir (Karatay, 2011). STYY'de; öğretmenler, öğrencilerin yazdıklarına geri dönütler ve değerlendirmeler yaparak, öğrencilere olumlu yönlendirmeler yapabilmektedirler. Ayrıca bu yaklaşım, öğrencilerin yazma sürecini adım adım yöneterek kendilerini değerlendirmelerine, yanlışlarını düzeltmelerine fırsat sağlamakta; düşüncelerini geliştirerek yazı kalitelerini olumlu yönde etkilemekte ve öz güvenlerini destekleyerek yazmaya karşı isteklerini artırmaktadır.

STYY, yazmayı bir noktadan başlayan belirli aşamalar dizisi olarak, öğretmeni ise öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişimini sağlayan bir yol gösterici olarak görür (Badger & White, 2000). Bu yaklaşım, metnin sürekli gözden geçirilerek geliştirilmesine odaklanır, buna bağlı olarak öğretmenlerden ve akranlardan sürekli geri bildirim alınır (Nordin, 2017). Geri bildirimler içerik, üslup, yazım ve noktalama gibi metnin bütün yönlerini kapsamaktadır. Bu yönüyle geleneksel yazma yaklaşımının hedeflediği dil kurallarını da önemsemekte; ancak bunu bir temel amaç olarak değil, yazma becerisini geliştirme yolunda bir araç olarak görmektedir. Öğrenciler bilgi eksikliği yaşadığında ise üç kaynaktan yararlanır; öğretmen, diğer öğrenciler ve örnek metinler (Badger & White, 2000). Öğretmen ve öğrencilerin sürekli etkileşim içinde bulunduğu bir ortam, bilgi ve becerilerin daha aktif hâle gelmesine, daha iyi sindirilmesine olanak sağlar. Ayrıca örnek metinlerden yararlanılması çocukların dil gelişimi, kelime dağarcığı ve yazma becerileri için önemlidir. Sunulan örnek metinler geleneksel yaklaşımdaki gibi öğrencinin taklit etmesi için değil, ön bilgilerini artırması içindir.

STYY, öğrencilere yazma becerilerini nasıl kullanacaklarını öğretmeyi ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, kuru bilgi öğreniminden çok, bilginin kullanımına yoğunlaşarak bilginin zihinde yapılanmasını ve özümsemesini temel alan bir öğretim yoludur. Bu yaklaşımda öğrencilerin, düşünme sürecine yoğunlaşarak her aşamada bilişsel farkındalığa sahip olmaları, genel olarak yazma sürecini düzenlemeleri gerektiğini vurgulayan Karatay (2014), bu yolla karar verme, bağımsız düşünme, analiz, sentez, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme gibi becerilerin geliştirildiğini savunmaktadır. Öğrencilere hayal dünyalarında ve fikirlerini ifade etme konusunda özgürce hareket imkânı tanıyan STYY, öğrencilerin yaratıcı ve özgün metin üretmesini sağlayarak onların hem dil gelişimlerine hem de sanatsal ve estetik gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Yazarı metnin yaratıcısı olarak gören STYY'nin en önemli bileşenleri yaratma ve üretme sürecidir (Silva, 1990). Tüm bu yararları göz önünde bulundurulduğunda STYY'nin, yazma beceri gelişimi adına uygulanması gerektiği ortadadır.

STYY konusunda alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde deneysel modelde çalışılmış tezlerin yoğunlukta olduğu görülmektedir (Aksu, 2015; Erdoğan, 2014; Reimer, 2001; Selanikli, 2015; Sezgin, 2016; Ülper, 2009;). STYY'nin, öğrencilerin yazma becerilerine etkisinin belirlendiği çalışmalar doğrultusunda; 5. sınıf ğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerinin gelişimlerine etkisi (Güvercin, 2012), 8. sınıf ğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine etkisi (şentürk, 2009), 4. sınıf ğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi (Sever, 2013) araştırılmış ve hepsinin sonucunda STYY'nin öğrencilerin yazma becerilerine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Bu konudaki makalelerin genellikle nicel yöntemle gerçekleştirildiği ve yaklaşımın yazma becerilerine etkisi üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir (Bayat, 2014; Graham & Sandmel, 2011; Kallestinova, 2017; Johari, 2018; Yılmaz, 2012). Ancak yaklaşımın uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu modeli ne kadar benimsediği ve uyguladığı konusu aydınlatılamamıştır. STYY'nin uygulayıcısı olarak ve süreci bir rehber olarak yönlendiren öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi duruma farklı bakış açısı kazandıracığı düşüncesiyle bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

### Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, STYY'nin uygulanabilirliğine ilişkin Türkçe ğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda; STYY'nin öğrencilerin yazma becerilerine katkısı, hazırlık aşamasında yazı konusunun ve temel kavramların belirlenmesi, planlama aşamasında yazı planının ve bölümlerinin oluşturulması, düşünce planın oluşturulması ve düzeltme aşamasındaki uygulamalar, yayımlama aşamasındaki ğrenci tepki ve davranışları, STYY derste uygulanırken karşılaşılan zorluklar, STYY'den hareketle kullanılan lme ve değerlendirme yöntemleri, STYY'nin öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını, yazar olma isteklerini ve edebiyata yönelik ilgilerini ne şekilde etkilediğine ilişkin katılımcıların görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Nitel araştırma desenlerinden olgubilimsel (fenomenolojik) türde gerçekleştirilen bu araştırmada bire bir görüşme yöntemi kullanılmış, verilerin analizinde ise içerik analizi tercih edilmiştir. Görüşme yönteminin kullanıldığı çalışmalar; araştırmacının, güven ve empatiye dayalı görüşmeler yardımıyla bireylerin bir fenomenle ilgili yaşantılarının ortak anlamını betimlediği, felsefe ve psikoloji kaynaklı araştırmalardır (Creswell, 2016b; Creswell, 2016a; Büyüköztürk, Kılıç akmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017). Açık uçlu mülakatlar, doğrudan gözlem ve yazılı doküman özümlenmesi şeklinde üç farklı yönteme sahip olan nitel araştırmalarda; insanların deneyim ve algılarını içerik analiziyle tespit etmek hedeflenir (Patton, 2014).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma gurubu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, hedef evren konumundaki tüm Türkiye'deki Türkçe ğretmenlerine ulaşmak mümkün olmadığından ulaşılabilirliği sağlamak amacıyla alt evren olarak Elazığ ili devlet okullarında görev yapan Türkçe ğretmenleri belirlenmiştir. Gönüllülük esası temel alınarak araştırmacılar tarafından yeterli veri toplandığına kanaat getirilene kadar yeni görüşme yapılmaya devam edilmiş ve katılımcılardan yeni görüşler gelmediği kanaatine varıldığında, 14. katılımcı ile yapılan görüşmede çalışma grubu tamamlanmıştır. Görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmalarda, örnekleme sayısının büyüklüğü veya kklğ yerine, örneklemin ihtiyaç duyulan bilgi miktarını karşılayıp karşılamadığına bakılır (Türnüklü, 2000). Görüşmelerin gerçekleştirildiği katılımcılara ait bilgiler:

Tablo 1. Katılımcılara ait bilgiler.		n	%
Cinsiyet	Kadın	9	64.29
	Erkek	5	35.71
Eğitim durumu	Lisans	13	7.14
	Yüksek lisans	1	92.86
Unvan	ğretmen	13	7.14
	Uzman ğretmen	1	92.86
Hizmet süresi	1-5 yıl	8	57.14
	6 yıl ve st	6	42.86

Çalışma 2017 yılında devlet okullarında aktif çalışan 9 kadın, 5 erkek olmak üzere toplam 14 Türkçe öğretmeni üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerden yalnızca 1'i uzman öğretmen, 1'in yüksek lisans mezunu iken 6 öğretmen 6 yıl ve üstü hizmet süresine sahiptir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, yarı yapılandırılmış 10 sorudan oluşan görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Alan yazından hareketle hazırlanan taslak form, aktif çalışan 5 Türkçe öğretmenin görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Ardından kapsam geçerliği için Fırat ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli üniversiteleri Türkçe eğitimi ana bilim dallarında görev yapan öğretim üyelerinin görüşleri alınmış ve bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Katılımcıların düşünce, tutum ve davranışlarıyla bunların olası nedenlerinin öğrenilmesi için (Karasar, 2009) gerçekleştirilen bire bir görüşmeler sonucunda elde edilen veriler kayıt altına alınmıştır. Katılımcıları bağımsız düşündürebilmek amacıyla açık uçlu sorulardan yararlanılmış, gerektiğinde ek sorular sorularak yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler bilgisayarda yazılı hâle getirildikten sonra katılımcılara kontrol ettirilerek araştırmanın "inandırıcılığı", çalışma süreci hakkında katılımcılara bilgi verilerek çalışmanın "aktarılabirliği" sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen görüşme verileri, içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizi; verileri kodlamayı, her birime etiketler atamayı ve katılımcıların veya araştırmacının ifadelerinden, sosyal ya da beşeri bilimlerde kullanılan kavramlardan seçilen kodları temalar altında gruplandırmayı içermektedir (Creswell & Plano Clark, 2015). Katılımcı görüşlerine yönelik oluşturulan kategoriler alan yazından hareketle katılımcı görüşleri temel alınarak oluşturulup "kategori netliği" sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada benzer cevaplar bir araya getirilerek cevapların toplam cevaplar içindeki frekansları tabloleştirilmiş ve frekanslar tabloların altında yorumlanmıştır. Nitel araştırmalarda kodlayıcı güvenilirliği, farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde veya aynı kodlayıcının metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlamasıyla kategori güvenilirliği kategorilerin açık ve net olmasıdır (Bilgin, 2014; Sönmez ve Alacapınar, 2016). Bu araştırmada veriler, aynı kodlayıcı tarafından farklı zamanlarda iki kez kodlanarak analiz edilmiş, kodlamalar arasındaki uyumun ilk etapta %70'in üzerinde çıkması hedeflenmiştir. Bu sayede "kodlayıcı güvenilirliği" sağlanması amaçlanmış, her katılımcıyla yapılan görüşmeden sonra kodlamalar gerçekleştirilmiş ve sonraki katılımcıyla yapılan görüşme için hazırlık yapılmıştır (Miles & Huberman, 2016). Kodlayıcı güvenilirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman'ın (2016) "Güvenirlik=Görüş Birliği Sayısı/Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı" formülünden yararlanılmıştır. Uyum yüzdesinin (Güvenirlik=467/467+172= .73) %73 olmasından hareketle çalışma, kodlayıcı güvenilirliği açısından yeterli bulunmuştur.

### Bulgular

Görüşmelerden elde edilen bulgular, araştırmada yöneltilen ve araştırmanın alt amaçlarını oluşturan sorulara göre bir araya getirilerek alan yazından hareketle yorumlanmıştır.

**Tablo 2.** Katılımcıların "STYY'nin yazma becerilerine katkısı" hakkında görüşleri

STYY'nin yazma becerilerine katkısı	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Düşünceleri aktarabilme	7	3	10
Yazmaya yönelik tutum	6	4	10
Çoklu ölçme ve değerlendirme	9	-	9
Bilişsel beceriler	7	-	7
Planlama	6	1	7
Kişisel gelişim	6	-	6
Ölçünlü dil kullanımı	4	2	6
Yapılandırıcı yaklaşım	6	-	6
Hazırlık	5	-	5
Aşamalı yazma	4	-	4
Zaman	2	2	4
Uygulanabilirlik	-	2	2
Temel dil becerileri	2	-	2

STYY'nin öğrencilerin yazma becerilerine katkısına yönelik görüşler, en çok düşünceleri aktarabilme ve yazmaya yönelik tutum konularında yoğunlaşmaktadır. Katılımcıların deneyimleri ve gözlemleri, STYY'nin, öğrencilerin düşüncelerini daha etkili ve düzenli bir şekilde kâğıda aktarabilme becerilerini geliştirdiği yönündedir. Ancak yapay dil becerisi olan yazma, birtakım kurallara uymayı gerektirdiği için düşünceleri kâğıda aktarma aşamasında öğrencilerin zorlandıkları ve veri kaybı yaşadıkları belirtilmiştir. Öğrencilerin, yazmaya karşı ön yargı içinde olmaları, yazmaktan kaçmaları, yazma işleminin uzun bir sürece yayılması ve sabır gerektirmesi gibi nedenlerin yazmaya yönelik tutumu olumsuz etkilediği söylenebilir. Çoklu ölçme ve değerlendirmenin kullanılması; öğrencilerin hatalarını görmeleri, arkadaşlarının hatalarından ders çıkarmaları, aldıkları dönütler doğrultusunda kendilerini değerlendirmelerini ve hatalarını düzeltmelerini sağlayarak yazma becerilerinin gelişimlerini destekleyebilmektedir. STYY'nin bilişsel becerilerin etkin kullanımı, planlama becerilerinin gelişimi, kişisel gelişimi, ölçünlü dil kullanımını ve yapılandırmacı öğrenimi desteklemesi yönüyle yazma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Buna karşın öğrencilerin, planlama yapmadan kısa sürede yazma eğilimleri ve ölçünlü dil kullanımının birtakım kurallar gerektirmesi yazma beceri gelişimlerini olumsuz etkilediği yönünde görüşler de belirtilmiştir. Hazırlık aşamasının ve aşamalı yazmanın uygulanması yazma gelişimine katkı sağlarken süreç içinde öğrencilerin okumaya ve sosyalleşmeye yönlendirilmesi temel dil becerilerinin bütün olarak gelişimini de destekleyebilmektedir. Yazma sürecinin zamana yayılması açısından daha fazla düşünmeye ve hayal gücü kullanımına fırsat verirken, ders saatinin yetersiz olması ve uzun bir süreç sonunda gelişimin ortaya çıkması yazma becerisini olumsuz etkilemektedir denilebilir. Bu durumun, STYY'nin uygulanabilirliğine olumsuz yansımalarının olduğu ifade edilmiştir.

**K-6.** Öğrencilerimize yazmadan önce, yazma sırasında ve yazmanın sona ermesi ile üç aşamalı bir yazma modeli öğretiyor. Yazmaya karşı daha bilinçli ve hazırlıklı yapıyor. Süreç temelli yazma yaklaşımı öğrenciye bir metin ortaya koyarken rastgele bir şekilde yazılmayacağını, belli süreçleri takip edeceğini öğretiyor aslında. Ayrıca anlam bozukluğuna yer vermeden noktalama ve yazım kurallarına dikkat etmesi gerektiğini vurguluyor.

**K-5.** Yazma çalışmalarının öğrencilerin ifade becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum. Ancak öğrenciler yazarken isteksiz ve gönülsüz davranıyorlar. Bütün sınıfta yalnızca birkaç öğrenci düşüncelerini bir bütün olarak yazıya döküyor. Yazma etkinliklerinde kısa sürede ve plansız bir şekilde cümlelerini sıralıyorlar. Bu yüzden öğrencilerin yalnızca küçük bir kısmının kompozisyon yazarken keyif aldığını görüyorum.

**Tablo 3.** Katılımcıların “hazırlık aşamasındaki uygulamaları” hakkında görüşleri

Yazmaya hazırlık	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Öğretim ilkeleri	9	-	9
Güdüleme	7	-	7
Öğrenciyi aktif kılma	7	-	7
Hazırbulunuşluk	3	3	6
Öğretim stratejileri ve yöntemleri	6	-	6
Beyin fırtınası	5	-	5
Kavram haritası	3	-	3
Planlama	3	-	3
Çağrışım tekniği	2	-	2
Uygulanabilirlik	-	2	2
Anahtar kelimeler	1	-	1
Yazma isteği	1	-	1

Hazırlık aşamasındaki uygulamalar hakkındaki görüşler değerlendirildiğinde hepsi olumlu olmak üzere en çok görüş, öğretim ilkelerinin kullanımı konusunda belirtilmiştir. Katılımcıların, hazırlık aşamasında konu belirlenme ve konu hakkında bilgi edinme çalışmalarında öğretim ilkelerini göz önünde bulundurduğu söylenebilir. Öğretim ilkeleri içerisinde özellikle hayatilik ilkesi üzerinde durulmuş, öğrencilerin hayatta karşılaştığı ve karşılaşabileceği konuların daha iyi kavrandığı dolayısıyla daha kolay aktarılabilirdiği belirtilmiştir. Hazırlık aşamasındaki uygulamaların, öğrenciyi aktif kıldığı ve güdülediği söylenebilir. Öğretim teknikleri içerisinde en fazla beyin fırtınası hakkında, en az anahtar kelimeleri belirleme hakkında görüş bildirilirken kavram haritası ve çağrışım tekniklerinin kullanıldığı da dile getirilmiştir. Ancak bu teknikler, kullanım kolaylığı nedeniyle mi yoksa öğrencilerin fikirlerini daha kolay ve hızlı bir şekilde oluşturmalarını sağladığı için mi tercih edilmektedir,

sorusuna açıklık getirilememiştir. Çünkü hazırlık aşamasında kullanılabilecek başka öğretim teknikleri de vardır ancak hiçbir katılımcı bunlara değinmemiştir. Hazırlık aşamasının öğrencilerin hazırbulunuşluğunu artırdığına yönelik görüşlerin yanında bu aşamanın öğrencilerin yeterli hazırbulunuşluğa sahip olmadıkları nedeniyle uygulanmadığı söylenmiştir. Bu duruma uygulanabilirlik konusunda belirtilen görüşlerde de yer verilmiş, öğrencilerin yapay dil becerilerini öğrenmeden ortaokul sıralarına gelmelerinin, bu yaklaşımın uygulanmasını imkânsızlaştırdığı belirtilmiştir.

**K-3.** Yazı konusu belirlenirken öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönergelerden faydalaniyorum. İşlenen temaya göre de konu seçimini sınırlandırabiliyorum. Serbest bir konu seçimini de nadiren kullanıyorum. Konuyu belirlerken öğrenci fikirlerini ortaya çıkarmak için beyin fırtınası tekniğini kullanıyorum. Bazen de bir konu verip araştırma yapmalarını istiyorum. Araştırma sonuçlarını sınıfta paylaşımlarını sağlayacak bu konuyla ilişkili metin oluşturmalarını istiyorum.

**K-8.** Çalıştığım okul, kırk dört derslikten oluşmakta. Benim Türkçe dersini yürüttüğüm sınıflardan sadece bir tanesinin başarı seviyesi yüksek diyebilirim. Bahsettiğim sınıf, 5. sınıftır. Bu sınıfta yazma çalışması yaparken temel kavramları hep birlikte belirliyoruz. Ben onlara söylemeleri gereken kavramları buluş yöntemi ile söyletiyorum. Çalıştığım okuldaki diğer sınıflardaki öğrenciler, bırakın yazı yazmayı doğru düzgün okumayı hatta Türkçe konuşmayı dahi bilmiyorlar.

**Tablo 4.** Katılımcıların “planlama aşamasındaki uygulamaları” hakkında görüşleri

Planlama	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Öğrenciyi aktif kılma	10	-	10
İçerik kalitesi	8	1	9
Metnin bölümleri	8	1	9
Aşamalı yazma	7	-	7
Yazmaya yönelik tutum	4	1	5
Biçim kalitesi	3	-	3
Bilişsel beceriler	3	-	3
Metnin unsurları	2	-	2
Amaca göre yol belirleme	2	-	2
Uygulanabilirlik	-	2	2
Biçim kalitesi	1	-	1

Planlama aşamasındaki uygulamalara yönelik en çok öğrenciyi aktif kılma konusunda görüş bildirilmiştir ve görüşlerin hepsi olumludur. Planlama aşaması, öğrencilerin yazma sürecine aktif bir şekilde katılmalarını desteklemektedir denilebilir. Dolayısıyla bu aşamanın; deneyimleyerek öğrenmeyi, yazma sürecine motive olmayı, yazmaya karşı ilgi ve isteği desteklediği söylenebilir. Planlama aşamasında daha çok içerikle ilgili çalışmalar yapıldığından düşünceleri etkili ve düzenli aktarabilme konusunda planlamanın önemli olduğu söylenebilir. Bu aşamada metnin bölümlerinin ve her bölümde bahsedilecek konuların belirlenmesi, tutarlı ve anlamlı bir metin oluşumunu desteklemektedir. Ancak öğrencilerin metni giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç paragrafla sınırlandırmaya çalışması, yazma becerisi ve isteği açısından olumsuz bir durumdur. Planlama aşamasında amaca göre yol belirleme, metnin türü ve unsurlarını belirleme gibi çalışmaların, yazma edimine yönelik bilişsel becerilerin gelişimini desteklediği söylenebilir.

**K-4.** Öncelikle her konuda plan yapmanın insan hayatına olan katkısı konusunda onları bilgilendiriyorum. Bunu yaparken günlük hayatımızdan, günlük işlerimizden örnekler veriyorum. Öğrencilere yazdığımız şeyleri dinletebilmenin en etkili yolunun duygularımızı, düşüncelerimizi güzel ve planlı bir şekilde aktarmak olduğunu uygulayarak anlatıyorum. Bunun için örnek metinler okutuyorum. Bunu yaptıktan sonra da çocuklara yazı yazdırıp planın önemli kavratıyorum.

**K-5.** Yazma sürecinde çoğunlukla birlikte belirlediğimiz konuyu ve onun çağrıştırdığı alt başlıkları soru-cevap yoluyla belirliyoruz. Ancak öğrenciler en büyük sorunu metnin giriş bölümünde yaşıyorlar. Kompozisyonun başlangıcında çoğunlukla tanım cümleleri yer alıyor. Gelişme bölümünde ise yalnız bir paragraf yazılıyor, konuyu sınırlı bir açıdan anlatan cümleler yer alıyor. Sonuç bölümünde ise öğrenciler vermeyi planladıkları ana fikri, iki ya da üç cümle ile yazıyorlar.



**Tablo 5.** Katılımcıların “düşünce belirginleştirme ve geliştirme uygulamaları” hakkında görüşleri

Geliştirme	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
İçerik kalitesi	7	4	11
Öğrenciyi aktif kılma	11	-	11
Yazmaya yönelik tutum	9	-	9
Öğretim ilkeleri	5	-	5
Hazırbulunuşluk	2	2	4
Konuyla ilgili bilgilendirme	4	-	4
Bilişsel beceriler	3	-	3
Çoklu ölçme ve değerlendirme	3	-	3
Düşünceleri aktarabilme	2	-	2
Uygulanabilirlik	-	2	2
Yazma beceri gelişimi	2	-	2
Zaman	1	1	2
Biçim kalitesi	-	1	1

Katılımcı görüşleri en fazla içerik (olumsuz) ve öğrenciyi aktif kılma (olumlu) hakkında yoğunlaşmaktadır. Geliştirme aşamasının içerik kalitesini artırdığı belirtilirken, öğrencilerin uygulama sırasında ön bilgilerinin eksik olması, üst düzey becerilerini ve düşünceyi geliştirme yollarını kullanamamaları sebebiyle içeriğin geliştirilemediği belirtilmiştir. Düşüncenin belirginleştirilmesi ve geliştirilmesi, yazmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkileyebilmektedir. Geliştirme aşamasının; öğretim ilkelerinin, bilişsel becerilerin, çoklu ölçme ve değerlendirme yönteminin kullanımını gerektirdiği ve yazma becerisini desteklediği söylenebilir. Buna karşın geliştirme aşamasında öğrenciler hazırlık ve planlama aşamamalarından geçerek hazırbulunuşluklarını artırmaktadır. Ancak geliştirmeden önceki aşamalarını eksik bırakan öğrenci, bu aşamaya gerekli bilgi ve birikime sahip olmadan geçmektedir. Bu durumun, yazma gelişimini olumsuz etkilediği gibi zaman ve motivasyon kaybına neden olduğu söylenebilir.

**K-2.** Oluşturdukları maddeleri gözden geçirmelerini ve konu ile ilgili maddeleri belirlemelerini, daha az ilgisi olan veya hiç ilgisi olmayan maddeleri elemelerini istiyorum. Konuyu geliştirirken öğrencilerin aklına çok fazla bir şey gelmiyorsa örnek olay ya da gözlemlerimi aktarıyorum. Bunun yanında onlardan da konu ile ilgili gözlem yapmalarını veya konu ile ilgili varsa bir eksiklik tekrar ayrıntılı araştırma yapmalarını istiyorum.

**K-8.** Öğrencilerime günlük hayattan örnekler vererek yardımcı olmaya çalışıyorum. Günlük yaşamda sıklıkla kullandıkları, hayatlarında yer etmiş olan kişi ve durumları; belirleyeceğim düşüncenin merkezine yerleştiriyorum. Yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene ilkesini kullanarak öğretimde verimlilik elde etmeye çalışıyorum.

**Tablo 6.** Katılımcıların “düzeltme aşamasındaki uygulamaları” hakkında görüşleri

Düzeltilme	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Çoklu ölçme ve değerlendirme	18	-	18
Öğrenciyi aktif kılma	10	-	10
İçerik kalitesi	8	1	9
Hataları düzeltme ve öğrenme	8	-	8
Bilişsel beceriler	7	-	7
Hataları fark etme	7	-	7
Biçim kalitesi	5	1	6
Yazma beceri gelişimi	6	-	6
Yazmaya yönelik tutum	4	1	5
Hazırbulunuşluk	-	3	3
Saygı unsurları	1	1	2
Model oluşturma	1	-	1
Uygulanabilirlik	-	1	1

STYY'nin düzeltme aşamasında yapılan çalışmalara dair katılımcılar, hepsi olumlu olmak üzere en çok görüşü çoklu ölçme ve değerlendirme konusunda dile getirmişlerdir. Çoklu ölçme ve değerlendirme yaklaşımı; içerisinde

öz, akran ve öğretmen değerlendirmelerini barındırmakta, süreç odaklı bir değerlendirmeyi önermektedir. Bu durum düzeltme aşamasında öğrencilerin öğretmenlerle birlikte ölçme ve değerlendirme sürecine katılmasına, öğrenci başarısının her açıdan değerlendirilmesine ve öğrencilerin eksiklerinin ortaya konulmasına olanak sağlamaktadır. Düzeltme aşamasındaki uygulamalar öğrencinin yazma sürecine aktif katılımını ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlayabilmektedir. Geliştirme aşamasının biçim ve içerik kalitesini artırdığına dair görüşler yoğunluktadır. Özellikle biçim kalitesine yönelik; hazırlık, planlama ve geliştirme aşamalarında çok az görüş bildirilmişken bu aşamada görüş frekansının yükselmesi yaklaşımın doğru uygulandığının yansımasıdır. Çünkü yazılan metnin sunuma uygun hale getirilmesi amacıyla biçim kalitesine yönelik çalışmalar, yayımlamadan önceki aşama olan düzeltme aşamasında uygulanmaktadır. Ancak gereğinden fazla biçimsel kurallara odaklanılması, yazmaya yönelik tutumu olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrencilerin yazma sürecinde etkileşim içerisinde olmasını sağlayan akran değerlendirme, başkalarının görüşlerine saygılı olmayı öğretmesi bakımından önemlidir. Ancak değerlendirmede saygı unsurlarının çiğnenmesi olumsuz bir durum oluşturabilmektedir. Düzeltme aşamasında yapılan uygulamaların, öğrencilerin hatalarını fark etmesini ve düzeltmesini sağladığı, bilişsel gelişimlerini olumlu etkilediği söylenebilir. Böylece öğrencilerin eksiklerini gidererek etkili ve kalıcı öğrenmeleri sağlanmakta, yazma beceri gelişimleri desteklenmektedir. Hazırbulunuşluk konusunda, öğrencilerin yazmayı öğrenmemiş olmalarından ve önceki aşamaları gerektiği şekilde uygulayamamış olmasından kaynaklanan sorunlar yaşandığı söylenebilir.

**K-3.** Anlatım olarak öncelikle kendini değerlendirmesini istiyorum. Bazen hazır ön değerlendirme formlarını kullanıyorum. Böylece öğrenci de farkındalık oluşmasını sağlıyorum. Hatanın öğrenilmesinden çok kendi kendine fark edilmesi hatayı düzeltme de ve bir daha yapmama konusunda daha faydalı. Yazdığı konuyu birkaç kez sesli okutarak anlatım olarak kulağa hoş gelmeyen ifadeleri arkadaşlarının belirlemesini istiyorum. Bu diğer öğrencilerin benzer hatalar yapmasını azaltmaktadır.

**K-12.** Yazıya planla başladığımız için önce planı hazırlıyorlar. Ben planlarını tek tek incelerim. Genelde konu ve ana fikir karışır ya da birbirinden bağımsız olabilir. Yaptığı yanlıştan hareketle konuyu yeniden bireysel anlatırım. Herkesin planının doğru olduğuna kanaat getirince hep beraber gelişmeye geçiyoruz. Bu şekilde bölüm bölüm düzelterek gidiyoruz. Hatalarını daha net fark ediyorlar ve bir dahaki bölümde daha az hata yapıyorlar.

**Tablo 7.** Katılımcıların “öğrencilerin yayımlama aşamasındaki davranışları” hakkında görüşleri

Yayımlama	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Paylaşma isteği	10	4	14
Özgüven	7	6	13
Yazmaya yönelik tutum	8	4	12
Dönüt	8	-	8
Bilişsel beceriler	3	-	3
Temel dil becerileri	3	-	3
Yazma beceri gelişimi	3	-	3
Uygulanabilirlik	-	2	2

Katılımcılar, öğrencilerin yayımlama aşamasındaki davranışlarına ve tepkilerine yönelik en çok paylaşma isteği hakkında görüş belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinin çoğu, yayımlama aşamasının öğrencilerin paylaşma isteğini desteklediği ve öğrencilerin yazdıklarını paylaşmak istediği yönündedir. Ancak bazı öğrencilerin çeşitli nedenlerle yazdıklarını kimsenin görmesini istemeyişleri, bu aşama için olumsuz bir durum oluşturmaktadır. Yayımlama aşamasında öğrencilerin en çok özgüven problemi yaşadıkları ve bu durumun STYY'nin uygulanmasını zorlaştırdığı söylenebilir. Buna karşın özgüven konusunda belirtilen olumlu görüşler ise bu aşamanın, öğrencilerin özgüvenlerini olumlu etkilediğinin yansımasıdır. Bulgulardan hareketle yayımlama aşamasının öğrencilerin yazma isteğini ve eğilimini artırdığı, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini desteklediği söylenebilir. Öğrencilerin yazdıklarının yayımlanması sonucunda çevrelerinden olumlu dönüt beklemedikleri, aldıkları dönütler sonucunda yeniden yazma ve yayımlama isteği gösterdikleri belirtilmiştir. Yayımlama aşamasının, öğrencilerin bilişsel, yazma ve temel dil becerilerine olumlu yansımalarının olduğu söylenebilir. Ancak gerek öğrencilerin tepkileri gerekse yetersiz yazma becerilerine sahip olmaları nedeniyle bu aşamanın uygulanabilirliğinde problemler yaşandığı söylenebilir.

**K-8.** Yayımlama aşamasını sınıf panosunu kullanarak gerçekleştiriyorum. Yazdıkları metinlerin sınıf panosuna asılacağını söylediğimde kimse razı olmuyor. Hepsi itiraz ediyor. Bu aşamada çok zorlanıyorum. Sınıfta arkadaşlarına rahatlıkla okudukları metinlerini neden panoya asmak istemediklerini anlamlandıramıyorum. Kendilerine ait bir materyalin panoda, herkesin görebileceği, tekrar tekrar inceleyebileceği bir alanda olması öğrencilerimi huzursuz ediyor.

**K-13.** Bir öğrencinin ortaya çıkardığı bir ürünün olması kendisini çok mutlu etmektedir. Bu aynı zamanda takdir edilme, kabullenilme ve kendini geliştirme için çok güzel teşvik olmaktadır. Genellikle sonraki aşamalarda takdir edilen yazıları yayımlanan öğrencilerin yazma becerileri geliştirmek için daha gayretli olduklarını gördüm. Diğer arkadaşları için de iyi bir örnek teşkil etmektedir.

**Tablo 8.** Katılımcıların “STYY’nin uygulanmasında yaşanan zorluklar” hakkında görüşleri

Uygulama	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Zaman	-	17	17
Yazma aşamaları	-	11	11
Hazırbulunuşluk	-	10	10
Uygulanabilirlik	-	8	8
İçerik kalitesi	-	5	5
Yazmaya yönelik tutum	-	5	5
Yazma beceri gelişimi	1	3	4
Yazma süreci	-	4	4
Biçim kalitesi	-	1	1
Dönüt	-	1	1
Hayal dünyası	-	1	1
Yazma becerisinin zorluğu	-	1	1

STYY’nin uygulanmasında yaşanan zorluklara yönelik görüşlerin zaman konusunda yoğunlaştığı ve en çok olumsuz görüşün de bu konuda belirtildiği görülmektedir. Bu yaklaşımın uzun süren yazma uygulamaları içermesi nedeniyle daha fazla ders saatine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Katılımcılar genellikle STYY’nin fazla zaman aldığı için öğrencilerin yazma sürecinden koptuklarını; uzun bir süreç gerektirdiğinden bu yaklaşımda yapılan çalışmaların sayıca yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Yazma aşamaları ile ilgili görüşler, uygulanabilirliği olumsuz etkilediği yönündedir. Katılımcılar, öğrencilerin yeterli hazırbulunuşluğa sahip olmamaları, okuma ve yazma öğrenimini tamamlayamamış olmaları ve hazırlık çalışmalarlarıyla hazırbulunuşluklarını sağlayamamaları nedeniyle uygulanabilirlik konusunda ciddi problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Burada karşımıza en büyük problem olarak ilkökul döneminde öğrenilmesi gereken becerilerin kazandırılmamış olması çıkmaktadır. Araştırmanın geneli göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların her soruda uygulanabilirlik konusunda görüş bildirmesi ve bu görüşlerin olumsuz olması dikkat çekmektedir. Bu durum katılımcıların STYY’yi uygulama konusunda ciddi zorluklar yaşadığının ve yeterince uygulamadığının yansımasıdır. Bu konuda tek olumlu görüş yazma beceri gelişimi hakkında verilmiştir. Katılımcılar, STYY’nin uygulanmasının yazma becerilerini geliştirdiğini düşünseler de bu yaklaşımın öğrenilenleri beceri haline getirme noktasında eksik kaldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz tutumları, yazma sürecindeki bazı uygulamaların ve içerik kalitesini sağlamanın zorluğu, STYY’nin uygulanabilirliğini olumsuz etkilemektedir.

**K-1.** Öğrencinin yazma çalışmasıyla bireysel olarak ilgilenmek fazla zaman harcanmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin tüm öğrencilerin yazdıklarını incelemesi, bazı paragrafla ilgili onlarla konuşması, burada ne anlatmak istediğini sorması zaman alıcı bir durumdur. Ayrıca yazılacak konunun ve kavramlarının belirlenmesinde sınıf ortamında öğrencilerin görüşleri alındığı için -hepsi olmasa da bazı öğrencilerde- konuya aşırı ilgi gösterme ve hep kendi söylediklerinin tahtaya yazılması isteğiyle karşılaşmaktadır.

**K-7.** Bu model sabır gerektiren ve emek isteyen bir modeldir. Pratikteki süreç ile uygulamadaki süreç farklı olabiliyor. Bu da her öğrencinin birbirinden bağımsız olarak ilerleyebileceğini kanıtıyor. Yani hâlâ okuma yazmayı öğrenemeyen yetişkin öğrencilerin olduğunu düşünürsek bu modelde de istenilen sonuca henüz ulaşılmadığını söyleyebiliriz. Benim hâlâ okuma yazma bilmeyen öğrencilerim var ve bu hem onlar için hem de okuma yazma bilenler için sabır gerektiren bir durum.

**Tablo 9.** Katılımcıların “STYY’nin edebiyat ve yazmaya yönelik tutuma etkisi” hakkında görüşleri

Yazma tutumu	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Yazmaya yönelik tutum	27	1	28
Yazma beceri gelişimi	13	-	13
Öz güven	6	-	6
Uygulanabilirlik	1	4	5
Çoklu ölçme ve değerlendirme	5	-	5
Aşamalı yazma	2	-	2
Öğrenciyi aktif kılma	2	-	2
Temel dil becerileri	2	-	2

Katılımcı görüşlerine göre, STYY öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Buradan hareketle STYY’nin özgüven ve yazma beceri gelişimini desteklediği; bu durumun, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına olumlu yansıdığı söylenebilir. STYY’nin, öğrencilerin aşamalı bir şekilde yazmalarını sağladığı, çoklu ölçme ve değerlendirme yaklaşımıyla sürece aktif katılımlarını desteklediği söylenebilir. Dolayısıyla tüm bu olumlu özellikleri, yazmaya yönelik yaklaşıma olumlu yansımaktadır. Ek olarak, temel dil becerilerinin gelişim noktasında birbirlerini etkilemesi nedeniyle bu yaklaşımın sadece yazma becerisinin gelişimini sağlamakla sınırlı kalmadığı görülmektedir. Sadece uygulanabilirlik noktasında olumsuz görüşler bildirilmiştir. Bu durum STYY uygulanırken karşılaşılan güçlüklerin, öğrencilerin yazmaya yönelik tutum tutumlarına olumsuz yansıdığına işaretini olarak gösterilebilir.

**K-6.** Yazmaya daha bilinçli olarak başladıklarını ve yazdıkları türe ait özellikleri yansıtmakta, ortaya koymaya çalıştıkları düşüncelerini belirginleştirmeye çalıştıklarını gözlüyorum. Öğrenciler ortaya metin koyduklarında seviniyorlar. Paylaşma aşamasında beğenilen metinler olunca öğrenci daha bir seviniyor. Dikkatimi çeken bir nokta da yazma çalışması yapacağız dediğimde öğrencilerin çoğunda olumsuz bir tutum görmüyorum.

**K-10.** Yazma fobisi öğrencide daima var. Aslolan bu fobiyi nasıl yok etmek olmalı. Yazı yazarken yazının harf güzelliğinden ziyade yazının içerikle süslenebileceğini de anlamaktalar. Yazılarını daha iyi yazabilmek için atasözleri, deyimler, özdeyişler gibi söz gruplarıyla içeriği desteklerken bunları kullanmaktan da keyif alıyorlar. Her yazının sonunda kendilerini adeta ünlü bir yazar olarak görüyorlar.

**Tablo 10.** Katılımcıların “süreç temelli ölçme ve değerlendirme uygulamaları” hakkında görüşleri

Ölçme ve değerlendirme	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Yazma beceri gelişimi	13	-	13
Analitik değerlendirme	9	-	9
Öğrenciyi aktif kılma	6	-	6
Süreç temelli değerlendirme	6	-	6
Yazmaya yönelik tutum	5	-	5
Çoklu ölçme ve değerlendirme	3	-	3
Kişisel gelişim	3	-	3
Bilişsel beceriler	2	-	2
Uygulanabilirlik	-	2	2

STYY’da kullanılan ölçme ve değerlendirmeler öğrencinin sürece aktif katılımını sağlayarak bütünsel gelişimini desteklemektedir. Bu yaklaşımın, çoklu ölçme ve değerlendirme, analitik değerlendirme ve süreç temelli değerlendirme biçimlerini içerdiği görülmektedir. Analitik değerlendirme, biçim, içerik, dil kullanımı gibi alt dallara ayrıştırarak her açıdan değerlendirmeyi sağlarken; çoklu ölçme ve değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerin değerlendirme sürecine birlikte katılımını sağlamaktadır. Süreç temelli değerlendirme bu iki değerlendirme türünü desteklemekte ve daha çok öğrencilerin yazma sürecindeki faaliyetlerini değerlendirmektedir. Tüm bu değerlendirme yapılarını içermesi nedeniyle STYY, öğrencilerin yazma sürecine aktif katılmalarını sağlamak ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde destekleyebilmektedir. STYY’nin içerdiği ölçme ve değerlendirmelerin uygulanabilirliğinin öğretmenler açısından zor olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin tüm öğrencileri kontrol ederek dönüt vermesi gerekliliğinden ve akran değerlendirme noktasında saygı unsurlarının aşılmasından kaynaklanabilir.

**K-7.** Akran değerlendirmeye sıkça başvuruyorum. Öğretmenlerin gözünden kaçan şeyler öğrencilerin gözünden kaçmayabiliyor. Ve öğrenciler sınıf ortamında bir birey olduğunu hissedince kendi düşüncelerine ve karşısındakinin düşüncelerine saygı duymayı öğreniyor. Bu şekilde fikirlerini dile getirmekten çekinmeyip sınıf ortamında varlığını ortaya koyuyor.

**K-13.** Yazılı anlatımda ölçme, istenilen standardın yani ilerlemenin gelişip gelişmediğine yöneliktir. Türkçenin temel kurallarından istenilen verilmiş mi, tertip ve düzen sağlanmış mı, yazım ve imlâ kurallarına uyulmuş mu, istenilen büyüklükte mi, uygun başlık atılmış mı, giriş genel ifadelerle başlamış mı, gelişme bölümü olay örüntüleri kullanılarak geliştirilmiş mi, düşünceyi geliştirme yolları uygun şekilde kullanılmış mı gibi ölçme soruları oluşturulur ve buna göre incelenip öğrenciyle beraber değerlendirme yapıyorum.

**Tablo 11.** Katılımcıların STYY ile ilgili görüş ve önerileri.

Görüş ve öneriler	f		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Uygulanabilirlik	-	10	10
Yazma beceri gelişimi	9	-	9
Hazırbulunuşluk	-	8	8
Yazma süreci	4	1	5
Yazmaya yönelik tutum	2	3	5
Öğrenciyi aktif kılma	3	-	3
Bilişsel beceriler	2	-	2
Çoklu ölçme ve değerlendirme	-	2	2
Bütünsel gelişim	1	-	1
Özgüven	-	1	1

Katılımcıların STYY hakkında yöneltilen sorular dışında kalan belirtmek istedikleri düşünceler ele alındığında en çok görüşün uygulanabilirlik noktasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu konuda belirtilen düşüncelerin hepsinin olumsuz olması katılımcıların STYY'yi tam olarak uygulayamamalarının yansımasıdır. Katılımcılar, uygulama noktasında yaşadıkları zorlukları tekrar dile getirme ihtiyacı duymuşlardır. STYY'nin uygulanmasını; çevre ve sınıf ortamı, öğrenci seviyeleri, ders saati ve zaman konularında yaşanan problemlerden olumsuz şekilde etkilendiği ifade edilmiştir. Tüm bu etmenlerin neden olduğu sıkıntılarının yanında öğretmenlerin yetersizlikleri de uygulanabilirliğe olumsuz yansıtılabilmektedir. Buna karşın eldeki bulgular STYY'nin öğrencilerin yazma beceri gelişimlerini, bilişsel ve bütünsel gelişimlerini, olumlu yönde desteklediğini göstermektedir. Ayrıca bu yaklaşımın öğrenciyi aktif kıldığı ve yazma sürecini olumlu etkilediği yorumu yapılabilir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk açısından yetersiz olması; hazırlık aşamasında yeterli bilgi edinerek, eksiklerini giderememelerinden kaynaklanabilir. Öğrencilerin genel olarak yazmaya karşı özgüvensiz, önyargılı ve kaygılı olmalarından kaynaklanan olumsuz tutumları, uygulama konusundaki hata ve eksiklikler nedeniyle yayımlama ve değerlendirme süreçlerinde artabilmektedir. Kendi yazdıklarının, akranlarının yazdıklarıyla karşılaştırılan ya da olumsuz eleştiriler alan çocukların özgüvenleri olumsuz etkilenebilmektedir. Tüm bu olumlu ve olumsuz değerlendirmeler birlikte ele alındığında STYY'nin doğru ve etkili uygulandığında bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve kişilik gelişimlerinin yanında yazma becerilerini ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde desteklediği ifade edilebilir. Ancak uygulama konusunda yaşanan zorluklar, eksiklikler ve yetersizlikler nedeniyle öğrencilerin yazma tutumlarını, yazma sürecini ve öz güvenlerini olumsuz yönde etkilediği de söylenebilir.

**K-1.** Sadece ürün odaklı yazma çalışmalarına göre süreç odaklı yazma çalışmalarının öğrenci için daha iyi olduğunu düşünüyorum. Bu yaklaşımda öğrenci, yazmanın adım adım yapıldığını ve her aşamada ne kadar dikkatli olması gerektiğini öğrenmektedir. Klasik yazma yönteminde işini içine kapanık olarak yapan öğrenci süreç temelli yazma yaklaşımında aynı zamanda sosyalleşmektedir.

**K-11.** Bu modeli derste uygulayamıyorum. Daha da vahim olanı yapılandırmacı sistemin birçok verisinden faydalanamıyorum. Öğrencilerimin ön bilgileri çok yetersiz. Ailelerinin ekonomik durumları oldukça kötü. Aileleri çocuklarla hiç ilgilenmiyor. Muhtemelen ilkokulda da öğretmenler yeteri kadar ilgi ve desteği gösteremedikleri için bu süreçte büyük sıkıntılar yaşıyorum. Elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum.

## Tartışma ve Sonuç

Katılımcıların STYY'nin yazma becerilerine katkısı konusundaki görüşleri; öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını, yazma becerilerini, bilişsel ve kişisel gelişimlerini, temel dil becerilerini olumlu etkilediği üzerinde

yoğunlaşmaktadır. Buna karşın zaman ve uygulanabilirlik açısından sorun yaşandığı belirtilmiştir. STYY, yazma işlemini bir dizi aşamalara dönüştürmesi, bilgi ve becerilerin doğru bir şekilde uygulanarak ilerlenmesi açısından öğretmen ve öğrencilere kolaylık sağlamaktadır (Badger & White, 2000). Deneysel desendeki bir araştırmada STYY'nin öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını, yazma alışkanlıklarını ve becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Ho, 2006). Bu yaklaşımın, kompozisyon yazma becerilerine katkı sağlamanın yanında, öğrencilerin aktif katılımını sağladığı, özgüvenlerini ve yazma isteklerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Yılmaz & Aklar, 2015). Ürün temelli yaklaşımla kıyaslandığında STYY'nin öğrencilerin yazma becerilerini daha fazla geliştirdiği saptanmıştır (Zhou, 2015). Yapılan bir diğer deneysel araştırmada bu yaklaşımın öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı tespit edilmiştir (Sever, 2013). Yapılan araştırmaların çoğu, STYY'nin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini olumlu etkilediğini göstermektedir (Balci, 2017; Karatosun, 2014; Sever, 2013; Şentürk, 2009). Araştırmanın bulguları bu açıdan desteklenmektedir.

STYY'nin hazırlık aşamasına yönelik görüşlerin analiz edilmesi sonucunda bu aşamadaki uygulamaların, öğrencinin aktif katılımını, güdülenmesini ve yazma isteğini desteklediği söylenebilir. Bunun yanında katılımcılar; öğrencilerin, bu aşamayı yeterli değerlendiremediklerinde sonraki aşamalar için hazır bulunmuşluklarını sağlayamadıklarını ve bu aşamanın fazla zaman aldığı vurgulamışlardır. Ayrıca ilkökulda kazanılması gereken becerilerin edinilmemiş olması da bu durumun nedenlerindedir. Bireyin yazma kazanımının bir süreç olarak görülmesi ve uygulanması gerektiği, bu sürecin ilk okuma yazma öğretiminden başlanarak adım adım gerçekleştirilmesi ve gelişim sağlandıkça yeni kazanımlar öğretilmesinin doğru olacağı saptanmıştır (Okari, 2016). Yazma sürecinde uygulanan faaliyetlerin çoğu hazırlık amaçlıdır ve öğrencilerin yazma işlemine hazırlanmalarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarını desteklediği belirtilmiştir (Storch, 2005). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin, yazma sürecinin %70'ini hazırlık aşamasına ayırarak öğrencilere daha fazla plan yapma ve fikir üretme konularında fırsat sağladığı tespit edilmiştir (Yılmaz, 2012). Buradan hareketle denilebilir ki; hazırlık aşaması STYY'nin uygulanabilmesi adına hayati öneme sahip olan, doğru ve tam uygulanması gereken bir aşamadır. Öğrencilere hazırlık aşamasının önemi kavratılmalı ve bu aşamayı tam olarak uygulamaları sağlanmalıdır. Bu konuda öğrencilerin ilgisini, isteğini diri tutacak, onları güdüleyerek aktif bir şekilde sürece katılımlarını sağlayacak etkinlikler tasarlanmalı ve bu etkinlikler eğitsel ortamlara, sınıflara taşınmalıdır.

Planlama aşamasındaki uygulamaların genel olarak, metnin içerik ve biçim kalitesine, amaca uygun hareket edilmesine, metnin unsurlarının ve bölümlerinin belirlenmesine katkı sağladığı söylenebilir. Buna ek olarak bu aşamanın öğrencilerin aktif olmasına, olumlu yazma tutumlarına, aşamalı yazma ve bilişsel becerilerine katkı sağladığı yönünde görüşler tespit edilmiştir. Ancak uygulanabilirlik konusunda yine sorunlar yaşandığı belirtilmektedir. Bu aşamada yazma taslağı oluşturularak verilmek istenen mesajlar hedef kitleye daha etkili bir şekilde aktarılabilir (Reimer, 2001). Bu konuda yapılan bir araştırmada yazma alışkanlığı ve başarısı düşük olan kişilerin iyi bir plan oluşturmadıkları, planlama becerilerinin eksik olduğu tespit edilmiştir (Jensen & DiTiberio, 1984). Sistematik planlama sürecine dayalı STYY, öğrencinin bilişsel farkındalığını ve metnin içerik kalitesini desteklemekte; öğretmen-öğrenci ilişkisini ve öğrenme sürecini düzenlemektedir (Johari, 2018; Duman, 2007). Araştırmada ulaşılan sonuçlar alanda yapılan çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu açıdan planlama becerisinin yazma becerilerini pek çok yönden desteklediği söylenebilir.

Geliştirme aşamasının; öğrencinin aktif katılımını, yazmaya yönelik olumlu tutumunu, bilişsel ve yazma becerilerinin gelişimini, düşüncelerini aktarabilmesini desteklediği yönünde görüşler tespit edilmiştir. Ancak görüşler doğrultusunda, biçim kalitesi ve uygulanabilirlik konusunda olumsuzluklar yaşandığı söylenebilir. Yapılan araştırmalar elde edilen sonuçların olumlu yönünü desteklemektedir. STYY; yazılanları yeniden okuma, sorgulama, değerlendirme, gözden geçirme işlemleriyle yazma becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Zare-ee & Mahdavi, 2014). Bu aşamada öğretmen ve akran değerlendirmelerinin kullanımı, metin kalitesini ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Tuan, 2011). Geliştirme aşaması; öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içerisinde olmasını sağlarken iş birliğini ve iletişimi mümkün kılmaktadır (Storch, 2005). Yazma taslağı oluşturma, düşünceleri düzenleme ve gözden geçirme gibi çalışmalar bilişsel farkındalığı artırmakta ve yazma becerilerini desteklemektedir (Karatay, 2011). Bu doğrultuda denilebilir ki süreç temelli yaklaşımı, yazma becerilerini ve bilişsel becerileri desteklemektedir. Geliştirme aşamasında, daha çok fikirlerin doğru ve etkili yazılabilmesi üzerinde durulur (Seow, 2002). Ancak bu aşamada yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarını öğrenciye dayatmak çeşitli sorunlara neden olacaktır. Dolayısıyla biçim kalitesine yönelik belirlenen olumsuz görüşlerin temelinde, STYY'nin yanlış uygulanması olduğu söylenebilir. Alanda yapılmış araştırmalarda istatistiksel olarak benzer bir sonuç elde edilememesinin nedeni de buradan kaynaklanıyor olabilir.



Düzeltilme aşaması; çoklu ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kullanımına olanak sağlaması bakımından öğrencilerin yazma becerisine, yazmaya yönelik tutumlarına, hatalarını fark etmelerine ve düzeltmelerine, metnin içerik ve biçim kalitesine katkı sağlamaktadır. Ancak akran değerlendirme sürecinde bazen saygı unsurlarının ihlal edilebildiği belirtilmiştir, dolayısıyla öğretmenlerin bu konuda dikkatli davranması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin önceki aşamaları yeterince değerlendirememiş olmaları ve ilkokulda edinilmesi gereken becerileri öğrenememiş olmalarından kaynaklanan sorunların olduğu da dile getirilmiştir. Bu konuda gerçekleştirilen deneysel araştırmada üslup, içerik, dil bilgisi, yazım ve noktalama konularında STYY'e yönelik olumlu yönde anlamlı fark bulunmuştur (Kallestinova, 2017). Süreç temelli yazma uygulamaları yapan öğrencilerin; yazım, üslup, cümle akıcılığı, kelime seçimi ve sunum özellikleri bakımından ilerleme kaydettikleri tespit edilmiştir (Görgüç, 2016). Düzeltilme aşamasının gerektirdiği ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, yazma becerisine, biçim ve içerik açısından kaliteli metin üretimine katkı sağladığı söylenebilir.

Yayımlama aşamasına yönelik görüşlerin analizi sonucunda, bu aşamanın öğrencilerin paylaşma isteğini, öz güvenlerini, yazmaya yönelik tutumlarını, bilişsel, temel dil ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ancak öğrencilerin yazma kaygıları, önyargıları, öz güven eksiklikleri ve uygulanabilirlik konusunda yaşadıkları sorunlar bu aşama için olumsuzluk teşkil etmektedir. Yayımlama aşaması; öğrencilerin düzeltilme aşamasına odaklanmaları sağladığından öğrencileri metnin içerik ve biçim kalitesini oluşturma, okuyucunun isteklerini karşılama konularında titiz davranmaya yöneltir (Kallestinova, 2017). Yayımlama aşamasının, bireyin yazma tutum ve öz güvenini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Selanikli, 2015).

STYY'nin uygulanabilirliğine yönelik katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda; yaklaşımın aşamalarının, zaman yetersizliğinin, hazırbulunuşluk ve hayal dünyası eksikliğinin, biçim ve içerik kalitesine yoğunlaşmanın, konuların uygulanabilirliğini olumsuz etkilediği iddia edilmiştir. Öğretmenlerin yazma öğretimine yönelik en çok zaman yetersizliği, sınıf mevcudunun fazlalığı, eğitim eksikliği konularında sorun yaşandığı tespit edilmiştir (Krendl & Dodd, 1987). STYY'nin uygulanmasında karşılaşılan zaman sorununu ortadan kaldırmak adına seçmeli yazma dersleri eklenebilir ya da Türkçe ders saatleri artırılabilir. Öğretmenlerin tüm öğrencilerle yeterince ilgilenilmesi ve dönüt verebilmesi için sınıf mevcutları azaltılmalıdır. Belirtilen tüm olumsuzluklar sadece yaklaşımın uygulanabilirliğine değil, doğal olarak öğrencilerin yazma becerilerine de olumsuz şekilde yansımaktadır. STYY'nin tam ve doğru uygulanması konusunda öğretmenler titiz davranmalıdır. Özellikle yazım, noktalama ve dil bilgisi kuralları öğrencilere dayatılmamalı, öğrencilerin yazma tutumu önemsenmeli, iletişimsel yeti merkeze alınmalıdır. Söz varlığı ve gramer bilgisi eksiklikleri nedeniyle öğrencilerin, öğretmenin dönütlerini uygulamada ve kendilerini doğru ifade etme konusunda sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Zhou, 2015). Yaklaşımın uygulanmasında bu durumun olumsuz yansımaları olduğu söylenebilir. Araştırmanın bütün alt problemlerinde, yaklaşımın uygulanmasında çeşitli sorunlar yaşandığına yönelik görüşler tespit edilmiştir.

Öğrencilerin edebiyata ve yazmaya yönelik tutumlarına STYY'nin olumlu etki ettiğine yönelik görüşler mevcuttur. Bu konudaki katılımcı görüşleri bu modelin, öğrencilerin derse aktif katılımlarını, öz güvenlerini, temel dil ve yazma becerilerini artırdığı yönündedir. Bu konuda üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda STYY'nin öğrencilerin yazma kaygılarını azalttığı, yazma başarılarını artırdığı tespit edilmiştir (Bayat, 2014; Ho, 2006). Bu yaklaşımın öğrencilerin yazma isteklerini artırdığı belirtilmiştir (Duijnhouwer, Prins, & Stokking, 2012; Mehr, 2017; Reimer, 2001; Zhou, 2015). STYY, öğrencilerin yazma öz yeterliliklerini, yazma karşı ilgi ve isteklerini artırmakta ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini desteklemektedir (Hamid, 2017). Ayrıca STYY'nin yazamayan öğrencileri bile yazmaya güdülediği belirtilmiştir (Yılmaz, 2012). Deneysel yöntemle gerçekleştirilen bir araştırmada, süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma tutumlarını ve becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Erdoğan & Yangın, 2014). STYY'nin yazmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Balcı, 2017; Görgüç, 2016). Buna karşın bu yaklaşımın, öğrencilerin yazma tutumlarını etkilemediğine yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Selanikli, 2015; Aksu & Karatay, 2017). Bu durum, araştırmada kullanılan örneklem grubundan kaynaklanıyor olabilir. Çünkü alandaki birçok çalışma, STYY'nin yazma tutumunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Süreç değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerle hedeflenen kazanımlara sahip olabileme oranının belirlenmesinin ötesinde öğrenmenin daha iyi hale getirilmesini ve bilişsel, duyuşsal, psiko-motor becerilerinin bir bütünlük içerisinde gelişimini amaçlar (Göçer, 2014). Elde edilen görüşler kullanılan ölçme ve değerlendirmelerin bu amaca ulaştığını göstermektedir. Süreç temelli yazma uygulamalarında kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının; yazma becerisini, bilişsel becerileri olumlu etkilediği; öğrenciyi aktif kıldığı söylenebilir. Fakat bu ölçme ve değerlendirme uygulamaları sırasında öğretmenlerin bütün öğrencilere

dönüt vermesi, demokratik bir sınıf ortamı sağlaması noktasında güçlükler yaşandığına dair görüşler tespit edilmiştir. Bu konuda deneysel yöntemle gerçekleştirilmiş bir araştırmada öğretmenlerin geri dönüt vermesinin, öğrencilerin öz güvenlerini, yazma performans ve motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Duijnhouwer, Prins, & Stokking, 2012). Yazma sürecinde öğretmen ve akranlardan alınan dönütler, yazma sürecini, motivasyon ve performansını olumlu etkilemektedir (Reimer, 2001; Zhou, 2015). Ayrıca akran geri bildiriminin, öğrencilerin üst bilişsel ve dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir (Nguyen, 2016). Buna karşın akran değerlendirme sırasında öğrencilerin eleştirilmekten endişe duydukları, öz güven ve kaygı problemi yaşadıkları ortaya konulmuştur (Storch, 2005). Tüm bu araştırmalar olumlu ve olumsuz yönleriyle varılan sonucu güçlendirmektedir.

Öğrencilerin hazırbulunuşluk ve özgüven eksiklikleri; yaklaşımın içerdiği ölçme ve değerlendirme uygulamalarını, yazma becerisini ve süreç temelli yazma uygulamalarını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca bu yaklaşımın; yazma işlemini sürece yayması, öğrenciyi aktif kılması, yazma gelişimi ve bütünsel gelişim açılarından katkı sağladığı yönünde görüşler tespit edilmiştir. Bu konuda deneysel yöntemle gerçekleştirilen bir araştırmada STYY'nin yazma başarı ve alışkanlıklarına, özgüvenlerine, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı belirtilmiştir (Özenç, 2016). Yazma becerilerinin gelişimi ve yazma başarısı için STYY kullanılmalıdır (Jensen & DiTiberio, 1984). STYY'nin öğrencilerin yazma motivasyonunu ve kaliteli metin yazabilmelerini desteklediği ortaya konulmuştur (Graham & Sandmel, 2011). Alan yazındaki araştırmalar süreç temelli yazma uygulamalarının yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığı konusunda birleşmekte ve araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

### **Teşekkür ve Bilgilendirme**

Bu çalışma “Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı yüksek lisans seminerinden hareketle oluşturulmuştur. Araştırma sürecinin her aşamasında desteğini esirgemeyen, bilgi ve birikimleriyle bana yol gösteren değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Sezgin DEMİR'e emeklerinden ötürü teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca bu araştırma, 2-5 Mayıs 2018 tarihinde Antalya'da gerçekleştirilen V. EJER Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

### Referanslar

- Aksu, Ö. (2015). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerini hazırlamalarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT journal*, 54(2), 153-160. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Balcı, O. (2017). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazılı anlatım tutumlarını geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141. DOI: 10.12738/estp.2014.3.1720
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Ed. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Anı yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016a). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Edt. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap
- Creswell, J. W. (2016b). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Duijnhouwer, H., Prins, F. J. & Stokking, K. M. (2012). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process, and performance. *Learning and Instruction*, 22(3), 171-184. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.003>
- Duman, B. (2011). Süreç temelli öğrenme-öğretim modeli. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(19).
- Erdoğan, Ö. (2014). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Ö., & Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 439-459. DOI: <http://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091521>
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T., & Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 1135-1173. DOI: 10.7827/TurkishStudies.1835
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T., & Demir, S. (2011). İlköğretim ikinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki "okuma" öğrenme alanına ilişkin kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 169-196.
- Görgüç, Ç., (2016). *Analitik yazma ve değerlendirmenin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.488703>
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hamid, S. (2017). The effect of reflection-supported process-based writing teaching on iraqi efl students' writing performance and attitude. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7(4), 42-62. DOI: 10.17605/OSF.IO/8z9pf
- Ho, B. (2006). Using the process approach to teach writing in 6 hong kong primary classrooms. *New Horizons in Education*, 53, 22-41.
- Jensen, G. H., & DiTiberio, J. K. (1984). Personality and individual writing processes. *College Composition*

- and Communication, 35(3), 285-300. DOI: 10.2307/357457
- Johari, S. K. (2018). The Effects of Task-Based Process Writing Approach on the Academic Writing Skills among Second Language Tertiary Learners. *Journal of ELT Research*, 3(1), 1-20. DOI: [https://doi.org/10.22236/JER\\_Vol3Issue1pp1-20](https://doi.org/10.22236/JER_Vol3Issue1pp1-20)
- Kallestinova, E. (2017). Crafting an Argument in Steps: A Writing Process Model for Graduate and Professional Students with LD. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(1), 15-37.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). 4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047. DOI: 10.7827/TurkishStudies.2622
- Karatay, H. (2014). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi*, 2, 21-43. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H., & Aksu Ö., (2017). 4+ 1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin 8. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerini hazırlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 313-335. DOI: 10.16916/aded.302765
- Karatosun, S. (2014). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Krendl, K. A., & Dodd, J. (1987). Assessing the National Writing Project: A Longitudinal Study of Process-Based Writing. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED289167.pdf>
- Maden, S., Dincel, Ö., & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769. DOI: <http://dx.doi.org/10.7884/teke.488>
- Mehr, H. S. (2017). The Impact of Product and Process Approach on Iranian EFL Learners' Writing Ability and Their Attitudes toward Writing Skill. *International Journal of English Linguistics*, 7(2), 158-166. DOI: <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n2p158>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. (S. A. Altun, A. Ersoy Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Nguyen, H. T. (2016). Peer feedback practice in efl tertiary writing classes. *English Language Teaching*, 9(6), 76-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n6p76>
- Nordin, S. M. (2017). The best of two approaches: Process/genre-based approach to teaching writing. *The English Teacher*, 11, 75-85.
- Okari, F. M. (2016). The writing skill in the contemporary society: the kenyan perspective. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 65-69.
- Özenç, E. G. (2016). The effect of process oriented writing activities on the achievement and attitude of the preservice primary school teachers: An example of mixed method study. *Journal of Education and Training Studies*, 4(11), 227-237.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir Ankara: Pegem Akademi.
- Reimer, C. N. (2001). *Strategies for teaching writing to primary students using the writing process*. Master's Thesis, Biola University.
- Selanikli, E. (2015). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin performans görevlerini ve proje ödevlerini hazırlamalarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Seow, A. (2002). The writing process and process writing. (J. C. Richards, & W. A. Renandya Ed.). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 315-320.
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Sezgin, N. (2016). *Süreç temelli yazma öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin yazma becerisine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: Developments, issues, and directions. in ESL. Barbara Kroll (Ed.). *Second language writing: Research insights for the classroom*, 11-23.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of second language writing*, 14(3), 153-173. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>
- Şahin, S. (2007). *Güzel, etkili konuşma ve yazma sanatı*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tuan, L. T. (2011). Teaching Writing through Genre-based Approach. *Theory & Practice in Language Studies*, 1(11), 1471-1478. DOI:10.4304/tpls.1.11.1471-1478
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Ülper, H. (2009). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlenesinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330.
- Yılmaz, M., & Aklar, S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 223-234. DOI: 10.14686/BUEFAD.2015USOS Ozelsayi13212
- Zare-ee, A., & Mahdavi, F. (2014). Researching aptitude in a process-based approach to foreign language writing instruction. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(5), 22-27. Doi:10.7575/aiac.all.v.5n.5p.22
- Zhou, D. (2015). An empirical study on the application of process approach in non-english majors' writing. *English Language Teaching*, 8(3), 89-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n3p89>



## Participation in Decision-making Process as A Predictor of Organizational Cynicism at Schools

İsa Yıldırım<sup>\*a</sup>, Durdağı Akan<sup>b</sup>, Sinan Yalçın<sup>c</sup>

### Article Info

DOI: 10.14686/buefad.444354

#### Article History:

Received 16.07.2018

Accepted 09.02.2019

Published 30.06.2019

#### Keywords:

Organizational behavior,

Teaacher behavior,

Participation decision

Article Type: Research article

### Abstract

The aim of this study is to reveal the level of secondary school teachers in participating to the decision making process, organizational cynicism and the relationships between these two variables. The participants of the research, which was conducted in the relational screening model, consisted of 14 secondary schools selected by the random sampling method in the Erzurum Province Yakutiye District and 289 teachers working in various branches in these schools. Two types of data collection tools, named as Decision-making Participation and Organizational Cynicism Scale, were used in the research. According to the findings gathered in the research, the level of participation of teachers in the decision making process is high and the level of organizational cynicism is low. It was found out that the scores of the teachers' participation in the decision making process and the organizational cynicism a moderately negative correlation; organizational environment with dimensions of participation in decision-making process and individual attitudes explained about 33% of the variance in organizational cynicism.

## Okullarda Örgütsel Sinizmin Yordayıcısı Olarak Karar Verme Sürecine Katılım

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.444354

#### Makale Geçmişi:

Geliş 16.07.2018

Düzeltilme 09.02.2019

Kabul 30.06.2019

#### Anahtar Kelimeler:

Örgütsel davranış,

Öğretmen davranışları,

Karara katılım

Makale Türü: Araştırma makalesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin karar verme sürecine katılımı ile örgütsel sinizm düzeyleri ve bu iki değişken arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasıdır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını Erzurum İli Yakutiye İlçesindeki seçkisiz küme örnekleme yöntemi ile seçilen 14 ortaokul, bu okullarda çeşitli branşlar da görev yapmakta olan 289 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Karar Vermeye Sürecine Katılım ve Örgütsel Sinizm Ölçeği olmak üzere iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin karar verme sürecine katılım düzeyi yüksek, örgütsel sinizm düzeyi ise düşüktür. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılım ölçeği alt boyutlarından örgütsel ortam boyutu tüm sinizm boyutları ile negatif orta düzeyde ilişkili bulunurken bireysel tutum boyutu sadece duyuşsal ve genel sinizm puanlarıyla düşük düzeyde negatif ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılım genel puanları ile örgütsel sinizm genel puanları orta düzeyde negatif ilişkili olduğu, karar verme sürecine katılım boyutları olan örgütsel ortam ve bireysel tutumun birlikte örgütsel sinizmdeki varyansın yaklaşık olarak % 33'ünü açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

\*Corresponding Author: isa.yildirim@atauni.edu.tr

<sup>a</sup>Dr. Lecturer, Atatürk University, Erzurum / Turkey, <https://orcid.org/0000-0003-0365-3480>

<sup>b</sup> Associate Professor, Atatürk University, Erzurum/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-5397-8470>

<sup>c</sup>Dr. Lecturer, Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-2372-9035>



## Introduction

In the early 21st century, the inadequacy of governance policies fed by concerns of losing control should be recognized, and the necessity to develop democratic, participatory, transparent practices and policies should be acknowledged (Şişman & Turan, 2003, s.314). Modern organizations have begun to realize the necessity that people at all levels must be empowered and participate in decisions in order to be able to make quality decisions, to be healthy and effective, (Güçlü, Özer, Kurt&Koşar, 2015, s.1758). As the management processes are basically decision-making processes, decision is the axis of managing and other processes. Persistence of the organisation depends on the accuracy of the decisions taken (Bursalioğlu, 2011, s.80). During decision-making process, although the manager has the authority and responsibility to make decisions, the decision in the organization should be taken with the participation of individuals who can be affected by the decision (Taymaz, 2003, s. 32). Vroom (2000) reduced a leader's decision-making process, from autocratic processes to more participatory processes, to 5 style, and named these as decision making, individual counseling, group counseling, facilitation, delegate assignment. The decision making in this taxonomy, is a style, in which the leader gives his decision alone and announces it, and his expertise is the one he uses in collecting the information he considers to be related to the problem from the group. The individual counseling refers to the style the leader opens the problem personally to the group members, receives the recommendations, and then decides on his own. The group counseling is a style, in which the leader is the one who presents the problem to the group members at a meeting, takes their ideas and then he decides on his own. In the facilitation style, the leader presents the problem to the group members. He acts as a facilitator in defining the boundaries of decisions that must be taken and in identifying the problem to be solved. The leader allows the group to make decisions within defined boundaries in the delegate appointment style. The group undertakes to identify and diagnose the solution, develop alternatives for the solution, and decide on one or more alternative solutions.

According to Wadesango (2012, s. 367), many teachers are not consulted about the critical issues that are taken in schools. In most cases, school management thinks that only they have the right to make decisions. Teachers meeting in such schools is only meetings where information exchange and discussions are held, and teachers are not allowed to make decisions (Gordon, 2007, s. 254). This may affect the morale and job motivation of the growing teachers in the process of making decisions in the democratizing world.

There is a consensus in the literature that participatory decision-making has long-term benefits (Pashiardis, 1994). Passing high-level participant styles from the autocratic system increases the potential value of the group or team for the organization in three ways. First, it improves the knowledge and competence of the members by providing opportunities to work through the problems that occur at organizational levels and the resolutions taken to solve these problems. Second, it improves teamwork and co-operation by providing opportunities to solve problems as a part of the team. Third, it increases identification with organizational goals for employees who have a voice in making important decisions in their organizations (Vroom, 2000).

The school principal must be aware of the importance of participating in the decision-making process and implement these decisions. The school principal should be able to see and accept each of the elements affecting school management as a decision body in terms of decision process. Individuals and groups affected by decision-making are motivated and applied to decisions, to the extent that they are involved in taking decisions (Vroom, 2000; Bursalioğlu, 2011, s. 82). Teachers' morale and enthusiasm for teachers to participate in school is an important factor for their satisfaction. Teachers want to work with school principals who include themselves in the decision making process, and if they do not accept the decision, the decision fails (Hoy and Miskel, 2012, s. 323). According to Aydın (2005, s. 130), a wide participation in decision making process should be provided in educational organizations. Just as the qualifications of employees are appropriate for this, qualifications of teachers and administrators can be improved when participation is made. Discussing of options and results in groups helps make more useful decisions. The participation into decision-making process plays an important role in understanding, adopting and more effectively implementing decisions. As a client, decision-making with accepted participants encourages more effective implementation, with democratic principles being the most consistent method, enables effective use of human resources, facilitates employee satisfaction and improves organizational climate (Taymaz, 2003, s. 32). Teachers unquestionably have professional knowledge and responsibility to provide developmentally appropriate learning experiences for children. Teachers, who assume the role of curriculum leaders, must be sure that the decisions taken are based on the needs and interests of children. Most researchers

suggest that promoting participation in the decision-making process can increase the likelihood of change in organizations and achieve self-actualization, staff morale and school culture (Ho, 2010).

Teachers' participation in the school decision-making process has been a long-term research field (Ho, 2010). When some studies examined their participation in the decision making process in Turkey, it is understood that teachers think that the school principal, legislation and principal assistants are more effective in the decision-making process (Güçlü et al. , 2015), they are willing to participate in the decision-making process but the level of involvement in the decision-making process occurs at a low level(Özdoğru & Aydın, 2012); similarly, pre-school teachers' participation in school management is at low level(Can & Serençelik, 2017). On the other hand, some studies referring, according to the perceptions of school principals, that teachers are involved in the decision-making process (Özdoğru & Aydın, 2012; Göksoy, 2014)were also encountered.

The low level of participation of staff in educational organizations may negatively affect some individual and organizational outcomes. In fact, Demirtaş and Alanoğlu (2015) found a medium-level relationship between the job satisfaction of teachers and the participation of both educational and administrative decision; Cihangiroğlu, Uzuntarla, Özata, (2015) found a weak relationship between participation and affective and normative attachment in decision-making. According to the study carried by Özdoğru and Aydın (2012), it was found out that there was a linear and high correlation between the level of involvement of teachers in the decision-making process and their job motivations in the same direction. According to İnandı and Gılıç (2016), as the participation of teachers in the decision-making process increases, the situation of being ready for change increases, too. The ignorance of teachers' thoughts in school management can cause them not to adopt their decisions and spend less effort to implement those decisions. In addition, the people, who work in organizations, want to take the initiative to have the right to speak in management in today's democratic environment. This allows them to feel valuable in the organization. On the other hand, it is thought that if employees do not participate in the decision making process in organizations, they can get negative thinking, feeling and behaviors directed to the organization and thus lead to organizational cynicism. There is a relationship between several organizational variables such as: the thought of the organisation's being totally devoid of integrity, negative feelings related to the organisation and organizational cynicism emerged as humiliating and criticizing behaviors related to the organisation (Dean, Brandes and Dharwadkar; 1998) and the organizational trust (Akin, 2015); ethical leadership (Akan, Bektaş, Yıldırım, 2014); power sources used by school principals (Altınkurt, Yılmaz, Erol, Salalı, 2014); organizational citizenship(Yetim and Ceylan, 2011); mobbing and organizational silence (Kalay, Oğrak&Nişancı, 2014).

The results of this study and other similar studies suggest that cynicism needs to be carefully examined and that there is a need for specific management practices and organizational characteristics (Andersson and Bateman, 1997). Such a study, which can provide new perspectives to researchers and practitioners, by revealing the possible relationship between participating in decision-making process and organizational cynicism, will contribute to the literature of the field by giving direction to new research and applications.

In this study, it was aimed to reveal the level of secondary school teachers in participating to the decision making process, organizational cynicism and the relationships between these two variables. In line with this, following research questions were formulated:

- a) What are the levels of teachers in participating the decision making process?
- b) What are the teachers' organizational cynicism levels?
- c) Is there a meaningful relationship between organizational cynicism and dimensions of participation in decision-making processes?
- d) Is there a meaningful relationship between the sub-dimensions of decision-making participation process and the sub-dimensions of the organizational cynicism?
- e) Are the sub-dimensions of participation in the decision-making process significantly predicting the organizational cynicism?

## **Method**

### **Research Pattern and Sampling**

The participants of the research, which was conducted in the relational screening model, consisted of 14 secondary schools selected by the random sampling method in the Erzurum Province Yakutiye District and 289 teachers working in various branches at these schools. It is observed that 134 (46.4%) of the participants, who took place in the sample group were secondary school teachers, were female; 155 (53.6%) of them were male; 67 (23.2%) of them have professional experience between 1 and 5 years; 50 (17.3%) of them have 6-10 years; 78 (27%) of them

have 11-15 years; 36 (12.5%) of them have 16-20 years; 58 (20.1 %) of them have 20 and over in profession. 7 (2.4%) have associate degree; 258 (89.3%) undergraduate; 20 (6.9%) graduate; 4 (1.4%) doctorate degree.

#### Data collection tools

Research data were collected with two different scales named as the decision-making participation scale and organizational cynicism scale.

#### Decision-making Participation Scale

Decision-making Participation Scale was developed by the researchers. First, the literature was reviewed and a substance pool was created. The generated substance pool was presented to view of three field experts; a trial application was carried on 45 teachers after which necessary remedies were applied in line with the suggestions. The original form of the draft scale, in which positive psychometric results were obtained in micro practice, was used. As a result of the data obtained from 154 teachers, the KMO value of the scale was found as 0.912; the chi-square value was found as at the significance level of 0,01 as a result of the Barlett analysis.

As a result of continuing analyses on the comparing the factor analysis of the data used in the development of the scale, a two-factor structure, consisting of 14 items and including organizational environment and individual attitude, was obtained. The co-disclosure rates of variance of the scale items in a common factor are listed between 0.524 and 0.831. The organizational environment dimension (2., 3., 4., 5., 7., 8., 9., 11., 12. items) of the scale describes 54.02% (eigenvalue 7.56) and 14% of the individual attitude dimension (1., 6., 10., 13. Items) (eigenvalue 2.02) of the variance. The total variance described is 68.52%. The factor loadings of the organizational environment dimension ranged from 0.747 to 0.910 and the factor loadings of the individual attitude dimension ranged from 0.619 to 0.730. Cronbach's alpha internal consistency coefficient of organizational environment, individual attitude dimensions and scale total score were found as 0.95, 0.76, 0.93 respectively. After the application of DFA, the measurement model demonstrated acceptable compliance indexes generating the values of AGFI 0.86, GFI 0.91, NFI 0.97, NNFI 0.97, CFI 0.98, RMR 0.033, SRMR 0.040, RMSEA 0.086,  $\chi^2/sd$  3.07.

#### Organizational Cynicism Scale

The scale adopted into Turkish by Kalağan (2009), consisted of three dimensions as cognitive, affective and behavioural. These dimensions explained 29%, 27% and 22% of the variance respectively. The total variance, which is explained by the scale, was 78%; the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was 0.931 for the sum of the items. Cronbach Alpha internal consistency coefficient for the Organizational Cynicism Scale was found as 0,913; for affective dimension as 0,948; and for behavioural dimension as 0,866. The validity and reliability measures of the scale were updated for the data set of this study. Confirmatory Factor Analysis was performed to find out whether the current structure of the scale has been verified. As a result of the analysis, the measurement model produced AGFI 0.88, GFI 0.92, NFI 0.97, NNFI 0.98, CFI 0.98, RMR 0.038, SRMR 0.035, RMSEA 0.077,  $\chi^2/sd$  2.86. The cognitive, affective and behavioural dimensions of the scale and the total scores Cronbach Alpha reliability coefficients were found as 0.89, 0.95, 0.82, 0.93 respectively.

## Findings

In order to find the answer to the first sub-problem of the research, descriptive analyses were used to reveal the levels of participation and organizational cynicism of teachers in the decision-making process and were presented in Table 1 and Table 2.

**Table 1.** Levels of involvement of teachers in the decision making process

	N	X	Ss
1 Teachers should participate in school decisions.	289	4.20	.80
2 School management allows teachers to participate in decisions about education and teaching.	289	3.74	.94
3 Works to be done in our school are decided together with teachers.	289	3.51	.95
4 Attention is also given to teachers' thoughts in solving problems that arise in school.	289	3.62	.94
5 Cooperation is done with teachers in planning things to be carried at school.	289	3.62	.92
6 I want to have the right to speak in our school decisions.	289	4.10	.79

7	The management of our school prepares environments for teachers to share their views and suggestions.	289	3.62	.93
8	School management takes teachers' concerns and suggestions about procedures related to the school into account.	289	3.64	.97
9	I can say that I have the right to speak in school decisions.	289	3.51	1.02
10	Our decision to participate in the decision process of our school makes me feel more valuable.	289	4.15	.86
11	The school principal regularly holds meetings with us to improve our school.	289	3.55	1.02
12	The school principal allows the decisions taken by the school management to be discussed by the teachers when necessary.	289	3.55	.99
13	Teachers' participation in the decision will increase the quality of the decision.	289	4.25	.76
14	The school principal consults the teacher who is an expert in the field before making a decision.	289	3.47	1.07
Individual Attitude Dimension			4.18	
Organizational Environment Dimension			3.59	
Participation in decision making			3.76	

As Table 1 is analysed, it is understood that teachers agreed the item “Teachers' participation in the decision will increase the quality of the decision.” was found as at the highest value ( $X=4.25$ ). On the other hand, “I can say that I have the right to speak in school decisions.” and “Works to be done in our school are decided together with teachers.” items at the lowest value ( $X= 3.51$ ). While the arithmetic average score of the individual attitude dimension of the participating to the decision-making process is 4.18; the average arithmetic score of the organizational environment dimension is 3.58 and the average of the participation of the decision making scale is 3.76.

**Table 2.** Organizational cynicism levels that teachers perceive

		N	X	Ss
1	I believe what is said is different from what is done in my school.	289	2,68	1,11
2	There is a little commonality between the policies, objectives and practices of the institution I work at.	289	2,50	1,04
3	If it is told that a work will be carried in the institution I work in, I doubt it will happen.	289	2,47	1,10
4	The employees are expected to do their jobs in the institution I work at, but irrelevant behaviour is rewarded.	289	2,54	1,06
5	I see very little resemblance between what is said to be done and what is being done in the institution I work at.	289	2,48	1,04
6	I get angry when I think of the institution I work at.	289	1,93	1,00
7	I get furious when I think of the institution I work at.	289	1,82	,93
8	I feel tension when I think of the institution I work at.	289	1,93	1,00
9	I feel a sense of anxiety when I think of the institution I work at.	289	1,89	,944
10	I complain to my friends outside about what happens of the institution I work at.	289	2,21	1,05
11	When the organization and employees I work at is expressed, I look at the people in a meaningful way.	289	2,34	1,10
12	I talk with others about how things are carried out at the institution I work at.	289	3,02	1,12
13	I criticise the applications and policies of the institution I work at with others.	289	2,74	1,10
Cognitive Cynicism			2.54	
Affective Cynicism			1.90	
Behavioural Cynicism			2.58	
General Cynicism			2.36	

As the Table 2 is analysed, it is seen that the item “I talk with others about how things are carried out at the institution I work at.” is stated at the highest rate (X=3.02). “I get furious when I think of the institution I work for.” item is the lowest (X=1.82). The arithmetic average score of the dimension of cognitive cynicism participated is 2.54, the arithmetic average of the affective cynicism is 1.90 The arithmetic average of the behavioural cynicism is 2.58, and the arithmetic average of the general cynicism is 2.36.

Findings, in Pearson Moment Correlation Analysis, which is applied to see whether the relationships between the participation of decision-making and organizational cynicism are meaningful, are presented in Table 3.

**Table 3.** *The relationship between the dimensions of Participation in Decision-making and Organizational Cynicism*

	2	3	4	5	6	7
1 Cognitive C.	.614**	.540**	.858**	-.167**	-.512**	-.485**
2 AffectiveC.	1	.690**	.880**	-.188**	-.445**	-.432**
3 Behavioural C.		1	.845**	-.077	-.436**	-.395**
4 General Cynicism			1	-.170*	-.544**	-.512**
5 Individual Attitude				1	.429**	.627**
6 Organizational Environment					1	.972**
7 Participation in Decision-making						1

\*p<0.05      \*\*p<0.01      N=289

As the Table 3 is analysed, it is observed that there is a relationship between the organizational cynicism’s cognitive dimension and the organizational environment dimension of the decision-making participation variable at the level of (-.512) and the decision-making participation at the significance level of (-.485) p<0.01 negative relationships at medium level; between the affective dimension of the organizational cynicism and individual attitude dimension of decision-making participation (-.188) at low level; between the organizational environment dimension (-.489) and decision-making participation (-.445) p<0.01 significance level, negative at medium level; behavioural dimension of the organizational cynicism and the organizational environment dimension of the decision-making participation (-.432) and the scores of the decision-making (-.395) at the medium level p<0.01 negative significance level; between the cynicism and individual attitude dimension of decision-making participation (-.170) p<0.05 at low significance level, between the organizational environment dimension of decision-making participation (-.544), and decision-making participation at (-.512) p<0.01 significance level.

The findings of the multivariate regression analysis applied in order to see whether the organizational cynicism and sub dimensions of participation to decision making predict the dimensions of organizational cynicism in a meaningful way or not, are presented in Table 4.

**Table 4.** *Findings related to the decision-making participation dimensions predicting the organizational cynicism*

GENERAL CYNICISM					
Variables	B	Standard Error <sub>B</sub>	β	t	p
Invariant	47.95	3.853		12.446	.000
Organizational Environment	-.701	.072	-.606	-9.682	.000
Individual Attitude	.412	.244	.105	1.685	.094
<b>r= 0.571 r<sup>2</sup>=0.33 F= 50.06</b>	<b>p=0.000</b>				
COGNITIVE CYNICISM					
Invariant	19.635	1.734		11.324	.000
Organizational Environment	-.278	.033	-.555	-8.533	.000
Individual Attitude	.166	.110	.098	1.512	.132
<b>r= 0.522 r<sup>2</sup>=0.27 F= 38.823</b>	<b>p=0.000</b>				
AFFECTIVE CYNICISM					



Invariant	18.093	1.821	9.938	.000
Organizational Environment	-.256	.034	-.498	-.7.486
Individual Attitude	.035	.115	.020	.307
<b>r= 0.490</b>	<b>r<sup>2</sup>=0.23</b>	<b>F= 32.65</b>	<b>p=0.000</b>	
<b>BEHAVIOURAL CYNICISM</b>				
Invariant	17.100	.942	18.154	.000
Organizational Environment	-.200	.026	-.469	-.7.652
<b>r=0.469</b>	<b>r<sup>2</sup>=0.22</b>	<b>F=58.551</b>	<b>p=0.000</b>	

As Table 4 is analysed, the organizational environment and individual participation variables together demonstrate a moderate meaningful relationship with the teachers' organizational cynicism scores.  $r=0.571$ ,  $r^2=0.33$ ,  $p<0.01$  two variables explain 33% of the variance in the organizational cynicism together. According to the standardized regression coefficient ( $\beta$ ), the relative importance of the predictive variables on organizational cynicism is organizational environment and individual attitude, respectively. When the t-test results on the significance of the regression coefficients are examined, it is observed that only organizational environment variable is a meaningful predictor on organizational cynicism variable. The variable of individual attitude is not a significant predictor.

The organizational environment and individual participation variables together give a moderate significant correlation with the cognitive cynicism scores of the teachers  $r = 0.522$ ,  $r^2 = 0.27$ ,  $p < 0.01$ . Two variables together account for 27% of variance in cognitive cynicism. According to the standardized regression coefficient ( $\beta$ ), the relative importance of predictive variables on cognitive cynicism; organizational environment and individual attitude. When the t test results regarding the significance of the regression coefficients are examined, it is seen that only the organizational environment variable is a significant predictor on the emotional cynicism variable. The individual attitude variable is not a significant predictor.

The organizational environment and individual participation variables together give a moderate meaningful relationship with teachers' affective cynicism scores together.  $r=0.457$ ,  $r^2=0.21$ ,  $p<0.01$  two variables explain 21 % of the variance in affective cynicism together. According to the standardised regression coefficient, ( $\beta$ ) the relative importance order of predictive variables on organizational cynicism is as the organizational climate and individual attitude. When the t-test results of the significance of the regression coefficients are examined, it is seen that only the organizational environment variable is a significant predictor of affective cynicism. The variable of the individual attitude change is not an important predictor.

When the table is examined, it is seen that the organizational environment variable gives a moderate meaningful relationship with the behavioral cynicism scores.  $r = 0.469$ ,  $r^2 = 0.22$ ,  $p < 0.01$  The organizational environment variable explains 22% of the variance on behavioral cynicism. From the dimensions of participation in the decision-making process, the organizational environment alone appears to be a significant predictor of behavioral cynicism.

## Discussion and Conclusion

It was found out in the conducted study that secondary school teachers participated in the decision-making process at the schools they work in is at medium-level, and organizational cynicism levels are below the medium level, but not too low. Another result shows that teachers are quite willing to participate in decision-making process but organizational environment is not suitable for participation at the same level. It is understood that teachers at schools, participate in the decision-making process, but they do not find it satisfactory enough and want to have a greater role in the school decision-making process. Özcan (2010) found out in his study that the teachers had low-level participation in the decisions; but the results that they wanted to participate in decision-making process were found at higher levels. In a study, whose participants were 74 educationist, including teachers, school principals and education supervisors, Babaoğlu and Yılmaz (2012) found out that more than half of the interviewed teachers and school principals stated that they participated in the decision-making processes of the teachers in the school while supervisors of education thought that the participation of teachers in the decision-making process was low. Timur (2017) found that teachers' involvement in educational and managerial decisions was at medium level. As the findings of the research mentioned above is taken into consideration, it can be referred that the decision-making participation levels of teachers increased over the years; raised to medium level but it is still not enough for teachers. Teachers want to be involved more in the decision-making process at school and are not satisfied with



opportunities for participation provided by the school management in the decision-making process. Kalağan and Güzeller (2010), Helvacı and Çetin (2012), Yıldız (2013), Nartgün and Kartal (2013) found out in their studies that teachers' cynicism levels were at low level, below the average. Findings gathered from the studies mentioned above, demonstrate consistency with the results of this study. Teachers' cynicism levels were below average, but not so low as to be ignored.

Another result that was reached in the study is that there is a decrease in organizational cynicism when the environment in the school is positively perceived by the teachers in terms of participation in the decision making process, and an increase in organizational cynicism when it is perceived negatively. On the other hand, there is a very low level of relationship between organizational cynicism and the individual attitude dimension related to the decision making process. This indicates that participation in the decision-making process is more prevalent in the organizational environment than in the individual attitude of the teachers in relationship with the organizational cynicism. Appelbaum, Louis, Makarenko, Saluja, Meleshko and Kulbashian (2013) reached to the result that the inadequate participation of employees in the decision-making process in their work led to low job satisfaction and loyalty, which in turn affected the employee's intention to leave the job. According to Turgut and Agun (2016), as organizational justice, voice and capital increase, cynicism levels decrease. Jackson (1983) found that participation in the decision-making process was an important causal determinant of the role strain, which was predictive of individual and organizational outcomes. The participation of the personnel in the decision-making process is related to the professional motivations (Irawanto, 2015), trust (Singh, 2009), and organizational citizenship (Bogler and Somech, 2005) behaviours. Relation between participation of employees in the decision-making process and the variables involved in the above-mentioned studies support the findings of this study. Expecting teachers, who are one of the most affected stakeholders from the rules at school to apply the decisions taken without consulting them, and the case that teachers have to continue with the practices, although they realise that these decisions do not serve purposes of the school; their thoughts and values are ignored, they think they are worthless, they are not cared because they are not consulted may cause them to obtain negative thoughts, feelings and behaviours towards schools they work at. In the same vein, in the study by Elton Mayo and his colleagues (1927-1933) it is revealed that recognition, belonging, the individual's perception, beliefs and values affected the individual's motivation and performance. The morale of employees can be upgraded with a management that supports them (Karip, 2004). Participation in the decision-making process of teachers can lead them to undertake new roles and enabling a direct influence on school life, and make them more committed to achieving school goals. School administrators must acknowledge the importance of empowering teachers and include them in the managerial decision-making process (Bogler and Somech, 2005). Even if there is no cause-result relationship between the variables, we can conclude from the explained variance that the organizational environment dimension of decision-making participation has a significant influence on organizational cynicism. Teachers are members of the profession, which is evaluated within the service sector that influence decision and are influenced by the decisions made at schools, as the most important practitioners. As the theoretical foundations and studies (Takmaz, 2009; Reichers, Wanous, Austin, 1997; James, 2005) are taken into consideration, it can be said that the lack of participation of teachers in the decision-making process may have a negative effect on their thoughts about the school. On the other hand, teachers' thoughts, feelings and attitudes about the school may be negatively affected by lower levels of involvement in the decision-making process, this can damage the school by increasing organizational cynicism. In an experimental study conducted by Andersson and Bateman (1997), evidence was obtained that many common features of the institutional environment create cynicism.

Considering the results of the research, further qualitative studies, which explain the causal relationship between the participation in decision making process and organizational cynicism, can be recommended to the researchers. The effect of participating in the decision-making process and other variables on the organizational cynicism can also be investigated. School administrators can be informed about this issue and include teachers to decision-making processes in educational and managerial matters that concern teachers at school.

## **Acknowledgments**

This article is an expanded version of the oral communication presented at the 12th Educational Management Congress in Ankara.

## Okullarda Örgütsel Sinizmin Yordayıcısı Olarak Karar Verme Sürecine Katılım

### Giriş

19 yy'ın sonlarında yönetim süreçlerinin bilimsel nitelik kazanmasıyla birlikte yöneticilerden bu süreçleri etkin bir şekilde yürütemeleri beklenmektedir. Bu süreçler içerisinde karar verme ise örgüt açısından kritik bir öneme sahip olup, yöneticileri en çok zorlayan süreçlerden biridir. Çünkü örgütün devamlılığı alınan kararların doğruluğuna bağlıdır. Yöneticinin aldığı kararlar ile yönetilen örgüt düşüncesi 21.yy'da anlamını yitirmektedir. 21.yy'ın ekonomik, sosyal, politik alanlarda getirdiği ya da getireceği değişimin yönetimdeki etkisi o kadar büyüktür ki bunu tek bir kişinin görmesi ve yönetmesi neredeyse olanaksızdır. Bu nedenle 21. yüzyılın başlarında kontrolü kaybetme kaygısından beslenen yönetim politikalarının uygulamadaki yetersizliği fark edilmeli, demokratik, katılımcı, şeffaf uygulama ve politikalar geliştirme zorunluluğu kabul edilmelidir. (Şişman ve Turan, 2003;314, Bursalıoğlu, 2011;80).

Modern örgütler, kaliteli kararlar verebilmek, sağlıklı ve etkili olabilmek için her kademedeki kişilerin yetkilendirilmesi ve kararlara katılımı gerektiğinin farkına varmaya başlamışlardır (Güçlü, Özer, Kurt, Koşar, 2015, s. 1758). Katılımcılarla birlikte karar verme yöneticinin kararları uygulama yetkisi ve sorumluluğunu elinde bulundurmasına rağmen, örgütte kararın karardan etkilenecek bireylerin katılımıyla verilmesidir (Taymaz; 2003, s. 32). Vroom (2000) bir liderin karar verme sürecini otokratik süreçlerden daha katılımcı süreçlere doğru 5 stile indirgemiş, bunları karar verme, bireysel danışma, gruba danışma, kolaylaştırma, delege atama olarak isimlendirmiştir. Bu taksonomideki karar verme, liderin kararı tek başına verdiği ve gruba duyurduğu, uzmanlığını ise gruptan gelen problemle ilgili olduğunu varsaydığı bilgileri toplamada kullandığı stildir. Bireysel danışma, liderin problemi grup üyelerine bireysel olarak açtığı, önerilerini aldığı ve sonrasında kendisinin karar verdiği stili ifade etmektedir. Gruba danışma liderin, problemi bir toplantıda grup üyelerine açtığı, fikirlerini aldığı ve sonrasında yine kendisinin karar verdiği stildir. Kolaylaştırma stilinde ise lider problemi grup üyelerine sunmaktadır. Kendisi ise alınmak zorunda olan kararların sınırlarını belirlenmesinde ve çözülecek problemin tanımlanmasında bir kolaylaştırıcı olarak hareket etmektedir. Delege atama stilinde lider, grubun belirlenmiş sınırlar içerisinde kararı vermesine izin vermektedir. Grup, çözümün tanımlanması ve teşhisini, çözüm için alternatifler geliştirmeyi, bir veya daha fazla alternatif çözüm üzerinde karar vermeyi üstlenmektedir. Hoy ve Tarter (2003) grup oybirliği, grup çoğunluğu, gruba danışma, bireysel danışma ve tek yanlı karar olmak üzere beş karar verme yapısı önermektedir. Grup oybirliğinde yönetici, katılımcıları sürece dahil etmektedir ve grup kararını vermektedir. Grup çoğunluğunda yöneticinin katılım sürecine dahil ettiği grup çoğunluk kuralına göre karar vermektedir. Gruba danışmada yönetici bütün üyelerin fikirlerini almata, bu fikirlerin tartışılması için ortam oluşturmakta fakat sonuçta astların görüşlerine uyan ya da uymayan bir karar verebilmektedir. Bireysel danışmada yönetici uzmanlığı olan astlara danışır fakat son kararı kendisi verir. Tek yanlı karar sürecinde ise yönetici danışma ve karara katılım süreçlerini işletmeden tek başına kararını vermektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Katılımcı yönetim anlayışının temelinde, kendilerini etkileyecek kararların alınması sürecine çalışanların dahil edilmesinin, özerkliklerinin ve çalışmalarına ilişkin kontrol düzeylerinin artırılmasının, onları motive edeceği, örgüte bağlayacağı, iş doyumlarını artırarak daha verimli hale getireceği varsayımı yatmaktadır (Robbins ve Judge, 2017).

Wadesango'ya (2012, s. 367) göre pek çok öğretmene okullarda alınan kritik konularla ilgili kararlarda danışılmamaktadır. Çoğu durumda okul yönetimi karar vermenin sadece kendi hakkı olduğunu düşünmektedir. Bu tür okullarda öğretmen toplantısı ise sadece bilgi alış verişinin ve tartışmaların yapıldığı, kararların alınmasında hak tanınmadığı toplantılardır(Gordon, 2007, s. 254). Bu ise demokratikleşen dünyada kararlar verme sürecine katılım isteği artan öğretmenlerin morallerini ve iş motivasyonlarını etkileyebilecektir.

Literatürde katılımcı karar vermenin uzun vadeli faydaları olduğu konusunda bir fikir birliği bulunmaktadır (Pashiardis, 1994). Otokratik sistemden yüksek düzeyde katılımcı stillere geçmek, grubun veya takımın organizasyon için potansiyel değerini üç şekilde artırmaktadır. İlk olarak örgütsel düzeylerde ortaya çıkan sorunlar ve bu sorunları çözmek amacıyla alınan kararlar aracılığıyla çalışma fırsatı sağlayarak üyelerin bilgi ve yeterliliğini geliştirir. İkincisi takımın bir parçası olarak problemleri çözmek için fırsatlar sunarak takım çalışmasını ve işbirliğini artırmaktadır. Üçüncü olarak örgütlerinde önemli kararlar vermede bir ses olan çalışanlar için örgütsel hedeflerle özdeşleşmeyi artırmaktadır (Vroom, 2000).

Okul müdürü karara katılmanın önemini kavramalı ve bunu uygulamalıdır. Okul müdürü karar süreci bakımından okul yönetimini etkileyen unsurların her birini bir karar organı olarak görebilmeli ve kabul edebilmelidir. Karardan etkilenen birey ve gruplar kararın alınmasına katıldıkları ölçüde, kararlara bağlanır, motive olur ve bu kararları uygularlar (Vroom, 2000; Bursalıoğlu, 2011, s. 82). Okullarda öğretmenlerin karara katılması öğretmenlerin

morali ve şevkleri, doyumları üzerinde önemli bir faktördür. Öğretmenler, kendilerini karar verme sürecine dahil eden okul müdürleri ile çalışmak isterler, verilen kararı kabul etmediklerinde ise karar başarısız olur (Hoy ve Miskel, 2012, s. 323). Aydın'a (2005, s. 130) göre eğitim örgütlerinde kararlara geniş bir katılım sağlanmalıdır. Çalışanların nitelikleri buna uygun olduğu gibi karara katılım sağlandığında öğretmen ve yöneticilerin nitelikleri de geliştirilebilir. Seçeneklerin ve sonuçların grupça tartışılması kararların daha sağlıklı verilmesini sağlar. Karara katılma kararların anlaşılmasında, benimsenmesinde ve daha etkili bir şekilde uygulanmasında önemli bir rol oynar. Bir müşteri olarak kabul edilen katılımcılarla birlikte karar verme, demokratik ilkelerle en tutarlı yöntem olmakla birlikte daha etkin uygulamayı teşvik etmekte, insan kaynaklarının etkili kullanılmasını sağlamakta, çalışanların doyumunu kolaylaştırmakta ve örgüt iklimini geliştirmektedir (Taymaz, 2003, s. 32). Öğretmenler tartışmasız, çocuklar için gelişimsel olarak uygun öğrenme deneyimleri sağlama konusunda mesleki bilgi ve sorumluluğa sahiptirler. Öğretim programı liderleri rolünü üstlenen öğretmenler, alınan kararların çocukların ihtiyaçları ve çıkarlarına dayandığından emin olmalıdır. Araştırmacıların çoğu karar alma sürecine katılımı teşvik etmenin örgütlerdeki değişim olasılığını artırabileceğini ve kendini gerçekleştirmeyi, personel moralini ve okul kültürünü yükseltebileceğini belirtmiştir (Ho, 2010).

Eğitim örgütlerinde çalışanların karara katılımının düşük düzeyde olması bazı bireysel ve örgütsel çıktıları olumsuz etkileyebilecektir. Appelbaum, Louis, Makarenko, Saluja, Meleshko ve Kulbashian (2013) çalışmalarında karar verme sürecine çalışanların yetersiz katılımının düşük iş doyum ve bağlılığa neden olduğunu bunun ise çalışanın işten ayrılma niyetini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Jackson (1983) karar verme sürecine katılımın, bireysel ve örgütsel çıktıların yordayıcısı olan rol gerginliğinin önemli bir nedensel belirleyicisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışanların karar verme sürecine katılımı iş motivasyonları (Irawanto, 2015), güven (Singh, 2009), örgütsel vatandaşlık (Bogler ve Somech, 2005) davranışlarıyla ilişkilidir. Özdoğru ve Aydın'ın (2012) yapmış olduğu çalışmaya göre öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeyleri ile iş motivasyonları arasında aynı yönde, doğrusal ve yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnandı ve Gılıç'a (2016) göre öğretmenlerin karar verme sürecine katılımı arttıkça değişime hazır olma durumları da artmaktadır. Okul yönetiminde öğretmenlerin düşüncelerinin önemsenmemesi, onların kararları benimsememesine ve bu kararların uygulanması için daha az çaba harcamasına neden olabilecektir. Ayrıca örgütlerde çalışanlar günümüz demokratik ortamında yönetim de söz hakkı sahibi olmak, inisiyatif almak istemektedirler. Bu örgütte kendilerini değerli hissetmelerini sağlamaktadır. Diğer taraftan çalışanların örgütlerde karar verme sürecine katılmamasının örgüte yönelik olumsuz düşünce, duygu ve davranışlar edinmelerine, böylelikle örgütsel sinizme yol açabileceği düşünülmektedir. Çalışanların doyumunu ile beklentileri arasında bir uyum olduğunu ileri süren Yıldırım'ın (1989) yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin çok az bir bölümünün kendi isteğine bırakıldığında karara katılmayı istemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Gökyer ve Türkoğlu (2018) sinizmle örgütsel destek, adalet, örgütsel sahiplenme arasında negatif ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Örgütün bütünlükten yoksun olduğuna inanma, örgüte yönelik olumsuz duygular ve bunların sonucu olarak örgüte yönelik aşağılayıcı ve eleştirici davranışlar olarak ortaya çıkan örgütsel sinizm (Dean, Brandes ve Dharwadkar; 1998) ile örgütsel güven (Akın, 2015); etik liderlik (Akan, Bektaş, Yıldırım, 2014); okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları (Altunkurt, Yılmaz, Erol, Salalı, 2014); örgütsel vatandaşlık (Yetim ve Ceylan, 2011); mobbing ve örgütsel sessizlik (Kalay, Oğrak ve Nişancı, 2014) gibi birçok örgütsel değişken arasında ilişkiler bulunmaktadır. Turgut ve Agun'a (2016) göre örgütsel adalet, seslilik ve sermaye arttıkça sinizm düzeyleri azalmaktadır. Bu ve benzer araştırmaların sonuçları, sinizmin daha kontrollü bir şekilde incelenmesine ve spesifik yönetim uygulamaları ve örgütsel özelliklerle ilişkisine duyulan ihtiyacı göstermektedir (Andersson ve Bateman, 1997). Yapılacak böyle bir çalışma karara katılım ile örgütsel sinizm arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkararak, araştırmacılara ve uygulayıcılara yeni bakış açıları kazandırabilecek, yeni araştırma ve uygulamalara yön vererek, bu konuda alan yazına katkıda bulunabilecektir.

Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin karar verme sürecine katılım ile örgütsel sinizm düzeyleri ve bu iki değişken arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

- a) Öğretmenlerin karar verme sürecine katılım düzeyleri nedir?
- b) Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri nedir?
- c) Karar verme sürecine katılım ve boyutları ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- d) Karar verme sürecine katılım alt boyutları ile örgütsel sinizm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- e) Karar verme sürecine katılımın alt boyutları örgütsel sinizmi anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modelive Örneklem

İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını Erzurum İli Yakutiye İlçesindeki seçkisiz küme örnekleme yöntemi ile seçilen 14 ortaokul, bu okullarda çeşitli branşlar da görev yapan 289 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki ortaokul öğretmenlerinin 134'ü (% 46.4) kadın, 155'i (53.6) erkek; 67'si (% 23.2) 1 ile 5 yıl aralığında, 50'si (% 17.3) 6 ile 10 yıl aralığında, 78'i (% 27) 11 ile 15 yıl aralığında, 36'sı (% 12.5) 16 ile 20 yıl aralığında, 58'i (% 20.1) 20 yıl üstü mesleki kıdeme sahip; 7'si (% 2.4) ön lisans, 258'i (% 89.3) lisans, 20'si (%6.9) yüksek lisans, 4'ü (1.4) doktora mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri karar vermeye katılım ve örgütsel sinizm ölçeği olmak üzere iki farklı ölçme aracıyla toplanmıştır.

**Karar Vermeye Katılım Ölçeği:** Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle alan yazın taranmış ve 20 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu üç alan uzmanının görüşüne sunulmuş, öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak 45 öğretmen üzerinde deneme uygulamasına gidilmiştir. Bu uygulamada tasarlanan ölçeğin hedef grubu temsil edebilecek 30 ile 50 kişi arasında küçük bir gruba uygulaması yeterlidir (Şeker ve Gençdoğan, 2006). Deneme uygulamasında olumlu psikometrik sonuçlar elde edilen 14 ölçek maddesi belirlenmiş, taslak ölçeğin asıl uygulamasına geçilmiştir. Asıl uygulamadan anlamlı ve güvenilir sonuçların elde edilmesi için grup sayısı maddelerin sayısının en az 5 katı olmalıdır (Tavşancıl, 2014). Ölçekteki madde sayısı 14 olduğu için grup sayısı olarak madde sayısının en az 10 katı (140 öğretmen) belirlenmiştir. 154 öğretmenden elde edilen verilerle yapılan uygulama sonucunda ölçeğin KMO değeri 0.912, Barlett analizi sonucunda elde edilen ki kare değerinin 0,01 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin geliştirilmesinde kullanılan verilerin faktör analizi sayıtlılarını karşılaması üzerine devam edilen analizler sonucunda ölçekten örgütsel ortam ve bireysel tutum olmak üzere 14 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçek maddelerinin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları 0.524 ile 0.831 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin örgütsel ortam boyutu (2., 3., 4., 5., 7., 8., 9., 11., 12. maddeler) varyansın % 54.02'sini (öz değer 7.56), bireysel tutum boyutu (1., 6., 10., 13. maddeler) ise % 14'ünü (öz değer 2.02) açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyans % 68. 52'dir. Örgütsel ortam boyutunun faktör yükleri 0.747 ile 0.910 arasında, bireysel tutum boyutunun faktör yükleri ise 0.619 ile 0.730 arasında sıralanmaktadır. Örgütsel ortam, bireysel tutum boyutlarının ve ölçek toplam puanının Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı sırasıyla 0.95, 0.76, 0.93 bulunmuştur. Uygulanan DFA sonucunda ölçme modeli AGFI ve GFI dışında kabul edilebilir uyum indexleri göstermiştir. Bunun üzerine modelde aynı boyutta yeralan 2., 3. ve 4.,5. Madde arasında modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyonlar sonucun ölçek AGFI 0.86, GFI 0.91, NFI 0.97, NNFI 0.97, CFI 0.98, RMR 0.033, SRMR 0.040, RMSEA 0.086,  $\chi^2/sd$  3.07 değerleri üreterek tüm kriterlerde kabul edilebilir uyum indeksleri göstermiştir. Özdamar'a göre (2016)  $\chi^2/sd$  5'ten küçük, NNFI'nin 0,95 ve CFI'nin 0,90'dan büyük olması, RMSEA'nın 0,1'den küçük olması, Çelik ve Yılmaz'a (2016) göre CFI'nin 0,95, NFI'nin 0,90, AGFI ve GFI'nin 0,85'in üstünde olması, Bayram'a göre (2016) SRMR'nin 0,10'dan düşük olması, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e göre (2012) RMR'nin 0,05'ten küçük olması modelin kabul edilebilir uyum indexlerine sahip olduğunu göstermektedir.

**Örgütsel Sinizm Ölçeği:** Kalağan (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Sırasıyla bu boyutlar varyansın % 29, % 27 ve % 22'sini açıklamaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 78, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı maddelerin toplamı için 0,931'dur. Örgütsel Sinizm Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı bilişsel boyut için 0,913, duyuşsal boyut için 0,948, davranışsal boyut için ise 0,866'tır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik ölçümleri bu araştırmanın veri grubu için güncellenmiştir. Ölçeğin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta ve toplam puanda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla 0.89, 0.95, 0.82, 0.93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin mevcut yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya çıkarmak amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçme modeli AGFI 0.88, GFI 0.92, NFI 0.97, NNFI 0.98, CFI 0.98, RMR 0.038, SRMR 0.035, RMSEA 0.077,  $\chi^2/sd$  2.86 değerleri üreterek kabul edilebilir uyum indeksleri göstermiştir.

## Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemine yanıt aramak amacıyla tanımlayıcı analizler kullanılarak öğretmenlerin karar verme sürecine katılım ve örgütsel sinizm düzeyleri ortaya çıkarılmış, Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 1.Öğretmenlerin karar verme sürecine katılım düzeyleri**

	N	X	Ss
1 Öğretmenler okulda alınan kararlara katılmalıdır.	289	4.20	.80
2 Okul yönetimi eğitim öğretime ilişkin alınacak kararlara öğretmenlerin de katılmasına fırsat verir.	289	3.74	.94
3 Okulumuzda yapılacak çalışmalar öğretmenlerle beraber kararlaştırılır.	289	3.51	.95
4 Okulda ortaya çıkan sorunların çözümünde öğretmenlerin düşüncelerine de önem verilir.	289	3.62	.94
5 Okulda yapılacak çalışmaların planlanmasında öğretmenlerle işbirliği yapılır.	289	3.62	.92
6 Okulumuzdaki kararlarda söz hakkı sahibi olmak isterim.	289	4.10	.79
7 Okulumuzun yönetimi öğretmenlerin görüş ve önerilerini paylaşacağı ortamlar hazırlar.	289	3.62	.93
8 Okul yönetimi okula ilişkin iş ve işlemlerde öğretmenlerin kaygı ve önerilerini dinler.	289	3.64	.97
9 Okulda alınan kararlarda söz hakkımın olduğunu söyleyebilirim.	289	3.51	1.02
10 Okulumuzdaki karar sürecine katılmam kendimi daha değerli hissettirir.	289	4.15	.86
11 Okul müdürü okulumuzu geliştirmek için bizimle düzenli olarak toplantılar yapar.	289	3.55	1.02
12 Okul müdürü, okul yönetimince alınan kararların gerektiğinde öğretmenler tarafından tartışılmasına izin verir.	289	3.55	.99
13 Öğretmenlerin karara katılması alınan kararın kalitesini artıracaktır.	289	4.25	.76
14 Okul müdürü bir karar vermeden o alanda uzman olan öğretmene danışır.	289	3.47	1.07
Bireysel Tutum Boyutu		4.18	
Örgütsel Ortam Boyutu		3.59	
Karar vermeye katılım		3.76	

Tablo 1. incelendiğinde öğretmenlerin “Öğretmenlerin karara katılması alınan kararın kalitesini artıracaktır.” Maddesine en yüksek düzeyde katıldığı ( $X=4.25$ ), “Okulda alınan kararlarda söz hakkımın olduğunu söyleyebilirim.” ve “Okulumuzda yapılacak çalışmalar öğretmenlerle beraber kararlaştırılır” maddesine en düşük düzeyde ( $X= 3.51$ ) katılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Karar verme sürecine katılım ölçeğinin bireysel tutum boyutu aritmetik ortalaması 4.18 iken, örgütsel ortam boyutunun aritmetik ortalaması 3.58, karar vermeye katılım ölçeği ortalaması ise 3.76 olarak bulunmuştur.

**Tablo 2.Öğretmenlerin algıladığı örgütsel sinizm düzeyleri**

	N	X	Ss
1 Çalıştığım kurumda, söylenenler ile yapılanların farklı olduğuna inanıyorum.	289	2,68	1,11
2 Çalıştığım kurumun politikaları, amaçları ve uygulamaları arasında çok az ortak bir yön vardır.	289	2,50	1,04
3 Çalıştığım kurumda, bir uygulamanın yapılacağı söyleniyorsa, bunun gerçekleşip gerçekleşmeyeceği konusunda kuşku duyarım.	289	2,47	1,10
4 Çalıştığım kurumda, çalışanlardan bir şey yapması beklenir, ancak başka bir davranış ödüllendirilir.	289	2,54	1,06
5 Çalıştığım kurumda, yapılacağı söylenen şeyler ile gerçekleşenler arasında çok az benzerlik görüyorum.	289	2,48	1,04
6 Çalıştığım kurumu düşündükçe sinirlenirim.	289	1,93	1,00
7 Çalıştığım kurumu düşündükçe hiddetlenirim.	289	1,82	,93
8 Çalıştığım kurumu düşündükçe gerilim yaşıyorum.	289	1,93	1,00



9	Çalıştığım kurumu düşündükçe içimi bir endişe duygusu kaplar.	289	1,89	,944
10	Çalıştığım kurum dışındaki arkadaşlarıma, işte olup bitenler konusunda yakınırım.	289	2,21	1,05
11	Çalıştığım kurumdaki ve çalışanlarından bahsedildiğinde, birlikte çalıştığım kişilerle anlamlı bir şekilde bakışırız.	289	2,34	1,10
12	Başkalarıyla, çalıştığım kurumdaki işlerin nasıl yürütüldüğü hakkında konuşurum.	289	3,02	1,12
13	Başkalarıyla, çalıştığım kurumdaki uygulamaları ve politikaları eleştiririm.	289	2,74	1,10
Bilişsel Sinizm		2.54		
Duyuşsal Sinizm		1.90		
Davranışsal Sinizm		2.58		
Genel Sinizm		2.36		

Tablo 2. incelendiğinde “Başkalarıyla, çalıştığım kurumdaki işlerin nasıl yürütüldüğü hakkında konuşurum.” maddesine en yüksek düzeyde ( $X=3.02$ ), “Çalıştığım kurumu düşündükçe hiddetlenirim.” maddesine ise en düşük düzeyde ( $X=1.82$ ) katılım sağlandığı, bilişsel sinizm boyutu aritmetik ortalamasının 2.54, duyuşsal sinizm aritmetik ortalamasının 1.90, davranışsal sinizm aritmetik ortalamasının 2.58, genel sinizm aritmetik ortalamasının 2.36 olduğu görülmektedir.

Karara katılım ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını anlamak üzere yapılan Pearson Momentleri Çarpımı Korelasyon Analizinde elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Karara Katılımı ile Örgütsel Sinizm ve boyutları arasındaki ilişki

	1	2	3	4	5	6	7
1 Bilişsel S.	1	.614**	.540**	.858**	-.167**	-.512**	-.485**
2 Duyuşsal S.		1	.690**	.880**	-.188**	-.445**	-.432**
3 Davranışsal S.			1	.845**	-.077	-.436**	-.395**
4 Genel Sinizm				1	-.170*	-.544**	-.512**
5 Bireysel Tutum					1	.429**	.627**
6 Örgütsel Ortam						1	.972**
7 Karara Katılım							1

\* $p<0.05$  \*\* $p<0.01$  N=289

Tablo 3. incelendiğinde örgütsel sinizmin bilişsel boyutu ile karara katılım değişkeninin bireysel tutum boyutu arasında (-.167) düşük düzeyde negatif, örgütsel ortam boyutu (-.512) ve karara katılım arasında (-.485)  $p<0.01$  önem düzeyinde orta düzeyde negatif ilişkiler; örgütsel sinizmin duyuşsal boyutu ile karara katılımın bireysel tutum boyutu arasında (-.188) düşük düzeyde, örgütsel ortam boyutu (-.445) ve karara katılım arasında (-.432)  $p<0.01$  önem düzeyinde olmak üzere orta düzeyde negatif; örgütsel sinizmin davranışsal boyutu ile karara katılımın örgütsel ortam boyutu arasında (-.436) ve karara katılım puanları arasında (-.395) orta düzeyde  $p<0.01$  önem düzeyinde negatif; sinizm ile karara katılımın bireysel tutum boyutu arasında (-.170)  $p<0.05$  önem düzeyinde düşük düzeyde, karara katılımın örgütsel ortam boyutu arasında (-.544), karara katılım arasında (-.512)  $p<0.01$  önem düzeyinde olmak üzere ilişkiler bulunmuştur.

Karar vermeye katılımın alt boyutlarının örgütsel sinizmi ve ilişkili olduğu boyutlarda örgütsel sinizm boyutlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını anlamak amacı ile yapılan çok değişkenli regresyon analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Karar verme sürecine katılım boyutlarının örgütsel sinizmi yordamasına ilişkin bulgular

Değişkenler	GENEL SİNİZM				
	B	Standart HataB	$\beta$	t	p
Sabit	47.95	3.853		12.446	.000

Örgütsel Ortam					
Bireysel Tutum					
$r=0.571$	$r^2=0.33$	$F=50.06$	$p=0.000$		
<b>BİLİŞSEL SİNİZM</b>					
Sabit					
Örgütsel Ortam					
Bireysel Tutum					
$r=0.522$	$r^2=0.27$	$F=38.823$	$p=0.000$		
<b>DUYUŞSAL SİNİZM</b>					
Sabit					
Örgütsel Ortam					
Bireysel Tutum					
$r=0.457$	$r^2=0.21$	$F=27.337$	$p=0.000$		
<b>DAVRANIŞSAL SİNİZM</b>					
Sabit					
Örgütsel Ortam					
$r=0.469$	$r^2=0.22$	$F=58.551$	$p=0.000$		

Tablo 4. İncelendiğinde örgütsel ortam ve bireysel katılım değişkenleri birlikte, öğretmenlerin örgütsel sinizm puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir.  $r=0.571$ ,  $r^2=0.33$ ,  $p<0.01$  İki değişken birlikte örgütsel sinizmdeki varyansın % 33'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel sinizm üzerindeki görece önem sırası; örgütsel ortam ve bireysel tutumdur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece örgütsel ortam değişkeninin örgütsel sinizm değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bireysel tutum değişkeni ise anlamlı bir yordayıcı değildir.

Örgütsel ortam ve bireysel katılım değişkenleri birlikte, öğretmenlerin bilişsel sinizm puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir.  $r=0.522$ ,  $r^2=0.27$ ,  $p<0.01$  İki değişken birlikte bilişsel sinizmdeki varyansın % 27'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin bilişsel sinizm üzerindeki görece önem sırası; örgütsel ortam ve bireysel tutumdur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece örgütsel ortam değişkeninin duygusal sinizm değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bireysel tutum değişkeni ise anlamlı bir yordayıcı değildir. Örgütsel ortam ve bireysel katılım değişkenleri birlikte, öğretmenlerin duygusal sinizm puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir.  $r=0.457$ ,  $r^2=0.21$ ,  $p<0.01$  İki değişken birlikte duygusal sinizmdeki varyansın % 21'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel sinizm üzerindeki görece önem sırası; örgütsel ortam ve bireysel tutumdur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece örgütsel ortam değişkeninin duygusal sinizm değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bireysel tutum değişkeni anlamlı bir yordayıcı değildir.

Tablo incelendiğinde örgütsel ortam değişkeninin davranışsal sinizm puanlarıyla orta düzeyde anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir.  $r=0.469$ ,  $r^2=0.22$ ,  $p<0.01$  Örgütsel ortam değişkeni davranışsal sinizm üzerindeki varyansın % 22'sini açıklamaktadır. Karar verme sürecine katılım boyutlarından örgütsel ortamtan başına davranışsal sinizmin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğretmenlerinin karar verme sürecine katılımları ile örgütsel sinizm düzeyleri ve bu iki değişken arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bu çalışmada ilk olarak öğretmenlerin karar verme sürecine katılımlarına ilişkin algıları saptanmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda karar verme sürecine orta düzeyde katılım gösterdikleri, örgütsel sinizm düzeylerinin ise orta düzeyin altında fakat çokta düşük olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılıma oldukça istekli olduğu fakat örgütsel ortamın aynı düzeyde bu sürece katılım için elverişli olmadığı ise ortaya çıkarılan başka bir sonuçtur. Okullarda öğretmenlerin karar verme sürecine katıldıkları fakat bu katılımı yeterli bulmadıkları, okuldaki karar verme süreçlerinde daha fazla rol almak istedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okul karar verme sürecine katılımı uzun süreli bir araştırma alanı olmuştur (Ho, 2010). Karar verme sürecine katılıma ilişkin Türkiye'de yapılan bazı çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin, karar alma sürecinde okul müdürü, mevzuat ve müdür yardımcılarının daha etkili olduğunu düşündükleri (Güçlü ve diğerleri, 2015), karar verme sürecine katılıma istekli oldukları fakat karar verme süreçlerine katılımlarının düşük düzeyde kaldığı (Özdoğru ve Aydın, 2012), benzer

olarak okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimine katılımının düşük düzeyde olduğu (Can ve Serençelik, 2017) anlaşılmaktadır. Diğer taraftan okul müdürlerinin algılarına göre öğretmenlerin karar verme sürecine yeterince katıldığına ilişkin çalışmalarda bulunmaktadır (Özdoğru ve Aydın, 2012; Göksoy, 2014). Alan yazında yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde Özcan (2010) çalışmasında öğretmenlerin kararlara düşük seviyede katılım sağladıklarını fakat yüksek seviyelerde katılmak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Babaoğlu ve Yılmaz'ın (2012) katılımcıları öğretmen, okul müdürü ve eğitim denetçisi olan 74 eğitimci ile yapmış olduğu bir çalışmada, görüşme yapılan öğretmen ve okul müdürlerinin yarısından fazlasının okulda öğretmenlerin karar verme süreçlerine katıldıklarını ifade ettikleri, eğitim denetçilerinin ise öğretmenlerin karar verme sürecine katılımlarının bazen düzeyinde olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Timur (2017) öğretmenlerin eğitsel ve yönetsel kararlara katılımının orta düzeye yakın olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yukarıda ifade edilen araştırmaların bulguları da dikkate alındığında öğretmenlerin karar verme sürecine katılımlarının yıllara göre arttığı, orta düzeye yaklaştığı fakat bu düzeyin öğretmenler için yeterli olmadığı söylenebilir. Öğretmenler okuldaki karar verme sürecinde daha fazla rol almak istemekte, okul yönetimlerinin karar verme sürecine katılım için kendilerine sağladıkları olanakları yeterli bulmamaktadırlar.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin orta düzeyin altında fakat çokta düşük olmadığı bu çalışmadan elde edilen başka bir sonuçtur. Kalağan ve Güzeller (2010), Helvacı ve Çetin (2012), Yıldız (2013), Nartgün ve Kartal (2013) çalışmalarında öğretmenlerin sinizm düzeylerinin ortalamasının altında, düşük düzeylerde bulmuşlardır. Yukarıda ifade edilen araştırmalardan elde edilen bulgular bu araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin sinizm düzeyi ortalamasının altında fakat görmezden gelinecek kadar düşük düzeyde değildir.

Çalışmadan çıkarılan başka bir sonuç ise okuldaki ortam öğretmenler tarafından karar verme sürecine katılım açısından olumlu algılandığında örgütsel sinizmde azalma, olumsuz algılandığında ise örgütsel sinizmde bir artış olmaktadır. Diğer taraftan karar verme sürecine ilişkin bireysel tutum boyutu ile örgütsel sinizm arasında oldukça düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu ise karar verme sürecine katılımın örgütsel sinizm ile ilişkisinde öğretmenlerin bireysel tutumundan ziyade örgütsel ortamın ön plana çıktığını göstermektedir. Nitekim Demirtaş ve Alanoğlu (2015) öğretmenlerin iş doyumu ile hem eğitimsel hem de yönetsel karara katılım arasında aynı yönde orta düzeyde; Cihangiroğlu, Uzuntarla, Özata, (2015) karara katılımı ile duygusal ve normatif bağlılık arasında zayıf düzeyde ilişkiler bulmuştur. Okullarda karardan en çok etkilenen paydaşlardan biri olan öğretmenlerden, kendi düşünceleri alınmadan verilen kararların uygulanmasını beklemek, öğretmenlerin uyguladıkları kararların okulun amaçlarına hizmet etmediğini fark etmelerine rağmen bu uygulamalara devam etmek zorunda kalmaları, kendilerinin düşünce ve değerlerinin önemsenmemesi, kendilerine danışılmadığı için önemsenmediklerini, değersiz olduklarını düşünmeleri çalıştıkları okullara karşı olumsuz düşünce, duygu ve davranışlar edinmelerine neden olabilecektir. Nitekim Elton Mayo ve arkadaşlarının (1927-1933) yürütmüş olduğu çalışmalarda da tanınma, ait olma gibi ihtiyaçların karşılanması, bireyin algısı, inançları ve değerlerinin motivasyonunu ve performansını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışanların morali onları destekleyici bir yönetimle yükseltilebilir (Karip, 2004). Öğretmenlerin karar verme süreçlerine katılımı yeni roller üstlenmelerine ve okul yaşamı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmalarını sağlayarak, onların okulun hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba sarf etmelerine neden olabilir. Okul yöneticileri, öğretmenleri yetkilendirmenin önemini kabul etmeli ve onları da yönetsel karar verme sürecine dahil etmelidirler (Bogler ve Somech, 2005). Değişkenler arasında gerçek bir neden sonuç ilişkisi sağlamasa da açıklanan varyanstan karara katılımın örgütsel ortam boyutunun, örgütsel sinizm üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Öğretmenler, hizmet sektörü kapsamında değerlendirilen kurumlar olan okullarda alınan kararların en önemli uygulayıcıları olarak kararı etkileyen ve bu kararlardan etkilenen meslek mensuplarıdır. Konunun kuramsal temelleri ve yapılan çalışmalar (Takmaz, 2009; Reichers, Wanous, Austin, 1997; James, 2005) dikkate alındığında, öğretmenlerin karar verme sürecine katılımının sağlanmamasının, okul hakkındaki düşünceleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceği söylenebilir. Diğer taraftan karar verme sürecine daha düşük düzeyde katılımı sağlanan öğretmenlerin okul hakkındaki düşünceleri, duyguları ve davranışları olumsuz etkilenebilir, bu ise örgütsel sinizmi artırarak okula zarar verebilir. Anderson ve Bateman'ın (1997) gerçekleştirdiği bir deneysel bir çalışmada kurumsal ortamın birçok yaygın özelliklerinin sinizm yarattığına dair kanıtlar elde edilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara; karar verme sürecine katılım ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi nedensel olarak açıklayabilecekleri nitel çalışmalar; karar verme sürecine katılım ve örgütsel sinizmle ilişkili olabilecek diğer değişkenlerin birlikte sinizm üzerindeki etkisini ortaya çıkarabilecekleri çalışmalar yapmaları önerilebilir. Okul yöneticileri ise karar verme sürecine katılım ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki konusunda bilgilendirilerek eğitimsel ve yönetsel konularda karar verme süreçlerine öğretmenleri

katmaları sağlanabilir. Öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren ve yeterli bilgiye sahip oldukları konularda yönetim sürecine dahil edilerek kendilerini değerli hissetmeleri, daha üretken olmaları sağlanabilir.

### **Bilgilendirme**

Bu makale Ankara’da düzenlenen 12. Eğitim Yönetimi Kongresi’nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

## References

- Akan, D., Bektaş, F. ve Yıldırım, İ. (2014). Sınıf öğretmeni algılarına göre etik liderlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki[The relationship between ethical leadership and organizational cynicism based on primary teachers' perceptions]. *NWSA-Education Sciences*, 9(1), 48-56.
- Akın, U. (2015). Okullarda örgütsel sinizm ve güven ilişkisinin incelenmesi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma[The relationship between organizational cynicism and trust in schools: a research on teachers]. *Eğitim ve Bilim*, 40(181).
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. [The relationship between the power resources used by school principals and teachers' perceptions of organizational cynicism] *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 3, 25-52.
- Andersson, L. M., & Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: Some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 18(5), 449-469.
- Appelbaum, S. H., Louis, D., Makarenko, D., Saluja, J., Meleshko, O., & Kulbashian, S. (2013). Participation in decision making: a case study of job satisfaction and commitment (part one). *Industrial and Commercial Training*, 45(4), 222-229.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*[*Education Management*]. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Babaoğlu, E., Yılmaz, F. (2012). İlköğretim okullarında karara katılma[Participation at Decision in Primary School]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3).
- Bayram, N. (2016). Yapısal eşitlik modellemesine giriş amos uygulamaları.[Introduction to structural equation modeling] Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bogler, R., & Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school: how does it relate to participation in decision making?. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 420-438.
- Bursahoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (16. Basım).[*New structure and behavior in school management*]. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E., & Serençelik, G. (2017). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Okul Yönetimine Katılımlarının İncelenmesi[The investigation of pre-school education teachers' participations in the school management]. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, (30).
- Cihangiroğlu, N., Uzuntarla, Y., & Ozata, M. (2015). Otonomi ve kararlara katılımın örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin analizi[The analysis of the effect of autonomy and participative decision making on organizational commitment]. *Bartın Üniversitesi İdari ve İktisadi Bilimler Dergisi*, 6(12), 39-52.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2016). LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi, temel kavramlar-uygulamalar-programlama[Structural equation modeling with LISREL 9.1, basic concepts-applications-programming]. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları[Multivariate statistics for social sciences: SPSS and LISREL applications]. Pegem Akademi.
- Dean, J.W., Brandes, P., and Dharwadkar, R., (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Demirtaş, Z., & Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin Karara Katılımı ve İş Doyumu Arasındaki İlişki [The Relationship Between Participation in Decision Making of Teachers and Job Satisfaction]. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(2).

- Gordon, T.(2007). Etkili *Öğretmenlik Eğitimi*(20.Basım)[*Teacher Effectiveness Training*].(Çev. Emel AKSAY). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetimde karara katılım[Participation in decision making in schoolmanagement]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- Gökkyer, N., & Türkoğlu, İ. (2018). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algıları ile Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki[The Relationship Between Organizational Support Perceptions of Teachers Working in High Schools and Organizational Cynicism Attitudes]. *Eğitim ve Bilim*, 43(196).
- Güçlü, N., Özer, A., Kurt, T., & Koşar, S. (2015). Multilevel analysis of the effects of leadership styles, decision making strategies and personality on decision-making process in schools [Liderlik stilleri, karar verme stratejileri ve kişiliğin okullardaki karar sürecine etkilerinin çok düzeyli analizi]. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1756-1791.
- Helvacı, M. A., & Çetin, A. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Belirlenmesi (Uşak İli Örneği) [Assessment of Cynicism Level of Primary School Teachers (Uşak Sample)]. *Turkish Studies*, 7(3), 1475-1497.
- Ho, D. C. W. (2010). Teacher participation in curriculum and pedagogical decisions: Insights into curriculum leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 613-624.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi*[*Editatonal administration*](Çev. Edt: S. Turan).Ankara: Nobel.
- Irawanto, D. W. (2015). Employee participation in decision making: Evidence from state owned enterprise in Indonesia. *Management: journal of contemporary management issues*, 20(1), 159-172.
- İnandı, Y., & Gılıç, F. (2016). Relationship of teachers' readiness for change with their participation in decision making and school culture. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 823-833.
- Jackson, S. E. (1983). Participation in decision making as a strategy for reducing job-related strain. *Journal of applied Psychology*, 68(1),3.
- James M.S. L.(2005). *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potential positive and negative effects on school systems* (Dissertation of Doctor of Philosophy), TheFlorida State University, Florida.
- Kalağan, G. (2009). Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki[The relationship between organizational support perceptions of research assistants and organizational cynics attitudes], *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalağan, G., & Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi[The organizational cynicism levels of the teachers]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 83-97.
- Kalay, F., Oğrak, A., & Nişancı, Z. N. (2014). Mobbing, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Örnek bir uygulama[The relationship between mobbing, organizational silence and organizational cynicism: an empirical study]. *Kastamonu University Journal of Economics & Administrative Sciences Faculty*, 4(2), 127-143.
- Karip, E. (2004). Yönetim biliminin alan ve kapsamı[The scope of management science]. Y. Özden, (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s. 1-39). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Nartgün, Ş. S. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Sessizlik Hakkındaki Görüşleri [Teachers' Perceptions on Organizational Cynicism and Organizational Silence] *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-67.doi number: 10.14686/201321980.
- Özcan, E. G. (2010). Ortaöğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin okul yönetiminin karar verme sürecine katılımlarının incelenmesi(Beypazarı örneği).( [Examination of the participation of teachers and students in secondary schools in decision making process of school administration]. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- Özdamar, K. (2016). Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi[Structural equation modeling for scale and test development in education, health and behavioral sciences]. Eskişehir: Nisan.
- Özdoğru, M. ve Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki[The relationship among elementary school teachers' participation in decision-making, their desire, and motivation levels]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367.
- Pashiardis, P. (1994) Teacher participation in decision making, *International Journal of Educational Management*, 8(5),14-17.<https://doi.org/10.1108/09513549410065693>
- Reichers, A. E., Wanous, J. P., & Austin, J. T. (1997). Understanding and managing cynicism about organizational change. *The Academy of Management Executive*, 11(1), 48-59.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). *Örgütsel Davranış[Organizational Behavior]*, 14. Basımdan Çeviri, Çeviri Editörü: Prof. Dr. İnci Erdem, Nobel Akademik Yayıncılık, İstanbul.
- Singh, S. K. G. (2009). A study on employee participation in decision making. *Unitar e-journal*, 5(1), 20-38.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme[Developing measurement tools in psychology and education]. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları[Decentralization and democratization in educationa conceptual analys]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 300-315.
- Takmaz, Ş. U. (2009). İlköğretim okullarında örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışı arasındaki ilişki[The relationship between level of organizational communication in elementary schools and the attitudes of teachers to decision making](Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi[Measurement of attitudes and data analysis with SPSS]*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi[School management]*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Timur M. (2017). *Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin okulda karar alma sürecine ilişkin algıları[Perceptions of teachers in decision making processes in primary schools]*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi.
- Turgut, T. ve Agun, H.(2016). Örgütsel adalet ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkide psikolojik sermaye ve çalışan sesliliğinin ara değişken rolü[The intermediate variable role of psychological capital and employee voice in the relationship between organizational justice and organizational cynicism]. *İş'te Davranış Dergisi*, 1(1), 15-26.
- Vroom, V. H. (2000). Leadership and the decision-making process. *Organizational dynamics*, 28(4), 82-94.
- Wadesango, N. (2012). The influence of teacher participation in decision-making on their occupational morale. *Journal of social sciences*, 31(3), 361-369.
- Yetim, S. A. ve Ceylan, Ö. Ö. (2011). Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye ilişkin bir araştırma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 682-695.
- Yıldırım, İ. (1989). Okul örgütlerinde karar verme ve karara katılma. *Eğitim ve Bilim*, 13(73), 18-24
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki[The relationship between organizational commitment and organizational cynicism and organizational dissent]. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 853-879.



## Music Performance Anxiety Levels of Students in the Music Education Graduate Program (Ankara-Gazi University Sample)

Ceren DOĞAN<sup>\*a</sup>, Belir TECİMER<sup>b</sup>

### Article Info

DOI: 10.14686/buefad.435272

#### Article History:

Received 21.06.2018

Accepted 19.02.2019

Published 30.06.2019

#### Keywords:

Music performance anxiety,  
Applied music,  
Instrumental performance.

Article Type: Research Article

### Abstract

The purpose of this study was to determine the musical performance anxiety levels of the students at Gazi University, Undergraduate Program of Music Education. It was aimed to evaluate students' negative performance perception, psychological vulnerability, somatic anxiety, personal supervision and physiological vulnerability. 110 undergraduate students were participated in the study. "Kenny Music Performance Anxiety Inventory" which was developed by Kenny in 2004 and adapted to Turkish by Tokinan in 2013 was used for data collection. The inventory consists of 25 items. The factors of the inventory were negative performance perception, psychological vulnerability, somatic anxiety, personal supervision and physiological vulnerability. For the analysis of the data, total scores of music performance anxiety and scores of sub-dimensions were calculated. Frequency and percentage values of sub-dimensions were also given in tables. As a result of the research, it was revealed that the participants have a moderate music performance anxiety. The highest level of anxiety among sub-dimensions was personal supervision. The physiological vulnerability was the secondary factor, which leads muscle tension and increases the anxiety.

## Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygı Düzeyleri (Ankara-Gazi Üniversitesi Örneği)

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.435272

#### Makale Geçmişi:

Geliş 21.06.2018

Kabul 19.02.2019

Yayın 30.06.2019

#### Anahtar Kelimeler:

Müzik performans kaygısı,  
Çalgı eğitimi,  
Çalgı performansı.

Makale Türü: Araştırma

Makalesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı Gazi Üniversitesi, Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin müzik performans kaygı düzeylerini belirlemektir. Araştırma verilerini toplamak amacıyla lisans programında öğrenim gören 110 öğrenciye ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak 2004'de Kenny tarafından geliştirilen ve 2013'te Tokinan tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri" kullanılmıştır. Envanter 25 maddeden oluşmaktadır. Envanterin maddeleri negatif performans algısı, psikolojik savunmasızlık, somatik kaygı, kişisel denetim ve fizyolojik savunmasızlık olarak toplam beş faktörde dağılmaktadır. Verilerin analizi için öğrencilerin müzik performans kaygısı toplam puanları ve alt faktörleri toplam puanları hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 2016-2017 öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğrencilerin müzik performansı ile ilgili orta düzeyde kaygı duyduğu ortaya çıkmıştır. Alt boyutlar içerisinde kaygı düzeyinin en yüksek görüldüğü boyut kişisel denetimdir. Ardından fizyolojik savunmasızlık alt boyutunda dile getirilmiş olunan kas gerginliği ile ortaya çıkan kaygı durumu ikinci sırada yer almaktadır.

\*Corresponding Author: cdogan@bartin.edu.tr

<sup>a</sup> Asst. Prof. Dr., Bartın University, Bartın/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-7848-0572>

<sup>b</sup> Prof. Dr., Gazi University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0001-6485-4409>

## Introduction

The place of singing and playing instruments is quite significant in the field of professional music education. It can be considered a requirement to educate musical teacher candidates about situations that may negatively affect their musical performance. It is also a necessity to provide guidance on learning how to deal with these situations. These negative conditions may be related to the student's voice or instrument, or the physical condition of the performance environment, as well as personal thoughts and perceptions about the student's performance at the conclusion of the event. With this concern, educators at the institutions that provide professional music education play an important role for helping the student to develop a coping strategy with this problem.

The fact that individuals can benefit from the education provided at the highest level, plus be successful and happy is based on the mutual interaction of many factors. The quality of education and individual differences are at the forefront of these factors. Among the individual differences, variables such as talent, success, motivation, work habits, exam anxiety and self-esteem are prominent. These variables related to individual differences on success and psychological health may have a significant impact. Between the academic risk indicators of students especially motivation, self-esteem and test anxiety variables are noteworthy. (Bozanoglu, 2005).

According to Bloom, the behavioral goals of education can be explained by a triple classification as cognitive, mental (psycho-motor) and affective. The affective characteristics of these three types of behaviors include qualifications such as interests, values, attitudes and habits. Anxiety is also an affective trait and has an impact on human behavior. There is a relationship between affective behavior and cognitive-spiritual behaviors (Büyükoztürk, 1997). In this case, it will be appropriate to investigate the relationship between anxiety and music performance, which is an affective feature of its' cognitive and psycho-motor learning. According to Freud, anxiety is an unconscious emotion that develops in individuals' psychological structure as a result of not being able to act effectively and resist against a dangerous event (Üldeş, 2005). Işık (1996) defined anxiety as a state of worry and anxiety felt by the individual in facing a threatening situation. In broad sense, the emotional state of perceived weakness during preparation for a perceived danger is called anxiety. There are three different types of anxiety: personality, situation and incident related. Personality-related anxiety encountered as a continuous condition in some individuals as part of the individual's personality (Ellis, 1994). People who have negative cognition about themselves are also likely to evaluate themselves negatively and have higher anxiety at the time of examination (Kavakçı, Güler and Çetinkaya, 2011). Situation-related anxiety can be defined as a response to a specific situation in a given time. Incident-related anxiety is the type of anxiety that occurs in the face of a specific event (Ellis, 1994). Music performance anxiety can be stated as an incident-related anxiety type.

Symptoms of anxiety disorders come up within various ways. In addition to somatic symptoms such as tremors, heart palpitations, headache and chest congestion, it is also manifested by subjective symptoms such as the expectation that there will be very bad things, the fear of losing balance, being drowned, and fear. Anxiety disorders are subdivided into panic attacks, phobias, obsessive compulsive disorder and stress disorders. Moreover, anxiety disorders occur due to substance use or health problems (Çoban & Kahraman, 2013).

It is necessary to distinguish the negative anxiety that makes the learning process difficult and prevents success, and the positive anxiety that causes people to achieve success above their natural actions. Positive care motivates the individual to become important in society and makes him / her willing to learn. If the anxiety is not managed well by the individual, the person will expect failure; regardless of the effort, will become a prisoner of anxiety and finally will achieve less of what he / she actually can. (Scovel, 1978).

As the anxiety level of the individual elevates, the regression with more stiff and simple behaviour may emerge. It also causes excessive focus on worry and pleasure of other individuals. In contrast, moderate anxiety has a stimulating, protective and motivating effect on the organism. In cases where anxiety is well managed, it helps the individual to work more to be successful and to take precautions against the obstacles (Akgün, Gönen and Aydın, 2007).

Considering that the anxiety of undergraduate students have been extended to the period of primary school, teachers are thought to have a role in learning how to control students' anxiety. This is only possible with teachers who learn to control their own anxiety. Students from families with authoritarian attitude are more anxious than students from families with democratic attitude. Social skills such as the ability to build friendship can also affect the level of anxiety (Akgün, Gönen and Aydın, 2007).

Music performance includes diverse skills such as coordination, attention, memory, aesthetics and interpretation, and motor skills (Salmon and Meyer, 1992). Music performance anxiety (MPA); a special type of performance anxiety is a fear that a potential problem that may arise during performance and the musician may fear to be negatively assessed by the audience. Physiological and psychological fear is triggered by events like a concert or a performance exam. Many musicians have discouraging experiences that suggest they will not be able to fully use their capacities. High anxiety levels lead a coaction of automatic motor reactions (Allen, 2010). Kenny (2008), who has various research in this regard, has described musical performance anxiety as a persistent, disturbing experience about performance skills to be demonstrated in front of the community, regardless of the level of ability, education or preparation of the individual.

The quality of musical performance is influenced by physiological factors such as level of experience and sufficient preparation for performance, as well as psychological factors like self-perception, self-efficacy belief and an experience(s) of performance anxiety. The individual's sensitivity to anxiety experiences during the performance may be affected by individual characteristics such as gender, age, persistent anxiety, self-confidence, self-perception and self-efficacy. Prior to the performance, task competence, preparation and learning process of the piece, individual motivation of learning, difficulty and value of the task are related to keeping the anxiety under control. During the performance, factors such as the characteristics of the environment in which the individual is expected to perform, presence of the viewer, degree of self-disclosure, and spatial characteristics may affect the anxiety level (Papageorgi, Creech, and Welch, 2011)

MPA is a kind of anxiety that arises in the presence of the audience. Anxiety is specifically about the performance of the performer. Symptoms may vary from performer to performer, but the main symptoms can often be listed as panic and numbness, sleeping disturbances, tremors, strained muscles, rapid breathing, sweating, increased heart rate, dry mouth, digestive problems, sadness and anxious thoughts. Despite the skill, ability, and preparation criteria, the performer may not be able to fully reflect his potential during performance due to the anxiety (Salmon, 1990). The thoughts about the perceived threat of the person performing play an important role in increasing anxiety. The high level of anxiety generally triggers by negative thinking, dislike of the audience, making mistakes and catastrophic thoughts (Salmon and Meyer, 1992).

Similar to social phobia, the idea of playing music in front of an audience can also cause concern in musicians, and can lead to intense tension resistance or avoidance. Social phobia can be described as persistent fear, including the fear of making a move that one can feel humiliated and embarrassed in situations where a person is likely to be assessed by others. Musicians with performance anxiety problems often have social phobia (Çimen, 2001).

MPA for musicians may lead to the development of a variety of medical and psychological symptoms, including general anxiety disorder and depression. As a result, individuals who experience MPA may be directed to inappropriate behaviors such as beta blockers, alcohol, and substance abuse. Moreover, according to various research, it was seen that there is a negative relationship between high level musical performance anxiety and healthy lifestyle (Doğan, 2013).

The purpose of this study was to determine the musical performance anxiety levels of the students at Gazi University, Gazi Education Faculty, Undergraduate Program of Music Education. For this purpose, it was aimed to evaluate the students' musical performance anxiety levels in terms of negative performance perception, psychological vulnerability, somatic anxiety, personal supervision and physiological vulnerability.

## Method

In this section, the methodology of the research has been touched upon. The design of the research, participants, data collection tools and data analysis methods have been elucidated. Then, the limitations were specified.

### Research Design

In this study, application of quantitative analysis techniques was required because of the structure of the research problems and the research purpose. In terms of time and applied method, the model of this research is a "descriptive" study. Since the participants of this study were the teacher candidates at Gazi University, Gazi Education Faculty, Undergraduate Program of Music Education, it was decided to name the study as an Ankara Sample.

## **Participants**

The participants of this study were the teacher candidates at Gazi University, Gazi Education Faculty, Undergraduate Program of Music Education. It was intended that the total number of 206 students in the program would participate in the study, however the data were collected from the sample of 110 students. All of the participants were taking applied music course in the spring semester of 2017. All of the participants were graduated from the high school of fine arts and in their on-going education, they were participating in piano courses in addition to their main instrument courses.

## **Data Collection Tools**

“Kenny Music Performance Anxiety Inventory” which was developed by Kenny in 2004 and adapted to Turkish by Tokinan in 2013 was used for data collection. The Inventory of the 6th Likert type consists of 25 items. The participants were evaluated each of the statements in the scale marking one of the 6 types of expressions ranked from "strongly disagree" to "strongly agree". The factors of the inventory are negative performance perception, psychological vulnerability, somatic anxiety, personal supervision and physiological vulnerability. The Cronbach Alfa reliability coefficient of the scale is .895 and total correlations of the items are ranked from .336 to .651.

## **Data Collection**

The data were collected in the spring semester of 2017 at Gazi University, Gazi Education Faculty, Undergraduate Program of Music Education. Since it was intended that the total number of the students in the program would participate in the study, students in their second, fourth, sixth and eighth semesters were participated in the study. It was taken in to account that the data collection would be more effective the answers would be sincerer if the participants' needs such as hunger, thirst, taking a break should have been fulfilled, the data collection took place after lunch break. In order to apply the data collection tool of Kenny Music Performance Anxiety Inventory, 15 minutes of time were given to the students. One of the researchers was present in the data collection environment during the implementation of the tool and asked the participants to mark the closest option to the instructions in the tool. In addition, the participants were informed that their identity information would be kept confidential.

## **Data Analysis**

In order to determine the MPA levels of the students at Gazi University, Gazi Education Faculty, Undergraduate Program of Music Education total scores of MPA were calculated. In addition, the scores of the sub-dimensions which were negative performance perception, psychological vulnerability, somatic anxiety, personal supervision and physiological vulnerability were given. Frequency and percentage values of sub-dimensions were also listed in tables.

This research was limited by the sub-dimensions and 25 items in the scale. In addition, the study was limited by the participants of the Gazi University, Gazi Education Faculty, Undergraduate Program of Music Education in 2017. Since the program was the only undergraduate program of music education in Ankara it was found appropriate to limit this study as Ankara sample.

## **Findings**

In this part of the study, MPA total scores of the students and averages of scores of negative performance perception, psychological vulnerability, somatic anxiety, personal supervision and physiological vulnerability subscales were tabulated. Mode, median, standard deviation of mean, standard deviation and variance values of the data were given in Table 1.

**Table 1.** Total Scores of MPA and The Sub-Factors

MPA Sub-Factors	Standart Error			Standart		
	Mean	of The Mean	Median	Mode	Devitation	Variance
Negative Performance Perception	2,93	0,09	2,78	2,36	0,93	0,86
Psychological Vulnerability	3,05	0,10	3,00	2,88	0,91	0,83
Somatic Anxiety	2,41	0,13	2,00	2,00	1,19	1,41
Personal Supervision	2,32	0,12	2,00	2,00	1,11	1,20
Physiological Vulnerability	2,36	0,13	2,00	2,00	1,21	1,47
<b>Total</b>	2,95	0,92	2,90	3,00	0,87	0,75

As seen in Table 1, students from Gazi University, Gazi Education Faculty, Department of Music Education were experiencing an intermediate level of musical performance. This anxiety was most apparent in the areas of personal supervision and somatic anxiety. It was also found that students also had a moderate level of anxiety regarding somatic anxiety, psychological vulnerability and negative performance perception.

The frequency, percentage, mean and standard deviation values of the first sub-factor, negative performance perception, were evaluated. The data were given in Table 2.

**Table 2.** Negative Performance Anxiety Sub-Factors

Negative Performance Anxiety	1		2		3		4		5		6		x	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. I never know if my performance will be good before a concert.	10	11,1	28	31,1	15	16,7	29	32,2	5	5,6	3	3,3	3,00	1,27
2. My mouth feels dry before or during a performance.	16	14,5	40	36,4	18	16,4	26	23,6	2	1,8	8	7,3	2,84	1,38
3. I feel nausiated or dizzy before or during a performance.	7	6,4	22	20,0	24	21,8	44	40,0	9	8,2	4	3,6	3,35	1,18
4. I often feel anxious about seeing a negative reaction from the listeners.	13	11,8	39	35,5	14	12,7	30	27,3	9	8,2	5	4,5	2,98	1,36
5. Since the times I started my music education, I remember being on stage worried me.	14	12,7	45	40,9	10	9,1	29	26,4	5	4,5	7	6,4	2,88	1,39
6. I worry that one bad performance can ruin my career.	12	10,9	21	19,1	18	16,4	43	39,1	9	8,2	7	6,4	3,34	1,35
7. My heartbeat accelerates before or during a performance.	14	12,7	24	21,8	28	25,5	30	27,3	8	7,3	6	5,5	2,12	1,11



Table 2 Continuation

	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	x	ss
8. I give up performance opportunities due to concern.	14	12,7	24	21,8	28	25,5	30	27,3	8	7,3	6	5,5	3,11	1,34
9. My anxiety about my performance and my tension affects my focus and concentration.	17	15,5	47	42,7	21	19,1	17	15,5	4	3,6	4	3,6	2,60	1,23
10. Generally, I would be in a disaster forecast and horror preparing for a concert.	14	12,7	24	21,8	18	16,4	39	35,5	9	8,2	6	5,5	3,20	1,37
11. I worry so much before performance that I experience insomnia.	19	17,3	33	30,0	19	17,3	25	22,7	9	8,2	5	4,5	2,88	1,40
12. Before or during the performance, I experience shaking, shivering or chills.	16	14,5	38	34,5	22	20,0	23	20,9	9	8,2	2	1,8	2,80	1,26
13. Being examined by others makes me worried.	18	16,4	30	27,3	22	20,0	29	26,4	9	8,2	2	1,8	2,88	1,30
14. I fear for my own judgment about how my performance will be.	16	14,5	43	39,1	22	20,0	22	20,0	5	4,5	2	1,8	2,66	1,20

The mean scores about the students' negative performance perception were between 2.12 and 3.35. In the inventory, students were asked to rate their opinions about expressions with 6 ratings between "I strongly disagree (1)" and "I strongly agree (6)". Averages of expressions may show that students have a moderate level of anxiety about the negative performance perception. The reason for this outcome might be that the students do not have enough information about ways to cope with performance anxiety. The statement 7 also has the lowest mean score of the scale which means that the participants with music performance anxiety suffer heart beat acceleration most.

The data related to the psychological vulnerability sub-dimension are given in Table 3.

Table 3. Psychological Vulnerability Sub-Factor

Psychological Vulnerability	1		2		3		4		5		6		x	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
15. I often have difficulty finding something to do.	11	10,0	26	23,6	23	20,9	36	32,7	12	10,9	2	1,8	3,66	1,25
16. I often think there is not much that life can give me.	13	11,8	17	15,5	13	11,8	44	40	19	17,3	4	3,6	3,46	1,36
17. It is possible for me to make mistakes even if I practise a lot while getting prepared for a performance.	23	20,9	50	45,5	10	9,1	20	18,2	5	4,5	2	1,8	2,45	1,24
18. I often think I'm not a worthy person.	9	8,2	18	16,4	15	13,6	41	37,3	25	22,7	2	1,8	3,55	1,28
19. During a performance, I find myself in a state that I cannot know if I would be able to complete my performance.	18	16,4	23	20,9	30	27,3	24	21,8	13	11,8	2	1,8	2,97	1,32
20. Thinking about the results of evaluation would affect my performance.	16	14,5	42	38,2	27	24,4	13	11,8	10	9,1	2	1,8	2,68	1,24
21. Sometimes I feel anxious for no apparent reason.	19	17,3	47	42,7	20	18,2	18	16,4	4	3,6	2	1,8	2,52	1,17
22. I often think there's nothing I can expect from life.	11	10,0	18	16,4	19	17,3	34	30,9	26	23,6	2	1,8	3,47	1,33

When the scores of the statements about psychological vulnerability were examined, it was seen that the scores changed between 2.45 and 3.66. In this case, it can be stated that the students experienced psychological vulnerability less than the anxiety about negative performance perception. In this case, the data related to psychological vulnerability with average scores given in Table 1 also supports the negative performance perception.

The frequency, percentage and mean of the subscales of somatic anxiety, self-control, and psychological vulnerability, which are the other subscales of the scale, are mentioned in Table 4.

**Tablo 4.** Other Sub-Factors

Sub-Factors	1		2		3		4		5		6		x	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
<b>Somatic Anxiety</b>														
23. Before or during a performance I feel emotions that can be considered as panic.	20	18,2	56	50,9	13	11,8	13	11,8	6	5,5	2	1,8	2,41	1,18
<b>Personal Supervision</b>														
24. During a performance, I feel worried if I did play well.	20	18,2	59	53,6	14	12,7	11	10,0	5	4,5	1	0,9	2,32	1,83
<b>Physiological Vulnerability</b>														
25. Before or during a performance my muscle tension increases.	26	23,6	47	42,7	16	14,5	15	13,6	4	3,6	2	1,8	2,36	1,19

The data in the table indicate that the students were experiencing the most intense anxiety in Personal Supervision sub-factor. Students' anxiety about playing well during performance was higher than other sub-dimensions. Students were worried about physiological vulnerability in the second place, and the mean score of physiological vulnerability was a little higher than personal supervision but still close. Students were anxious due to the increase in muscle tension during musical performance. In general, the anxiety levels in the three areas in the table were higher than the negative performance perception and psychological vulnerability mentioned in the previous sections.

### Conclusion, Discussion and Suggestions

This research aimed to determine the music performance anxiety levels of the students at Gazi University, Department of Music Education. Within the scope of the sub-objectives of the study, music performance anxiety levels of participants were evaluated in terms of negative performance perception, psychological vulnerability, somatic anxiety, personal supervision and physiological vulnerability. This research is a descriptive study. The participants of the study were 110 teacher candidates of Gazi University, Faculty of Education, Music Education Undergraduate Program. The Kenny Music Performance Anxiety Inventory developed by Kenny in 2004 and adapted into Turkish by Tokinan in 2004 was used as data collection tool. The sixth Likert type inventory consists of 25 items. MPA total scores of the participants were calculated for data analysis. In addition, scores of sub-dimensions which are negative performance perception, psychological vulnerability, somatic anxiety, personal supervision and physiological vulnerability were also given. The frequency and percentage values of the sub-dimensions are listed in the tables.

As a result of this research, it was revealed that the students who are studying at the Gazi University Gazi Education Faculty Music Education Department during the 2016-2017 academic year have moderate level of MPA. The sub-factor with the highest level of anxiety among MPA sub-factors was personal supervision. During a performance, personal supervision base MPA may influence the cognitive functions of the student and may affect the cognitive skills such as perception and attention. This may inhibit the student from being able to cope with the slight anxiety expected to be seen during performance. Then, the anxiety situation arising from the muscle tension that is expressed in the physiological vulnerability sub-dimension comes in the second place. The possible reason for this situation is that instrumental performance requires intensive fine motor skills. With muscle tension; synchronization, intonation and velocity problems in musical performance can be expected. Coupled with the inability to control the decline in the performance, it can be expected to increase the level of anxiety.

In a qualitative research conducted by Yöndem (2012) in order to determine the physical, behavioral and cognitive characteristics of perceived performance anxiety in music students, music students' anxiety level and pre-performance readiness level were rated based on their own expressions. Participants were 17 (12 female, 5 male) university level music students. In the context analysis physical, behavioral and cognitive features were

identified as basic themes by reviewing performance anxiety and social anxiety literature. According to the research findings, students who stated that they had higher anxiety level before the performance were experiencing physical and behavioral stress reactions more intensely. Findings related to somatic anxiety and physiological vulnerability are similar to those of this research. Participants were also found to be associated with performance anxiety, either positive or negative, of their personality traits. Negative perceptions about commission and lecturer were more common when the participants perceived their anxiety as high. This is consistent with the finding of negative performance perception in this study.

In the study of Nacakçı and Dalkıran in 2011, it was aimed to determine the anxiety level of the students from six music education departments during applied music final examination. A total of 459 students were selected as the study group. It has been observed that the vast majority of students in the study had moderate anxiety during the exams. In the case of Ankara-Gazi University, there was also a moderate level of musical performance anxiety.

By reviewing the research aimed to reduce MPA, it has been seen that psychoeducational intervention programs to reduce Musical Performance anxiety have been effective. According to the results obtained in research aiming to decrease MPA with psychoeducation program; it can be stated that the psychoeducation program was efficient to decrease the MPA. For this reason, it is more effective for students to be involved in a regular psychoeducation program. The contents of these intervention programs can be listed as behavioral interventions, cognitive strategies, cognitive behavioral approach, cognitive restraint, cognitive restructuring, relaxation techniques, biological feedback, gradual relaxation techniques, thermal biological feedback, music therapy, hypnotherapy, meditation and workgroup applications. In addition to psychotherapeutic intervention approaches, it has been observed that spiritual intervention programs such as breathing and imaginative exercises, rhythmic breathing, free improvisation and desensitization activities and yoga were also effective in controlling MPA (Doğan, 2013). In addition, Green and Gallwey (2015) pointed out that instead of concentrating on conscious processes such as correct technique, proper holding of instrument, correct breathing; concentrating on the content demanded by music by dropping itself into the flow of music, affects musical performance positively with natural flow. It may be positive to focus on music performed during a music performance in order to reduce anxiety. Thoughts should also be suspended from external factors such as the audience, concert hall, the instrument's condition, technique, musicality and intonation.

In conclusion, MPA may disturb the spiritual health if individual does not develop a coping strategy especially as it may adversely affect the professional success of the people who perform music professionally. The use of beta-blockers, substances or alcohol to reduce this anxiety that emerges at musical performance is not a solution oriented behavior. For this reason, early intervention should be provided in case of anxiety, the appropriate spiritual and psychotherapeutic approaches and expert support should be provided for ways to cope with.

Once and for all, it may be appropriate for the music educators to be informed about the MPA for their students who are studying at institutions providing professional music education. It may be advisable to give seminars on MPA in undergraduate programs of universities so that music educators and music teacher candidates are informed about ways to cope with this form of anxiety.

# Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygı Düzeyleri (Ankara-Gazi Üniversitesi Örneği)

## Giriş

Mesleki müzik eğitimi alanında şarkı söylemenin ve çalgı çalmanın yeri oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, müzik öğretmeni adaylarının müzik performansı sırasında performans olumsuz etkileyebilecek durumlar hakkında bilgilendirilmesi ve bu durumlarla baş etme yollarını öğrenmesi konusunda gereken rehberliği sağlamak bir gereklilik sayılabilir. Olumsuz etki yaratacak bu durumlar, öğrencinin sesinde veya çalgısındaki problemler, ya da performansın yapılacağı ortamın fiziksel koşulları ile ilgili olabileceği gibi öğrencinin konsere çıkma durumu ile ilgili kişisel bir takım düşünceleri ve algıları sonucu ortaya çıkan sahne kaygısı ile de ilişkili olabilir. Bu kaygı ile öğrencilerin bir baş etme stratejisi geliştirebilmesi adına, mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki öğretim elemanlarına da önemli rol düşmektedir.

Bireylerin, sunulan eğitimden en üst düzeyde yararlanıp, başarılı ve mutlu olabilmesi, birçok etmenin karşılıklı etkileşimine dayanır. Sunulan eğitimin kalitesi ve bireysel farklılıklar, bu etmenlerin başında yer alır. Bireysel farklılıklar arasında ise yetenek, başarı, güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı, benlik saygısı gibi değişkenler öne çıkmaktadır. Başarı ve psikolojik sağlık üzerinde bireysel farklılıklar ile ilgili bu değişkenler oldukça önemli bir etkiye sahip olabilir. Öğrencilerin akademik risk göstergeleri arasında özellikle güdülenme, benlik saygısı ve sınav kaygısı değişkenleri dikkat çekmektedir. (Bozanoğlu, 2005).

Bloom'a göre eğitimin davranışsal hedefleri, bilişsel, devinsel (psiko-motor) ve duyuşsal olmak üzere üçlü bir sınıflandırma ile açıklanabilmektedir. Bu üç tür davranıştan duyuşsal özellikler ilgiler, değerler, tutumlar ve alışkanlıklar gibi nitelikleri kapsar. Kaygı da bir duyuşsal özelliktir ve insan davranışı üzerinde etkisi bulunmaktadır. Duyuşsal davranışlar ile bilişsel-devinsel davranışlar arasında ilişki bulunmaktadır (Büyüköztürk, 1997). Bu durumda, müzik performansının da içerdiği bilişsel ve devinsel öğrenmeler sebebiyle duyuşsal bir özellik olan kaygı ile ilişkisini incelemek yerinde olacaktır.

Freud'a göre kaygı, tehlikeli bir olay karşısında etkili bir davranışta bulunamama ve karşı koyma direnci gösterememe sonucu psikolojik yapıda bilinçsizce gelişen bir duygudur (Ültaş, 2005). Işık (1996) ise kaygıyı tehdit edici bir durum karşısında birey tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe durumu olarak tanımlamıştır. Geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olan kaygının kişilik, durum ve olay kaynaklı olmak üzere üç farklı çeşidi bulunmaktadır. Bazı bireylerde sürekli bir durum olarak karşılaşılan kişilik kaynaklı kaygı, bireyin kişiliğin parçasıdır (Ellis, 1994). Kendileri hakkında olumsuz bilişleri olan kişilerin sınav anında da kendilerini olumsuz değerlendirmeleri ve daha yüksek kaygı duymaları olasıdır (Kavakçı, Güler ve Çetinkaya, 2011). Durum kaynaklı kaygı ise belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde karşılaşılan tepki olarak tanımlanabilir. Olay kaynaklı kaygı da, belirgin olaylar karşısında ortaya çıkan kaygı türüdür (Ellis, 1994). Müzik performans kaygısının olay kaynaklı bir kaygı türü olduğu söylenebilir.

Kaygı bozukluğunun belirtileri çeşitli şekillerde kendini göstermektedir. Titreme, kalp çarpıntısı, baş ağrısı, göğüste sıkışma gibi somatik belirtilerin yanısıra çok kötü şeyler olacak beklentisi, dengeyi kaybetme korkusu, boğuluyormuş gibi olma duygusu, korkuya kapılma gibi sübjektif belirtiler ile de kendini göstermektedir. Kaygı bozuklukları panik atağı, fobiler, obsesif kompulsif bozukluk ve stres bozuklukları olarak alt bölümlere ayrılmaktadır. Ayrıca madde kullanımı ya da sağlık problemlerine bağlı olarak da kaygı bozuklukları ortaya çıkmaktadır (Çoban ve Kahraman, 2013).

Öğrenme sürecini zorlaştıran ve başarıyı engelleyen olumsuz kaygı ve kişilerin doğal edimlerinin daha üstünde başarı sağlamalarına neden olan olumlu kaygının ayırt edilmesi gerekir. Olumlu kaygı, bireyi toplum içinde önemli konulara gelmeye motive eder ve öğrenmeye karşı istekli olmasını sağlar. Kaygı, birey tarafından iyi yönetilmediği takdirde, kişi ne kadar çaba gösterirse göstereceği başarısız olacağını hissedecek, kaygının esiri haline gelecek ve başarabileceğinin daha azını ortaya koyacaktır. (Scovel, 1978).

Bireyin kaygı düzeyinin yüksek olması daha katı, daha basit davranışlara gerilemesine, endişenmesine ve memnun etmeye aşırı odaklanmasına neden olmaktadır. Buna karşı, orta düzeydeki kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özelliği vardır. Kaygı iyi yönetildiği durumlarda, bireyin başarılı olmak için daha fazla çalışmasına, yaşanacak olumsuzluklara karşı önlem almasına yardımcı olmaktadır (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007).

Üniversite öğrencilerinde var olan kaygılarının ilköğretim kademesine kadar uzandığı göz önüne alındığında kaygıları kontrol etmeyi öğrenmede aile kadar öğretmenlerin de rolü olduğu düşünülmektedir. Bu da ancak kendi kaygılarını kontrol etmeyi öğrenen öğretmenler ile mümkündür. Otoriter ailelerden gelen öğrencilerin ise demokratik ailelerden gelen öğrencilere nazaran daha çok kaygıya sahip olduğu görülmüştür. Arkadaşlık kurma becerisi gibi kişinin sosyal becerileri de kaygı düzeyini etkileyebilmektedir (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007)

Müzik performansı; motor beceriler, koordinasyon, dikkat, bellek, estetik ve yorumlama gibi birçok beceriyi kapsamaktadır (Salmon ve Meyer, 1992). Performans kaygısının özel bir türü olan müziksel performans kaygısı müzisyenlerde var olan, bir başarısızlık korkusu ya da performansı sırasında meydana gelebilecek potansiyel bir problemin izleyiciler tarafından olumsuz değerlendirilebileceği korkusudur. Örneğin bir konser veya performans sınavı gibi olayların etkisiyle, fizyolojik ve psikolojik olarak korku tetiklenir. Birçok müzisyen kapasitelerini tam olarak kullanamayacaklarını düşündüren cesaret kırıcı deneyimlere sahiptir. Çünkü kaygı düzeyleri o kadar yükselmiştir ki, otomatik motor tepkileri etkilenir (Allen, 2010). Bu konuda çok sayıda çalışması bulunan Kenny (2008) ise müziksel performans kaygısını bireyin yetenek, eğitim ve hazırlık seviyesine bağlı olmaksızın, topluluk önünde sergileyeceği performans becerileriyle ilgili ısrarcı, rahatsızlık veren endişe duygusu yaşantısı olarak tanımlamıştır.

Müziksel performansın kalitesi, performansı sergileyen kişinin tecrübe seviyesi ve performansa yeterince hazırlıklı olmasının yanı sıra benlik algısı, öz-yeterlik inancı ve performans kaygısı deneyimi gibi psikolojik faktörlerden de etkilenir. Bireyin, performans sırasındaki kaygıyı deneyimlemedeki hassasiyeti cinsiyet, yaş, sürekli endişe, özgüven, benlik algısı ve öz-yeterlik gibi bireysel özellikleri içerebilir. Ayrıca performans öncesinde görev yeterliği ile eserin hazırlık ve öğrenme süreci, bireyin öğrenme motivasyonu, görevin zorluğu ve değeri ile kaygıyı kontrol altında tutma yolları ilişkilidir. Performans anında ise bireyin performans göstermesinin beklendiği ortamın özellikleri, izleyicinin varlığı, kendini ortaya koymanın algılanma derecesi ve mekan özellikleri gibi etkenler söz konusudur (Papageorgi, Creech, ve Welch; 2011).

Müziksel performans kaygısı (MPK), seyircinin varlığında ortaya çıkan bir kaygı türüdür. İcracı performansı ile ilgili kaygı belirtileri yaşar. Kaygı belirtileri icracıdan icracıya değişiklik gösterir fakat genellikle ana belirtiler dehşete kapılma ve panik hissi, uyku bozuklukları, titreme, kaslarda gerilme, hızlı nefes alıp verme, terleme, kalp atışında artma, ağız kuruması, sindirim problemleri, üzüntü, endişeli düşünceler olarak sıralanabilir. Beceri, yetenek ve hazırlık ölçütlerine göre, icracı performansı hakkında kaygı yaşamasını gerektiren bir durum olmamasına rağmen, söz konusu kaygı sebebiyle performans sırasında potansiyelini tam olarak yansıtamayabilir (Salmon, 1990). Performans sergileyen kişinin tehdit algısı ile harekete geçen düşünceler, kaygı artışında önemli rol oynamaktadır. Olumsuz düşünme, beğenilmeme ve hata yapma korkusu, felaketeleştirici düşünceler ve mükemmeliyetçilik ise yüksek kaygı düzeyinin içeriğini oluşturmaktadır (Salmon ve Meyer, 1992).

Sosyal fobi ile benzer olarak topluluk karşısında müzik yapma düşüncesi de müzisyenlerde kaygıya sebep olabilir ve yoğun bir gerilime karşı koyma veya sakınma durumuna yol açabilir. Sosyal fobi kişinin başkaları tarafından olası bir incelemeye alındığı durumlarda kendini aşağılanmış ve utandırılmış hissedebileceği bir hareket yapabilme korkularını da kapsayan ısrarlı bir korku olarak tanımlanabilir. Sahne kaygısı sorunu olan müzisyenlerde genellikle topluluk önüne çıkmaya ilişkin sosyal fobi de görülmektedir (Çimen, 2001).

Müzisyenler için MPK, genel kaygı bozukluğu ve depresyon da dahil olmak üzere çeşitli medikal ve psikolojik belirtilerin gelişmesine neden olabilir. Sonuç olarak MPK yaşayan bireyler, beta bloker kullanımı, alkol, madde kullanımı gibi uygun olmayan başa çıkma davranışlarına yönelebilmektedirler. Ayrıca çeşitli araştırmalara göre, yüksek düzeyde müziksel performans kaygısı ile sağlıklı yaşam tarzı arasında olumsuz bir ilişki olduğu görülmektedir (Doğan, 2013). İşlevsel olmayan başa çıkma stratejileri içerisinde, en dikkate alınması gereken doktor kontrolü olmaksızın ilaç kullanımıdır. Gerek uygulamacıların, gerekse araştırmacıların ve eğitimcilerin yüksek performans kaygısı yaşayan müzisyenlerde kontrolsüz ilaç kullanımı olasılığını göz ardı etmemelidirler (Çırakoğlu, 2013).

MPK her düzeyde müziksel performans sergileyen kişileri etkilemektedir. Müzik eğitimcilerinin öğrencilerini bir performansa hazırlarken onların kaygı düzeylerini ve bu kaygının altında yatan sebepleri saptamaları, öğrencinin performans kalitesinin yükselmesinde etkili olabilir. Performans kaygısının fizyolojik, bilişsel ve psikolojik nedenlerini irdelemek öğrenci ve eğitimcilerin altta yatan sorunları gidermeye yönelik çalışmalar yapmasına olanak sağlayabilir. Bu gerekçeler doğrultusunda yapılan bu çalışmanın amacı “Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin müzik performans kaygı düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda,

öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin negatif performans algısı, psikolojik savunmasızlık, somatik kaygı, kişisel denetim ve fizyolojik savunmasızlık açısından değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın metodolojisi ortaya konulmuştur. Çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve veri analizi yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra, sınırlamalar belirtilmiştir.

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, araştırma probleminin yapısı ve araştırmanın amacı nedeniyle, nicel analiz tekniklerinin uygulanmasına karar verilmiştir. Zaman ve uygulanan yöntem açısından, bu araştırmanın modeli betimsel çalışmadır. Araştırmanın katılımcıları Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Lisans Programı öğretmen adayları olması sebebiyle bu çalışma Ankara örneği olarak adlandırılmıştır.

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Lisans Programında öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Programda yer alan toplam 206 öğrencinin çalışmaya katılması amaçlanmış, ancak 110 öğrenciye ulaşılabilmektedir. Tüm katılımcılar, 2017 bahar döneminde çalgı derslerine devam etmekte olup katılımcıların tamamı güzel sanatlar lisesinden mezun olmuşlar ve devam eden eğitimlerinde ana çalgı derslerine ek olarak piyano derslerine de katılmaktadırlar.

### Veri Toplama Araçları

2004 yılında Kenny tarafından geliştirilen ve 2013 yılında Tokinan tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kenny Müzik Performansı Kaygı Envanteri", veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Altılı Likert tipi envanter 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadelere katılma oranı "kesinlikle katılmıyorum" ile "kesinlikle katılıyorum" arasında değişen rakamları işaretleyerek belirlenmektedir. Envanterin maddeleri negatif performans algısı, psikolojik savunmasızlık, somatik kaygı, kişisel denetim ve fizyolojik savunmasızlık olarak toplam beş faktörde dağılmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .895'dir. ve maddelerin madde toplam korelasyonları .336 ile .651 arasında değişmektedir.

### Verilerin Toplanması

Veriler, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Lisans Programı'nda 2017 bahar döneminde toplanmıştır. Programda yer alan toplam öğrenci sayısının araştırmaya katılması amaçlandığından, araştırmaya ikinci, dördüncü, altıncı ve sekizinci dönem öğrencileri katılmıştır. Katılımcıların açlık, susuzluk, mola gibi ihtiyaçlarının karşılanmış olması halinde daha verimli bir veri toplama gerçekleştirileceği ve daha içten cevaplar alınabileceği dikkate alınarak, veri toplama işlemi öğle tatilinden sonra, ders başlangıcından önce gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olan Kenny Müzik Performansı Kaygı Envanterinin öğrenciler tarafından doldurulması için 15 dakika süre verilmiştir. Aracın uygulanma sürecinde araştırmacılardan biri veri toplama ortamında bulunmuş, katılımcılardan araçta yer alan sorular için kendilerine en yakın gelen seçeneği işaretlemelerini istemiştir. Ayrıca katılımcılara kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın problem durumuyla paralel olarak Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Lisans Programı öğrencilerinin müziksell performans kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla MPK toplam puanları hesaplanmıştır. Ayrıca, negatif performans algısı, psikolojik hassasiyet, somatik kaygı, kişisel denetim ve fizyolojik savunmasızlık gibi alt boyutların puanları da alt problemlerden yola çıkılarak verilmiştir. Alt boyutların frekans ve yüzde değerleri ise tablolarda listelenmiştir.

Bu araştırma, ölçeğin alt boyutları ve 25 maddesi ile sınırlıdır. Ayrıca çalışma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Lisans Programının 2017 yılındaki öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Program, Ankara'da müzik öğretmeni yetiştiren tek lisans programı olduğundan, bu çalışmayı Ankara örneği olarak sınırlamak uygun görülmüştür.



## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin MPK toplam puanları ve negatif performans algısı, psikolojik savunmasızlık, somatik kaygı, kişisel denetim ve fizyolojik savunmasızlık alt faktörleri puan ortalamaları tablolar halinde verilmiştir. Mod, medyan, ortalamanın standart hatası, standart sapma ve varyans değerleri Tablo 1'dedir.

**Tablo 1.** MPK Toplam Puanı ve Alt Faktörlere Ait Puanlar

MPK Alt Faktörleri	Puan Ortalaması	Ortalamanın Standart		Medyan	Mod	Standart	
		Hatası				Sapma	Varyans
Negatif performans algısı	2,93	0,09		2,78	2,36	0,93	0,86
Psikolojik savunmasızlık	3,05	0,10		3,00	2,88	0,91	0,83
Somatik kaygı	2,41	0,13		2,00	2,00	1,19	1,41
Kişisel denetim	2,32	0,12		2,00	2,00	1,11	1,20
Fizyolojik savunmasızlık	2,36	0,13		2,00	2,00	1,21	1,47
Toplam Puan	2,95	0,92		2,90	3,00	0,87	0,75

Tablo 1'de görüldüğü üzere Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencileri orta düzeyde müzik performans kaygısı yaşamaktadırlar. Bu kaygı en yoğun olarak kişisel denetim ve somatik kaygı alanlarında görülmektedir. Ayrıca somatik kaygı, psikolojik savunmasızlık ve negatif performans algısında da öğrencilerin yine orta düzey bir kaygı yaşadığı ortaya çıkmıştır.

Birinci alt faktör olan negatif performans algısı ile ilgili frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri irdelenmiştir. Veriler Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Negatif Performans Algısı Alt Faktörüne Ait Veriler

Negatif Performans Algısı	1		2		3		4		5		6		x	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Bir konser öncesinde performansımın iyi olup olmayacağını asla bilemem.	10	11,1	28	31,1	15	16,7	29	32,2	5	5,6	3	3,3	3,00	1,27
2. Performans öncesinde ve performans sırasında ağzım kurur.	16	14,5	40	36,4	18	16,4	26	23,6	2	1,8	8	7,3	2,84	1,38
3. Performans öncesinde veya performans sırasında midem bulanır veya başım döner.	7	6,4	22	20,0	24	21,8	44	40,0	9	8,2	4	3,6	3,35	1,18
4. Sık sık dinleyicilerden olumsuz bir tepki görme endişesi duyarım.	13	11,8	39	35,5	14	12,7	30	27,3	9	8,2	5	4,5	2,98	1,36
5. Müzik eğitimine ilk başladığım zamanlardan beri sahneye çıkma konusunda endişe duyduğumu hatırlıyorum.	14	12,7	45	40,9	10	9,1	29	26,4	5	4,5	7	6,4	2,88	1,39
6. Tek bir kötü performansın kariyerimi mahvedebileceğini düşünerek endişelenirim.	12	10,9	21	19,1	18	16,4	43	39,1	9	8,2	7	6,4	3,34	1,35

Tablo 2 Devamı

	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	x	ss
7. Performans öncesinde veya performans sırasında kalp atışlarım hızlanır ve kalbim göğsümde gümbür gümbür çarpar.	14	12,7	24	21,8	28	25,5	30	27,3	8	7,3	6	5,5	2,12	1,11
8. Endişe nedeniyle yapılmaya değer performans fırsatlarından vazgeçerim.	14	12,7	24	21,8	28	25,5	30	27,3	8	7,3	6	5,5	3,11	1,34
9. Performansım hakkındaki endişem ve gerginliğim, odaklanmamı ve konsantrasyonumu etkiler.	17	15,5	47	42,7	21	19,1	17	15,5	4	3,6	4	3,6	2,60	1,23
10. Sıklıkla, bir konsere hazırlanırken bir felaket beklentisi ve dehşet içinde olurum.	14	12,7	24	21,8	18	16,4	39	35,5	9	8,2	6	5,5	3,20	1,37
11. Performans öncesi o kadar endişelenirim ki uyukum kaçar.	19	17,3	33	30,0	19	17,3	25	22,7	9	8,2	5	4,5	2,88	1,40
12. Performans öncesinde veya performans sırasında sarsılma, titreme ya da ürperme yaşarım.	16	14,5	38	34,5	22	20,0	23	20,9	9	8,2	2	1,8	2,80	1,26
13. Başkaları tarafından incelenmek beni endişelendirir.	18	16,4	30	27,3	22	20,0	29	26,4	9	8,2	2	1,8	2,88	1,30
14. Performansımın nasıl olacağına dair kendi yargım konusunda endişe duyarım.	16	14,5	43	39,1	22	20,0	22	20,0	5	4,5	2	1,8	2,66	1,20

Araştırmaya katılan öğrencilerin negatif performans algısı ifadelerine ait ortalamaları 2,12 ile 3,35 arasındadır. Envanterde öğrencilerden ifadeler ile ilgili fikirlerini “kesinlikle katılmıyorum (1)” ile “kesinlikle katılıyorum (6)” arasında 6 basamak ile derecelendirmeleri istenmiştir. İfadelere ait ortalamalar öğrencilerin negatif performans algısında orta düzeyde bir kaygı yaşadıklarını gösterebilir. Bu durumun olası sebebi öğrencilerin performans kaygısı ile başa çıkma yolları hakkında yeterli bilgi sahibi olmamasından kaynaklanabilir. Yedi numaralı madde ise puan ortalamasının ölçekte en düşük sonuç verdiği maddedir ve bu da MPK yaşayan öğrencilerin en çok kalp atışında hızlanma yaşadığına işaret edebilir.

Veri toplama aracının psikolojik savunmasızlık alt boyutu ile ilgili verilere Tablo 3’de yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Psikolojik Savunmasızlık Alt Boyutuna Ait Veriler

Psikolojik Savunmasızlık	1		2		3		4		5		6		x	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
15. Sık sık bir şeyler yapacak gücü bulmakta zorlanırım.	11	10,0	26	23,6	23	20,9	36	32,7	12	10,9	2	1,8	3,66	1,25
16. Sıkça, hayatın bana verebileceği fazla birşey olmadığını düşünürüm.	13	11,8	17	15,5	13	11,8	44	40	19	17,3	4	3,6	3,46	1,36
17. Bir performansa hazırlanırken çok çalışsam bile hata yapmam olasıdır.	23	20,9	50	45,5	10	9,1	20	18,2	5	4,5	2	1,8	2,45	1,24
18. Sık sık değerli bir insan olmadığımı düşünürüm.	9	8,2	18	16,4	15	13,6	41	37,3	25	22,7	2	1,8	3,55	1,28
19. Performans sırasında kendimi performansımı tamamlayıp tamamlayamayacağımdan emin olmayan bir halde bulurum.	18	16,4	23	20,9	30	27,3	24	21,8	13	11,8	2	1,8	2,97	1,32
20. Alacağım değerlendirme sonuçlarını düşünmek performansımı etkiler.	16	14,5	42	38,2	27	24,4	13	11,8	10	9,1	2	1,8	2,68	1,24
21. Bazen belli bir sebebi olmaksızın kendimi endişeli hissederim.	19	17,3	47	42,7	20	18,2	18	16,4	4	3,6	2	1,8	2,52	1,17
22. Sıklıkla hayattan bekleyebileceğim hiçbir şey olmadığını düşünürüm.	11	10,0	18	16,4	19	17,3	34	30,9	26	23,6	2	1,8	3,47	1,33

Psikolojik savunmasızlık ile ilgili ifadelerin puan ortalamaları incelendiğinde puanların 2,45 ile 3,66 arasında değiştiği görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin psikolojik savunmasızlık ile ilgili kaygıyı negatif performans algısı ile ilgili kaygıya göre daha az yaşadığı söylenebilir. Bu durumu Tablo 1’de verilen negatif performans algısı ile psikolojik savunmasızlık puan ortalamaları ile ilgili veriler de desteklemektedir.

Ölçeğin diğer alt boyutları olan somatik kaygı, kişisel denetim ve psikolojik savunmasızlık alt boyutlarına ilişkin frekans, yüzde ve ortalama verilerine Tablo 4’de değinilmiştir.

**Tablo 4.** Diğer alt boyutlara ilişkin veriler

Alt Boyutlar	1		2		3		4		5		6		x	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
<b>Somatik Kaygı:</b>														
23. Performans öncesinde veya performans sırasında panik sayılabilecek duygular yaşamım.	20	18,2	56	50,9	13	11,8	13	11,8	6	5,5	2	1,8	2,41	1,18
<b>Kişisel Denetim:</b>														
24. Performans sonrasında iyi çalabildim mi diye endişelenirim.	20	18,2	59	53,6	14	12,7	11	10,0	5	4,5	1	0,9	2,32	1,83
<b>Fizyolojik Savunmasızlık:</b>														
25. Performans öncesinde ya da performans sırasında kaslarımdaki gerginlik artar.	26	23,6	47	42,7	16	14,5	15	13,6	4	3,6	2	1,8	2,36	1,19

Elde edilen veriler göstermektedir ki öğrenciler müziksel performans kaygısını en yoğun düzeyde kişisel denetim alt boyutunda yaşamaktadırlar. Öğrencilerin performans sırasında iyi çalabilme konusundaki endişesi diğer alt boyutlara göre daha yüksek çıkmıştır. Öğrenciler ikinci sırada ise fizyolojik savunmasızlık ile ilgili kaygı yaşamaktadır, fizyolojik savunmasızlık puan ortalaması da kişisel denetimden biraz daha yüksek olmakla birlikte yine de yakın düzeydedir. Öğrenciler, müzik performansı sırasında kas gerginliklerindeki artış sebebiyle kaygı yaşamaktadır. Genel olarak irdelersek bu bölümde bahsedilen üç alandaki kaygı düzeyi önceki bölümlerde değinilmiş olunan negatif performans algısı ve psikolojik savunmasızlığa göre daha yüksektir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma Gazi Üniversitesi, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin müzik performans kaygı düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın alt amaçları kapsamında, katılımcıların müzik performans kaygı düzeylerinin negatif performans algısı, psikolojik savunmasızlık, somatik kaygı, kişisel denetim ve fizyolojik savunmasızlık açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu araştırma bir betimsel çalışmadır. Araştırmanın katılımcıları, 2017 bahar döneminde Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Lisans Programı’nda öğrenim gören 110 öğretmenden adaydır. Veri toplama aracı olarak, 2004 yılında Kenny tarafından geliştirilen ve 2013 yılında Tokinan tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Kenny Müzik Performansı Kaygı Envanteri” kullanılmıştır. Altılı Likert tipindeki envanter, 25 maddeden oluşmaktadır. Veri analizi için, katılımcıların MPK toplam puanları hesaplanmıştır. Ayrıca negatif performans algısı, psikolojik hassasiyet, somatik kaygı, kişisel denetim ve fizyolojik savunmasızlık gibi alt boyutların puanları da verilmiştir. Alt boyutların frekans ve yüzde değerleri ise tablolarda listelenmiştir.

Araştırma sonucunda Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda 2016-2017 öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğrencilerin müzik performansı ile ilgili orta düzeyde kaygı duyduğu ortaya çıkmıştır. MPK alt boyutları içerisinde kaygı düzeyinin en yüksek görüldüğü alt boyut kişisel denetimdir. Kişisel denetimin öğrencinin bilişsel fonksiyonlarını etkilemesi öğrencinin algı ve dikkat gibi bilişsel becerilerinin performans sırasında da etkilenmesine sebep olabilir. Bu durum çocukta performans sırasında görülmesi beklenen hafif düzeyde kaygıyla başa çıkmasına engel olabilir. Ardından fizyolojik savunmasızlık alt boyutunda dile getirilmiş olunan kas gerginliği ile ortaya çıkan kaygı durumu ikinci sırada yer almaktadır. Bu durumun olası sebebi çalgı performansının yoğun bir ince motor beceri gerektirmesidir. Kas gerginliği ile çalgı performansında senkronizasyon, entonasyon ve acilite sorunlarının ortaya çıkması beklenebilecek bir durumdur. Bu etkenlerle performansın kalitesinde ortaya çıkacak düşüş de öğrencilerin kişisel denetimindeki yetersizliklerle birleştiğinde kaygı düzeyinin artması beklenebilir.

Müzik öğrencilerinde algılanan performans kaygısının fiziksel, davranışsal ve bilişsel özelliklerini belirlemek amacıyla Yöndem (2012) tarafından yapılan nitel bir araştırmada müzik öğrencilerinin kaygı düzeyi ve performans öncesi hazırlık düzeyi kendi ifadelerine dayanarak derecelendirilmiştir. Araştırma katılımcıları, 17 (12 kadın; 5 erkek) üniversite düzeyinde müzik bölümü öğrencisidir. Yapılan içerik analizinde performans kaygısı ve sosyal kaygı literatüründen yararlanılarak kaygının bileşenleri olarak geçen fiziksel, davranışsal ve bilişsel özellikler temel temalar olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, performans öncesi daha fazla kaygı yaşadığını belirten öğrenciler, fiziksel ve davranışsal stres tepkilerini daha yoğun yaşamaktadır. Somatik kaygı ve fizyolojik savunmasızlık ile ilgili elde edilen bulgular da bu araştırma verileri ile benzeşmektedir. Katılımcıların kendi kişilik özelliklerine ilişkin olumlu ya da olumsuz nitelendirmelerin performans kaygısı ile ilişkilendirildiği de belirlenmiştir. Kaygısını yüksek olarak algılayanlarda, komisyona ve ders hocasına ilişkin olumsuz algılamaların ise daha yaygın olduğu bulunmuştur. Bu durum, bu araştırmada negatif performans algısına ilişkin elde edilen verilerle de tutarlılık göstermektedir.

Nacakçı ve Dalkıran 2011'de 6 üniversitedeki müzik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı dersi sınavında içinde buldukları kaygı düzeylerini ve bu kaygıların farklı değişkenlere göre anlamlılığını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma grubu olarak toplam 459 öğrenci seçilmiştir. Çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınavlarda orta düzeyde kaygı yaşadıkları görülmüştür. Ankara-Gazi Üniversitesi örneğinde de orta düzeyde müzik performans kaygısı görülmektedir.

MPK'ni azaltmaya yönelik yapılmış olunan araştırmalar sonucunda Müziksel Performans kaygısını azaltmaya yönelik psikoeğitim amaçlı müdahale programlarının olumlu sonuç verdiği görülmüştür. Müziksel performans kaygısının psikoeğitim programı ile azaltılmasına yönelik yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlara göre; psikoeğitim programının MPK azaltmadaki etkisinin artarak devam ettiği söylenebilir. Bu sebeple kaygı yaşayan öğrencilerin düzenli bir psikoeğitim programına dahil olması daha etkili olacaktır. Bu müdahale programlarının içeriği davranışsal öğeler, bilişsel stratejiler, bilişsel davranışçı yaklaşım, ipucu kontrollü gevşeme, bilişsel yeniden yapılandırma, gevşeme teknikleri, biyolojik geri bildirim, aşamalı gevşeme teknikleri, termal biyolojik geribildirim, müzik terapisi, hipnoterapi, meditasyon ve çalışma grubu uygulamaları olarak sıralanabilir. MPK'nın kontrol altına alınmasında psikoterapik müdahale yaklaşımlarının yanı sıra nefes egzersizleri, imgeleme çalışmaları, ritmik nefes alma egzersizleri, özgür doğaçlama ve duyarsızlaştırma etkinlikleri ve yoga gibi spiritüel müdahale programlarının da etkili olduğu görülmüştür (Doğan, 2013). Ayrıca Green ve Gallwey (2015), müzik performansı sırasında bireyin doğru teknik, çalgıyı doğru tutma, doğru nefes gibi bilinçli süreçlere yoğunlaşması yerine kendisini müziğin akışına bırakıp müziğin talep ettiği içeriğe yoğunlaşarak doğal bir akış ile icranın müzik performansını olumlu etkilediğine değinmektedir. Özetle, kaygıyı azaltmak adına müzik performansı sırasında icra edilen müziğe odaklanarak seyirci, konser salonu gibi dışsal etmenler ile çalgı tutuşu, müzikalite, entonasyon gibi çalgı odasında düşünülmesi daha doğru olabilecek konulardan zihni uzaklaştırmak olumlu sonuç verebilir.

Sonuç itibarıyla MPK, özellikle profesyonel anlamda müzikle uğraşan kişilerin mesleki başarısını olumsuz etkileyebileceği gibi bir başa çıkma stratejisi geliştirmediği takdirde de ruhsal sağlığını bozmada etken olabilecek bir kaygı durumudur. Müzik performansı sırasında ortaya çıkan bu kaygıyı azaltmak için beta-bloker, madde veya alkol kullanımı bu sorunu çözmekte uygun bir davranış değildir. Bu sebeple bu kaygı türünün ortaya çıkması durumunda erken müdahalede bulunulmalı, uygun spiritüel ve psikoterapik yaklaşımlarla uzman desteği alarak kaygıyla başa çıkma yolları araştırılmalıdır.

Bunlara ek olarak mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda, MPK için müzik eğitimcilerinin bilgilendirilmeleri yerinde olabilir. Müzik eğitimcilerinin ve müzik öğretmeni adaylarının bu kaygı durumuyla başa çıkma yolları hakkında bilgilendirilmesi için üniversitelerin lisans programlarında MPK ile ilgili seminerler verilmesi önerilebilir.

## Kaynaklar

- Akgün, A., Gönen, S. & Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi [Anxiety levels of elementary science and mathematics education students according to some variables]. *Electronic Journal of Social Sciences*, 6 (20), 283-299. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/esosder/issue/6134/82271>.
- Allen, R. (2010). Free improvisation and performance anxiety among piano students. Unpublished Doctoral Thesis. Boston University College of Fine Arts, Boston.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel Davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi [The effect of group guidance based on cognitive behavioral approach on motivation, self-esteem, achievement and test anxiety levels]. *Ankara University Journal of Education Faculty*, 38 (1), 17-42.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi [Development of anxiety scale for research]. *Education Management*, 3(4), 453-464.
- Çırakoğlu, O. C. (2013). Sahnedeki düşman: Müzisyenlerde performans kaygısı üzerine bir gözden geçirme [The enemy on stage: A review of the performance anxiety in musicians]. *Turkish Psychology Articles*, 16 (32), 95-104.
- Çimen, G. (2001). Konser kaygısı [Concert Anxiety]. *Journal of Gazi Education Faculty*, 21 (2), 125-133.
- Çoban A. E. & Karaman N. G. (2013). Üniversite öğrencilerinin umutsuzluk, kaygı ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar. [University students cognitive distortions related to hopelessness, anxiety and relationships]. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy and Research* 2(2), 78-88.
- Doğan, U. (2013). Ergenlerde performans kaygısını yordayan değişkenlerin modellenmesi ve buna yönelik psikoeğitim programının işlevselliği [Modeling of variables predicting performance anxiety in adolescents and functionality of psychoeducation program]. Unpublished Ph. D. dissertation. Sakarya University Institute of Educational Sciences.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, 1994.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar [Neuroses]*. Ankara: Kent.
- Green, B. & Gallwey, T. (2015). *Müziğin içsel oyunları (B. Tecimer, Çev.) [Inner games of music (B. Tecimer, Trans.)]* Ankara: Music Education.
- Kavakçı, Ö., Güler, A. S. & Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler [Psychological symptoms related to exam anxiety]. *Turkish Journal of Clinical Psychiatry*, 14, 7-16.
- Kenny, D. T. (2008). Music performance anxiety. A. Williamon (Ed.), *International Handbook of Musicians' Health and Wellbeing*. Oxford, UK: Oxford.
- Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G., (2011). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*. 41 (1), 18-41.
- Salmon, P. G. (1990). A psychological perspective on musical performance anxiety: a review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 2-11.
- Salmon, P. G. & Meyer, R. G. (1992). *Coping with stress and anxiety in musical performance*. New York: Lexington Books.
- Scovel T. (1978) The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28 (1), 129-142.
- Tokinan, B. Ö. (2013). Kenny müzik performans kaygısı envanterini Türkçe'ye uyarlama çalışması [Adaptation of Kenny music performance anxiety inventory to Turkish]. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 14 (1), 53-65.
- Üldeş, İ. (2005). Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeği (MKÖ-Ö)'nin geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme [Development of mathematics anxiety scale for teachers and

pre-service teachers and evaluation of math anxiety]. Published Masters Thesis. Marmara University Institute of Educational Sciences, Istanbul.

Yöndem, Z. D. (2012). Müzik öğrencilerinde algılanan performans kaygısının fiziksel, davranışsal ve bilişsel özellikleri: Nitel bir çalışma [Physical, behavioral and cognitive characteristics of perceived performance anxiety in music students: A qualitative study]. *Education and Science*. 37 (166), 181-194.





## Early Childhood Teachers' Views About the Use of Questions in Early Childhood Education Program Assessment

Aysun Turupcu Doğan<sup>\*a</sup>, Esra Ömeroğlu<sup>b</sup>

### Article Info

DOI: 10.14686/buefad.481827

#### Article History:

Received 12.11.2018

Accepted 12.03.2019

Published 30.06.2019

#### Keywords:

Early childhood education,  
Program assessment,  
Evaluation questions.

#### Article Type:

Research article

### Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of preschool teachers about the types of evaluation questions (descriptive questions, affective questions, questions on objectives, and questions associated with daily life) preferred by teachers during the preparation and application phases of teaching activities. Also, to determine whether or not there is any relation between the frequency of use of evaluation questions within education programs and training about the evaluation of young children. The sample of the study consisted of 323 preschool teachers. Data was gathered through the screening model. A questionnaire was used as the data collection tool and Chi-Square Test  $\chi^2$  was employed in the data analysis. It was determined that preschool teachers prefer "descriptive questions" and "questions on objectives" more than "affective questions" and "questions associated with daily life." Teachers declared that they mostly preferred "questions on objectives" to enhance children's skills and to perform end-of-day assessments as well. Additionally, there was no significant difference found between the frequency of teachers' use of "questions associated with daily life" and having training/seminars on the evaluation of young children.

## Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Sorularının Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.481827

#### Makale Geçmişi:

Geliş 12.11.2018

Kabul 12.03.2019

Yayın 30.06.2019

#### Anahtar Kelimeler:

Okul öncesi eğitimi,  
Program değerlendirme,  
Değerlendirme soruları.

#### Makale Türü:

Araştırma makalesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerin hazırlanma ve uygulanma aşamasında, eğitim programlarında yer alan değerlendirme sorularının (betimleyici sorular, duyuşsal sorular, kazanım ve göstergelere yönelik sorular ve yaşamla ilişkilendirme soruları) hangilerini tercih ettiklerini belirlemektir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin çocukların değerlendirilmesi konusu üzerine aldıkları eğitimin bu soruları kullanım sıklıklarına etkisi olup olmadığına yönelik görüşlerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu 323 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin görüşleri oluşturulan anket yoluyla elde edilmiştir ve veriler iki değişken için kay-kare Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin "betimleyici soruları" ve "kazanım ve göstergelere yönelik soruları", "duyuşsal sorular" ve "yaşamla ilişkilendirme sorularına" göre daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, çocukların becerilerini üst düzeye çıkarmak ayrıca gün sonu değerlendirmesi yapmak için öncelikli olarak "kazanım ve göstergelere yönelik soruları" hazırlayıp sorduklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme konusu ile ilgili eğitim almış olmalarının özellikle "yaşamla ilişkilendirme sorularını" kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

\*Corresponding Author: aysunturupcu@gmail.com

<sup>a</sup> Res. Assist., Gazi University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-3840-6802>

<sup>b</sup> Prof. Dr., Gazi University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-8005-7474>

## Introduction

Children's healthy growth, development and learning can be realized through education that supports "whole child" initiatives that ensure students are healthy, safe, engaged, supported and challenged, and provides for their long-term success. When such training is prepared within a developmentally appropriate program, a longitudinal follow-up opportunity can be obtained in all areas of development based on learners' individual differences. Evaluation of the program is considered an indispensable part of a developmentally appropriate program. The assessment part of a program may provide the child, their family, teacher, and the school with the necessary information to produce ideas, and to thereby decide on the child's education and development. In addition to standard testing, alternative assessment methods are preferred for the preschool period in the evaluation of programs and learning. Researchers and educators define informal assessment as a promising alternative to standardized testing (Bricker, Pretti-Frontczak, Johnson, & Straka, 2002; Downs & Strand, 2006). With this informal assessment, teachers can evaluate and support the children individually in the process through one-to-one participation. The teacher can also provide efficient feedback by choosing the most appropriate alternative assessment techniques such as observation, questioning, and interviewing based on the needs of the children and the classroom atmosphere.

With questioning preferred as an important method used in education for many years, it has constituted an important and most effective part of learning activities (Muijs & Reynolds, 2005; Tan, 2007). While good questions are the most effective tools of education, a good teacher is considered to be the person who knows how to use questions to the greatest effect (MyHill & Dunkin, 2002). As a term, a question is defined as a sentence intended for the purpose of prompting thinking or as a form of providing information (MacNaughton & Williams, 2004), while teachers can prefer questioning for many purposes in the educational process. These objectives could be listed as; to draw attention, to support high-level thinking skills, to express and to reorient emotions (Borich, 2013), to determine the prejudices and misconceptions of children, to analyze discussions, to create bridges between old and new concepts, to support the use of new information in different content (Yip, 2004), to initiate class discussions/debates (Nassaji & Wells, 2000), to assess what children learn (Petty, 1993), and to help children complete their activities (Erdoğan & Campbell, 2008).

The use of questions included in training has been defined differently by various researchers as "correct," "necessary," "producer," "guide" and "efficient" (Kohn, 2015). Questions that may be defined as a "guide" are listed in the six steps according to Bloom's taxonomy in 1956, and these are stated as knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation (Cecil & Preifer, 2011). This taxonomy was updated by Lorin Anderson and his colleagues in 1999 with the idea that there were more effective factors on learning and teaching (Yurdakan, 2012). The updated taxonomy is categorized under two dimensions as "knowledge" and "cognitive processes". The "knowledge" dimension classified as "factual, conceptual, procedural and metacognitive" while the "cognitive processes" dimension consisted of six steps as "remember, understand, apply, analyze, evaluate and create" (Krathwohl, 2002). Recalling the information from the mind is the matter of the first step of the knowledge dimension. In this step, information and memorization-oriented questions are produced rather than thinking and interpreting. For the understand step in which the basis is to create meaning from educational materials and experiences, the verbs 'find', 'compare', 'explain' and 'summarize' are used in the questions. In the third step, application, there is the use or application of the appropriate process in a given case. While separating a concept and discovering how these parts are related to the whole is carried out in the analysis step, standards based judgments are created by controlling and criticizing in the evaluation stage. In the last step of Bloom's updated taxonomy, 'create' focuses on the ability of the child to assemble pieces to create something new. The steps of 'analyze', 'evaluate' and especially the 'create' constitute the steps in which high-level questions are addressed. At these levels, individuals are encouraged to create their own judgments by supporting creative and critical thinking skills. Questions planned for the training period should be prepared in accordance with the levels of cognition in children, and for their level of development (Storey, 2004). In addition, the most frequently used questions in the literature are examined as closed questions and open-ended questions based on the structure of the questions. While closed questions require short answers at the level of knowledge, open-ended questions require longer and more descriptive answers that will lead the child to think and convey their ideas (Bay, 2016; MacNaughton & Williams, 2004).

Researches have shown that the types of questions used by teachers are very limited and that teachers mostly prefer closed questions and direct knowledge questions (Bay & Hartman, 2015; Meacman, Vukelich, Han, &

Buell, 2014; Storey, 2004). Teachers' questions in the process of education provide an opportunity to connect with what children know and what they need to query and reflect with their thoughts (Fisher, 1995). Therefore, creative and open-ended questions can be considered the most important tools for teachers during training. However, asking creative questions requires critical-thinking skills and significant resources (McComas & Abraham Rossier, 2005), and therefore these questions can be seen as time-wasters. For this reason, teachers should formulate questions carefully prior to preparing a training program in line with the needs of the children and the targeted objectives. Asking effective questions supports learning rather than controlling children's knowledge (MacNaughton & Williams, 2004; Vogler, 2005), allowing them to develop critical-thinking, decision-making and problem-solving skills (Sellappah, Hussey, Blackmore, & McMurray, 1998). In addition, questioning using "why," and "how" (How do you...?, Why do you think...?) offers children the opportunity to understand, to dream, to feel, and to rethink their own experiences (MacNaughton & Williams, 2004). Diversity in the preferred questions can increase the difficulty and complexity of the children's responses (Massey, Pence, Justice, & Bowles, 2008). In addition, the questions that force children to cognitively support their self-awareness within the classroom, increase their participation in activities and lead to deep learning (Zeegers & Elliott, 2018). However, whether closed or open-ended questions are employed in the process of education and evaluation, children react less to comments and statements without questioning than dialogue that includes different questions (Meacman et al., 2014). For this reason, teachers should always include questions through each of the steps of teaching and learning, including evaluation. In addition, teachers should be able to determine the objectives, the types of questions, and when questions should be asked. Teachers are expected to know that they should prepare high-level questions to support critical-thinking and problem-solving skills, while asking low-level questions to determine children's strengths and weaknesses (Bay, 2016; Storey, 2004).

Questioning in education and especially within the evaluation process is also included in preschool education programs. Turkey's Ministry of National Education (MoNE) Preschool Program defines that there should be multidimensional evaluation, and its basic principle states that "results of evaluation should be used effectively to enhance the development of children, teachers and the program as well" (Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education], 2013, p. 13). Evaluation, which is considered an important part of the education process, is discussed in detail within a separate section of the Turkish preschool education program. Besides the evaluation of children's and teachers' development, guiding questions have been identified in order for teachers to guide the evaluation of the program. These questions are categorized as "Descriptive Questions," "Affective Questions," "Questions based on Objectives" and "Questions Associated with Daily Life" (Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education], 2013). Descriptive questions are seen as the first stage of evaluation, with answers consisting of what is done within an activity. Questions based on objectives are included in order to determine how much of the objectives in the activity plan have been achieved. While affective questions give the opportunity for children to share their opinions and feelings about the activity process, an environment is provided for children to establish a relationship between their experiences and life using questions associated with daily life. Example questions are provided within the program in order to guide teachers. Descriptive questions are questions of what, where, and who, whilst questions on objectives focus on whether or not the children have achieved the intended learning outcomes. In affective questions, children are given the opportunity to understand and to analyze their own emotions, as well as those of others. Finally, in questions associated with daily life, the aim is to assure permanence of what the children have learned. These questions are directed to the children at the end of the program activities so as to help them analyze, evaluate their learning and create new things through linking back to their own life in evaluating the activity process.

Although these questions are intended to guide teachers in preparing and implementing activities, the assessment process within preschooling does not attract adequate attention. Most of the studies were conducted to determine the teachers' assessment methods preference and their opinions on these methods rather than the questions that used in the preschool classrooms (Baldu, 2010; Dennis, Rueter & Simpson, 2014; Can Gül, 2009; Hanes, 2009; Kaya, 2018; Turupcu, 2014). However, the aim of this study is specifically to pay attention to teachers' preference of questions and the frequency of use of these questions for evaluation process of preschoolers, therefore this study is thought as important for preschool education literacy. Based on the published research, during the evaluation process, teachers mostly prefer lower-level questions and closed questions (Bay, 2016; Baysen, 2006; Lee, 2010; Storey, 2004). For the current study, four aims are determined for the preschool

evaluation process; “preparing questions in a way that can be answered in different learning centers,” “preparing questions that can raise children’s skills to the highest level,” “asking questions by considering developmental characteristics for development follow-up” and “performing end-of-day evaluation with questions.” This study is considered important in terms of defining which questions are preferred the most from “descriptive questions,” “affective questions,” “questions based on objectives,” and “questions associated with daily life,” and also to provide a different perspective by examining the frequency of occurrence of such question types. Because when teachers gain an awareness of how often they choose which questions for evaluation process of pre-schoolers, they will be able to direct more appropriate questions to children and encourage them to ask questions. As a result, children's understanding skills can be supported (Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser & Long, 2003), and children will feel more valued and motivated with conversations and questions that continue during the activities (Mercer & Howe, 2012). This study is significant in terms of teachers can see the overall picture over the availability of the proposed evaluation questions in the pre-school education programs in Turkey. So, the questions facilitate the negotiation environment to evaluate and assess the ideas of children. Thus, there will be further progress in critical thinking and problem solving skills of children (Günel, Kingır & Geban, 2012; Mercer & Howe, 2012; Scott, Mortimer & Aguiar, 2006)

The aim of this study is to answer the following research questions based on the feedback of preschool teachers about the question types they prefer in order to reach the goals determined during the evaluation of their education;

- 1- Which evaluation questions are preferred by preschool teachers in early childhood education programs; descriptive questions, affective questions, questions on objectives, or questions associated with daily life?
- 2- Is there any significant difference between the frequency of question type usage by preschool teachers and their having received training about the evaluation of preschool children?

### **Method**

This section details the research design, research sample, data collection tool, data collection, and data analysis of the study.

#### **Research Design**

In this study, the qualitative research methods screening model was preferred because the aim is to understand the views of teachers in preschool education institutions, therefore necessitating reaching teachers within the wider audience. In screening research, the views of a wider community should be taken into account, while the data should include answers to questions directed at the participants (Fraenkel & Wallen, 2006). In addition, such studies should focus on how the participants express their views, rather than the reasons of the participants. In the current study, it is aimed to determine which question types offered in preschool education programs are asked by teachers in the process of preparation and follow-up of their activities.

#### **Research Sample**

The sample of the study was defined by maximum diversity sampling, which is a type of objective sampling. The reason for this is in order to obtain specific clues about the universe without being concerned with generalization by considering different samples in line with the determined problem (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014). In addition, by presenting similarities and differences in various situations, evaluation of the problem from different perspectives may be possible. The sample of the current study is formed of a total of 323 preschool teachers working in different provinces of Turkey. Table 1 shows the demographics of the sample.

Table 1 shows the distribution of preschool teachers according to age, gender, education, graduating department, seniority, the age group and class size they work with, and having received training/ seminar (on evaluation within preschool education). In general, it was determined that half of the teachers were in the 21-30-year age group and 92% are female. Additionally, 81% of the teachers held a Bachelor’s Degree and 71.8% graduated from the Department of Preschool Education. While 41.5% of the teachers were in the first five years of their professional life, about half worked with 5-year-old children, and 25% stated that they had more than 21 children in their class. Finally, 90.7% of the teachers in the sample had not attended training or a seminar on evaluation within preschool education.

**Table 1.** Demographic Information of Preschool Teachers

		F	%
Age	21-30	165	51.1
	31-40	114	35.3
	41 +	44	13.6
Gender	Female	299	92.6
	Male	24	7.4
Education	Bachelor's Degree	262	81.1
	Other (Vocational High School, Associate Degree)	61	18.9
Department (graduation)	Preschool Education	232	71.8
	Other (Child Development/and Education)	91	28.2
Seniority	0-5 yrs	134	41.5
	6-10 yrs	102	31.6
	11-15 yrs	47	14.6
	16 yrs +	40	12.4
Age Group	3-4 yrs	87	26.9
	5 yrs	161	49.8
	6 yrs	75	23.2
Class size	10-15 children	119	36.8
	16-20 children	125	38.7
	21 children +	79	24.5
Having training/seminar	Yes	30	9.3
	No	293	90.7

### Data Collection Tool

In this study, the aim was to describe the views of teachers about the use of evaluation questions. A questionnaire was preferred as the data collection tool. With surveys, which are advantageous in terms of reaching larger groups within a shorter timeframe and with lower costs, results are expressed as the basic number of participants responding to questionnaire items (Büyüköztürk et al., 2014).

The questionnaire consists of two parts. In the first part, questions are used to obtain the demographic characteristics of the participants, whilst the second part consists of questions regarding the participants views. After performing a review of the literature, a draft questionnaire form was prepared under two main headings, as preparation and application of evaluation questions. The draft form was sent to two pre-school education and a measurement and evaluation expert to get the feedback based on the criteria; consistency with the purpose, scope, content of study and coherence of language. Based on the feedback of experts, the incoherency of the questions was checked. After that, it is considered sufficient to apply pretest to participants of up to 20% of the sample size (Büyüköztürk et al., 2014); and therefore, a total of 67 preschool teachers participated in a pilot test of the questionnaire. After these preparations to support the instrument's validity and reliability, three questionnaire items which were not sufficiently understood by the pilot participants were removed.

The final form of the questionnaire consisted of 13 items. Participants were expected to respond to each questions by taking into account the four types of assessment questions; "Descriptive Questions," "Affective Questions," "Questions based on Objectives," and "Questions Associated with Daily Life" in Turkey's Ministry of National Education (MoNE) Preschool Education Program (Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education], 2013). The prepared questions were formed as five-point, Likert-type items examining teachers' frequency of usage of each evaluation question type.

### Data Collection



During the data collection process, online questionnaires were completed as a means to reaching a larger number of participants. Additionally, questionnaires were conducted with teachers in Ankara on a face-to-face basis. In terms of the quality of the data, some of the questionnaires were excluded from the analysis, and as a result, a total of 323 questionnaires were included.

### Data Analysis

The quantitative research method was preferred for this study, with data collected by means of a survey. For this reason, data analysis was performed using Chi-Square Test 2 for two variables from nonparametric statistics. This test, which is frequently used in screening studies, aimed to determine whether or not there is a relationship between two categorical variables. Three different solutions are presented if the number of cell less than 5 is more than 20% of whole. One of these is to merge into the relevant line or column. The aim is to increase the observed frequencies and increase the expected values (Büyüköztürk, 2014). In this study, due to the more in the number of cell exceeding specified value, the likert items were merged. The three categories; “never,” “rarely,” and “sometimes” were combined under the title “occasionally.” The other categories were named as “mostly” and “always.”

### Findings

Table 2 shows which assessment questions were preferred by teachers in the preparation and implementation of their activity plans in order to reach the determined goals. In addition, Table 3 shows the Chi-Square Test results on whether or not the usage frequency of teachers’ preference of evaluation questions differs according to the teachers’ having taken training or attended a seminar on evaluation within preschool education. Furthermore, Table 3 shows four different Chi-Square Test results, one for each type of evaluation question (descriptive, affective, questions on objectives, and questions associated with daily life).

Table 2 shows that the teachers prefer “descriptive questions” with a rate of 49.5% for questions that can be answered in different learning centers while preparing activity plans. While the children maintained their activities in different learning centers, only 4.6% of the teachers stated that they were preparing “questions associated with daily life” in order to evaluate the children. Another aim of teachers in the evaluation process of education is to increase the skills of the children to the highest level. For this purpose, it was concluded that 48.9% of the teachers prepared “questions on objectives” and 35.9% of them prepared “descriptive questions”; however, “affective questions” were preferred by only 5.3% of teachers for this goal.

The most equal distribution among the teachers’ choice of questions was for questions asked as follow-up to the children’s development. Firstly, teachers preferred “descriptive questions” (28.9%), then “affective questions” (26.0%), “questions on objectives” (23.5%) and, finally, “questions associated with daily life” (21.4%) in order to be able to evaluate children’s development.

**Table 2.** Evaluation Questions Preference of Preschool Teachers

Aims	Evaluation Question Preference	Descriptive questions	Questions on objectives	Affective questions	Questions Associated w/ daily life
		<i>f/ %</i>	<i>f/ %</i>	<i>f/ %</i>	<i>f/ %</i>
<i>Preparing questions in the way that can be answered in different learning centers</i>		160 (49.5%)	126 (39.0%)	22 (6.8%)	15 (4.6%)
<i>Preparing questions that can raise children’s skills to the highest level</i>		116 (35.9%)	158 (48.9%)	17 (5.3%)	32 (9.9%)
<i>Asking questions by considering developmental characteristics for development follow-up</i>		93 (28.8%)	76 (23.5%)	84 (26.0%)	70 (21.7%)
<i>Doing end-of-day evaluation with questions</i>		102	128	66	27



	(31.6%)	(39.6%)	(20.4%)	(8.4%)
--	---------	---------	---------	--------

As seen in Table 2, only 8.4% of teachers ask “questions associated with daily life” in order to perform an end-of-day assessment, and also that they mostly preferred “questions on objectives” with a ratio of 39.6% for this purpose. It is also seen that teachers have a tendency to prefer “descriptive questions” and “questions on objectives” to reach their goals, and that “questions associated with daily life” are the evaluation question types least preferred by early childhood teachers.

Table 3 provides the results of the Chi-Square Tests used to determine whether or not the usage frequency of the evaluation questions used by the teachers in preparing and implementing the activity plan varied according to them having attended a seminar or training on the evaluation of young children.

For the purpose of preparing questions that can be answered in different learning centers, 36.7% of the teachers who had received training or attended a seminar on evaluation in preschool education always used “descriptive questions,” while 48.8% who had not attend any training/seminar stated that they occasionally preferred “descriptive questions.” In another result of the study, “affective questions” were found to be mostly preferred by 50% of teachers having received training, and 46.4% of teachers who had not. While 20% of the teachers who had been trained preferred “questions on objectives” occasionally, the teachers who had not been trained always used this type of question at a rate of 23.2%. Finally, the “questions associated with daily life” were found to be mostly preferred by teachers who had been trained at a rate of 40%, while 42% of the non-trained teachers only asked these questions occasionally. The results of the Chi-Square Test showed no significant differences between the usage frequency “descriptive questions” and “questions on objectives” and having received training on evaluation:  $\chi^2$  (SD = 2, n = 323) = 5.04,  $\chi^2$  (SD = 2, n = 323) = 3.98,  $p > .05$ . On the other hand, significant differences were seen between the usage frequency of “affective questions” and “questions associated with daily life,” and having attending training or seminars on the evaluation of young children:  $\chi^2$  (SD = 2, n = 323) = 9.11 and  $\chi^2$  (SD = 2, n = 323) = 7.54,  $p < .05$ .

**Table 3.** Chi-Square Test Result on Teachers' Frequency of Use of Evaluation Questions According with the Having Training/Seminars on Assessment\*

Question Type**	Having received training on evaluation	<i>Preparing questions in the way that be answered in different learning centers</i>					<i>Preparing questions that can raise children's skills to the highest level</i>					<i>Asking questions by considering developmental characteristics for development follow-up</i>					<i>Doing end-of-day evaluation with questions</i>				
		Occasionally	Mostly	Always	p	$\chi^2$	Occasionally	Mostly	Always	p	$\chi^2$	Occasionally	Mostly	Always	p	$\chi^2$	Occasionally	Mostly	Always	p	$\chi^2$
1	Yes	<i>n</i> (%) 9 (30.0)	10 (33.3)	11 (36.7)	.081	5.038	8 (26.7)	8 (26.7)	14 (46.7)	.102	4.567	4 (13.3)	9 (30.0)	17 (56.7)	.258	2.708	11 (36.7)	6 (20.0)	13 (43.3)	.041	6.412
	No	<i>n</i> (%) 143 (48.8)	88 (30.0)	62 (21.2)			101 (34.5)	110 (37.7)	82 (28.0)			79 (27.0)	29 (27.0)	135 (46.1)			141 (48.1)	86 (29.4)	66 (22.5)		
2	Yes	<i>n</i> (%) 3 (10.0)	15 (50.0)	12 (40.0)	.011	9.106	2 (6.7)	15 (50.0)	13 (43.3)	.068	5.370	7 (23.3)	5 (16.7)	18 (60.0)	.338	2.168	9 (30.0)	10 (33.3)	11 (36.7)	.249	2.779
	No	<i>n</i> (%) 96 (32.8)	136 (46.4)	61 (20.8)			64 (21.8)	148 (50.5)	81 (27.6)			106 (36.2)	48 (16.4)	139 (47.4)			121 (41.3)	103 (35.2)	69 (23.5)		
3	Yes	<i>n</i> (%) 6 (20.0)	12 (40.0)	12 (40.0)	.023	7.536	1 (3.3)	12 (40.0)	17 (56.7)	.033	6.806	5 (16.7)	9 (30.0)	16 (53.3)	.778	.503	9 (30.0)	8 (26.7)	13 (43.3)	.029	7.112
	No	<i>n</i> (%) 131 (44.7)	94 (32.1)	68 (23.2)			68 (23.2)	106 (36.2)	119 (40.6)			44 (15.0)	107 (36.5)	142 (48.5)			160 (54.6)	60 (20.5)	73 (24.9)		
4	Yes	<i>n</i> (%) 7 (23.3)	12 (40.0)	11 (36.7)	.137	3.982	2 (6.7)	9 (30.0)	19 (63.3)	.062	5.554	5 (16.7)	6 (20.0)	19 (63.3)	.352	2.089	5 (16.7)	12 (40.0)	13 (43.3)	.218	3.046
	No	<i>n</i> (%) 123 (42.0)	85 (29.0)	85 (29.0)			58 (19.8)	110 (37.5)	125 (42.7)			66 (22.5)	82 (28.0)	145 (49.5)			71 (24.2)	139 (47.4)	83 (28.3)		

\* Separate analysis was performed for each question type and then results combined as a single table.

\*\* 1: 'Descriptive questions', 2: 'Affective questions', 3: 'Questions on objectives', 4: 'Questions associated with daily life'

In Table 3, “descriptive questions” are seen to always be preferred by teachers who had received training or attended seminars in order to maximize the children’s skills with a ratio 46.7%, and mostly by 37.7 % of teachers who had not. For this aim, both trained and non-trained teachers mostly have a tendency to use “affective questions.” In addition, 63.3% of the teachers who had attended seminars or training always preferred “questions associated with daily life,” while the non-trained teachers preferred this question type occasionally with a rate of 19.8%. According to the results of the Chi-Square Tests, no significant difference was found between the teachers’ frequency usage of evaluation questions and having received training on the evaluation of young children:  $\chi^2$  (SD = 2, n = 323) = 4,567;  $\chi^2$  (SD = 2, n = 323) = 5,370;  $\chi^2$  (SD = 2, n = 323) = 6,806 and  $\chi^2$  (SD = 2, n = 323) = 5,554,  $p > .05$ .

It can be concluded that approximately 50% of the teachers always used “descriptive questions,” “affective questions,” “questions on objectives” and “questions associated with daily life” by taking into account the developmental characteristics of the children for developmental follow-up, irrespective of whether or not the teachers had been trained on the evaluation of young children. Although the majority of the teachers used these assessment questions for this purpose, there was no significant difference found between the usage frequency of evaluation questions and the teachers’ seminar/ training status;  $\chi^2$  (SD = 2, n = 323) = 2.71;  $\chi^2$  (SD = 2, n = 323) = 2.17,  $\chi^2$  (SD = 2, n = 323) = .50 and  $\chi^2$  (SD = 2, n = 323) = 2.09,  $p > .05$ .

Finally, the teachers who had attended training or seminars on the evaluation of young children always preferred “descriptive questions” with the ratio of 43.3% when making end-of-day assessments, while 48.1% of the non-trained teachers occasionally used these questions. Moreover, 43.3% of the trained teachers always asked “questions associated with daily life” in their classroom; whilst the non-trained teachers just occasionally preferred these questions with the ratio 24.2% to assess children at the end of the day. As a result, no significant difference was found between the usage frequency of both “affective questions” and “questions associated with daily life,” and having received any training on the evaluation of young children;  $\chi^2$  (SD = 2, n = 323) = 2.78 and  $\chi^2$  (SD = 2, n = 323) = 3.05,  $p > .05$ .

### Discussion and Conclusion

This study examined which types of evaluation questions are preferred by early childhood teachers for the preparation and the implementation of activity plans, and whether or not the usage frequency of evaluation question types changes based on teachers having received or not received training or attended seminars on the evaluation of young children. For this study, teachers’ feedback was sought on question types stipulated in the program evaluation of Turkey’s National Preschool Education Program, which are “descriptive questions,” “affective questions,” “questions on objectives,” and “questions associated with daily life,” and the results analyzed individually for each type.

As a result of this research, it was seen that the preschool teachers primarily preferred “descriptive questions” rather than “questions on objectives,” and rarely used “questions associated with daily life” for the evaluation of young children playing in different learning centers. This result parallels the results of other studies that concluded that teachers prepare and ask low-level questions and closed questions during the assessment process (Bay, 2016; Baysen, 2006; Lee, 2010; Storey, 2004). The reason for this result could be that teachers prepare questions to be answered at the ‘remember’ level instead of open-ended questions which need to be revised according to changing dynamics of the learning center. Preparing questions at the knowledge level and obtaining answers requires a shorter timeframe and the responses will be more observable. Teachers may therefore prefer questions based on memorization and knowledge repetition because they are more practical to administer and require less occupational knowledge. As Büyükalan (2002) stated, when individuals learn more, they can ask high-level questions; and therefore, if teachers advance their own questioning skills, they may have at hand a variety of questions to ask in different environments and for different individuals. In addition, Vogler (2005) emphasized that teachers should know the features of question asking and should be willing to implement them and to ask more questions. As seen in the results of the current study, teachers will be familiar with different types of questions and will also be seen as a model for children if they ask questions both during the teaching process and also in their daily life. In parallel with other findings of the study, for children working at different learning centers, a significant difference was seen between the usage frequencies of “affective questions” for teachers who had received some form of training on the evaluation of young children. It was found that trained teachers asked more “affective questions” than non-trained teachers. This result showed that when teachers advance their skills through training or attending seminars,

they could help children to think in a more creative and critical manner through the application of different evaluation question types for different learning centers. In addition, with training, teachers can prepare and ask more concrete questions that are associated with children's life experiences, include familiar words for children and be prepared through current events and objects. As stated by Massey et al. (2008), the inclusion of more questions in the education process by teachers results in gaining the support of children's participation, and also that questions that are formed differently for various learning centers may result in more complex and detailed responses by the children.

According to another result of the study, teachers used "questions on objectives" instead of "questions associated with daily life" and "affective questions" in order to maximize the skills of children. This is seen as a remarkable result, that while the target was to maximize the skills of children, only 10% of the preschool teachers preferred to use "questions associated with daily life" that support high-level thinking ability. The reasons for not preferring to ask open-ended questions that help children to think creatively could be noted as a fear of asking the right questions and/or not being able to respond adequately to the children's questions. In this context, the lack of any specific course targeted at supporting teachers' questioning skills in undergraduate education, and the lack of lessons related to the subject, could lead to the inability of teachers to fully support their questioning skills. Additionally, the preparation and attendance to specific courses or training on child evaluation to support questioning skills may not be sufficient for teachers to gain such skills at a comprehensive level. In the published research, it is seen that children's potential can be enhanced and developmental progress observed when preschool teachers have sufficient training and education to gain high quality questioning skills (Barnette, Orletsky, & Sattes, 1994; Büyükalın Filiz, 2007; Storey, 2004; Zeegers & Elliott, 2018). Moreover, the reason why teachers prefer memorization questions to open-ended questions could be stated as teachers needing more time in the classroom. As, when open-ended questions are addressed to children; new questions could arise, teachers may have to move away from the main objective and focus on a non-targeted issue, and the teacher may be concerned over resultant issues of class management (Chin & Osborne, 2008). In parallel with this result, Waterhouse (1990) stated that if more time is needed to answer the questions and teachers ask questions to only a few children; in this case, the children stop being involved in the activity and classroom management problems can be observed.

According to another result of the current study, the teachers stated that they used the four types of assessment questions stated in the Ministry of National Education program with a balanced distribution for developmental follow-up, considering the developmental characteristics of children. However, in the second step of the study, no significant difference was found between the usage frequencies of evaluation questions and having received training or attended seminars on the evaluation of young children. This may be due to prospective teachers' undergraduate education about the importance of the "whole child" and assessment of overall development of children on their courses. In addition, in the undergraduate teacher training program, general assessment was taught rather than specific courses related to questions and questioning; therefore, this could have had an effect on the issues of training on evaluation making no difference to the usage frequency of evaluation questions.

In another finding, it was determined that teachers preferred "questions on objectives" to "affective questions" for end-of-day assessment of education. This preference could be due to observable consequences and answers of "questions on objectives" in their daily routine. Therefore, preschool teachers could easily complete the objectives control list. This result is in line with the work of Carin, Bass, and Contant (2005). In Carin et al.'s (2005) study, it was determined that teachers preferred closed questions in order to determine the reflection of teaching on children in a comfortable way and to be able to observe the skills of children through the application of closed questions. Thus, it was stated that teachers could make a more comfortable evaluation on the answers of the children. On the other hand, when the relationship between the usage frequency of evaluation questions and having received training or attended seminars on evaluation was examined, there was a meaningful relationship found between having attended training and the usage frequency of both "descriptive questions" and "questions on objectives." This result can be interpreted as when teachers attend training or seminars on the evaluation of young children, they could learn which question types to use for both the process and end-of-day assessment. In the current study, it was determined that the teachers preferred more questions at knowledge level, for instance "descriptive questions" and "questions on objectives" for the end-of-day assessment, while for process evaluation these question types were used occasionally or mostly by preschool teachers.

Many researchers have emphasized that the quality of teachers is of significant importance and impacts on the development of children, especially in the preschool period (Burchinal, 2018; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2002, 2005; Smolensky & Gootman, 2003). Questions and answers within the evaluation process, which is considered an important part of education, can be used as a rich tool in order to define assumptions, to reveal contradictions and to reach new information. When teachers reflect on their children that questioning skills are worth modeling, children will themselves make new discoveries by questioning as well. When children ask more questions in the process, education becomes more effective and interesting (Kaya & Elgun Ceviz, 2017); therefore children's thinking skills should be supported (King, 2005) so that children's own questioning will shape subsequent activities and increase their motivation (Chin & Osborne, 2008). In addition, questioning skills will help children to analyze subjects and events, to solve problems, to adapt to change and thus to identify new opportunities and move towards new directions. In this context, the first step of a teacher who focuses on solutions rather than problems should be to ask questions, because where there are no questions, therein lies the problem. Teachers should always ask themselves this question, "What could I ask the children?" and should always think about what children could be asked these questions. For this purpose, teachers should continue to be good listeners and observers of children. The fact that teachers see questions as the most important tool that will guide and extend communication in the classroom (Yang, 2006), therefore should be an indication of how much teachers should care about their questioning skills in education.

According to the literature review, studies about evaluation questions focus on the structure of questions (e.g., open-ended, closed) or their cognitive level (remember, understand, apply, analyze, evaluate, create). On the other hand, the current study specifically targeted evaluation questions recommended for preschool teachers in the MoNE early childhood education program. The specific focus was on teachers' usage of "descriptive questions," "affective questions," "questions on objectives" and finally "questions associated with daily life." It is considered that this study will contribute to the literature in terms of providing feedback on evaluation questions used in one-to-one practices in Turkey. However, the study data were limited to the survey conducted online and 323 teachers' opinions. For the following study, if the study is carried out with more preschool teachers all over the Turkey, the generalizability of the data about the evaluation questions preference of teachers may increase. Moreover, the questionnaire consists of likert-type questions therefore teachers' opinions on evaluation questions are limited by quantitative data. In order to handle such limitation in the following studies, a qualitative study on the use of these assessment questions and the reasons of the preferences of the teachers and the possible consequences of their preferences can be discussed. In addition, another study can be carried out to compare the views of teachers and the opinions of policy makers on preschool education in relation to assessment questions. As a result of such study, there could be a general picture of the views on to what extent and how the planned policies could be implemented or not about assessment questions in preschool education. Such a reflection is expected to provide a rich feedback for the evaluation of the training program being implemented in Turkey. In addition, providing trainings and workshops about especially pre-school assessment and effective questioning for both pre-school teacher candidates and teachers, will allow them to make self-assessments about questioning. In addition, for both researchers and field practitioners, it may be recommended to prepare an online training or practice which can be prepared by planning on sample cases. With such an application, teachers will be able to learn how to prepare different types of questions in different case situations, and gain the ability to ask questions.

# Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Sorularının Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri

## Giriş

Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenebilmesi; bütüncül gelişimi destekleyecek bir eğitimin çocuğa sunulmasıyla gerçekleşebilir. Bu eğitim gelişimsel olarak uygun bir program dâhilinde hazırlandığında, çocukların bireysel farklılıkları temel alınarak tüm gelişim alanlarında boylamsal bir takip fırsatı yakalanabilir. Bu takibin yapılabilmesi için de programın değerlendirmesi bu programın vazgeçilmez parçası olarak ele alınır. Programa dâhil edilecek olan değerlendirme, çocukların eğitim süreçleri ile ilgili fikir üretebilmek ve karar vermek için çocuğa, aileye, öğretmene, okula gerekli bilgiler sağlayabilir. Programın ve öğrenmenin değerlendirilmesi için okul öncesi dönemde standart testlere ek olarak alternatif değerlendirme yöntemleri de tercih edilmektedirler. Araştırmacılar ve eğitimciler ‘özgün’ değerlendirmeyi standart testlere umut verici bir alternatif olarak tanımlamaktadır (Bricker, Pretti-Frontczak, Johnson, & Straka, 2002; Downs & Strand, 2006). Söz konusu özgün değerlendirme ile öğretmen çocukları bireysel olarak süreç içerisinde onların birebir katılımı ile değerlendirebilir ve onlara destek olabilir. Öğretmen aynı zamanda sınıf atmosferi ve çocukların ihtiyaçlarına yönelik alternatif değerlendirme yöntemlerinden gözlem, soru sorma, görüşme gibi en uygun teknikleri tercih ederek verimli bir geribildirim sağlayabilir.

Soru sorma çok uzun yıllardır eğitimde kullanılan önemli bir yöntem olarak tercih edilirken, etkinliklerin vazgeçilmez ve en etkin parçasını oluşturmaktadır (Muijs & Reynolds, 2005; Tan, 2007). Üretilen iyi bir soru, eğitimin en etkili aracı olurken, iyi öğretmen de en büyük etkiyi yaratabilmek için bu soruları nasıl kullanması gerektiğini bilen kişi olarak düşünülmektedir (MyHill & Dunkin, 2002). Soru, bir kişinin düşünmesini ya da bilgi elde etmesini amaçlamak için hazırlanan bir cümle (MacNaughton & Williams, 2004) olarak tanımlanırken, öğretmenler soruları eğitim sürecine birçok amaçla kullanabilmektedir. Bu amaçlar; dikkat çekmek, üst düzey düşünme becerilerini desteklemek, duyguları ifade etmek ve yeniden yönlendirmek (Borich, 2013), çocukların önyargularını ve yanlış bildiklerini belirlemek, tartışmaları çözümlenmek, eski ile yeni kavramlar arası köprü oluşturmak, farklı içerikte yeni bilginin kullanımını desteklemek (Yip, 2004), sınıf içi tartışmaları başlatmak (Nassaji & Wells, 2000), çocukların öğrendiklerini değerlendirmek (Petty, 1993), çocukların etkinliklerini tamamlamalarına yardımcı olmak (Erdoğan & Campbell, 2008) gibi çok çeşitli şekilde sıralanabilmektedir.

Eğitimde yer verilen soru kullanımını birçok çalışmacı tarafından “doğru”, “gerekli”, “üretici”, “rehber”, “verimli” olmak üzere farklı şekilde tanımlanmıştır (Kohn, 2015). Rehber niteliğinde olabilecek sorular Bloom’un 1956 yılında oluşturmuş olduğu taksonomisine göre altı basamakta sıralanmış ve bunlar bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak belirtilmiştir (Cecil & Preifer, 2011). Bu taksonomi 1999 yılında Lorin Anderson ve meslektaşları tarafından öğrenme ve öğretme üzerinde daha fazla faktörün etkili olduğu düşüncesiyle güncellenmiştir (Yurdakan, 2012). Güncellenen taksonomi ‘bilgi’ ve ‘bilişsel süreçler’ olmak üzere iki boyut olarak ele alınmıştır. Bilgi boyutu, “olgusal, kavramsal, işlemsel ve bilişüstü bilgi” olarak sınıflandırılırken; bilişsel süreçler boyutu “hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma” şeklinde yine altı adımda sınıflandırılmıştır (Krathwohl, 2002). Bilişsel boyutun ilk adımı olan hatırlamada zihinde olan doğru bilgiyi getirme söz konusudur. Burada düşünme ve yorumdan ziyade ezberlenen bilgiler odaklı sorular üretilmektedir. Eğitim materyalleri ve deneyimlerden anlam oluşturmanın temel olduğu anlama basamağındaki sorularda ‘bul’, ‘karşılaştır’, ‘açıkla’, ‘özetle’ ifadelerine yer verilmektedir. Üçüncü sıradaki uygulama basamağında, verilen bir durumda uygun işlemi kullanma veya uygulama vardır. Bir kavramı parçalarına ayırma ve bu parçaların bütün ile nasıl bir ilişkisinin olduğunun keşfedilmesi analiz basamağında gerçekleşirken, değerlendirme basamağında kontrol ederek ve eleştirerek standartlara dayalı yargılar oluşturulmaktadır. Bloom’un güncellenen taksonomisinin son basamağında ele alınan yaratma ise çocuğun yeni bir şey oluşturmak için parçaları bir araya getirme becerisini içermektedir. Analiz, değerlendirme ve özellikle yaratma basamakları ise üst düzey soruların ele alındığı basamakları oluşturmaktadır. Bu düzeylerde bireylerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri desteklenerek kendi yargılarını oluşturmaları hedeflenmektedir. Eğitim süresinde ele alınması planlanan sorular Bloom’un güncellenen taksonomisinde yer alan bilişsel süreçler boyutuna ve çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanmalıdır (Storey, 2004). Buna ek olarak alanyazın incelendiğinde eğitimde de sıkça kullanılan sorular yapıları temel alınarak, kapalı uçlu sorular ve açık uçlu sorular olarak iki ana başlık altında incelenmektedir. Kapalı uçlu sorular, bilgi düzeyinde kısa cevaplar gerektirirken, açık uçlu sorular çocuğu düşünmeye ve fikirlerini aktarmaya yöneltecek uzun ve açıklayıcı cevapları beraberinde getirmektedir (Bay, 2016; MacNaughton & Williams, 2004).



Yapılan araştırmalar öğretmenlerin kullandıkları soru yapılarını çok sınırlı görmekte ve öğretmenlerin çoğunlukla kapalı uçlu soruları ve doğrudan bilgi sorularını tercih ettiklerini belirtmektedir (Bay & Hartman, 2015; Meacman, Vukelich, Han & Buell, 2014; Storey, 2004). Öğretmenlerin eğitim sürecinde çocuklara yönelttikleri sorular; çocuklara, ne bildikleri ve neyi sorgulamaya ihtiyaç duyduklarını kendi düşünceleri aracılığıyla yansıtma fırsatı sunmaktadır (Fisher, 1995). Bu yüzden yaratıcı ve açık uçlu sorular eğitim süresince öğretmenlerin en önemli araçları kabul edilebilmektedir. Ancak yaratıcı sorular hazırlayabilmek eleştirel düşünme becerisi ve önemli kaynaklara ihtiyaç duymasından dolayı (McComas & Abraham, 2005) bu soruları üretmek yer yer zaman kaybı gibi görülebilmektedir. Bu sebeple öğretmen çocukların ihtiyaçları ve hedeflenen kazanımlar doğrultusunda çalışmalarını şekillendirirken, sorularını da dikkatli bir şekilde önceden belirlemelidir. Çünkü etkili soru sorma, çocukların bilgisini kontrol etmekten ziyade onların öğrenmelerini desteklemekte (MacNaughton & Williams, 2004; Vogler, 2005), onların eleştirel düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişmesine olanak sağlamaktadır (Sellappah, Hussey, Blackmore & McMurray, 1998). Ayrıca öğretmenler tarafından hazırlanacak sorularda neden, nasıl gibi (Sen nasıl...?, Neden...düşündün?) soru kalıpları kullanılması, çocukların anlamaları, hayal kurmaları, hissetmelerini sağlarken, onların kendi deneyimlerini yeniden düşünebilme imkanı sunmaktadır (MacNaughton & Williams, 2004). Tercih edilecek sorulardaki çeşitlilik, çocukların yanıtlarının güçlük ve karmaşıklık düzeyini destekleyerek artıracaktır (Massey, Pence, Justice & Bowles, 2008). Ek olarak, bilişsel olarak çocukları zorlayacak sorular, onların sınıf içinde kendilerini fark etmelerine destek olacak, etkinliklere katılımlarını artıracak ve derin öğrenmelerine yol açacaktır (Zeegers & Elliott, 2018). Ancak eğitim ve değerlendirme sürecinde ister kapalı uçlu ister açık uçlu soru olsun, çocuklar soru içermeyen düz yorumlara ya da ifadelere soru içeren konuşmalardan daha az tepki vermektedirler (Meacman vd., 2014). Bu sebeple öğretmenler değerlendirme de dâhil olmak üzere eğitimin her basamağında sorulara her zaman yer vermeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin soru sorarken amaçlarını, soruların çeşitlerini, ne zaman hangi soruları tercih etmeleri gerektiğini iyi belirlemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin, alt düzey soruları çocuğun güçlü ve zayıf yanlarının neler olduğunu belirlemek ve bunların değerlendirmesini yapmak üzere; üst düzey soruları da çocuğun eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemek amacıyla hazırlamaları gerektiğini her zaman bilmeleri beklenmektedir (Bay, 2016; Storey, 2004).

Eğitim ve özellikle değerlendirme sürecinde gerekliliği vurgulanan sorular okul öncesi eğitim programları içerisinde de yerini almaktadır. Türkiye’de kullanılan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı değerlendirme sürecinin çok yönlü olması gerektiğinin üzerinde dururken, temel ilkelerinde ‘değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır’ şeklinde yer almaktadır (MEB, 2013, s.13). Eğitim sürecinin önemli bir parçası kabul edilen değerlendirme, okul öncesi eğitim programında ayrı bir başlık altında detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu bölümde, çocukların ve öğretmenlerin değerlendirilmesine ek olarak program değerlendirilmesinin yapılabilmesi için etkinlik sürecinde kullanılmak üzere öğretmenlere yol gösterici sorular belirlenmiştir. Bu sorular “Betimleyici, Kazanım ve Göstergelere Yönelik, Duyuşsal ve Yaşamla İlişkilendirme Soruları” olmak üzere dört ana başlık altında ele alınmıştır (MEB, 2013). Betimleyici sorular değerlendirmenin ilk aşaması olarak görülmekte ve etkinlikle ne yapıldığının açıklanmasına yardımcı olmaktadır. Kazanımlara ve göstergelere yönelik sorular, etkinlik planındaki hedeflere ne kadar ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için değerlendirme sürecinde yer almaktadır. Duyuşsal sorularla çocukların etkinlik sürecinde ne hissettikleri ile görüş paylaşımlarına fırsat tanınırken, yaşamla ilişkilendirme sorularında çocukların etkinlikte yaşananlarla kendi yaşamları arasında bir ilişki kurabilmelerine imkân sağlanmaktadır. Programda öğretmenlere rehberlik etmesi açısından bu soruların örneklerine yer verilmektedir. Betimleyici soruları ne, nerede, kim soruları odaklı hatırlama soruları içerirken, kazanımlara yönelik sorular anlama ve uygulama düzeyinde çocukların etkinlik kapsamında hedeflenen kazanımları ne kadar edinin edinmediği odaklı sorulardır. Duyuşsal sorularda çocukların kendileri ve başkalarının duygularını kavrama ve gerektiği noktada analiz ederek yorumlamalarına fırsat tanınmaktadır. Son olarak yaşamla ilişkilendirme sorularında amaç çocukların öğrendiklerinin kalıcılıklarını sağlamaktır. Bu sorular çocukların etkinlik sürecini kavradıktan sonra kendi yaşamıyla da ilişkilendirerek analiz etmelerine, değerlendirme yaparak yeni yapılar oluşturmalarına yardımcı olacak sorular olarak etkinlikler devam ederken ve etkinliklerin sonunda çocuklara yönlendirilmektedir.

Belirlenen bu soruların öğretmenlere etkinlik hazırlama ve uygulama aşamasında yol gösterici olması hedeflenmiş olsa da uygulamada okul öncesi dönemde değerlendirme süreci gereken dikkati üzerine çekememektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında da okul öncesi eğitiminde kullanılan değerlendirme sorularından daha çok hangi değerlendirme yöntemlerinin tercih edildiği ve çalışmalarda bu yöntemlere yönelik

öğretmen görüşlerine yer verildiği görülmüştür (Buldu, 2010; Dennis, Rueter & Simpson, 2011; Can Gül, 2009; Hanes, 2009; Kaya, 2018; Turupcu, 2014). Bu çalışmada ise okul öncesi dönem değerlendirme yöntemlerinden daha özelleşilerek, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde tercih ettikleri soruları ve kullanım sıklıklarına dikkat çekilmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Çünkü öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde çoğunlukla alt düzey sorular ve kapalı uçlu soruları tercih ettikleri yapılan çalışmalarda görülmektedir (Bay, 2016; Baysen, 2006; Lee, 2010; Storey, 2004). Bu çalışma yürütülürken okul öncesi eğitim değerlendirme süresi için; '*çocukların farklı merkezlerde cevaplayabilecekleri şekilde soruları hazırlama*', '*çocukların becerilerini üst düzeye çıkarabilecek nitelikte soruları hazırlama*', '*gelişim takibi amacıyla gelişim özellikleri dikkate alınarak sorular sorma*' ve '*sorularla gün sonu değerlendirme yapma*' şeklinde 4 hedef belirlenmiştir. Bu çalışma, MEB okul öncesi eğitim programında kullanılan betimleyici, kazanımlara ve göstergelere yönelik, duyuşsal ve yaşamla ilişkilendirme değerlendirme sorularının hangilerinin daha çok tercih edildiği ve belirlenen hedefler doğrultusunda ne sıklıkta kullanıldığına yönelik farklı bir bakış açısı sunması açısından önemlidir. Çünkü öğretmenler hangi soruları ne kadar sıklıkla tercih ettikleri ile ilgili bir farkındalık kazandıklarında, çocuklara daha uygun sorular yöneltebilecek ve onların da soru sormalarını teşvik edebilecektir. Bunun sonucunda da çocukların anlama becerileri desteklenebilecek (Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser & Long, 2003) ve etkinlikler sürecinde devam eden karşılıklı konuşmalar ve sorularla birlikte çocuklar kendilerini daha değerli ve motive olmuş hissedeceklerdir (Mercer & Howe, 2012). Bu çalışma da öğretmenlerin Türkiye'deki okul öncesi eğitim programında kullanılması önerilen değerlendirme sorularının kullanım durumu ile ilgili genel resmi görevlilerin açısından önemlidir. Çünkü eğitimde yer verilen sorularla birlikte çeşitli görüşlerin değerlendirilmesi için farklı tartışılma ortamlarının oluşmasına olanak sağlanacaktır. Böylece çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinde daha da ilerleme olabilecektir (Günel, Kınır & Geban, 2012; Mercer & Howe, 2012; Scott, Mortimer & Aguiar, 2006).

Söz konusu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların eğitimlerinin değerlendirilmesi süresinde belirledikleri hedeflere ulaşmak için tercih ettikleri değerlendirme sorularıyla ilgili geribildirimleri ile aşağıdaki soruların yanıtlanması amaçlanmıştır;

- 1- Okul öncesi öğretmenleri betimleyici soruları, kazanım ve göstergelere yönelik soruları, duyuşsal sorular ve yaşamla ilişkilendirme değerlendirme sorularından hangilerini okul öncesi eğitim programı dâhilinde tercih etmektedir?
- 2- Okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettikleri değerlendirme sorularını kullanma sıklıkları, değerlendirme ile ilgili seminer/ eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

## Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmektedir.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitim programlarında kullandıkları değerlendirme sorularını kullanım sıklıklarına ilişkin görüşlerini, daha geniş kitledeki öğretmenlere ulaşarak elde etmek istenildiğinden nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama araştırmalarında daha geniş bir topluluğun görüşleri ele alınırken, verilerin bu kişilere yöneltilen sorulara verilen cevaplarını içermesi gerekmektedir (Fraenkel & Wallen, 2006). Ayrıca bu çalışmalarda katılımcıların belirttikleri görüşlerinin nedenleri yerine katılımcıların gözünden nasıl bir dağılım gösterdiğine odaklanılmaktadır. Bu çalışmada da öğretmenlerin eğitim sürecinde okul öncesi eğitim programında yer alan değerlendirme sorularını etkinliklerini hazırlama ve uygulama aşamasında ne tür bir dağılım takip ederek kullandıklarının belirlenmesi hedeflenmiştir.

### Örneklem

Çalışmanın örnekleme oluşturulurken amaçsal örneklem türü olan maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Bunun sebebi belirlenen problem doğrultusunda farklı örneklem ele alınarak genelleme kaygısı olmaksızın evren hakkında belirli ipuçları elde edebilmektir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014). Ayrıca belirlenen amacın yanı sıra farklı durumlar içerisindeki benzer ya da farklı yönler ortaya konulması problemi farklı açılardan da değerlendirebilme imkânı sunabilmektedir. Bu çalışmanın örneklemini Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 323 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Tablo 1'de bu öğretmenlere ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1’de okul öncesi öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mezun oldukları bölüm, mesleki kıdem, çalıştıkları yaş grubu, çalıştıkları sınıf mevcudu ve değerlendirme ile ilgili seminer alma durumlarına göre dağılımı görülmektedir.

**Tablo 1.** Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı

		F	%
Yaş	21-30	165	51.1
	31-40	114	35.3
	41 ve üzeri	44	13.6
Cinsiyet	Kadın	299	92,6
	Erkek	24	7.4
Öğrenim durumu	Lisans	262	81.1
	Diğer (Meslek Lisesi, önlisans, lisans tamamlama)	61	18.9
Mezun olunan bölüm	Okul Öncesi Eğitimi	232	71.8
	Diğer (Çocuk gelişimi/ ve eğitimi)	91	28.2
Mesleki kıdem	0-5 yıl	134	41.5
	6-10 yıl	102	31.6
	11-15 yıl	47	14.6
	16 ve üzeri	40	12.4
Çalışılan yaş grubu	3-4 yaş	87	26.9
	5 yaş	161	49.8
	6 yaş	75	23.2
Çalışılan sınıf mevcudu	10-15 çocuk	119	36.8
	16-20 çocuk	125	38.7
	21 ve üzeri	79	24.5
Seminer alma durumu	Evet	30	9.3
	Hayır	293	90.7

Örnekleme genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin yarısının 21-30 yaş aralığında olduğu ve %92 sinin kadın olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %81’i lisans programlarından mezunken, %71.8’lik kısım okul öncesi eğitimi/ öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Öğretmenlerin %41.5’i meslek hayatlarının ilk beş yılında iken, öğretmenlerin yaklaşık yarısı 5 yaş grubu çocuklarla çalışmakta olup öğretmenlerin yaklaşık %25’i görev yaptıkları sınıfın mevcudunu 21 ve üzeri olarak belirtmiştir. Son olarak da örneklemdaki öğretmenlerin %90.7 gibi büyük bir çoğunluğu okul öncesi eğitimde değerlendirme ile ilgili bir seminere katılmamıştır.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin değerlendirme sorularını kullanımlarına ait görüşlerini betimlemelerini hedeflenmiştir. Araştırma materyali olarak anket tercih edilmiştir. Daha büyük gruplara daha kısa sürede ve daha az maliyetle ulaşılması açısından avantaj sağlayan ankette katılımcıların anket maddelerine samimi bir şekilde yanıt verdikleri temel sayıltı olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd, 2014).

Anket iki bölümden oluşmakta olup ilk bölümde katılımcıların demografik özelliklerini betimlemek için kullanılan olgusal sorulara yer verilirken, ikinci bölüm de ise katılımcıların okul öncesi eğitimde kullanılan değerlendirme sorularına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için inanç ve kanı soruları olarak adlandırılan sorulara ver verilmiştir. Anket geliştirme sürecinde okul öncesi eğitimde değerlendirme ve süreçte kullanılan değerlendirme soruları ile ilgili literatür incelenerek hedefe yönelik sorular hazırlanmıştır. Bu sorular değerlendirme sorularını hazırlama ve uygulama olmak üzere iki temel başlık altında taslak halde sıralanmıştır. Hazırlanan taslak form, amaç, kapsam, içerik, dil ve gelişim düzeyine uygunluk kriterleri açısından değerlendirilmek üzere iki okul öncesi eğitimi ve bir ölçme ve değerlendirme alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarından alınan geribildirimler doğrultusunda soruların anlam bütünlüğünü bozan anlatım bozuklukları

düzenlenmiştir. Daha sonra, belirlenen örneklem büyüklüğünün %20'si kadar katılımcıya öntest uygulanması yeterli kabul edildiği (Büyüköztürk vd, 2014) için, 67 okul öncesi öğretmeni ile ön uygulama yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği desteklemek için yapılan bu hazırlıklardan sonra anket maddelerinde anlaşılmayan üç madde çıkarılmış ve maddelerin soru sırasında güncelleme yapılmıştır.

Nihai anket formunun ilk bölümde öğretmenlerin demografik bilgilerine ikinci bölümde ise öğretmenlerin görüşlerini almak adına on üç maddeye yer verilmiştir. Katılımcıların belirtilen her bir soruyu yanıtlarken Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programında yer verilen 4 çeşit değerlendirme sorusunu (betimleyici, duyuşsal, kazanım ve göstergelere yönelik ve yaşamla ilişkilendirme soruları) göz önünde bulundurarak cevaplamaları beklenmiştir (MEB, 2013). Hazırlanan sorular, öğretmenlerin bu değerlendirme sorularını kullanma sıklıklarına yönelik 5li likert form düzeninde oluşturulmuştur.

### Verilerin Toplanması

Anketi uygulama süresince katılımcıların büyük çoğunluğuna çevrimiçi oluşturulan anket formu ile ulaşılmıştır. Ayrıca Ankara'da yüz yüze görüşme ile de öğretmenlere ulaşılmış ve anket formu uygulanmıştır. Çevrimiçi olarak hazırlanan anket formu ile daha fazla katılımcıya ulaşılmıştır. Verilerin kalitesi açısından bazı anketler analiz dışı bırakılmış ve neticesinde toplamda 323 anketle analiz gerçekleştirilmiştir.

### Veri Analizi

Söz konusu çalışmada nicel araştırma yöntemi tercih edilmiş olup, veriler anket yoluyla toplanmıştır. Bu sebeple parametrik olmayan istatistiklerden iki değişken için kay-kare Testi (Chi-Square Test  $\chi^2$ ) kullanılarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Tarama çalışmalarında sıklıkla kullanılan bu testle iki kategorik değişken arasındaki ilişkinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmaktadır. Kay- kare testinde beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısının %20'yi aşması durumunda üç farklı çözüm yolu sunulmaktadır. Bunlardan birisi mantık çerçevesinde ilgili satır ya da sütunda birleştirmeye gitmektir. Burada amaç gözeneklerdeki gözlem sayılarını artırarak beklenen değerlerde artışa gidilmesidir (Büyüköztürk, 2014). Bu çalışmada da belirlenen değeri aşan gözenek sayılarındaki fazlalıktan dolayı likert maddelerinde birleştirmeye gidilmiştir. 'Hiçbir zaman', 'nadiren' ve 'bazen' maddeleri birleştirilerek 'ara sıra' ismiyle analize dâhil edilmiştir. Baştaki 'ara sıra' kategorisi 'çoğunlukla' olarak değiştirilmiş 'her zaman' kategorisi de aynı ismiyle korunmuştur.

### Bulgular

Öğretmenlerin belirledikleri hedeflere ulaşmak için etkinlik planı hazırlama ve uygulama aşamalarında hangi değerlendirme sorusunu tercih ettikleri ile ilgili sonuçlar Tablo 2'de belirtilmiştir. Ayrıca tercih ettikleri değerlendirme sorularını kullanım sıklıklarının değerlendirme konusu üzerine seminer alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili kay-kare testi sonuçları da Tablo 3'te verilmiştir. Bu tablo, her bir değerlendirme soru türüne göre (betimleyici, duyuşsal, kazanımlara ve göstergelere yönelik, yaşamla ilişkilendirme soruları) ayrı ayrı yapılan kay- kare testinin ortak gösterimi şeklinde değerlendirilmelidir.

**Tablo 2.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Sorularını Tercihlerinin Dağılımı

Hedefler	Tercih Edilen Değerlendirme Soruları	Betimleyici sorular	Kazanım ve göstergelere yönelik sorular	Duyuşsal sorular	Yaşamla ilişkilendirme soruları
		F / %	F / %	F / %	F / %
'farklı öğrenme merkezlerinde cevaplanabilecek soruları hazırlama'		160 (%49.5)	126 (%39.0)	22 (%6.8)	15 (%4.6)
'çocukların becerilerini üst düzeye çıkarabilecek nitelikte sorular hazırlama'		116 (%35.9)	158 (%48.9)	17 (%5.3)	32 (%9.9)
'gelişim takibi amacıyla gelişim özellikleri dikkate alınarak sorular sorma'		93 (%28.8)	76 (%23.5)	84 (%26.0)	70 (%21.7)
'sorularla gün sonu değerlendirme yapma'		102 (%31.6)	128 (%39.6)	66 (%20.4)	27 (%8.4)

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenler etkinlik planlarını hazırlarken farklı öğrenme merkezlerinde cevaplanacak şekilde %49.5'lik oranla betimleyici soruları tercih ettikleri belirlenmiştir. Çocukların farklı öğrenme merkezlerinde etkinliklerine devam ederken öğretmenlerin yalnızca %4.6'lık kısmı değerlendirme yapmak için yaşamla ilişkilendirme sorularını hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin eğitimin değerlendirme sürecinde belirledikleri bir diğer hedef çocukların becerilerini üst düzeye çıkarabilmek olup, bu amaç için öğretmenlerin %48.9'unun kazanım ve göstergelere yönelik soruları, %35.9'unun da betimleyici soruları hazırladığı sonucuna ulaşılmıştır. Duyuşsal sorular ise bu hedef için öğretmenlerin yalnızca %5.3'ü tarafından tercih edilmiştir.

Genel tabloya bakıldığında öğretmenlerin soru tercihleri arasında en dengeli dağılım, çocukların gelişim takiplerinin yapılması amacıyla sordukları sorularda olmuştur. Öğretmenler, gelişim takibini değerlendirmek için sırasıyla betimleyici soruları (%28.9), duyuşsal soruları (%26.0), kazanım ve göstergelere yönelik soruları (%23.5) ve son olarak da yaşamla ilişkilendirme sorularını (%21.4) tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin yalnızca %8,4'ü gün sonu değerlendirme yapabilmek için yaşamla ilişkilendirme sorularını kullandıklarını belirtirken, bu amaç için %39.6'lık bir oranla en çok kazanım ve göstergelere yönelik soruları tercih ettikleri bulunmuştur. Genel olarak Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin hedeflerine ulaşmak için betimleyici ve kazanım ve göstergelere yönelik soruları tercih etme eğiliminde oldukları, yaşamla ilişkilendirme sorularını ise en az tercih edilen değerlendirme sorusu olarak ifade ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 3'te, öğretmenlerin etkinlik planını hazırlarken ve uygularken kullandıkları değerlendirme sorularını kullanım sıklıklarının değerlendirme konusu üzerine seminer/eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili kay-kare testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitimde değerlendirme konusu üzerine eğitim alan öğretmenlerin % 36.7'si, '*farklı öğrenme merkezlerinde cevaplanabilecek soruları hazırlama*' amacına yönelik olarak betimleyici soruları her zaman kullanılırken, eğitim almayan öğretmenlerin %48.8'i yalnızca arasıra tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu amaç doğrultusunda, duyuşsal sorular eğitim alan ve almayan öğretmenler tarafından sırasıyla %50.0 ve % 46.4 oranıyla çoğunlukla tercih edilmektedir. Eğitim alan öğretmenlerin %20'si kazanımlara ve göstergelere yönelik soruları ara sıra tercih ederlerken, eğitim almayan öğretmenler bu değerlendirme sorusunu %23.2'lik benzer bir oranla her zaman kullanmaktadır. Son olarak farklı eğitim ortamlarında cevaplanabilmesi için yaşamla ilişkilendirme soruları, eğitim alan öğretmenler tarafından %40'lık bir oranla çoğunlukla tercih edilirken, eğitim almayan öğretmenlerin %42'si bu sorulara yalnızca arasıra yer vermektedir. Yapılan kay-kare sonuçlarına göre etkinlik planı hazırlama aşmasında tercih edilen betimleyici ve kazanımlara yönelik hazırlanan değerlendirme sorularının kullanım sıklıkları ile öğretmenlerin seminer/eğitim alma durumları arasında anlamlı fark bulunmazken;  $\chi^2(sd=2, n=323)=5,04$ ,  $\chi^2(sd=2, n=323)=3,98$ ,  $p > .05$ ; öğretmenlerin duyuşsal ve yaşamla ilişkilendirme sorularını kullanım sıklıkları ile seminer/ eğitim alma durumları arasında anlamlı fark bulunmuştur;  $\chi^2(sd=2, n=323)=9,11$  ve  $\chi^2(sd=2, n=323)=7,54$ ,  $p < ,05$ .

Tablo 3'te, '*çocukların becerilerini üst düzeye çıkarabilmek*' amacıyla betimleyici sorular eğitim alan öğretmenler tarafından %46.7 oranında her zaman, eğitim almayan öğretmenler tarafından ise %37.7 oranında çoğunlukla tercih edilmektedir. Belirlenen amaç doğrultusunda eğitim alan ve almayan öğretmenlerin çoğunlukla tercihi duyuşsal sorular olmaktadır. Ayrıca seminer/ eğitim alan öğretmenlerin %63.3'ü yaşamla ilişkilendirme sorularını her zaman tercih ederken, eğitim almayan öğretmenler bu soruları %19.8'lik bir oranla arasıra tercih etmektedir. Kay-kare analizi sonucuna göre, öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme soruları çocukların becerilerini üst düzeye çıkabilecek nitelikte hazırlama sıklıkları ile seminer/eğitim almış olmaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur;  $\chi^2(sd=2, n=323)=4,567$ ;  $\chi^2(sd=2, n=323)=5,370$ ,  $\chi^2(sd=2, n=323)=6,806$  ve  $\chi^2(sd=2, n=323)=5,554$ ,  $p > ,05$ .

Öğretmenlerin yaklaşık %50'nin, '*gelişim takibi amacıyla gelişim özelliklerini dikkate alarak*' betimleyici, duyuşsal, kazanım ve göstergelere yönelik ve yaşamla ilişkilendirme sorularını, değerlendirme konusunda eğitim/seminer almasını her zaman kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu amaç için öğretmenlerin büyük çoğunluğu her zaman belirtilen değerlendirme sorularını kullanmalarına rağmen, değerlendirme sorularını kullanım sıklıkları ile öğretmenlerin seminer/ eğitim alma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır;  $\chi^2(sd=2, n=323)=2,71$ ;  $\chi^2(sd=2, n=323)=2,17$ ,  $\chi^2(sd=2, n=323)=,50$  ve  $\chi^2(sd=2, n=323)=2,09$ ,  $p > ,05$ .

Son olarak Tablo3'te seminer/ eğitim alan öğretmenler betimleyici soruları '*gün sonu değerlendirme yapma*' amacıyla kullanım sıklıklarını %43.3 ile her zaman olarak ifade ederken, eğitim almayan öğretmenlerin %48.1'i bu soruları arasıra kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca yaşamla ilişkilendirme soruları, eğitim/seminer alan

öğretmenler tarafından gün sonu değerlendirme yapmak amacıyla %43.3'lük bir oranla her zaman tercih edilirken, eğitim/seminer almayan öğretmenlerin %24.2'si yalnızca arasıra bu soruları kullandıklarını belirtmiştir. Sonuç olarak kay kare sonuçlarına göre öğretmenlerin gün sonu değerlendirmesi yapmak için duyuşsal ve yaşamlı ilişkilendirme sorularını kullanım sıklıkları ile seminer/eğitim alma durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur,  $\chi^2(sd=2, n=323)=2,78$  ve  $\chi^2(sd=2, n=323)=3,05$ ,  $p>,05$ .



**Tablo 3.** Öğretmenlerin Seminer Alma Durumlarına Göre Tercih Ettikleri Değerlendirme Sorularını Kullanım Sıklıklarının Kay-Kare Testi Sonuçları\*<sup>1</sup>

Soru Türleri* <sup>2</sup>	Seminer Alma Durumu	'farklı öğrenme merkezlerinde cevaplanabilecek soruları hazırlama'					'becerileri üst düzeye çıkarabilecek nitelikte sorular hazırlama'					'gelişim takibi amacıyla gelişim özellikleri dikkate alarak sorular sorma'					'sorularla gün sonu değerlendirme yapma'				
		Arasıra	Çoğunlukla	Her Zaman	p	$\chi^2$	Arasıra	Çoğunlukla	Her Zaman	p	$\chi^2$	Arasıra	Çoğunlukla	Her Zaman	p	$\chi^2$	Arasıra	Çoğunlukla	Her Zaman	p	$\chi^2$
1	Evet N (%)	9 (30.0)	10 (33.3)	11 (36.7)	.081	5.038	8 (26.7)	8 (26.7)	14 (46.7)	.102	4.567	4 (13.3)	9 (30.0)	17 (56.7)	.258	2.708	11 (36.7)	6 (20.0)	13 (43.3)	.041	6.412
	Hayır N (%)	143 (48.8)	88 (30.0)	62 (21.2)			101 (34.5)	110 (37.7)	82 (28.0)			79 (27.0)	29 (27.0)	135 (46.1)			141 (48.1)	86 (29.4)	66 (22.5)		
2	Evet N (%)	3 (10.0)	15 (50.0)	12 (40.0)	.011	9.106	2 (6.7)	15 (50.0)	13 (43.3)	.068	5.370	7 (23.3)	5 (16.7)	18 (60.0)	.338	2.168	9 (30.0)	10 (33.3)	11 (36.7)	.249	2.779
	Hayır N (%)	96 (32.8)	136 (46.4)	61 (20.8)			64 (21.8)	148 (50.5)	81 (27.6)			106 (36.2)	48 (16.4)	139 (47.4)			121 (41.3)	103 (35.2)	69 (23.5)		
3	Evet N (%)	6 (20.0)	12 (40.0)	12 (40.0)	.023	7.536	1 (3.3)	12 (40.0)	17 (56.7)	.033	6.806	5 (16.7)	9 (30.0)	16 (53.3)	.778	.503	9 (30.0)	8 (26.7)	13 (43.3)	.029	7.112
	Hayır N (%)	131 (44.7)	94 (32.1)	68 (23.2)			68 (23.2)	106 (36.2)	119 (40.6)			44 (15.0)	107 (36.5)	142 (48.5)			160 (54.6)	60 (20.5)	73 (24.9)		
4	Evet N (%)	7 (23.3)	12 (40.0)	11 (36.7)	.137	3.982	2 (6.7)	9 (30.0)	19 (63.3)	.062	5.554	5 (16.7)	6 (20.0)	19 (63.3)	.352	2.089	5 (16.7)	12 (40.0)	13 (43.3)	.218	3.046
	Hayır N (%)	123 (42.0)	85 (29.0)	85 (29.0)			58 (19.8)	110 (37.5)	125 (42.7)			66 (22.5)	82 (28.0)	145 (49.5)			71 (24.2)	139 (47.4)	83 (28.3)		

\*<sup>1</sup> Sonuçlar tablolaştırılırken, her soru türü için ayrı analiz yapılmış olup sonrasında tek tablo halinde gösterim yapılmıştır.

\*<sup>2</sup> 1. Betimleyici sorular, 2. Duyuşsal sorular, 3. Kazanımlara ve göstergelere yönelik sorular, 4. Yaşamla ilişkilendirme soruları

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planı hazırlarken ve uygularken hangi değerlendirme sorularını tercih ettikleri ve değerlendirme sorularını kullanım sıklıklarının değerlendirme konusu üzerine seminer/eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analizler sırasında MEB Okul Öncesi Eğitim Programında program değerlendirmesinde ele alınan betimleyici, duyuşsal, kazanımlara ve göstergelere yönelik ve yaşamla ilişkilendirme soruları olarak tek tek ele alınmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda, değerlendirme yapan okul öncesi öğretmenleri farklı öğrenme merkezlerinde öncelikle betimleyici soruları daha sonra kazanım ve göstergelere yönelik soruları ve de yaşamla ilişkilendirme sorularını tercih etmektedir. Bu sonuç alan yazında yapılan araştırmalarda çıkan öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde çoğunlukla alt düzey sorular ve kapalı uçlu soruları tercih ettikleri sonuçlarına paralellik göstermektedir (Bay,2016; Baysen, 2006; Lee, 2010; Storey, 2004). Bunun sebebi öğretmenlerin her öğrenme merkezinin dinamiğine göre değişmek zorunda kalacak olan açık uçlu sorular yerine hatırlama düzeyinde cevaplanacak soruları tercih etmeleri olabilir. Bu soruları hazırlamak ve cevaplarını almak daha kısa süre gerektirecektir ve yanıtlar daha gözlemlenebilir olacaktır. Öğretmenler ezbere dayalı ve bilgi tekrarına dayalı sorular hazırlaması daha pratik olması ve fazla bilgi gerektirmediği için tercih edilmiş olabilir. Büyükalın'ın (2002) belirttiği gibi bireyler daha çok bilgi edindikleri zaman üst düzey sorular sorabilirler, eğer öğretmenler kendi soru sorma becerilerini geliştirirlerse, farklı ortamlar ve farklı bireyler için soru çeşitliliğine sahip olabilirler. Ek olarak Vogler (2005) çalışmasında öğretmenlerin soru sormanın özelliklerini bilmeleri gerektiğinin ve bunları uygulamak ve daha çok soru sormak için istekli olmaları gerektiğinin altını çizmiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre, öğretmenler her etkinlik türünde, eğitim süreci devam ederken ve günlük dilde de yeni soru kalıplarına yer verdikçe, farklı soru tiplerine aşına olacak kendi gelişimini sağlarken aynı zamanda çocuklara da model olabilecektir. Paralel olarak araştırmanın diğer bulgusunda çocuklar farklı öğrenme merkezlerinde çalışmalarına devam ederken, değerlendirme konusunda eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre duyuşsal soruları kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Eğitime katılan öğretmenlerin duyuşsal soruları kullanım sıklığı eğitim almayan öğretmenlerinkine göre daha yüksektir. Bu sonuç da göstermektedir ki öğretmenler eğitimlerle kendilerini desteklediklerinde, farklı öğrenme merkezleri için farklı değerlendirme soruları ile çocukların daha yaratıcı ve eleştirel şekilde düşünmelerine yardımcı olabilirler. Ayrıca, eğitimle birlikte öğretmenler, soruları daha somut, çocukların deneyimleri ile ilişkili, güncel olay ve nesnelere üzerinden ve çocukların bildikleri kelimelerden oluşur şekilde hazırlayabilirler. Massey ve arkadaşlarının da (2008) belirttiği gibi öğretmenler tarafından eğitim sürecine daha çok soru dâhil edilmesi, çocukların katılımını destekleyecek ve farklı merkezler için farklı şekilde oluşturulan sorular, çocukların daha karmaşık ve detaylı düşünerek soruları yanıtlamasıyla sonuçlanabilecektir.

Çalışmanın bir diğer sonucuna göre, çocukların becerilerini üst düzeye çıkarabilmek adına öğretmenlerin, benzer şekilde, duyuşsal ve yaşamla ilişkilendirme soruları yerine kazanımlara ve göstergelere yönelik soruları kullandıkları bulunmuştur. Burada şaşırtıcı olan belirlenen hedef çocukların becerilerini üst düzeye çekmek iken, öğretmenlerin üst düzey düşünmelerine fırsat tanıyacak olan yaşamla ilişkilendirme sorularını yalnızca %10luk bir oranla tercih etmeleridir. Bunun sebebi öğretmenlerin doğru sorular yöneltememe ve çocuklardan gelen sorulara uygun cevap verememe korkusu, çocukların yaratıcı düşünmeye yöneltecek olan açık uçlu sorular sormalarına engel olarak görülebilir. Bu bağlamda da öğretmenlerin lisans eğitiminde soru sorma becerilerini desteklemeye yönelik belirli bir dersin olmaması, konu ile ilgili uygulamaları derslerin eksikliği öğretmenlerin soru sorma becerilerinin tam anlamıyla desteklenememesine neden olabilir. Ayrıca söz konusu becerinin desteklenmesi için de belirli kurs ya da eğitimlerin sunulması da öğretmenlerin tam anlamıyla bu beceriye sahip olmasında yeterli olmayabilir. Yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin yüksek kalitede soru sorabilme becerileri kazanmaları için yeterli eğitimi aldıklarında, çocukların potansiyellerinin desteklendiği ve ilerleme kaydedildiği görülmektedir (Barnette, Orletsky, & Sattes, 1994; Büyükalın Filiz, 2007; Storey, 2004; Zeegers & Elliott, 2018). Ek olarak öğretmenlerin bilgi ve ezber düzeyinde kalan soruları, açık uçlu ve yaratıcılığı destekleyecek olan sorulara tercih etme sebepleri sınıf içinde daha fazla süreye ihtiyaç duymaları olabilir. Çünkü açık uçlu bir soru çocuklara yöneltildiğinde yeni sorular ortaya çıkabilecek, belirlenen hedefin dışında yeni odak noktaları oluşabileceği gibi öğretmende sınıf yönetimini kaybetme kaygısı ortaya çıkabilecektir (Chin & Osborne, 2008). Bu sonuçla paralel olarak Waterhouse'un (1990) çalışmasında, soruları yanıtlamak için ayrılan süreden daha fazla zaman gerekiyor ve öğretmen yalnızca birkaç çocuğa soru yöneltiyorsa; bu durumda çocuklar etkinliğe dâhil olmayı bırakır ve sınıf yönetimi problemlerinin gözlenir sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenler çocukların gelişim özelliklerini göz önünde bulunduklarında MEB programında belirtilen dört çeşit değerlendirme sorusunu dengeli bir dağılımla gelişim

takibi amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak çalışmanın ikinci basamağında değerlendirme konusunda eğitim/seminer alan öğretmenle almayan öğretmenlerin değerlendirme sorularını kullanım sıklıkları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bunun sebebi lisans eğitimi boyunca öğretmen adaylarına çocuğun gelişiminin bir bütün olarak ele alınması gerektiğinin aktarılması ve gelişim takibi için değerlendirmenin çok yönlü yapılması gerektiği bilgisi ile mezun olunması olabilir. Ayrıca öğretmenlerin dâhil oldukları eğitimlerin özellikle soru ve soru sorma temelli olmaması yalnızca eğitimde genel değerlendirme temelli olması da alınan eğitimin öğretmenlerin farklı değerlendirme sorularını kullanım sıklıkları üzerinde etkisi olmadığıın sebebi olarak düşünülebilir.

Elde edilen bir diğer bulguda ise öğretmenlerin gün sonu değerlendirme için yine kazanım ve göstergelere yönelik soruları duyuşsal sorulara tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunun sebebi ise öğretmenlerin kazanım ve göstergeler üzerinden oluşturdukları kontrol listesinin gün sonunda gözlemler aracılığıyla kısa sürede ve yüksek verimle tamamlanabilme ihtimali olabilir. Bu sonuç Carin, Bass ve Contant (2005)'in çalışması ile paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada da öğretilenlerin çocuklar üzerindeki yansımalarının rahat bir şekilde belirlenebilmesi ve çocukların becerilerinin gözlemlenebilmesi için öğretmenlerin kapalı uçlu sorular tercih ettikleri belirlenmiştir. Böylelikle öğretmenlerin çocukların yanıtları üzerinden rahat bir değerlendirme yapabildikleri ifade edilmiştir. Ek olarak değerlendirme konusunda eğitim alan ve almayan öğretmenlerin değerlendirme sorularını kullanım sıklıkları arasındaki ilişkiye bakıldığında da betimleyici ve kazanımlara yönelik soruların kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Bu sonuç öğretmenlerin eğitim aldıklarında süreç ve sonuç değerlendirmelerinde hangi soru türlerinin kullanmaları gerektiği bilgisine eriştikleri şeklinde yorumlanabilir. Çünkü yapılan çalışmada öğretmenler sonuç değerlendirmesi yaparken betimleyici ve kazanım ve göstergelere yönelik gibi daha çok hatırlama düzeyinde soruları tercih ettikleri, süreç değerlendirmesinde ise bu soruları arasına veya çoğunlukla tercih ettikleri belirlenmiştir.

Sonuç olarak; birçok araştırma öğretmenin niteliğinin, çocukların özellikle de okul öncesi dönemdeki gelişimde çok büyük önemi olduğu vurgulanmaktadır (Burchinal, 2018; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2002, 2005; Smolensky & Gootman, 2003). Eğitimin önemli bir parçası kabul edilen değerlendirme süreci içinde de sorular ve cevapları; konu ile ilgili olarak varsayımları zorlayabilmek, çelişkileri ortaya koyabilmek ve yeni bilgiye ulaşabilmek için zengin bir araç olarak kullanılabilir. Öğretmenlerin çocuklarına model olarak soru sorma ve sorgulama becerisinin keşfetmeye değer bir şey olduğunu yansıttıkları zaman, çocuklarda soru sormaktan keyif alarak yeni keşifler yapabilecektir. Çocukların sürece dâhil olarak daha fazla soru sormaları eğitimi daha etkili ve ilgi çekici kılarak (Kaya & Elgun Ceviz, 2017) çocukların düşünme becerilerini desteklerken (King, 2005), çocukların soruları bir sonraki etkinliği şekillendirecek ve onların motivasyonları yükseltecektir (Chin & Osborne, 2008). Ayrıca kazanılan sorgulama becerisi ile çocukların konuları/olayları analiz etmelerine ve problemleri çözmelerine, yaşanılacak değişime uyum sağlamalarına ve dolayısıyla yeni fırsatları belirleyerek yeni yönlere doğru gitmelerine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda da problemten ziyade çözüme odaklanan bir öğretmenin ilk adımı soru sormak olmalıdır. Çünkü soru yoksa problem var demektir. Öğretmenler kendilerine her zaman şu soruyu sormalıdır; “Çocuklara ne/ler sorabilirim?” ve çocukların bu sorulara neler sorabileceği ile de sürekli düşünmeli ve hazır olabilmek için çalışmalarını sürdürmelidir. Bunun için de öğretmen çocuklarla ilgili olarak iyi bir dinleyici ve gözlemci olmayı sürdürmelidir. Eğitim sürecince öğretmenlerin sorularının, sınıftaki iletişimi kontrol dâhilinde yönlendirecek ve genişletecek en önemli araç (Yang, 2006) olarak görülmesi, eğitimde öğretmenlerin soru sorma becerilerini ne kadar önemsemeleri gerektiğinin de bir göstergesidir.

Alan yazın taraması yapıldığında değerlendirme soruları ile ilgili yapılan çalışmalar soruların yapıları (açık-kapalı uçlu) ya da bilişsel düzeylerine (hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma) odaklanarak gerçekleşirken bu çalışmada belirli olarak MEB okul öncesi programında yer verilen değerlendirme soruları üzerine yoğunlaşmıştır. Odak noktası öğretmenlerin betimleyici, kazanım ve göstergelere yönelik, duyuşsal ve yaşama ilişkilendirme sorularını kullanımına üzerine olmuştur. Bu çalışmanın, öğretmenlerin birebir uygulamada kullandıkları değerlendirme sorularına yönelik bir geribildirim sağlaması açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak söz konusu çalışma verileri online olarak düzenlenen anketle ve 323 öğretmen görüşü ile sınırlı tutulmuştur. Çalışmanın Türkiye genelinde daha çok öğretmenle yürütülmesi, öğretmenlerin değerlendirme sorularını kullanım tercihlerinin genellenebilirliğini artırabilir. Ayrıca, kullanılan anketin likert tipi sorulardan oluşması sebebiyle öğretmenlerin görüşleri nicel verilerle sınırlandırılmıştır. İlerleyen çalışmalarda söz konusu değerlendirme sorularının kullanıma ilişkin nitel bir çalışma ile öğretmenlerin

değerlendirme sorularını kullanım tercihlerinin nedenleri, tercihlerinin olası sonuçları irdelenebilir. Ayrıca bir diğer çalışma, öğretmenlerin görüşleri ve eğitim ile ilgili politika belirleyicilerinin değerlendirme sorularına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla yürütülebilir. Bu çalışmanın sonucunda, planlanan politikaların ne kadarının, nasıl uygulamaya konulup/konulmadığı ile ilgili yorumlar elde edilebilir. Böyle bir verinin Türkiye’de uygulanmakta olan eğitim programının değerlendirme basamağı için zengin bir geribildirim sağlayabileceği düşünölmektedir. Ek olarak, gerek okul öncesi öğretmen adaylarının gerekse öğretmenlerin katılabileceği özellikle okul öncesi dönem değerlendirmesini ve etkili soru sormayı içeren çalıştayların düzenlenmesi, öğretmenlerin soru sorma ile ilgili öz değerlendirmelerini yapmalarına fırsat sunacaktır. Ayrıca hem araştırmacılar hem de alan uygulayıcılarına yönelik olarak, örnek durumlar üzerinden planlamalarla hazırlanabilecek online bir eğitim ya da uygulamanın hazırlanması önerilebilir. Böyle bir uygulama ile öğretmenler farklı örnek durumlarda kullanılabilecekleri nasıl farklı soru tiplerini hazırlayabileceklerini deneyimleyecek ve soru sorma pratiği kazanabileceklerdir.

## References

- Anderson, L. W. (1999). *Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for testing and assessment*. ED 435630.
- Barnette, J., Orletsky, S., & Sattes, B. (1994). Evaluation of teacher classroom questioning behaviors. *Office of Educational Research and Improvement, Washington, ERIC Education resources Information Center* (ED 377188).
- Bay, D. N. (2016). The question asking skills of preschool teacher candidate: Turkey and America example. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 161-169.
- Bay, D. N., & Hartman, D. K. (2015). Teachers asking questions in preschool. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(7/1), 60-76.
- Baysen, F. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri [The levels of teacher questions and student answers]. *Kastamonu Education Journal*, 14(1), 21-28.
- Borich, G. D. (2013). *Effective teaching methods: Research-based practice* (8th ed.). River, NJ: Pearson Education.
- Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., Johnson, J., & Straka, E. (2002). *Assessment, evaluation, and programming system for infants and children: Vol. 1. Administration guide* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Buldu, M. (2010). *Do they walk the talk: An examination of Turkish in-service early childhood teachers' assessment practices*. Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3-9.
- Büyükalın, F. (2002). *Soru cevap yöntemine ilişkin öğretimin öğretmenlerin soru sorma düzeyi ve tekniklerine etkisi* [The effect of teaching of the question and answer method on teachers' questioning level and techniques]. Doctoral Dissertation, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Büyükalın Filiz, S. (2007). *Öğretmenler için soru sorma sanatı* [The art of questioning for teachers]. Ankara: Nobel Publishing.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum (Genişletilmiş 19. bs.)* [Handbook of Data Analysis for Social Sciences: Statistics, Research Design, SPSS Applications and Interpretation (19th ed.)]. Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17. Bs.)* [Scientific research methods (17th ed.)]. Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Carin, A., Bass, J., & Contant, T. (2005). *Methods for teaching science as inquiry*. USA: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Cecil, L. N., & Preifer, J. (2011). *The art of inquiry questioning strategies for K-6 classrooms*. Winnipeg, Canada: Portage & Main.
- Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39.
- Dennis, L.R., Rueter, J.A. & Simpson, C.G. (2014). Authentic assessment: Establishing a clear foundation for instructional practices. *Florida State University Libraries*. 1-22.
- Downs, A., & Strand, P. S. (2006). Using assessment to improve the effectiveness of early childhood education. *Journal of Child and Family Studies*, 15(6), 671-680. Doi: 10.1007/s10826-006-9080-7.
- Erdoğan, I., & Campbell, T. (2008). Teacher questioning and interaction patterns in classrooms facilitated with differing levels of constructivist teaching practices. *International Journal of Science Education*, 30(14), 1891-1914.

- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. Cheltenham: Starney Thornes.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education (6th ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Can Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi [Investigaton of early childhood teachers' and student teachers' perceptions and behaviors about evaluation aspects of 2006 early childhood education program]*. Master Thesis, Pamukkale University, Denizli, Turkey.
- Günel, M., Kınır, S. & Geban, Ö. (2012). Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi [Analysis of argumentation and questioning patterns in argument based inquiry classrooms]. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 316- 330.
- Hanes, B. M. (2009). *Perceptions of early childhood assessment among early childhood educators*. Doctoral Dissertation, Widener University, Pennsylvania.
- Kaya, İ. (2018). Examination of preschool teachers' opinion on alternative assessment. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2294-2299.
- Kaya, S., & Elgun Ceviz, A. (2017). Pre-service teachers' use of dynamic discourse variable during classroom teaching. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 82-89.
- King, D. (2005). *Inquiry dialogue in the kindergarten: A teacher action research study*. Doctoral Dissertation, Capella University, USA.
- Kohn, A. (2015). Who's asking? *Educational Leadership*, 73(1), 16-22.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Lee, Y. (2010). *Blended teacher supports for promoting open-ended questioning in pre-k science activities*. Doctoral Dissertation, University of Virginia, USA.
- MacNaughton, G., & Williams, G. (2004). *Teaching young children choices in theory and practice*. Australia: Ligare.
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M., & Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development*, 19(2), 340-360. Doi: 10.1080/10409280801964119.
- McComas, W. F., & Abraham Rossier, L. (2005). *Asking more effective questions*. Retrieved from [https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/sites/ca.centre-for-teaching-excellence/files/uploads/files/asking\\_better\\_questions.pdf](https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/sites/ca.centre-for-teaching-excellence/files/uploads/files/asking_better_questions.pdf)
- Meacman, S., Vukelich, C., Han, M., & Buell, M. (2014). Preschool teachers' questioning in sociodramatic play. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 562-573.
- Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) [Ministry of National Education (MoNE)] (2013). *MEB Okul Öncesi Eğitim Programı 2013 [Ministry of National Education Early Childhood Education Program 2013]*. Ankara, Turkey: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2005). *Effective Teaching – Evidence and Practice*. London: Sage.
- Myhill, D., & Dunkin, F. (2002). What is a good question? *LITERACY Today*, 33, 8-10.
- Nassaji, H., & Wells, G. (2000). What's the use of Triadic Dialogue? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376-406.



- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 39(1), 133-164.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (Eds.). (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York, NY: Guilford Press.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S. & Long, D. A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135-198.
- Petty, G. (1993). *Teaching today (a practical guide)*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Scott, P. H., Mortimer, E. F. & Aguiar, O. G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90(4), 605-631.
- Sellappah, S., Hussey, T., Blackmore, A. M., & McMurray, A. (1998). The use of questioning strategies by clinical teachers. *Journal of Advanced Nursing*, 28(1), 142-148.
- Smolensky, E., & Gootman, J. A. (Eds.). (2003). *Working families and growing kids: Caring for children and adolescents*. Washington, DC: National Academies.
- Storey, S. (2004). *Teacher questioning to improve early childhood reasoning*. Doctoral Dissertation, Arizona University, USA.
- Tan, Z. (2007). Questions in Chinese University EL classrooms: what lies beyond it? *RELC*, 38(1), 87-103.
- Turupcu, A. (2014). *Observation as an assessment tool in early childhood education: A phenomenological case study of teacher views and practices*. Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Vogler, K. E. (2005). Improve Your Verbal Questioning. *The Clearing House*, 79(2), 98-103.
- Waterhouse, P. (1990). *Classroom Management (The Teaching and Learning Series)*. Stafford: Network Educational Press.
- Yang, M. (2006). A critical review of research on questioning in education: limitations of its positivistic basis. *Asia Pacific Education Review*, 7(2), 195-204.
- Yip, D. Y. (2004). Questioning skills for conceptual change in science instruction. *Journal of Biological Education*, 38(2), 76-83.
- Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri [The effects of Bloom's revised taxonomy on measurement and evaluation in education]. *Gaziantep University Journal of Social Science*, 11(2), 327- 348.
- Zeegers, Y. & Elliott, K. (2018) Who's asking the questions in classrooms? Exploring teacher practice and student engagement in generating engaging and intellectually challenging questions, *Pedagogies: An International Journal*, DOI: 10.1080/1554480X.2018.1537186



## The Role of Education: Capability Building or Transformation of Identity?

Mahmut Bozan\*

### Article Info

DOI: 10.14686/buefad.426770

#### Article History:

Received 24.05.2018  
Accepted 14.12.2019  
Published 30.06.2019

#### Keywords:

Education,  
Democratic Education,  
Values Education,  
Ideological Education

Article Type: Review article

### Abstract

Education is an instrument both to protect and bequeath the identity and values of a nation and to provide scientific and technical progress. The first function of education is cultural and local; its second function is international or global. Education preserves nations through the former while it builds civilizations through the unification of ideas provided by the later. In addition, education is the responsibility to prepare the most appropriate environment and ground, which improve child's ability and aptitude. This might be possible with educational policies which direct its central focus on students. Education is not a factory to grow up people whose body is native but spirit and values belongs to the West. Today, the most threatening element to education is the appropriation of technological advancements which are the common property of mankind for the West and, through it, the efforts for internalization and presentation of Western values as "universal values" by sanctifying them. In statist conception which defines education as "the development of 'desired' behaviours in children", the "desired" values have never become people's values. On the contrary, they became Western values presented in such packs as "universal, contemporary and modern". There is nobody who asks the opinion of society in this respect. The Western values are imposed to society by law. This situation threatens our identity which is the constant value of education. This research aims at demonstrating how democracy indispensable for education as much as political system and providing a basis for an academic discussion.

## Eğitime Biçilen Rol: Yetenek Geliştirme Mi? Kimlik Dönüştürme Mi?

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.426770

#### Makale Geçmişi:

Geliş 24.05.2018  
Kabul 14.12.2019  
Yayın 30.06.2019

#### Anahtar Kelimeler:

Demokratik Eğitim,  
Değerler Eğitimi  
İdeolojik Eğitim

Makale Türü: Derleme

### Öz

Eğitim ve öğretim, bir milletin hem kimlik ve değerlerini koruma ve tevarüs etme, hem de bilim ve teknikte ilerlemesini sağlama aracıdır. Eğitimin birinci fonksiyonu kültürel ve yerel, ikinci fonksiyonu ise beynelmilel ve evrenselidir. Eğitim birincisiyle milletleri ibka ederken, ikincisinin sağladığı telâhuk-u efkâr ile medeniyetleri inşa eder. Diğer yandan eğitim, çocuğun kabiliyet ve istidatlarını geliştirecek en uygun ortam ve zemini hazırlama sorumluluğudur. Bu ise talebeyi merkeze alan eğitim politikalarıyla mümkün olabilir. Eğitim; bir dönem yapıldığı gibi cesedi yerli, ruhu ve değerleri Batılı insan yetiştirme fabrikası değildir ve olmamalıdır. Günümüzde eğitimi mecrasından çıkararak ve bir propaganda aracı haline getiren unsurların başında, insanlığın ortak malı olan teknolojik gelişmelerin Batı'ya mal edilmesi, bunun üzerinden Batılı değerlerin kutsanarak "evrensel değer" olarak takdim edilmesi ve içselleştirilmesi gayretleri gelmektedir. Eğitimi, "çocukta istendik davranışlar geliştirme" olarak tanımlayan anlayışta "istendik" davranışlar maalesef halkın değerleri olamamıştır. Bilakis "evrensel, çağdaş ve modern" gibi ambalajlar içinde sunulan Batılı değerler olmuştur. Toplumun bu husustaki görüşlerini soran da yoktur. Batılı değerler millete kanunlarla dayatılmaktadır. Bu durum eğitimin sabit değeri olması gereken kimliğimizi tehdit etmektedir. Bu çalışma, demokrasinin siyasi sistem kadar, eğitim için de vazgeçilmez olduğunu ortaya koymayı ve en azından disiplinler arası bir tartışma için zemin oluşturmayı amaçlamaktadır.

\* Prof. Dr., Bartın University Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Political Science and Public Administration. Bartın, Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-5396-7021>.

## Introduction

Some people define education as a process which helps the development of personality and is based on the individual, prepares them for adulthood and equips them with the necessary knowledge, skills and behaviours (Tezcan, 1985, p.4) while others define it as “a process during which desired changes are made in an individual’s behaviours (Ertürk, 1972, p. 12). The direction of the changes in the behaviours and what is meant with desired behaviours are open to interpretation. However, it is emphasized that there are teaching and education dimensions (Aydın, 2009, p. 33); and teaching develops scientific capacity while education helps to be a good person.

One of the most distinguishing feature among human and animals is that while animals are born with the knowledge to survive, human are born without this knowledge. As Kant (1900, p.1-2) indicates while a baby animal is sent to the world “trained”, human are sent to the world to be trained. While doing some activities in certain areas in a perfect way, animals look like they are programmed robots. But they do not go beyond the program set for them. However, human beings are born with a need for knowledge and as unknowing the rules of life but then, contrary to the restrictions of animals, human beings have an unlimited learning capacity. The requirement of human beings to develop through learning and education makes education very important.

The value of education for human beings makes education a topic of discussion. In other words, it is necessary to properly answer such issues as what the purpose of education is, who will deliver education, when and how they will deliver it. On the other hand, the main issues such as whether education will be used to develop the skills of human beings or as a tool to transform personality based on the wills of others are still being discussed. Due to this critical and strategic importance of education, as in all developed countries, education has always been a primary issue of state and government policies in Turkey.

### Education as a Tool to Develop Skills

Human beings have different skills and competences by nature and since there are no boundaries in feelings, there are no boundaries in the development and advancement of these feelings. However, education is a must for the development of human skills. Otherwise, skills cannot develop and one cannot reach his/her full capacity. This indispensability of education attracts attention on education and educational institutions. Beyond doubt, in addition to its formal and systematic dimension, education has different types like education in the family, everyday practices, non-formal education, courses, seminar and self-directed learning (autodidactic). The most effective one among all these kinds of education is the one that is delivered by teachers in an educational institution and the most distinctive one of this kind of education is compulsory education or primary education.

Because many factors such as the school culture, the education policies in the school, curriculum, the character of the teachers implementing this curriculum in the school as well as their mind-set and ethical values will be effective in shaping the character of the child.

If education will be used as a tool to develop the skills of the people, the first condition is that it should be student-centred. Student-centred approach aims to educate a child based on his/her existing skills, not according to what adults want (Gür, 2006, p.34). This will be similar to providing the necessary conditions for a chick coming to life with its own features to turn into a developed peacock or a tree seed to sprout into a big pine tree.

The next condition following a student-centred education is to offer a culture and civilization environment in which children will inherit the values of family and society, in other words, to educate them with their own values. This indicates the ethical dimension of education. Both teachers and schools and relevant Ministry should take the necessary measures for this kind of an education and curriculum should be structured accordingly.

### Does Educational System Take Individual Differences into Consideration?

Ottoman Empire’s educational system took individual differences into consideration (Baltacı, 1996, p.467). However, with the spread of Western-type schools in Turkey after the industrial revolution when there was mass education in parallel to mass production, individual differences were ignored. All children in a classroom started to be educated as they were all the same. This was a big educational mistake because it might not be a problem to produce telephones with mass production and even it is necessary to standardize. However, if individual differences are not taken into account and individuals are not provided with an education to develop their individual skills, there will always be a risk to waste some skills.

Gardner's "multiple intelligence theory" suggests that human beings have different skills and a standardized education ignoring these differences will not improve but destroy these skills. Unwillingness among students who are forced to an education out of their own interests, drop-outs and even violence towards students by some teachers are just a few examples to the results of mass education.

When education is shaped in a student-centred way in which each student is taught the same topics in different ways, it will help to create a happy environment in which each student will find their own way, feel better and even will be more useful to the society. In an environment in which there is a standard competence, and particularly one intelligence group is prioritized, it will be inevitable that some students will feel insufficient and thus, will be left out of the system. It is possible that there will be lots of geniuses in this group (Altan, 1999, p. 112).

In today's world in which even product diversity and variety is offered in production based on the demands of the customers, it is quiet alarming that education is mass and monotype. Although schools have psychological counselling and guidance units for students, the result does not change because the system is built as mass education. There is a fixed curriculum in school and all students are expected to take it in equal time periods. The success rates in elective courses and guidance to a field are low. The problems in choosing a field of study continues until higher education.

To sum up, it can be said that education system is not flexible to consider individual differences. School facilities, teacher training institutions and curriculum do not comply. Majority of the students overwhelmed with this education which does not consider individual differences, some of their skills are wasted and they are directed towards fields they are not interested which, then, causes to both failure and wasting of human capital roughly.

#### **Education as a Tool to Transform Identity**

If education is not built in a student-centred or people-oriented manner, instead of using it as a tool to develop skills, it could be used as an identity transforming tool. In such cases, such trends as educating people based on Western values like the ideal to educate future generations with a modern and contemporary understanding, which does not have a reflection on people and does not have a sociological background, emerge. In addition, sometimes, it could be used as a tool for brainwashing or propaganda by some ideologies.

Gökalp (1994, p. 25), who indicates that culture is national and civilization is international, defines culture as "the harmonious whole of the religious, ethical, legal, mental, linguistic, economic and scientific life of a single nation."

Açıkgenç (2009: 79), on the other hand, states that in Turkey, there is no social philosophy that reflects our educational understanding and that all educational theories developed until present day are of Western origin. Şimşek (2000: 31) states that the most rooted criticism made towards school since the beginning of nation-states is that it is a tool under the control of dominant powers or ruling political parties.

In the Education budget negotiations in 1917, Hilmi Bey, the Deputy of Basra, mentions three trends in the country. He says that one of these trends is the admiration for Western civilization and those who are in this group believe that development can be achieved on condition that we "distance ourselves from religion and traditions". The second group claims "Western civilization does not comply with Islam and therefore, it is necessary to stay away from West" whilst the third group claims that "Islam is not an obstacle before development, and indeed it orders development and that only science and technique of the West should be adopted but our national and intangible values should be preserved" (Ergin, 1977, p. 1363).

In discussions made on the topic, the reason behind these three opposite trends was considered to be due to the controversy between madrasah, school and dervish lodges; and Pious Foundations lacked rehabilitation so it was demanded that Pious Foundation should be given authority in financial issues whilst Department of Religious Affairs should be authorized in scientific and educational issues (Ergin, 1977, p. 1347).

In this case, it is important to carefully analyse for whom, for which purposes, by whom and through which curriculum education is offered and to review its level of democracy. Education is a human right, and determining how the right to education will be used is a democratic right. No one can see the right and authority to determine the curriculum and content by leaving society, parents and even students aside. No group or segment holding public power can/should see themselves as the decision-making authority to make final decisions on education. So who will be the authority to decide on how the right to education shall be used and how the curriculum shall be determined? These questions turn the issue of democratizing education into an obligation.

### **Democratic Education**

Education is one of the essential democratic rights of today. Therefore, in all societies from the most developed to the least, primary education has become compulsory. However, that is not enough but indeed it is just the beginning. Whether the education is student-centred or ideological aiming to make individuals tin soldiers is as important as the right to education. Because the most essential target group of ideologies is the children at school age. Since ideologies desire everyone to think like them and even to be completely same with themselves, they want to use education as a tool to reach that aim. The aim of democratic education, on the other hand, is to develop the skills of the individual and to teach them the ways to search for reality using free thought, research, criticism and scientific methods. While ideologies present themselves as the target of science to be reached, democratic education offers individuals new horizons freeing them from the narrow patterns and dead ends of ideologies. As Bursalıoğlu (1991, p. 192) states: "If an administration in a country tries to organize curriculum, books, classrooms, principals and teachers, it shows that democracy is that country exists only formally."

It is reminded that the overall objectives of Turkish National Education do not comply with the criteria set for the development of individual, society and economy in Lisbon Summit; whilst the aims and objectives set for education do not comply with the Copenhagen criteria and that these compliances should be ensured considering the relations developed through Bologna Declaration (Toku, 2009, p. 243-245).

The method, tools and institutions of democratic education are as important as the concept itself. So what is meant by democratic education? We can find an answer to this question by analysing the two dimensions of education. The first one is to teach children the fundamental sciences which are valid the same way all around the world and include physics, chemistry, biology, mathematics, geography and such. The second one is more local, cultural, national and intangible values. Nations transfer their genetic codes to future generations through this and thus become everlasting.

Natural sciences dimension of education can never be restricted to a continent, region or nation. All humanity has a contribution to it. Person who invented the wheel has a contribution like the one who found the idea of minimizing friction in a satellite sent to the space and this contribution cannot be underestimated and ignored. Knowledge is the common property of humanity and it should not be made an instrument to a Western ideology (Bolay, 1996, p. 428). Western countries cannot claim that the accumulated knowledge that has been created with shared wisdom of humanity until present day belongs to them. Such a claim is unrealistic, it means ignoring other nations and civilization and is also civilization plagiarism.

Local, cultural values and colours, the second dimension of education, are the existential and survival guarantee of the nations. Cultural values, traditions and customs of developed nations are not universal as the first dimension of education but local and restricted to that society. Justifying their development, they cannot be taken as example, imitated and presented as upper value with a claim that they are "modern". What is meant by democratizing education is being committed to the values of the society, being sensitive to the demands of the society, respecting the skills of individuals, teaching universal science and technology at international standards and not allowing the use education as a propaganda tool.

Therefore, the system, including the educational policies, educational institutions, teacher education and curriculum should be restructured in a holistic manner based on the demands of the society. What is meant with holistic here is ensuring the commitment of social contract, in other words the society, in all processes including school management, Ministry of Education, educational legislation and Constitution.

### **Values Education**

Values can be defined as mental facts in affective domain and they affect and shape our thoughts and actions (Demircioğlu & Tokdemir, 2008, p. 71). Values that societies form in centuries; transform into tradition and custom and hand down for future generations are their survival guarantees and it is necessary to sustain, share and teach them to future generations. The most significant feature of values is that they are internalized and adopted by the majority of the society (Bolay, 1996, p. 425, Tarhan, 2012, p. 20). However, there is no consensus on what is meant with the concept of value. It is known that since the Tanzimat Reform Era, what is meant by contemporary civilization, modernizing and becoming contemporary is Western values and that the same values are referred to with the concept of "universal values". However, considering the fact that Western values were developed against the pressures of the church, it can be said that these values are compatible with our values. Also it is not possible



to talk about a Westernization demand from the society. With the decline of Ottoman Empire and the strengthening of Europe, such tendencies as acquiring Western values and institutions occurred among intelligentsia and discussions about whether Westernization is a technical adaptation or passing from one civilization area to another, in other words, leaving the Eastern civilization and accepting Western civilization (Tunaya, 2004, p. 18) have started to be discussed.

There are also European people who were involved in this discussion. Against the suggestions of Austrian Prime Minister Prince Metternich, who indicated that “European civilization is different and completely dissimilar to Eastern traditions and customs and therefore, it would be a total mistake to adopt Western values” (Meriç, 1997, p. 165), there were others from inside who had counterclaims such as “We should immediately change from Eastern civilization area to the Western civilization, West is a mindset, a soul, a mind. If it is not taken that way, it would be just an unconscious imitation. West is modern civilization. East is dark” (Tunaya, 2004, p. 130). Sharing a similar opinion and even going further, Ağaoğlu (1972, p. 11-13) insists that Western civilization is an indivisible integrity and therefore, in order to exist, we should adopt it completely.

Values education is not only a popular issue in our country but also in the world and particularly in Europe. It would not be exaggeration to say that values education in our country become a current issue as a reflection of the discussions in Western countries. Regretfully, our country has not freed itself from being effected and follower.

It would be right to mention about an anonymous educational advice which sums up the issue. A principal’s message to the teachers of the school, who witnessed the concentration camps in Hitler’s Germany draws attention to the dangers of an education without ethical values. “I am a survivor of a concentration camp. My eyes saw what no man should witness: Gas chambers built by learned engineers, children poisoned by educated physicians, infants killed by trained nurses. Women and babies shot and buried by high school and college graduates. So, I am suspicious of education. My request is: Help your students become human. Your efforts should never produce learned monsters, skilled psychopaths, educated Eichmans. Reading, writing, and arithmetic are important only if they serve to make our children more humane.”

What brings the issue of values education into agenda in Western countries is the materialistic understanding in the philosophical values of Western civilization and their ignorance of sentimental values. Because Western civilization is not based on right but strength. It puts benefit to the target. It sees life as a war in which only strong have the right to live and weak are eliminated through this natural selection. As this kind of a mentality also nurtures the feeling that the survivors are the master race, it turns into enslaving, assimilating other societies or deporting them, all of which destroys human dignity and honour.

As satisfying personal desires forms the basis, it popularizes the type of human who is hedonist and selfish. This kind of a mind-set that becomes rooted in the West takes the society to disintegration, breaks down the family and isolates people by pushing them towards alcoholism and addiction. This is the impetus that forms the need for “values education” in the West.

In Turkey, on the other hand, as West is seen as the source of reference, values education is honoured like a fashion, so to say. Now we see an invasion of values education like the “Total Quality Management” outbreak which was once popular and left formalist residues. Sometimes the solid principals of values building civilizations are ignored and restricted to sometimes humanist perspectives, sometimes environmental sensitivities, ideological definitions and sometimes one-day ethical concerns. Modernism purified from sentimental values and shined by such concepts as modern and universal ruin punishment and reward system in the brain. It brings hedonism to the first place and as a result, egoism occurs. Defined as Californian syndrome, egoism ends with hedonism, egocentrism, thinking about one’s own good and comfort, isolation and finally, unhappiness and depression (Tarhan, 2010, p. 244).

Bolay (1996, p. 426) indicates that with the impact of positivism since the end of the last century our education has been in metaphysics phobia and depends upon one-sided educational understanding which ignores and denies the spiritual side of the human being.

Therefore, it is necessary to mention that there is a need for consensus on what is meant by values education. Otherwise, we will encounter different definitions of values education. Otherwise, contrary to the saying: “everyone has the same purpose but says it in a different way” we will encounter different definitions of values education as in “everyone has similar statements but have different purposes”. Without ignoring the difficulties in defining concepts, it is possible to say the following. While defining values, first national identity and later,



international commitments could be considered. Governments can produce values over the commons of belief and culture basins and call for civilization to humanity. On a global scale, agreement on values will be more difficult, and therefore it is necessary to narrow down the negative area, in other words, to take measures to prevent race and belief hostility and not to include attitudes that will cause to hostility in education.

Finally, it will be useful to look into how our country regulated values education in law and other legal legislation. Equality before the law is for executive, legislation and judiciary. If such a generalization is avoided, the rule loses its impact and concreteness. Moreover, “binding force of the constitution” does not include a distinction among executive, legislative and judiciary bodies. “Law cannot be made for or against a particular person, group or class.” The relation between the general structure of law (impersonal) and the concept of “equality” can be examined in this respect (Erdem, 1981, p. 486-497).

The second article of the Basic Law of National Education no. 1739, the purpose of National Education is defined as given: “to raise individuals who are committed to Atatürk’s reforms and principles, his concept of nationalism as defined in the Constitution; who adopt, protect and improve the national, moral, human, spiritual and cultural values of the Turkish nation; who love and always elevate their families, homeland and nation; who are aware of their duties and responsibilities towards the Turkish Republic, which is a democratic, secular and social state ruled by law based on human rights and the basic principles defined in the beginning of the Constitution and behave accordingly.” (RG. 1973: no, 14574).

When the purposes of formal and non-formal pre-school, primary and secondary education are examined, it is seen that the same “principles and general objectives” are repeated at all levels. Similarly, in the 4th article of the Law on Higher Education no.2547, the aim of higher education is defined as “To educate students so that they will be loyal to Ataturk nationalism and to Ataturk's reforms and principles”. In the 5th article which sets how higher education is organized, planned and programmed, it is indicated that “it will be ensured that students develop a sense of duty in line with Ataturk's reforms and principles, loyal to Ataturk nationalism” (RG. 1981: no, 17506).

### **Conclusion**

For human beings, whose emotions and skills cannot be limited, education is the most indispensable tool and a basic human right to self-realization, in other words to reach the maximum potential. Human beings can climb up the steps of development through learning science. However, discussions on how to determine the content of education, whether it will be used to develop an individual’s skills or to shape people towards a certain purpose, in other words, to format them still continue.

Of course it is desired that education should be a tool for developing skills, values are determined according to the demands from the society, the universal part of science is included in the curriculum in a competitive manner and beliefs, traditions, customs are preserved. However, it is unacceptable that education is used as a tool to transform identity in anti-democratic ways, dictating attitudes, by-passing the society and as a tool for some ideologies.

Looking for values for education without democratizing it is open to routing the same way raising a building without making a land survey. Prioritizing the democratization of education will not only remove the ambiguities in seeking a better future in education but also will make the roadmap of values or values education which will ensoul education.

## **Eğitime Biçilen Rol: Yetenek Geliştirme Mi? Kimlik Dönüştürme Mi?**

### **Giriş**

Eğitimi kişiliğın gelişmesine yardım eden ve onu esas alan, onu yetişkinliğe hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreç olarak tanımlayanlar olduğu gibi (Tezcan, 1985: 4), “Bireyin davranışlarında istendik değışme meydana getirme süreci” olarak tarif edenler de vardır (Ertürk, 1972: 12). Bireyin davranışlarındaki değışikliğın ne yönde olacağı, istendik davranışlardan ne kastedildiğı hususu da yoruma açık olmakla birlikte eğitimin bir tâlim, bir de terbiye yanı olduğu (Aydın, 2009: 33), tâlimle bilimsel kapasite geliştirilirken terbiye ile de bireyin iyi insan olmasının sağlanacağı üzerinde durulmaktadır.

İnsanla hayvan arasındaki en ayırt edici özelliklerden birisi, hayvanların hayatlarını idame ettirecek kadar bir bilgi donanımıyla dünyaya gelmelerine mukabil, insanların bu bilgidan mahrum olarak doğmalarıdır. Kant’ın (1900: 1-2) da belirttiğı gibi, bir hayvan yavrusu adeta dünyaya “eğitilerek” gönderilirken, insan yavrusu eğitilmek için gönderilmektedir. Hayvanlar belirli alanlarda belirli faaliyetleri mükemmel bir şekilde yaparken adeta programlanmış bir robot intibai verirler. Fakat kendileri için belirlenen programların dışına çıkamazlar. Oysa insan dünyaya bilgiye muhtaç ve hayat kanunlarına câhil olarak gelir fakat hayvanın sınırlılığının aksine, sınırsız bir öğrenme kapasitesine sahiptir. İşte insanın öğrenme ve eğitimle gelişme mecburiyeti eğitimi çok önemli hale getirmektedir.

Eğitimin insan için taşıdığı değer, eğitimin kendisini de tartışmaya açmaktadır. Yani eğitimin amacının ne olduğu, kim veya kimler tarafından verileceğı, hangi zaman diliminde ve nasıl verileceğı gibi hususların doğru şekilde cevaplanması gerekmektedir. Diğer yandan eğitimin insanın sahip olduğu yetenekleri geliştirmek için mi yoksa başka bir iradenin istekleri doğrultusunda bir kimlik dönüştürme aracı olarak mı kullanılacağı gibi hususlar da aynı şekilde temel tartışma konularını teşkil etmektedir. Eğitimin bu kritik ve stratejik önemi sebebiyle tüm gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de eğitim devlet ve hükümet politikalarının daima öncelikli meselelerinden biri olmuştur.

### **Bir Yetenek Geliştirme Aracı Olarak Eğitim**

İnsan mahiyet itibariyle pek çok farklı yetenek ve kabiliyetlere sahip olup, yaradılış itibariyle duygularına bir sınır konulmadığı için inkişaf ve terakkisinde sınır yoktur. Fakat insanın yeteneklerinin gelişimi için eğitim ve öğretim şarttır. Aksi takdirde yetenekleri inkişaf edemez, kapasitesindeki en üstün noktaya gelemez veya noksan kalabilir. Eğitim ve öğretimin bu vazgeçilmezliğı, dikkatleri eğitime ve eğitim müesseselerine çekmektedir. Şüphesiz eğitim ve öğretimin bir örgün ve sistematik boyutu olduğu gibi aile içi eğitim başta olmak üzere, günlük hayat pratikleri, yaygın eğitim, kurs, seminer ve kendi kendine öğrenme (otodidakt) gibi çeşitliliğı barındıran yanları da vardır. Ancak bunlar içinde şüphesiz en etkili olanı bir eğitim kurumu içinde öğretmenler tarafından verilen eğitimidir ve bunun da en belirleyici olanı mecburi eğitim veya temel eğitimidir.

Çünkü okul kültürü, okuldaki eğitim ve öğretim politikaları, eğitim müfredatı, bu müfredatı uygulayan öğretmenlerin düşünce yapısı, karakteri, ahlâk ve değer yargıları gibi pek çok unsur çocuğın kişiliğinin şekillenmesinde etkili olacaktır.

Eğer eğitim insanların sahip oldukları yeteneklerin geliştirilmesinde bir araç olarak kullanılacaksa bunun birinci şartı eğitimin öğrenci merkezli olmasıdır. Öğrenci-merkezli yaklaşım, çocuğı yetişkinlerin isteğine göre değil, çocuğın sahip olduğu yeteneklerine göre eğitmeyi amaçlar (Gür, 2006: 34). Bunun mânası eğitim adeta bir yumurtadaki civcivin kendi özellikleri ile canlanması veya bir çekirdekteki ağacın kendine has özellikleri ile filizlenerek mesela tekâmül etmiş bir tavus kuşu veya boyutlarının en üst noktasına erişmiş bir çam ağacı olmaları için gerekli şartları sağlamakla eşanlamlı olacaktır.

Öğrenci merkezli eğitimden sonraki şart ise çocuğa aile ve toplum değerlerini tevarüs edecek bir kültür ve medeniyet ortamı sağlanması, yani kendi değerleri ile yetiştirilmesidir. Bu da eğitimin ahlâki boyutunu teşkil eder. Böyle bir eğitim için hem öğretmenler, hem okul ve hem de ilgili Bakanlık gerekli tedbirleri almalı, müfredat ona göre yapılmalıdır.

### **Eğitim Sistemi Ferdi Farklılıkları Dikkate Alıyor mu?**

Osmanlı Devletinde öğrencilerin ferdi farklılıklarını dikkate alan bir eğitim sistemi vardı (Baltacı, 1996: 467). Bu sebeple Osmanlı medreselerinde yüzlerce öğrenciyi içinde toplayan amfilere ve dersliklere rastlamak mümkün değildir. Oysa sanayi devrimi sonrası kurulan fabrikalarda seri üretime paralel olarak seri eğitim yapılan Batı tipi okulların Türkiye’de de yaygınlaşması sonucu öğrencilerin ferdi farklılıkları göz ardı edilmeye başlandı. Bir sınıfı

dolduran çocukların hepsi birbirinin aynısıymış gibi eğitim verilmeye başlandı. Bu büyük bir eğitim hatasıydı. Zira seri üretimle birbirinin aynısı olan telefonlar üretmekte bir mahzur olmayabilir, hatta standartlaştırma gereklidir de. Ancak insanların ferdi farklılıkları dikkate alınarak her şahsın kendi yeteneklerini inkişaf ettirecek bir eğitim verilmediği takdirde, bazı kabiliyetlerin öldürülmesi gibi bir tehlike her zaman mevcut olacaktır.

Gardner tarafından ortaya atılan “çoklu zekâ teorisi” insanların farklı kabiliyetlere sahip olduğunu, bunları dikkate almayan tek tip eğitimin bu kabiliyetleri geliştirmek değil tahrip edebileceğini ortaya koymuştur. İlgi alanlarının dışında eğitime zorlanan öğrencilerde eğitime karşı isteksizlik olması, eğitimin terki ve hatta bazı eğitimciler tarafından öğrencilere şiddet uygulanması seri eğitimin sonuçlarından sadece küçük bir kısmıdır.

Her çocuğun yine aynı konuları ancak farklı yollarla öğrenecekleri birey merkezli bir eğitim sürdürüldüğünde, her öğrencinin kendi çizgisini bulacağı, kendini daha iyi hissedeceği ve belki de topluma daha faydalı birer birey olabilecekleri mutlu bir ortamın oluşmasına yardım edilecektir. Sadece standart bir yeterliliğin bulunduğu, özellikle de sadece bir grup zekânın ön plânda tutulduğu bir ortamda, pek çok öğrencinin kendini yetersiz hissedeceği ve dolayısıyla sistemin dışında kalacağı kaçınılmaz olacaktır. Muhtemeldir ki, bu grubun içinde birçok dâhi de bulunacaktır (Altan, 1999: 112).

Günümüzde üretim alanında bile müşteri taleplerine göre ürün çeşitliliği ve farklılaşması yoluna gidilen eğitim ısrarla seri olarak ve tek tip yapılması endişe vericidir. Her ne kadar okullarda öğrenciler için psikolojik danışma ve rehberlik birimleri olsa da sonuç değişmemektedir. Çünkü sistem temelde seri eğitim olarak kurgulanmıştır. Okulda sabit bir müfredat bulunmakta, bunu her öğrencinin eşit zaman dilimleri içinde alması istenilmektedir. Bu durumu bir kedi, kartal ve kaza birlikte uçuş, kaçma ve yüzme eğitimi verme ve herkesten aynı başarıyı bekleme metaforu ile açıklayabiliriz. Her seferinde en az üçte birlik bir kesimin başarısızlık ve intibak meseleleri yüzünden psikolojik desteğe ihtiyacı olacaktır. Seçmeli ders ve alana yönlendirmede başarı oranları da düşüktür. Yükseköğretime gelinceye kadar alan seçimindeki sıkıntılar devam etmektedir.

Sonuç olarak denilebilir ki eğitim sistemi ferdi farklılıkları dikkate alacak esneklikte değildir. Okul yapıları da, öğretmen yetiştiren kurumlar da, müfredat da buna uygun değildir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu ferdi farklılıkları nazara almayan eğitim çarklarının arasında ezilmekte, belki de bir kısım yetenekleri köreltilmekte, ilgisiz alanlara zorla yönlendirilmekte ve bu da hem başarısızlığı, hem de beşeri sermayenin hoyratça israfını netice vermektedir.

### **Bir Kimlik Dönüştürme Aracı Olarak Eğitim**

Eğitimin öğrenci merkezli veya insan odaklı yapılmadığı durumlarda yetenek geliştirici özelliğinden ziyade kimlik dönüştürme aracı olarak kullanılması gibi bir tehlike söz konusu olabilmektedir. Bu durumda bazen yeni nesilleri modern ve çağdaş bir anlayışla yetiştirme ideali gibi halkta mâkes bulmayan ve sosyolojik tabanı olmayan ve “evrensel” olduğu iddia edilen bir takım Batılı değerlere göre yetiştirme eğilimleri baş gösterdiği gibi bazen de ideolojilerin beyin yıkama veya propaganda aracı olarak da kullanılabilir.

Kültürün millî, medeniyetin milletler arası olduğunu ifade eden Gökâl (1994, 25), kültürü; "yalnız bir milletin dinî, ahlâkî, hukukî, aklî, estetik, lisanî, iktisâdî ve fennî hayatlarının âhenkli bir bütünü" olarak tarif eder.

Açıkgenç (2009: 79) ise Türkiye’de bizim eğitim anlayışımızı yansıtan bir toplum felsefesinin olmadığını, günümüze kadar geliştirilen bütün eğitim kuramlarının Batı menşeli olduğunu ifade eder. Şimşek (2000: 31), ulus-devlet oluşumunun başından beri okula yöneltilen en köklü eleştiriyi egemen güçlerin ya da siyasi iktidarların emrinde bir araç olmasında bulur.

1917 yılı Maarif bütçesinin müzakerelerinde Basra Mebusu Hilmi Bey memlekette üç cereyandan bahsetmektedir. Bunlardan birisinin Garb medeniyetine meftunluk olduğunu, bu grupta olanların terakkiyi “dinden ve an’anat-ı milliyeden tebaûd (uzaklaşma) etme” şartına bağladıklarını, ikinci grubun “Garb medeniyetinin İslam’la kabili te’lif olamayacağını, bu sebeple Garbdan uzaklaşmak gerektiğini” savdukları, üçüncü grubun ise “İslâmiyet’in mani-i terakki değil, âmir-i terakki olduğunu, Garbın sadece bilim ve tekniğinin alınması, ancak kendi mânevî ve millî değerlerimizin korunması gerektiği” görüşünde olduklarını belirtir (Ergin, 1977: 1363).

Yapılan tartışmalarda bu birbirine zıt üç cereyanın sebebi medrese, mektep ve tekke ihtilafına bağlanmış ve ıslahı için de Evkaf Nezaretî’nin kifayet etmediği, mâlî hususlarda Evkaf’ın ilmî ve terbiyevî hususlarda Meşihat’ın yetkili kılınması istenilmiştir (Ergin, 1977: 1347).

Bu durumda eğitimin kim için, ne amaçla, kimler tarafından ve nasıl bir müfredat içeriği ile verildiğinin dikkatlice analiz edilmesi ve demokratiklik düzeyinin gözden geçirilmesi önem arz etmektedir. Eğitim bir insan hakkı olduğu kadar eğitim hakkının nasıl kullanılacağının belirlenmesi de bir o kadar demokratik haktır. Hiç kimse toplumu, ebeveyni ve hatta öğrencileri kenarda tutarak eğitim müfredatını ve içeriğini belirleme hak ve yetkisini kendinde göremez. Kamu gücünü elinde tutan hiçbir kesim veya grup kendini eğitimle ilgili nihai karar verme mercii olarak göremez ve görmemelidir. O halde eğitim hakkının nasıl kullanılacağı ve eğitim müfredatının nasıl belirleneceği hususunda kim yetkili kılınacak ve kararı kim verecektir? Bu sorular eğitimin demokratikleştirilmesi meselesini bir mecburiyete dönuştürmektedir.

### **Demokratik Eğitim**

Eğitim, günümüzün vazgeçilmez demokratik haklarından birini teşkil etmektedir. Bu sebeple en gelişmiş toplumlardan en geri kalmışlarına kadar hepsinde temel eğitim mecburi hale getirilmiştir. Ancak iş bununla bitmemekte, belki de yeni başlamaktadır. Zira verilen eğitimin birey odaklı mı, yoksa bireyi kurşun asker yapmayı amaçlayan ideolojik odaklı mı olduğu, eğitim hakkı kadar önem taşımaktadır. Zira ideolojilerin en büyük hedef kitlesini eğitim çağındaki çocuklar teşkil etmektedir. İdeolojiler fikir hürriyetinden ziyade herkesin kendileri gibi düşünmesini, hatta kendileriyle aynileşmesini istedikleri için eğitimi bunun aracı olarak kullanmak istemektedirler. Demokratik eğitimin amacı ise bireyin yeteneklerini inkişaf ettirmek, hür düşünce, araştırma, eleştirme ve bilimsel metotları kullanarak gerçeği aramanın yollarını öğretmektir. İdeolojiler kendilerini bilimin varacağı hedef gibi takdim ederken, demokratik eğitim ideolojilerin dar kalıplarından ve çıkmaz sokaklarından azade olarak bireye sürekli yeni ufuklar sunar. Bursalıoğlu'nun (1991; 192) deyiimiyle "Eğer bir ülkede yönetim programlara, kitaplara, sınıflara, yönetici ve öğretmen davranışlarına kadar inerek düzenleme çabaları gösteriyorsa o memlekette demokrasi biçimsel olarak vardır."

Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarının Lizbon Zirvesinde bireyin, toplumun ve ekonominin gelişimi için belirlenen kıstaslara uymadığı; eğitim için belirlenen amaç ve hedeflerinin de Kopenhag kriterlerine uymadığı, Bologna Deklarasyonu ile geliştirilen ilişkiler dikkate alınarak bu uyumların sağlanması gerektiği hatırlatılmaktadır (Toku, 2009: 243-245).

Demokratik eğitim kavramı kadar bu eğitimin yöntem, araç ve kurumları da önemlidir. O halde demokratik eğitimle ne kastedilmektedir? Bu soruya eğitimin iki boyutunu analiz ederek cevap bulabiliriz. Birincisi tüm dünyada aynı şekilde geçerli olan temel bilimlerin çocuğa öğretilmesidir ki; fizik, kimya, biyoloji, matematik, coğrafya ve benzeri bilimlerdir. İkincisi ise daha yerel, kültürel, millî ve mânevî değerlerdir ki; milletler kimliklerinin genetik kodlarını gelen nesillere bu yolla aktarırlar ve onunla pâyidar olurlar.

Eğitimin tabii bilimler boyutu asla bir kıtaya, bir bölgeye veya millete inhisar ettirilemez. Onda tüm insanlığın katkısı vardır. Uzaya gönderilen bir uyduda sürtünmeyi asgariye indirme fikri kadar, tekeri icat edenin de payı vardır, bu pay küçümsenemez ve asla yok sayılamaz. Bilgi insanlığın ortak malıdır ama bunun bir Batıcı ideolojiye alet edilmemesi gerekir (Bolay, 1996: 428). Batılı ülkeler insanlığın ortak aklı denilebilecek telâhuk-u efkârla günümüze kadar katlanarak gelen bilimin sahibinin yalnızca kendileri olduğunu iddia edemezler. Bu iddia hem gerçek dışıdır, hem diğer millet ve medeniyetleri yok saymadır, hem de bir medeniyet intihalidir.

Eğitimin ikinci boyutunu teşkil eden yerel, kültürel değer ve renkler ise milletlerin var olma teminatı ve beka garantisidir. Gelişmiş milletlerin kültürel değerleri, örf ve ananeleri eğitimin birinci boyutu gibi evrensel değil, yereldir ve o toplumla sınırlıdır. Gelişmişlikleri gerekçe gösterilerek "çağdaş" veya "modern" oldukları iddiasıyla model alınmaz, taklit edilemez ve üst bir değer olarak sunulamazlar. Eğitimin demokratikleştirilmesi ile kastedilen şey, toplumun değerlerine bağlılık, toplumun taleplerine duyarlılık, bireyin yeteneklerine saygı, evrensel olan bilim ve teknolojinin uluslararası standartta öğrencilere öğretilmesi ve eğitimin bir propaganda aracı olarak kullanılmasına fırsat verilmemesidir.

Bunun için eğitim politikalarından, eğitim kurumlarına, öğretmen eğitiminden eğitim müfredatına kadar sistemin bir bütünlük içerisinde toplum taleplerine göre yeniden yapılandırılması gerekir. Sistem bütünlüğü ile kastedilen şey, okul yönetiminden Eğitim Bakanlığına, eğitim mevzuatından anayasaya kadar tüm süreçlerde toplum sözleşmesinin yani halkın mutabakatının esas alınmasıdır.

### **Değerler Eğitimi**

Değerleri duyuşsal alan içerisinde yer alan, düşünce ve eylemlerimizi etkileyen, onlara yön veren zihinsel olgular olarak tanımlayabiliriz (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008: 71). Toplumların yüzyıllar içinde oluşturduğu,

örfe, geleneğe ve ananeye dönüştürerek atadan ahfada miras bıraktığı değerler o toplumların beka garantisi olup yaşatılması, paylaşılması ve gelen nesillere öğretilmesi gerekir. Değerlerin en büyük özelliği toplumun büyük çoğunluğu tarafından özümsemiş ve benimsenmiş olmasıdır (Bolay, 1996: 425, Tarhan, 2012: 20).

Ancak değer kavramı ile neyin kastedildiği hususunda herkes hemfikir değildir. Tanzimat'tan beri muasır medeniyet, çağdaşlaşmak ve modernleşmek gibi kavramlarla hep Batılı değerlerin kastedildiği bilinmekte, “evrensel değer” kavramıyla da yine aynı değerlere atıf yapılmaktadır. Ancak Batılı değerlerin kilise baskısına karşı olduğu dikkate alınırsa bizim değerlerimizle örtüştüğü söylenemez. Toplumda da Batılılaşma talebinden söz edilemez. Osmanlı Devleti'nin zayıf düşmesi, buna karşılık Avrupa'nın güçlenmeye başlamasıyla aydınlar arasında Batılı kurum ve değerleri iktibasa yönelik eğilimler ortaya çıkmış ve Batılılaşmanın teknik bir iktibas mı, yoksa bir medeniyet alanından diğerine geçmek mi, diğer bir ifade ile Doğu medeniyetini terk ederek, Batı medeniyetini olduğu gibi kabul etmek mi olduğu (Tunaya, 2004: 18) tartışılmaya başlanmıştır.

Bu tartışmaya Avrupa'dan katılanlar da vardır. Avusturya Başbakanı Prens Metternich “Avrupa medeniyetinin farklı olduğu, doğunun örf ve âdetlerine taban tabana zıt olduğu bu sebeple Batılı değerlerin alınmasının hata olacağı” (Meriç, 1997: 165) yolundaki tavsiyelerine karşı içeriden bazıları da “Doğu medeniyeti alanından bir an evvel Batı medeniyeti alanına geçmeliyiz, Batı bir zihniyettir, bir ruhtur, bir kafadır. Bu şekilde alınmasa sadece şuarsuz bir taklitten ibaret kalır. Batı çağdaş medeniyettir. Doğu ise karanlıktır” (Tunaya, 2004: 130) şeklinde karşı iddialarda bulunmaktadır. Benzer görüşü paylaşan ve hatta daha ileri giden Ağaoğlu (1972: 11-13) ise Batı medeniyetinin bölünmez bir bütün olduğunu, binaenaleyh varlığımızı devam ettirmek için onu bütünüyle benimsememiz gerektiğinde ısrar eder.

Değerler eğitimi sadece ülkemizde değil tüm dünyada, özellikle de Batılı ülkelerde öne çıkan bir konudur. Hatta ülkemizde değerler eğitiminin gündeme gelişini, çok şeylerde olduğu gibi Batılı ülkelerdeki tartışmaların bir yansıması olarak görmek mübalağa olmayacaktır. Esefle ifade etmek gerekir ki ülkemiz etkilenen ve takip edici olma konumundan henüz çıkmış değildir.

Konuyu özetleyen ve anonim olmuş bir eğitim tavsiyesini burada hatırlamak isabetli olacaktır. Hitler Almanya'sında Nazi toplama kamplarının şahidi olmuş bir okul müdürünün öğretmenler için yayınladığı mesajdaki şu ifadeler, ahlâki olarak doldurulmamış bir eğitimin tehlikelerine dikkat çekmektedir. “Bir toplama kampından sağ kurtulanlardan biriyim. Gözlerim hiçbir insanın görmemesi gereken şeyleri gördü. İyi eğitilmiş ve yetiştirilmiş mühendislerin inşa ettiği gaz odaları, iyi yetiştirilmiş doktorların zehirlediği çocuklar, işini iyi bilen hemşirelerin vurduğu iğnelerle ölen bebekler, lise ve üniversite mezunlarının vurup yaktığı insanlar. Eğitimden bu nedenle kuşku duyuyorum. Sizlerden isteğim şudur: Öğrencilerinizin insan olması için çaba harcayın. Çabalarınız bilgili canavarlar ve becerikli psikopatlar üretmesin. Okuma yazma, matematik, çocuklarınızın daha fazla insan olmasına yardımcı olursa ancak o zaman önem taşır.”

Batılı ülkelerde değerler eğitimi gündeme taşıyan en önemli husus, Batı medeniyetinin felsefi değerlerindeki materyalist anlayış ve mânevî değerlerdeki ihmalinden kaynaklanmaktadır. Zira Batı medeniyeti hakka değil kuvvete dayanır. Hedefine menfaati koyar. Hayatı, güçlülerin yaşama hakkına sahip olduğu, fakat zayıfların elendiği, doğal seleksiyona uğradığı bir savaş olarak görür. Bu anlayış aynı zamanda hayatta kalanın üstün ırk olduğu duygusunu beslediği için diğer toplumlara köleleştirme, asimile etme veya tehcir gibi insan haysiyet ve onurunu yok eden bir bakış açısına dönüşür. Birey için nefsi arzuları tatmin esas olduğu için hedonist, zevkçi fakat diğergâm olmayan, bencil insan tipini yaygınlaştırır. Batıda kökleşen bu anlayış toplumu çözülmeye götürmekte, aileyi dağıtmakta, fertleri alkolizme, madde bağımlılığına iterek yalnızlaştırmaktadır. İşte Batı'da “değerler eğitimi” ihtiyacını doğuran saik budur.

Türkiye'de ise bütünüyle Batı bir referans kaynağı olarak kabul edildiği için değerler eğitimi de tabiri caizse bir moda gibi hüsnü kabul görmektedir. Tıpkı bir dönem okullarda şekilci bir tortu bırakıp giden “Toplam Kalite Yönetimi” salgını gibi şimdi de değerler eğitimi istilası yaşanmaktadır. Değerlerin medeniyet inşa eden sağlam düsturları göz ardı edilerek bazen hümanist perspektifler, bazen çevreci hassasiyetler, ideolojik tanımlamalar, bazen de günübürlük ahlâki kaygılarla sınırlandırılabilir. Mânevî değerlerden arındırılmış ve çağdaş, evrensel değer gibi kavramlarla parlatılmış olan modernizm beyindeki ödül-ceza sistemini bozmaktadır. Hedonizmi, zevkçiliği birinci plâna çıkarmakta, bunun sonucunda egoizm ortaya çıkmaktadır. Kaliforniya sendromu olarak tanımlanan egoizm; zevke düşkünlük, hedonizm, egosantrizim (benmerkezcilik), kendi rahatını, konforunu düşünme, yalnızlaşma ve bunun sonucunda da mutsuzluk ve depresyona girme şeklinde bir çöküşle sonlanmaktadır (Tarhan, 2010: 244).

Bolay (1996: 426) da aynı konuda eğitimimizin geçen asrın sonrasından beri pozitivist anlayışın tesiri ile metafizik fobisine girdiğini, tek yanlı, tek kanatlı, insanın mânevî yönünü ihmal ve inkâr eden bir eğitim anlayışına bel bağladığını belirtir.

O halde değerler eğitimi ile neyin kastedildiği üzerinde de bir mutabakat ihtiyacının olduğunu belirtmek mecburiyeti vardır. Aksi takdirde “cümlelerin maksudu bir ama rivayet muhtelif” sözünün tersi bir tanımlama ile “cümlelerin beyanı bir ama maksat muhtelif” olan çeşit çeşit değerler eğitimi tanımları ile karşılaşmış olacağız. Kavram tanımlamalarındaki zorlukları göz ardı etmeden şunları söylemek mümkündür. Değerlerin tanımlanmasında öncelikle millî aidiyetler daha sonra da milletlerarası mutabakatlar nazara alınabilir. Devletler ait oldukları inanç ve kültür havzalarının müşterekleri üzerinden değer üretebilir ve insanlığa bir medeniyet çağırısı yapabilir. Küresel ölçekte ise değerler üzerindeki mutabakat daha zor olduğundan negatif alanın daraltılmasına öncelik verilmesi, yani ırk ve inanç düşmanlıklarını engelleyecek tedbirlerin alınması ve eğitimde düşmanlığa kapı açan tutumlara yer verilmemesi gerekir.

Son olarak ülkemizin kanun ve diğer yasal mevzuatında değerler eğitiminin nasıl düzenlenmiş olduğuna göz atmak faydalı olacaktır. Kanun önünde eşitlik kuralı yasama, yürütme ve yargıya yöneliktir. Böyle bir genellemeden kaçınılırsa kural etkisini, somutluğunu yitirir. Kaldı ki “Anayasanın bağlayıcılığı” yasama, yürütme ve yargı organları arasında ayrıma yer vermemektedir. “Muayyen bir şahıs, bir zümre, bir sınıf lehine veya aleyhine kanun yapılamaz.” Yasanın genel (gayri şahsi) olması ile “eşitlik” kavramı arasındaki ilgi, bu açıdan incelenebilir (Erdem, 1981: 486-497).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 2. Maddesinde Millî Eğitimin amacı şu şekilde ifade edilmiştir. “Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.” (RG. 1973: sayı, 14574).

Okul öncesinden, ilk ve orta öğretime kadar örgün ve yaygın eğitimin her birisinin amaçlarına tek tek bakıldığında aynı “genel amaç ve temel ilkelerin” tekrarlandığı görülmektedir. Keza 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 4. Maddesinde yükseköğretimin amacı; “Öğrencileri Atatürk inkılâpları ve ilkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı olarak yetiştirmek” şeklinde belirlenmiştir. Yükseköğretimin plân ve programlarının nasıl düzenleneceğini belirleyen 5. maddedeki ana ilkelere ise “Öğrencilere, Atatürk inkılâpları ve ilkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı hizmet bilincinin kazandırılmasının sağlanacağı” ifade edilmektedir (RG. 1981: sayı, 17506).

## Sonuç

Duygu ve yeteneklerine had konulmayan insanlar için eğitim, kendini gerçekleştirme yani âzamî gelişim noktasına ulaşmanın en vazgeçilmez aracı ve çok temel bir insan hakkıdır. İnsanlar gelişim basamaklarını ilim öğrenerek çıkabilirler. Ancak eğitimin muhtevasının nasıl belirleneceği, bireyin yeteneklerini inkişaf ettirmek için mi, yoksa insanları bir amaca uygun olarak şekillendirmek ve adeta formatlamak için mi kullanılacağı hususunda tartışmalar devam etmektedir.

Eğitimin bir yetenek geliştirme aracı olması, değerlerin demokratik bir şekilde toplum taleplerine uygun olarak belirlenmesi, bilimin evrensel olan kısmının rekabetçi bir anlayışla müfredatta yerini alması, ayrıca inanç, örf, anane ve kültür gibi aidiyetlerin korunması elbette arzu edilen hususlardır. Fakat eğitimin antidemokratik yollarla, dikte edici tavırlarla, toplumu devre dışı bırakarak, bazı ideolojilerin taşıyıcısı olacak şekilde bir kimlik dönüştürme aracı olarak kullanılması kesinlikle kabul edilemez.

Zemin etüdü yapmadan bina yapmak ne kadar risklere açıksa, eğitimi demokratikleştirmeden eğitim için değer arayışları yapmak da yönlendirmelere o kadar açıktır. Önceliği eğitimin demokratikleştirilmesine vermek, hem eğitimde gelecek arayışlarındaki belirsizliği ortadan kaldıracak, hem de eğitime ruh verecek değerlerin veya değerler eğitiminin yol haritasını daha anlaşılır hale getirecektir.



## References

- Açıkgenç, A. (2009). Küreselleşme Karşısında Yeni Bir Eğitim Felsefesine Doğru [Towards a New Education Philosophy Against Globalization], H. R. Açar (Editör), Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu [Philosophical dimension of Education Problems in Globalization Process] (s. 79-97) içinde, *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi, Eğitim Bir-Sen Yayınları*, Ankara.
- Ağaoğlu, A. (1972). *Üç Medeniyet*, [Three Civilization] Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Kültür Yayınları, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- Altan M. Z. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı, [Multiple Intelligene Theory] *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı:17, s. 105-117.
- Aydın, M. (2009). Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu [Philosophical dimension of education problems in globalization process], H.R. Açar (Editör), *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi* (ss. 32-36) içinde, Eğitim Bir-Sen Yayınları, Ankara.
- Baltacı, C. (1996). Osmanlı Eğitim Sistemi, [Ottoman Educational System] Ankara, *Yeni Türkiye*, Yıl 2, Sayı 7. s. 467-470.
- Bolay, S. H. (1996). Eğitimimizin Felsefi Temelleri, [Philosophical Foundations of Our Education] Ankara, *Yeni Türkiye*, Yıl 2, Sayı 7. s. 422-429.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, [New Structure and Behavior in School Management] Ankara, PEGEM Yayın No 2.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi [History Education in the Process of Creating Values], *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 6, No. 15, s. 69-88.
- Erdem, F. (1981). Adalet Önünde Eşitlik, [Equality Before Justice] *Yargıtay Dergisi*, s. 486.
- Ergin, O. N. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi*, [Turkey's Educational History] Cilt 3-4, İstanbul, Eser Matbaası.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*, [Curriculum Development in Education] Ankara, Yelkenpape Yayınları.
- Gökalp, Z. (1994). *Türkçülüğün Esasları [The Principles of Turkism]*, İstanbul, İnkılâp Kitabevi.
- Gür, B. S. (2006). Öğrenci Merkezli Eğitimin Çıkmazları [The Dilemmas of Student-Centered Education], Eskişehir, *Eski Yeni Dergisi*, s.34-45.
- Kant, I. (1900). *Kant On Education* (Ueber Padagogik), Translated by A. Churton, Boston, U.S.A. D. C. Heath ,& Co., Publishers.
- Meriç, C. (1997). *Bu Ülke [This County]*, İstanbul, İletişim Yayınları.
- Şimşek, A. (2000). Sınıfta Demokrasi [Democracy in the Classroom], A. Şimşek (Editör), *Özgürlükçü Öğrenme* (ss.26-52) içinde, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Tarhan, N. (2010). Psiko-sosyal Sermaye Olarak Değerler: Zenginleşiyor muyuz? [Values as Psychosocial Capital: Are We Being Rich?] *Değerler Eğitimi* (ss. 242-248) içinde, İstanbul, İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Tarhan, N. (2012). *Güzel İnsan Modeli*, [Model of Good People] 4. Baskı, İstanbul, TİMAŞ Yayınları.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*, [Sociology of Education] 4. Baskı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Toku, N. (2009). Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Milli Eğitim Sistemi, [Turkish National Education System in Globalization and EU Process] H.R. Açar (Editör), Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu [Philosophical Dimension of Education Problems in Globalization Process] (ss. 240-245) içinde, *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi*, Ankara, Eğitim Bir-Sen Yayınları.
- Tunaya, T. Z. (2004). *Türkiye'nin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri [Westernization Movements in Turkey's Political Life]*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, s. 68.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası [Constitution of the Republic of Turkey], Kanun No: 2709 Kabul Tarihi: 7.11.1982.

Yükseköğretim Kanunu [Higher Education Law], Kanun No: 2547, R. Gazete: Tarih ve sayı: 06.11.1981; 17506.



## How and with What Frequency do Social Studies Teachers Ask Questions?

Güneş Kılınç<sup>\*a</sup>, Hüseyin Çalışkan<sup>b</sup>

### Article Info

DOI: 10.14686/buefad.465630

#### Article History:

Received 29.09.2018  
Accepted 14.03.2019  
Published 30.06.2019

#### Keywords:

Social Studies  
Teacher  
Question type

Article Type: Research Article

### Abstract

The objective of this study was to examine the level and number of questions that social studies teachers ask during the lessons they teach. Case study which is one of the qualitative research methods was used on the study group consisting of a total of five social studies teachers at the city of Sakarya during the 2013-2014 school year four of whom are working at a state secondary school and one of whom is working at a private secondary school three of whom are male and one of whom is female. "Observation Form", "Interview Form" and "video records" were used as data acquisition tools. The data obtained in the study were analyzed via descriptive analysis method. According to the results of the study, it was concluded that social studies teachers ask very low level simple recall and memory question in addition to convergent questions meaning questions that have only one acceptable answer. Teachers have also directed evaluation questions to students, however it was determined that divergent questions and questions related with operations were never asked. Teachers generally asked the highest number of questions during teaching-learning processes, a small number of questions have been asked during the introduction stage of the courses whereas questioning behavior was not observed during the conclusion stages.

## Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Nasıl ve Ne Kadar Soru Soruyor?

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.465630

#### Makale Geçmişi:

Geliş 29.09.2018  
Düzeltilme 14.03.2019  
Kabul 30.06.2019

#### Anahtar Kelimeler:

Sosyal bilgiler,  
Öğretmen,  
Soru tipi

#### Makale Türü:

Araştırma Makalesi

### Öz

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme süreçlerinde sormuş oldukları soruların düzeyini ve miktarını incelemek ve örneklerle betimleyerek yorumlamak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı çalışmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında Sakarya ilinde dördü devlet ortaokulunda bir tanesi özel ortaokulda görev yapan iki erkek iki kadın olmak üzere dört sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından geliştirilen "Gözlem Formu", "Görüşme Formu" ve "Video Kayıtları" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok alt düzeyde nitelendirilebilecek basit hatırlama ve bellek soruları ile yakınsak sorular yani kabul edilebilir tek cevabı olan türde sorular sorduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler öğrencilere değerlendirme soruları da yöneltmiştir ancak iraksak soruların az, işleyişle ilgili soruların ise hiç sorulmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler genellikle en fazla soruyu öğrenme öğretme süreçleri esnasında sormuş, derslerin giriş bölümünde az soru sorulmuştur.

\*Corresponding Author: gunesbayrak@gmail.com

<sup>a</sup> Sakarya University, Sakarya, Turkey, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3007-1120>

<sup>b</sup> Doç.Dr., Sakarya University, Sakarya, Turkey, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6849-1318>

## Introduction

The term “question” is defined in the dictionary of the Turkish Linguistic Society as “Verbal or written statement directed to someone else in order to learn something which requires a response”. According to another definition, the term question represents incomplete statements formed to stimulate the curiosity of individuals thus enabling them to learn (Akbulut, 1999). Questions have an important place in our lives ranging from ordinary questions that we use during our daily lives to questions that require a certain expertise (Aydemir and Çiftçi, 2008). Questioning, which is accepted as a method for stimulating thinking, is required for people to work their minds. Learning becomes more meaningful with questions and one starts thinking as soon as questions are directed to him/her on a specific topic (Özden, 2003). Learning is more effective when the learner is open to thinking and when he/she tries to find answers to certain questions. It is a fact that permanent and meaningful learning can take place only in such a manner. We see that asking questions is a very important to ensure that the relevant mental processes of students are activated and that they carry out the required questioning for the issue at hand. Asking questions is an activity that stimulates thinking and enables learning. It can be identified as the most important weapon in the teachers’ arsenal of teaching processes. Asking questions is one of the fundamental tools that is used to determine at what level students have gained the targeted learning outcomes (Çalışkan, 2011).

Asking questions is used as a method in all stages of education and in all courses both in order to enable real thinking as well as to determine at what level the students gain the targeted learning outcomes. As is the case for all other courses, a social studies lesson cannot be thought which does not include the question-answer method. Question-answer method will constitute a significant portion of the teaching-learning process regardless of the gains and activities. It can be stated that this method has to be used intensively and in a conscious manner in order to ensure that students actively take part in the learning-teaching processes. Asking questions has an important place for active learning with regard to directing students to superior learning because it activates the mind of the student and encourages him/her to think actively (Açıkgöz, 2014). Teachers have to develop strategies that direct one’s self to good questioning, problem solving and complex thinking in order to ensure that effective learning takes place in the classroom environment. A social studies teacher first has to specialize in questioning in order to reach this goal and to acquire information about the different types of questions (Demirkaya, 2011). Increasing consciousness of teachers with regard to question types and the effects of questions on student response can contribute to attaining a more effective learning. Different question types required different answers (Şevik, 2005). Different questions should be asked according to the topics, areas of learning and outcomes. The teacher will be able to shape his/her questions accordingly when he/she has knowledge of different question types and the contributions of these question types on learning. The teacher will direct questions at a level of recall based on the topic and the outcome or he/she will direct higher level questions which encourage thinking.

Questions have been subject to various classifications by different researchers based on certain criteria. While answers are taken as basis in some classifications, others have focused on the goals or the questioning method and sometimes the starting point has been the answer to how the question is asked. Açıkgöz (2014) has classified question types into two as single and multiple choice questions. Whereas Sönmez (2001) has classified the question types as open ended and close-ended questions according to the level of the goal and as questions according to methods in addition to questions according to asking styles. Kerry (1999) analyzed questions in detail in his study entitled “Effective Questioning” in which nine different question types were put forth: recall questions, naming questions, observation questions, control questions, pseudo questions, analysis questions, synthesis questions, evaluation questions, problem solving questions (Cit. Büyükalan Filiz, 2004). In addition to all these classifications, the method that is most widely used for classifying questions according to their levels is the hierarchical classification of Bloom et.al.(1956) for the targets in the cognitive area including the stages of knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation. In this classification, educational goals and questions are listed in increasing levels of complexity. Accordingly, the simplest goals/questions are at the knowledge stage, whereas the most complex goals/questions are at the evaluation stage (Açıkgöz, 2003). Another classification is that of Selçuk (2000) made with regard to which category the questions of the teachers can be examined. In this classification; there are five question categories which are simple recall and memory questions, convergent questions (questions with a single acceptable answer), divergent questions (questions with various possible answers), evaluation questions (questions that put forth judgments) and procedural questions (questions related with organization, discipline and the structure of the course). Simple recall and memory questions along with convergent questions (questions with a single acceptable answer) can be evaluated as low level questions since they require certain answers. The students do not need to think hard when answering such questions. Whereas divergent and evaluation questions are expressed as questions that push the mental limits of

students thus forcing them to think at high levels since they might require different types of answers. The thinking levels of students are affected from the questions directed by the teachers. If the students are faced with low level questions, they tend to prefer a low level thinking process. If the students are asked questions at high cognitive levels, they will tend to be more creative and lean towards versatile thinking. Studies have put forth that most of the questions asked by teachers are low level questions with simple answers that are solely dependent on textbooks (Selçuk, 2001). Classification of the questions contribute to understanding the nature of the class, because different types of questions require different answers. For example, it might be a problem if the number of low level questions is too high and if high level questions are almost never asked when we examine the questions asked in the classroom. Because the thinking and speaking skills of the students will have been restricted. The teacher who realizes this can make a more balanced plan by using both question types for the next lesson. Thus, both question types are required for different times and different goals. Effective learning takes place when question types are used together not separately (Şevik, 2005). In conclusion, it can be stated that teachers who are more aware of the question types will use this method much more effectively.

The number of questions asked during a lesson and the time period of the lesson during which these questions are asked are important issues. Teachers ask questions during the introduction, learning-teaching and evaluation periods of the courses. According to Şevik (2005), teachers ask many questions during a regular day. According to study results, it is possible to state that the question-answer method covers about four fifths of the time period spent at school (Gall, 1970; Stevens, 1912). Whereas Kerry (1998) states that teachers ask 43,6 question per lesson and that they can reach up to about 1,5- 2 million questions throughout their careers. The number of questions asked during lessons can be evaluated as well as the number of questions asked per different periods. The questions asked by teachers during inclass teaching process provide rich data for the theoretical and application fields. It is thought that this study will also contribute to the relevant field by defining the current situation as a result of the evaluation of the questions asked by teachers in the classroom with regard to their level and quantity. It can also be stated that the data obtained from this study will be beneficial to primarily social studies teachers as well as researchers and those who apply the results during the teaching process with aims of increasing success and efficiency.

The objective of this study was to examine the amounts and levels of questions asked by the social studies teachers in-class during the lesson and to describe and evaluate them by way of examples. Answers to the following questions were sought:

- What is the level of the questions asked by the social studies teachers in-class during the lesson?
- What is the amount of the questions asked by the social studies teachers in-class during the lesson?

## Method

### Research Model

Case study pattern which is one of the qualitative research patterns was used in the study. Case study is a type of research that is based on the questions of how and why which enable the thorough examination of a case or event that the researcher cannot control (Yıldırım and Şimşek, 2011). Whereas case study according to Glesne (2013) means an intensive focus on the subject in question. The objective of a case study is to examine a certain state and to put forth detailed conclusions (Köse, 2010). In this study, the questioning processes of teachers were examined in detail and this was tried to be reflected in the study results. Face-to-face interviews were carried with the teachers during the study period, observation times were tried to be kept long and the researchers tried to spend the maximum amount of time with the teachers on the days of the observations. In this way, detailed information about the teachers could be obtained and the research topic was studied in detail.

### Study Group

The research group consisted of Social Studies teachers working at the Erenler and Serdivan districts of the city of Sakarya during the 2013-2014 academic year. Easily accessible case samplings were preferred when determining the teachers who were included in the study. In easily accessible case sampling, the researcher selects a case that is easily accessible which speeds up the study. Hence, it is widely used in qualitative studies (Yıldırım and Şimşek, 2011). Five social studies teachers participated in the study on a voluntary basis as part of the pilot application. The properties of the teachers who participated in the study are shown in Table 1.

**Table 1.**  
Properties of the Teachers who Participated in the Study

Participants	Gender	Age	Professional Seniority (Years)	Institution	Graduation (Bachelor's Degree)
T1	Female	43	20	State School	Faculty of Science and Literature
T2	Male	40	12	State School	Faculty of Education
T3	Female	29	7	Private School	Faculty of Education
T4	Male	41	13	State School	Faculty of Science and Literature

The teachers who participated in the study were coded as T1, T2, T3 and T4. T1 who participated in the study is a 43 year old female. She is a graduate from the Faculty of Science and Literature and she has been working as a teacher for 20 years. T2 is a 40 year old male. He has graduated from the Faculty of Education Department of Social Science Teaching and has been working as a teacher for 12 years. T3 is a 29 year old female. She has graduated from the Faculty of Education Department of Social Science Teaching and has been working as a teacher for 7 years. T4 is a 41 year old male. He is a graduate of the Faculty of Science and Literature Department of History and he has been working as a teacher for 13 years.

#### Data Acquisition Tools

The “observation form” and the “interview form” developed by the researchers along with the “video records” were used as data acquisition tools in the study.

**Observation Form:** The level of the questions asked by the teachers during the class was examined using the observation form which was prepared based on relevant studies. The study carried out by Selçuk (2001) was examined closely when preparing the observation form and a form for determining the level and quantity of the questions asked was prepared. The observation form which was prepared in draft form was examined by four academicians who are specialized in this field. These specialists examined the form in terms of content, comprehensibility, appearance and the observation form took on its final form following the completion of the required corrections put forth by the specialists. According to expert opinions, the eight item observation form developed by the researchers consist of two sections. The first section includes five categories including the classification made by Selçuk (2001) to determine the level of questions; simple recall and memory questions, convergent questions (questions with a single acceptable answer), divergent questions (questions with several probable answers), evaluation questions (questions that put forth a judgment) and procedural questions (questions related with organization, discipline and the structure of the lesson). In this section, a triple evaluation was used as “never”, “sometimes”, “most of the time” and the items in this form for which no behavior was observed were evaluated as “never”, whereas those which were observed were evaluated as “sometimes” or “most of the time”. Whereas the second section is the one that includes three items which have been designed to determine the number of questions that the teachers ask in the classroom during the “preparation, learning-teaching and end of course” stages. In this section, evaluations were carried out as “never”, “1-4 questions” and “more”. In addition, there was also an “explanation” section next to each item on the observation form in order to enable the recording of anecdotes. There was also a directive at the beginning of the form which declared that this observation form was designed so as to determine the number of questions asked by the teachers as well as the levels of the questions.

**Interview Form:** Draft questions have been written by the researchers within the scope of the study in order to learn the opinions and thoughts of teachers related with questioning process and these questions have been examined by four experts in the field. The experts evaluated the draft questions with regard to scope, appearance and comprehensibility. The form was finalized following the changes made in accordance with expert opinions and suggestions. There is a question in the interview form prepared to determine the opinions and thoughts of teachers related with the questioning process which is about the period of the class when they ask questions and this question has been examined within the scope of the study. Interviews about the questioning process were



conducted with the teachers following the observations and these interviews were recorded via audio recorders which were then decoded by the researchers.

**Video Records:** The lessons during which observations were carried out were recorded using video recorders in order to ease the data acquisition and analysis processes of the study. The required approvals were taken from the contributing teachers as well as the institutions prior to the recordings. One of the researchers attended all lectures together with the teachers and recorded the lesson paying attention not to disrupt the natural order of the classroom. The 32 hour long video records including all the observed lectures were decoded by the researchers.

### **Validity and Reliability**

Various strategies have been used in this study in order to provide the required validity and reliability. Methods such as long term interaction, in-depth data acquisition, variation, expert analysis and participant confirmation are suggested in order to provide the required internal validity (Yıldırım and Şimşek, 2011). The duration of the study was tried to be kept long in order to ensure internal validity in addition to using observation and interview methods together as data acquisition methods. In addition, researcher variation was implemented in scope of which two researchers carried out the analysis separately after which their results were compared. Observation and interview forms which were used as data acquisition tools were presented to field experts for analysis and expert opinions were taken. Another method that was implemented to ensure internal validity was participant confirmation. In this method, feedback regarding the results is asked from the people from whom the analyzed data were acquired or with whom the interviews were conducted (Merriam, 2013). In this study, the transcribed texts were provided to the participants thus requesting participant confirmation.

Detailed description and purposeful sampling are suggested in order to increase the transferability of the study results (Yıldırım and Şimşek, 2011). Accordingly, the data acquired during the study were presented in detail and were tried to be supported with direct references.

### **Procedure**

First of all, a social studies teacher was observed for a period of six lessons which were recorded using a video camera as part of a pilot study. These recordings were used during the period of developing the data acquisition tools required for the study and this pilot application was taken into consideration when planning the study. In addition, the consents of teachers and school administrators who will participate in the study were taken prior to the data acquisition process. Volunteer teachers were selected for the study who were informed about the research and the recording time was tried to be kept at a maximum level in order to eliminate the observer effect. Afterwards, each of the social studies teachers who made up the study group during the four week period of the first semester of the 2013-2014 academic year were observed for a period of eight lessons during which the observation forms were filled and the lessons were recorded using a video camera. Following the observation and video recordings, interviews were carried out within the scope of the "Interview Form" prepared to determine the opinions and thoughts of the participant teachers with regard to the questioning process which were also recorded using an audio as well as a video recorder. Finally, the data acquired from the interviews and video recordings were analyzed.

### **Data Analysis**

The data acquired from the study were subject to descriptive analysis. The data acquired are summarized and interpreted in accordance with pre-determined themes during descriptive analysis. Direct quotations are frequently used in descriptive analysis in order to be able to reflect the opinions of the interviewed or observed individuals in a striking manner. The objective in such an analysis is to be able to present the results in an orderly and interpreted manner (Yıldırım and Şimşek, 2011). Accordingly, all video and audio recordings obtained as a result of the observations and interviews were decoded and transcribed.

The behaviors during each course by the four teachers who comprise the participant group of the study were observed by all researchers separately after which they were recorded in the observation form which was prepared within the scope of the study. Video recordings were used in order to increase the reliability of the data acquired from this form thus enabling a second researcher to repeat the same procedure. Average of the behavior frequencies in the observation forms were calculated at the end of the observation process. The analyses were tried to be sampled by adding direct citations to the results obtained from observations. The data acquired from the interviews were used to support the study findings.

## Findings

T1 was observed for eight course hours while teaching the “Life on Earth” unit to 6<sup>th</sup> graders and the “Step by Step Turkey” unit to 5<sup>th</sup> graders; T2 was observed for eight course hours while teaching the “Population in our Country” unit to the seventh graders; T3 was observed for eight course hours while teaching the “Life on Earth” unit to the seventh graders and the “Population in Our Country” unit to the seventh graders; T4 was observed for eight course hours while teaching the “Life on Earth” unit to the sixth graders and the “Journey in the History of the Turks” unit to the seventh graders. A single observation form was kept in order to provide subject consistency in cases when the lessons were two hours in a row. A total of six observation forms were kept for T1, four for T2, four for T3 and six for T4. Interviews were carried out within the scope of the study after all these observations were completed with the teachers. The following results were obtained as a result of the analysis of the data acquired from the teachers via observation, interviews and video recordings:

**Table 2.**  
Findings Related with the Level of Questions Asked by “T1” During the Social Studies Courses

Level of questions	Never	Rarely	Frequently
1- Asks simple recall and memory questions.	1	1	4
2- Convergent questions: Asks questions with a single acceptable answer.	-	2	4
3- Divergent questions: Asks questions with several possible answers.	5	1	-
4- Evaluation questions: Asks questions that provide a judgment.	4	1	1
5- Procedural questions: Asks questions related with organization, discipline and course structure.	6	-	-

T1 mostly asked simple recall and memory questions to the students during the lessons along with convergent questions which have a single acceptable answer. Questions at evaluative levels were also asked, however it was observed that the teacher did not ask divergent questions which have several possible answers as well as procedural questions. T1 stated the following during the interview regarding the level of questions asked:

*“I really enjoy questions that can force the brains of the children, leading them to make syntheses and interpretations. I pull the question further back so that they can think and make connections thus reaching the point where I want them to reach. So, I sometimes think of it as a mathematical balance, that is I do not see social studies in a strict manner, I don’t consider it as straight and structural information; I give importance to synthesis and interpretation in social studies.”*

The statements of T1 regarding the level of the questions contradict with observations. It was observed that T1 mostly asks simple recall and memory questions to the students along with convergent questions and it was also observed that T1 does not ask sufficient number of questions that require higher levels of thinking.

The following question-answer dialogue examples were provided as proof of these findings:

**T1:** Yes now I ask you this. What is fact? I want a sentence on fact. (Repeats and writes the concept on the board)

**Student:** Fact is something accepted by everyone that is based on scientific studies... how shall I put it... based on scientific studies...

**T1:** It is sentences or knowledge accepted to be correct by everyone which have been proven as a result of scientific studies.

It is seen that the question in this dialogue is a simple recall and memory question. Because here the teacher asks for a definition and demands an example related with the question.

**T1:** Yes (says the student’s name) tell me now?

**Öğrenci:** What?

**T1:** What? What is your responsibility as a student?

**Öğrenci:** My responsibility as a student is to obey the rules of the school

**T1:** What else?

**Öğrenci:** Participate in school activities

The question in this dialogue can be evaluated as a convergent (questions with a single acceptable answer) question. Here, the teacher asks the responsibilities of a student. This question has various specific answers and hence it can be accepted as a convergent question.

**Table 3.**  
Findings Related with the Number of Questions Asked by “T1” During Social Studies Courses

Number of questions during the lesson	Number of questions		
	None	1-4	More
1- Preparation stage	3	2	1
2- Learning-teaching stage	-	-	6
3- Final stage of the lesson	6	-	-

It was determined during in-class observations that the teacher asked fewer questions during the preparation stage in comparison with the learning-teaching stage. Whereas the conclusion stage was not observed since in general the end of course bell rang while the teacher was still in the learning-teaching stage.

Following the observations carried out related with the questioning processes, T1 stated the following related with the frequency of questions asked during the lessons:

*“This duration is not always the same. It may vary depending on the topic. Depending on the content of the topic. It can also change depending on the level of the classes for me. So if the class is a good high level one, I can directly start with a question. I know that they have a certain knowledge but if the level is low I prefer first to go over the topic and then ask questions. It is during the middle or towards the end of the lesson for us old teachers who have been teaching for over 15-20 years. But one can ask questions whenever he/she feels like it in the new teaching system. My style is this: I am not a fan of asking questions prior to giving them the required knowledge. Because students do not always come to the lesson prepared. If I ask a question directly, they can respond in connection with their daily lives, but they cannot respond technically or terminologically.”*

T1 put forth during the interview that he generally asks most of the questions during the middle or towards the end of the course. When the observation results were examined, it was observed that T1 generally starts off the lesson with a question but that he asks the highest number of questions during the learning-teaching periods. This supports the statements made by T1 during the interview. However, the statement by the teacher that he asks questions at the end of the lesson contradicts with the observation findings.

**Table 4.**  
Findings Related with the Level of Questions Asked by “T2” During the Social Studies Courses

Level of Questions	Level of Questions		
	Never	Rarely	Frequently
1- Asks simple recall and memory questions.	-	2	2
2- Convergent questions: Asks questions with a single acceptable answer.	-	1	3
3- Divergent questions: Asks questions with several possible answers.	-	-	4
4- Evaluation questions: Asks questions that provide a judgment.	-	1	2
5- Procedural questions: Asks questions related with organization, discipline and course structure.	4	-	-

The teacher frequently asked divergent questions, that is questions with various possible answers, to the students during the observed lessons in addition to a sufficient number of recall and memory questions, convergent questions and evaluation questions. No procedural questions were asked.

The following question-answer dialogue examples were provided as proof of these findings which reflect the question levels:

**T2:** *So, what kind of problems do people living in slums experience as a result of their migration?*

**Student:** *Teacher, nature is damaged, amount of green areas decreases*

**T2:** *This is one of the results of migration, yes. The amount of green areas decreases since the slums are built in a random manner. Yes?*

**Student:** *Benefits such as electricity, water decrease Teacher*

In this dialogue, the teacher asks about the possible results of migration. This question has certain specific answers and hence it can be accepted as a convergent question.

**T2:** *So, let us now mention this, do we consider these people in accordance with the United Nations Criteria that if they are above the age of 65 and a consumer group, do we consider them as people who are of no use anymore, who just sit around and consume? Or should we consider them as such? (pause) Yes?*

**Student:** *We shouldn't consider them in that way teacher, they have also worked during the ages of 18-64. That is why we shouldn't.*

**T2:** *Ok, so once they also produced something. Children were consumers and they were working. What else? So let's consider a 64-65 years old engineer, an architect, a politician, a lawyer, a doctor or an athlete. Can't people make use of them? Can't we make use of these people in a certain manner?*

**Student:** *We can.*

**T2:** *So, how will we go about it?*

**Student:** *Their experiences teacher*

**T2:** *We will make use of their experiences in life, right? Look, working is not only running around or working at a factory or a construction site. Those people also have certain experiences, they must have faced many different things during their lives. They must have experienced things that are similar to what we experience now. So we should make use of their experiences, all right? In this sense, elderly people make up the mental structure of the society.*

In this dialogue, the teacher asks the students how we should benefit from people above the age of 65. There may be many different perspectives related with this issue and hence it requires interpretation, therefore this can be evaluated as a divergent (having various possible answers) question.

**T2:** *Who went to Istanbul? (asks a student) When you went to Istanbul, what were your thoughts and opinions about the city for instance? What do you think about that city?*

**Student:** *Teacher, it's so crowded that it's difficult to even walk.*

**T2:** *Difficult to even walk.*

**A.Ö.:** *Teacher, the population is so high and the city is not that large*

**T2:** *So you thought of the city as one with a high population*

**A.Ö.:** *Yes, teacher and industry is very developed. The hospitals and all are very developed.*

In this dialogue, the teacher asks the student his opinions and thoughts on Istanbul. This can be evaluated as a judgment question because the teacher is asking for an evaluation.

**Table 5.**

Findings Related with the Number of Questions Asked by "T2" During the Social Studies Courses

Number of questions during the lesson	None	1-4 questions	More
34- Preparation stage	-	3	1
35- Learning-teaching stage	-	-	4
36- Final stage of the lesson	2	2	-

According to the observation results, T2 started the course by asking questions and asked the highest number of questions during the learning-teaching stages. A conclusion section was not observed in the following lessons and either the bell rang during the learning-teaching stage or the recording was stopped. Following the observations carried out related with the questioning processes, T2 stated the following related with the frequency of questions asked during the lessons:

*“Now first of all, I start by asking questions in the first minute of the lesson in order to rate the level of readiness of the students and to make the students focus on the lesson completely. After a while, that is after about ten minutes the level of focus of the student is at a maximum. Starting from the tenth minute the focus starts to diverge... I ask several questions between the tenth and twentieth minutes of the course. I try to ask students from different groups and also I try to make a distinction between male-female students. After the twentieth minute, I make a brief summary. Following that summary, I ask whether they understood the topic or not within the first half hour. And several minutes before the end of the course, I try to ask questions about issues I mentioned during the course.”*

T2 stated that he starts the class by asking questions and continues to do so in the following stages as well as asking questions about the topic of the course several minutes before the class ends. When the observation results are examined, it can be observed that T2 generally starts the lesson by asking questions but that he asks the highest number of questions during the learning-teaching periods. This supports the statements of T2. Whereas the statement of the teacher regarding the questions asked at the end of the course contradict with the observation findings.

**Table 6.**  
Findings Related with the Level of Questions Asked by “T3” During the Social Studies Courses

Level of Questions	Never	Rarely	Frequently
29- Asks simple recall and memory questions.	-	-	4
30- Convergent questions: Asks questions with a single acceptable answer.	-	1	3
31- Divergent questions: Asks questions with several possible answers.	1	1	2
32- Evaluation questions: Asks questions that provide a judgment.	1	2	1
33- Procedural questions: Asks questions related with organization, discipline and course structure.	4	-	-

The teacher frequently asked simple recall and memory questions in addition to convergent questions which are those with only a single acceptable answer and in addition, the teacher has also asked questions at sufficient levels of convergence and evaluation. No procedural questions were asked.

The following question-answer dialogue examples were provided as proof of these findings which reflect the question levels:

**T3:** *We learned about the different climates in the world. What were these? Who can list them? (Asks a student by name)*

**Student:** *Monsoon climate, polar climate, desert climate, temperate climate*

In this dialogue, the teacher asked the climates in the world. This was evaluated as a simple recall and memory question.

**T3:** *So now, I'm going to ask this: What kind of economic activities can be made in the Eastern parts of the country?*

**Student:** *Animal rearing.*

Here, the teacher asks opinions on the kinds of economic activities that can be carried out at a certain section of our country. The answers that can be given to this question are specific, therefore this can be accepted as a convergent question.

**T3:** *Now, I want to ask this: "What is meant by: Istanbul is a city paved with gold,"?*

**Student:** *Job opportunities are more in Istanbul, we can earn more.*

**T3:** *Job opportunities are more, we can earn more. What else?*

**B.Ö:** *Teacher, we can take out part of the rock and soil of Istanbul.*

**T3:** *How do you mean?*

**A.Ö:** *We can turn its stone into concrete. We can take its soil and turn it into agriculture (laughters are heard in the class)*

**T3:** *This is an interesting interpretation as well. Can you repeat it?*

**A.Ö:** *We can take the stone of the city and turn it into concrete. We can take the soil and turn it into agriculture.*

Throughout this dialogue, the teacher asked the students to make comments on a proverb. This was evaluated as a divergent question since different answers can be given.

**T3:** *Yes, what would they be able to do without taking the university entrance exam? They would be able to continue their education at a state university. So, any opinions on this?*

Teacher T3 asks the opinions of the students about the support of our country to people who had to migrate to Turkey from Syria; so this can be considered as an evaluation (judgment) question.

**Table 7.**

Findings Related with the Number of Questions Asked by "T3" During the Social Studies Courses

Number of questions during the lesson	Number of questions		
	None	1-4	More
34- Preparation stage	1	2	1
35- Learning-teaching stage	-	-	4
36- Final stage of the lesson	4	-	-

It was observed during the in-class observations that T3 asked questions during the beginning stage of the lesson but that the highest number of questions was asked during the learning-teaching stage. The conclusion section of the lesson was either not observed in general or the bell rang during the learning-teaching stage or the recording was stopped. Questioning behavior was not observed after the end of the topic.

T3 stated the following related with the frequency of questions asked during the lessons after the observations were over:

*"I tend to ask more questions during the introduction part. Because I need to make connections with the previous topic. Pre-knowledge is questioned as well as past information. I continue the course after that. I ask more questions towards the end of the course in order to wrap up the issue. I take various notes to determine whether the students acquired the necessary knowledge during the course or not and if there are problems I note them down. Like start the next course from this and this issue. I have such notes."*

Teacher T3 indicated that he asks more questions during the introduction and final stages of the course. Whereas according to the observation results, it was put forth that T3 tends to start the course by asking questions but that he asks the highest number of questions during the learning-teaching process. This is in accordance with the statements by T3 during the interview. Whereas the statement by the teacher regarding his opinion that he asks questions at the end of the course contradicts with the observation findings.



**Table 8.**  
Findings Related with the Level of Questions Asked by “T4” During the Social Studies Courses

Level of Questions	Never	Rarely	Frequently
29- Asks simple recall and memory questions.	1	-	5
30- Convergent questions: Asks questions with a single acceptable answer.	1	-	5
31- Divergent questions: Asks questions with several possible answers.	3	3	-
32- Evaluation questions: Asks questions that provide a judgment.	4	2	-
33- Procedural questions: Asks questions related with organization, discipline and course structure.	6	-	-

During the observed lessons, the teacher frequently asked simple recall and memory questions along with convergent questions which have a single acceptable answer. In addition, the teacher also rarely asked several divergent questions which have various possible answers. T4 asked very few evaluation questions and no procedural questions.

The following question-answer dialogue examples were provided as proof of these findings which reflect the question levels:

**T4:** *After the Köseadağ War, the Mongols will invade Anatolia and the Anatolian Seljuqs will be demolished. Remember the first Turkish Chiefdoms, those that first sprang up in Anatolia? Which ones were they?*

**Student:** *Çaka Chiefdom*

**Student:** *The Artuqs*

**T4:** *Yes, there were five. Let us go over them again: Danishmends, Saltuqs, Artuqs, Mengüceks, Çaka Chiefdom and the Anatolian Seljuqs.*

In this dialogue, the teacher asks the first Turkish chiefdoms that were established after the Köseadağ War. Since this is a question based on remembrance, it can be considered as a simple recall and memory question.

**T4:** *Let us now ask this: caravanserais generally have high walls around them, why do you think? Why have they done such a thing? I want to see some fingers in the air, yes (says the name of a student)*

**Student:** *So that people cannot fire at them.*

**T4:** *You mean for protection. For protection, yes, bravo, so what else can it be for?*

**Another Student:** *To prevent robberies.*

**T4:** *That may very well be the case, so that people cannot rob their animals or belongings, yes, bravo, this is also the case. Look now, the most important reason is security.*

In this dialogue, the teacher asks the students why caravanserais are surrounded by high walls. This was evaluated as a convergent question since most people would give similar answers.

**T4:** *So, the whole country is divided among the students of the Emperor, that is the family of the Emperor. What does the Emperor do? What does he do with the family members and his children? He divides the country up among them? So, what is the danger in this? Who can tell?*

**Student:** *Teacher, they might quarrel after this divide and the siblings might separate and start quarreling with each other.*

**T4:** *Yes, they will quarrel with each other.*

**Another Student:** *Land will decrease teacher.*

**T4:** *How?*

**Student:** *The land of the country will decrease in size.*

**T4:** *Ok, that's also the case, what else? For instance, let us think of a saying that we have, "many hands make light work" or in other words unity brings forth strength. So now, if unity brings forth strength, can we be strong if we separate and divide?*

**Student:** *No.*

**T4:** *So, we can be stronger when we are united, right Mehmet Ali? But what happens to our strength when we divide and separate...*

**Student:** *It decreases.*

In this dialogue, the teacher asks about the problems related with an Emperor dividing the country up between his children. This was evaluated as a divergent (having more than one answer) question since it is open to interpretation and different answers can be given.

**Table 9.**

Findings Related with the Number of Questions Asked by "T3" During the Social Studies Courses

Number of questions during the lesson	Questions		
	None	1-4	More
34- Preparation stage	5	1	-
35- Learning-teaching stage	-	-	6
36- Final stage of the lesson	6	-	-

According to the observation results, T4 asked questions at the beginning of the lesson, however T4 asked the highest number of questions during the learning-teaching periods. Conclusion period was not observed for the courses since in general either the bell rang during the learning-teaching period or the recording was stopped.

T4 stated the following related with the frequency of questions asked during the lessons after the observations were over:

*"Yes, now we tried to spread out questions between the topics at hand and at the end of the topics, by projection. We are spreading out the questions prepared in Powerpoint. In between the subject topics. The questions in the books, preparation questions... For example, today we did the same thing for the preparation questions. We first talk about the preparation question in the book prior to the subject and during the course we ask questions based on how the lesson is going. And sometimes we ask evaluation questions at the end of the course to see how much the students have understood the subject."*

T4 stated during the interview carried out that he asked the highest number of questions during and at the end of the subjects. Observation results indicate that T4 generally started the course by asking a question and that he asked the highest number of questions during the learning-teaching periods. This supports the statements by T4 during the interview. Whereas the statement by the teacher regarding the fact that he asks questions at the end of the course contradicts with the observation findings.

## Discussion and Conclusion

It was concluded as a result of the observed lessons that social studies teachers ask simple recall and memory questions which can be evaluated as low level questions in addition to convergent questions which have a single acceptable answer. The teachers also asked questions indicating a certain judgment, however it was determined that they very rarely ask divergent questions which have more than one acceptable answer and that they almost never ask procedural questions. It can be stated that asking procedural questions to the students is important in order to be able to plan the lesson, to ensure the participation of the students to the learning process and to be able to evaluate the learning process. The fact that such questions are never asked during the lessons can be interpreted as such that the teachers cannot stay away from being authoritative even though they adopt a student centered educational understanding and that they actually do not give that much of an importance to student opinion.

It was determined that teachers T2 and T3 asked convergent (with a single acceptable answer) questions in almost all observed lessons in addition to divergent (with various possible answers) and evaluation questions. This is thought to be related with the fact that T2 has been educated at the faculty of sociology prior to the faculty of

education and that he is well versed in philosophy group of courses. T3 has one more hour of social studies course in comparison with the teachers working at state schools because he works at a private school. He does not experience a problem of time and he works with students who might be considered to be select. That is why, it can be stated that he prefers asking questions that will force them mentally.

T1 and T4 asked recall and convergent questions more during the lessons. Even though T1 said during the interview, *“I really enjoy questions that can force the brains of the children, leading them to make syntheses and interpretations. I pull the question further back so that they can think and make connections thus reaching the point where I want them to reach. So, I sometimes think of it as a mathematical balance, that is I do not see social studies in a strict manner, I don't consider it as straight and structural information; I give importance to synthesis and interpretation in social studies.”*, it was determined that he actually asks low level questions. This might be caused by the fact that the teacher has been observed in 5th and 6th grade classes because the students in these classes tend to think more concretely and it is more difficult to receive high level responses from these students. However, this can still be interpreted as a problem in reflecting theoretical knowledge to application. T4 works at a school that is ranked last in the high school entrance exams in the district. The student level in the classrooms is very low. However, it was observed that he asks convergent and evaluation questions. Koray and Yaman (2002), Dindar and Demir (2006), Aydemir and Çiftçi (2008), Çolak and Demircioğlu (2010), Kılıç (2010), Kavruk and Çeçen (2013) examined the exam questions prepared by the teachers, whereas Baysen (2006), Can (2006), Bektaş and Şahin (2007), Beskisiz (2009), Khan and Inamullah (2011) examined the questions used by the teachers during the classes. It was concluded as a result of these studies that the exam questions and the questions used during the classes are collected more around the knowledge and comprehension level. The result acquired in this study indicating the fact that teachers mostly ask recall and convergent questions is in accordance with the results of the aforementioned study. However, Çalışkan (2011) concluded as a result of the study carried out that even though social studies teachers still use low level questions during examinations, there is a decrease in the knowledge levels in addition to an increase in the questions at the comprehension, analysis and synthesis, evaluation levels. This is also the case for lessons. There is an increase in the number of high level questions according to the behavioral program, however the rate of asking these questions is still insufficient.

Many questions have been asked during the lessons that were observed during this study. Preparation stage of the lesson is very important in constructivist education understanding and the teachers generally ask questions that test the pre-knowledge levels and whether the students have come to the lesson prepared or not. In addition, the minds of the students are also stimulated thanks to various questions that signify the gains. This stage is very important to ensure that the students are motivated.

In the study, teachers have generally asked partially/sufficient questions during the preparation stage of the lesson. T1, T2 and T3 asked sufficient number of questions during the introduction stage of the lesson, however it was observed that T4 did not put forth questioning behavior during the preparation stage of the observed lessons. It can be stated as a result of the observed lessons that teachers are not aware of the importance of this section of the lesson or that they neglect it. The reason for this might be due to the lack of knowledge regarding constructivist education understanding or the failure to apply it to the lessons in question.

All four teachers asked the highest number of questions during the learning-teaching period during the observed lessons. The greatest number of questions was asked during this period of the lessons regardless of the method used. All teachers stated during the interviews that questioning is very important and that lessons would not be complete without asking questions. This statement by the teachers overlaps with the study results.

Whereas it was determined that questioning behavior is very low during the conclusion stage of the lessons. Because the conclusion stage was not observed during the lessons. The questions asked during the conclusion stage are also very important. Because they provide information to the teacher about the level of learning attained by the students or whether they learned the information or not. These questions also provide information about whether the topic is understood or not. The teacher can make an evaluation about the gains and plan the next lesson accordingly using the questions asked at the end of the lessons. Even though the teachers generally approached the students with an understanding of, “is there anything you wish to ask?” either the bell rang or the recording was stopped. Thus, it can be stated that teachers cannot make the lessons more effective and that they experience problems in planning.

It was concluded as a result of the evaluation of the data obtained from observations and interviews that social studies teachers ask simple recall and memory questions and convergent questions with a single acceptable answer which can be classified as low level questions. The teachers also asked evaluation questions to the students but it was determined that divergent questions were asked very rarely and that procedural questions were never asked

during the lessons. The teachers asked the highest number of questions during the learning-teaching process and the introduction stage of the lessons, whereas questioning behavior was not observed during the conclusion stage of the lessons.

### **Recommendations**

Based on the study results, the following suggestions can be made to the social studies teachers;

- That they should give importance to asking divergent questions that promote high levels of thinking as well as evaluation questions in addition to simple recall and memory questions and convergent questions which have a single acceptable answer,
- That they should ask more questions which tend to develop creative thinking and problem solving skills,
- That they should focus on asking questions during all stages of the lesson to stimulate pre-knowledge and increase the acquired gain while also giving importance to asking questions at the end of the lessons to measure the learning levels of the students.

The following suggestions can be made to the researchers:

- Increasing the number of studies on how social studies teachers ask questions
- Increasing the number of studies on how students ask questions in the social studies course
- Examining the characteristics of the questions in addition to the strategies of asking questions
- Presenting different educational programs to teachers on asking questions and examining the results of these studies.

## Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Nasıl ve Ne Kadar Soru Soruyor?

### Giriş

Soru sözcüğü Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (2000) "Bir şey öğrenmek için birine yöneltilen ve karşılık gerektiren söz veya yazı, sual" olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre soru, bireyin meraklandırılma yoluyla düşüncesini uyandırma ve bilgi edinimini sağlamak amacıyla oluşturulan, tamamlanmamış, bilgi istemeye dayalı gereksinim ifadeleridir (Akbulut, 1999). Sorular günlük hayatta devamlı kullandığımız sıradan sorulardan uzmanlık gerektiren sorgulamalara varıncaya kadar yaşamın bütün diyaloglarında önemli bir yer teşkil etmektedir (Aydemir ve Çiftçi, 2008). Düşünmeyi ateşleyen bir yöntem olarak kabul edilen soru sorma insanların zihinlerini çalıştırmaları için gereklidir. Öğrenme, sorularla daha anlamlı hale gelir ve düşünme, bir konu üzerinde sorular sorulmaya başlandığı andan itibaren oluşmaya başlar (Özden, 2003). Öğrenme, öğrenenin düşünmeye açık olduğunda ve karşılaşılan sorulara cevaplar bulmaya çalıştığı anlarda daha etkili gerçekleşmektedir. Ancak bu şekilde kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin oluşacağı da bir gerçektir. Öğrencilerin zihinsel süreçlerini harekete geçirebilmek ve içinde bulunulan durumla ilgili gerekli sorgulamaları yaptırabilmek için soru sorma çok önemli bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Soru sorma düşünmeyi harekete geçiren ve öğrenmeyi sağlayan bir etkinliktir. Soru sorma, öğrencilerin hedeflenen kazanımları ne ölçüde kazandıklarının belirlenmesi için kullanılan en temel araçlardan biridir ve öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki en büyük silahı olarak nitelendirilebilir (Çalışkan, 2011).

Gerek düşünmeyi sağlamak gerekse öğrencilerin hedeflenen kazanımları ne ölçüde kazandıklarını tespit edebilmek amacıyla soru sorma bir yöntem olarak eğitimin tüm kademelerinde ve tüm derslerde yoğun bir biçimde kullanılmaktadır. Diğer derslerde olduğu gibi soru-cevap yöntemine yer verilmeyen bir sosyal bilgiler dersi düşünülemez. Tüm konu ve kazanımlarda soru-cevap yöntemi öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir kısmını teşkil etmektedir. Öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerine katılabilmeleri için bu yöntemin yoğun ve bilinçli bir şekilde kullanılması gerektiği söylenebilir. Soru sorma, öğrencileri üst düzey öğrenmelere yönelmesi bakımından aktif öğrenmede önemli bir yere sahiptir çünkü öğrencinin zihnini aktifleştirir ve aktif düşünmeyi teşvik eder (Ün Açıkgöz, 2014). Öğretmenler, sınıf ortamında etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek için iyi soru sorma, problem çözme ve karmaşık düşünmeye yönelik stratejiler geliştirmelidirler. Bir sosyal bilgiler öğretmeninin bu hedefe ulaşabilmesi için öncelikle soru sorma konusunda uzmanlaşması ve farklı soru türleri hakkında bilgi sahibi olması gerekir (Demirkaya, 2011). Öğretmenlerin, soru tipleri ve soruların öğrenci cevaplarına etkileri konusunda bilinçlerinin artması daha etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesine katkıda bulunabilir. Farklı soru tipleri, farklı cevaplar gerektirir (Şevik, 2005). Konulara, öğrenme alanlarına ve kazanımlara göre farklı sorular sorulmalıdır. Öğretmen farklı soru türlerini ve bu soru türlerinin öğrenmeye katkısını bildiğinde sorularını buna göre şekillendirecektir. Konuya ve kazanıma göre öğrencilere gerektiğinde hatırlama düzeyinde sorular soracak, gerektiğinde de düşünmeyi teşvik eden üst düzey sorular yöneltecektir.

Sorular çeşitli araştırmacılar tarafından bir takım ölçütler temel alınarak değişik biçimlerde sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Bu sınıflamalarda bazen verilen cevaplar temel alınırken bazen hedefler ya da soru sorma yöntemi dikkate alınmış bazen de sorunun yöneltilme biçiminden hareket edilmiştir. Açıkgöz (2014) soru türlerini tek yanıt ve çok yanıt olmak üzere ikiye ayırmıştır. Sönmez (2001) ise soru türlerini hedefin düzeyine göre, açık ve kapalı uçlu sorular, yöntemlere göre soru ve yöneltilme biçimlerine göre soru şeklinde sınıflandırmıştır. Kerry (1999) "Etkili Soru Sorma" isimli çalışmasında soruları ayrıntılı bir biçimde analiz etmiş ve dokuz çeşit soru ortaya koymuştur: Hatırlama soruları, isimlendirme soruları, gözlem soruları, kontrol soruları, sahte (takma) sorular, analiz soruları, sentez soruları, değerlendirme soruları, problem çözme soruları (Akt. Büyükalın Filiz, 2004). Tüm bu sınıflamaların yanında soruların düzeylerine göre sınıflanmasında en yaygın olarak kullanılan sınıflama, Bloom ve diğerlerinin (1956) bilişsel alana giren eğitimsel hedefler için yaptıkları bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını içeren aşamalı sınıflamadır. Bu sınıflamada, eğitimsel hedefler ve sorular basitten karmaşığa doğru dizilirler. Buna göre, en basit hedefler/sorular bilgi, en karmaşık hedefler/sorular ise değerlendirme düzeyinde yer alırlar (Açıkgöz, 2003). Bir diğer sınıflama ise bu araştırmada da kullanılmış olan öğretmen sorularının hangi kategoride incelenebileceğine ilişkin Selçuk (2001) tarafından yapılan sınıflamadır. Bu sınıflamada sorular; basit hatırlama ve bellek soruları, yakınsak sorular (kabul edilebilir tek cevabı olan sorular), iraksak sorular (birkaç muhtemel cevabı olabilecek sorular), değerlendirme soruları (yargı bildiren sorular) ve işleyişle ilgili sorular (organizasyon, disiplin ve dersin yapısıyla ilgili sorular) şeklinde beş kategoriden oluşmaktadır. Basit hatırlama ve bellek soruları ile yakınsak (kabul edilebilir tek cevabı olan sorular) soru türleri belirli cevaplar gerektirdiği için alt düzeyli sorular olarak nitelendirilebilir. Öğrencilerin bu tür soruları cevaplarırken çok fazla düşünmesine gerek yoktur. Iraksak sorular ve değerlendirme soruları ise farklı cevaplar gerektirebileceği için öğrencilerin zihinsel anlamda sınırlarını zorlayan ve üst düzey düşüncelerini sağlayan türde

sorular olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin düşünme düzeyleri, öğretmenin sorduğu sorulardan etkilenir. Eğer öğrenciler düşük düzeyli sorularla karşılaşarlarsa düşük düzeyli düşünme eğilimine girerler. Eğer öğrencilere üst düzey bilişsel düzeyde sorular sorulursa daha yaratıcı ve çok yönlü düşünmeye yatkın olacaklardır. Araştırmalar, öğretmenlerin sorduğu soruların çoğunluğunun düşük seviyeli, kitaba bağlı ve basit cevaplı sorular olduğunu göstermiştir (Selçuk, 2001). Soruların sınıflandırılması sınıf doğasının anlaşılmasına katkıda bulunur, çünkü farklı soru tipleri farklı cevaplar gerektirir. Örneğin, sınıf içerisinde sorulan sorular incelendiğinde, alt-seviyeli sorular çok fazla ise ve üst-seviyeli soru hemen hemen hiç sorulmamışsa burada bir sorun olabilir. Çünkü öğrencilerin düşünme ve konuşma becerileri sınırlandırılmış olur. Bunu fark eden bir öğretmen bir sonraki ders planını hazırlarken her iki soru tipini de kullanarak daha dengeli bir plan yapabilir. Dolayısı ile her iki soru tipi de farklı zamanlarda, farklı hedefler için gerekli olmaktadır. Etkili öğrenme ise farklı soru tipleri ayrı ayrı değil, birlikte kullanıldıkları zaman meydana gelir (Şevik, 2005). Sonuç olarak soru türleri hakkında bilinçli olan bir öğretmenin bu yöntemi çok daha etkili biçimde kullanacağı söylenebilir.

Ders işleme sürecinde sorulan soruların türleri ile birlikte sorulan soru miktarı ve bu soruların dersin hangi bölümünde sorulduğu da önemli bir konudur. Öğretmenler dersin giriş, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreci gibi belirli bölümlerinde çeşitli sorular sormaktadırlar. Şevik'in (2005) aktarımına göre olağan bir okul gününde öğretmenler birçok soru sorarlar. Yapılan araştırma sonuçlarına göre okuldaki bir günün beşte dördünün soru-cevap metoduyla geçtiğini söylemek mümkündür (Gall, 1970; Stevens, 1912). Kerry (1998) öğretmenlerin ders başına 43,6 soru sorduğunu ve ortalama bir kariyer sonunda ise 1,5-2 milyon soruya ulaşabildiklerini söylemektedir. Ders işleme sürecinde sorulan soruların miktarı kadar hangi bölümde ne kadar soruya yer verildiği hususu da önemlidir. Öğretmenlerin sınıf içi ders işleme süreçlerinde sormuş oldukları sorular pek çok boyutuyla teorik ve uygulama alanında zengin veriler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın da sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ders süreçlerindeki sormuş oldukları soruların düzeyi ve miktarı gibi ölçütler açısından birlikte değerlendirilerek var olan durumun betimlenmesiyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yine bu araştırmadan elde edilecek bulguların eğitim-öğretimimizdeki eksikliklerin giderilmesi noktasında, başta sosyal bilgiler öğretmenleri olmak üzere, fakültelerin öğretmen yetiştiren bölümleri ile sınıf içi ders işleme süreçlerinde başarı ve verimliliği artırma amacıyla olan araştırmacı ve uygulamacılara faydalı olacağı söylenebilir.

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme süreçlerindeki sormuş oldukları soruların düzeyini ve miktarını incelemek ve örneklerle betimleyerek yorumlamak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme süreçlerinde sordukları soruların düzeyleri nasıldır?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme süreçlerinde sordukları sorunun miktarı nedir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması nasıl ve niçin sorularını temele alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da bir olayı derinlemesine incelemeye imkân sağlayan bir araştırma çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Glesne'ye (2013) göre ise durum çalışması bir olayın ya da bir durumun yoğun bir biçimde çalışılmasını ifade etmektedir. Durum çalışmasında belirli bir durumun derinlemesine incelenmesi ve detaylı sonuçların çıkarılması amaçlanmaktadır (Köse, 2010). Bu araştırmada öğretmenlerin soru sorma süreçleri detaylı bir şekilde incelenmiş ve bu durum araştırma sonuçlarına yansıtılmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinde katılımcı öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılmış, gözlem süreleri uzun tutulmaya çalışılmış ve gözlemlerin yapıldığı günlerde öğretmenlerle mümkün olduğunca vakit geçirilmeye özen gösterilmiştir. Bu sayede öğretmenler hakkında detaylı bilgiler edinme imkânına sahip olunmuş ve araştırılan konu derinlemesine incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırma grubu Sakarya ili Erenler ve Serdivan ilçelerinde 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay bir durumu seçer ki bu da araştırmaya hız kazandıran bir durumdur. Bu yüzden de nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Pilot uygulamayla birlikte araştırmada toplam beş sosyal bilgiler öğretmeni gönüllülük esasına göre katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.



**Tablo 1.**

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem (Yıl)	Görev Yaptığı Kurum	Mezuniyet (Lisans)
Ö1	Kadın	43	20	Devlet okulu	Fen-Edebiyat F.
Ö2	Erkek	40	12	Devlet Okulu	Eğitim Fakültesi
Ö3	Kadın	29	7	Özel Okul	Eğitim Fakültesi
Ö4	Erkek	41	13	Devlet Okulu	Fen-Edebiyat F.

Araştırmaya katılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 olarak kodlanmıştır. Araştırmada yer alan Ö1, 43 yaşında bir kadındır. Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih mezunu olup 20 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Ö2, 40 yaşında bir erkektir. Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu olup 12 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Ö3, 29 yaşında bir kadındır. Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu olup 7 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Ö4, 41 yaşında bir erkektir. Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih mezunu olup 13 yıldır öğretmenlik yapmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen “gözlem formu” ve “görüşme formu” ile birlikte “video kayıtları” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

**Gözlem Formu:** Öğretmenlerin ders işleme süreci esnasında sormuş olduğu soruların düzeyi benzer çalışmalardan yararlanılarak oluşturulan gözlem formu kullanılarak incelenmiştir. Gözlem formu hazırlanırken öncelikle Selçuk’un (2001) çalışması incelenerek sorulan soruların düzeyini ve miktarını tespit etmeye yönelik bir form oluşturulmuştur. Taslak niteliğinde hazırlanan gözlem formu, daha önce bu konu alanında çalışması olan akademisyenlerden oluşan dört uzman tarafından incelenmiştir. Bu uzmanların formu içerik, anlaşılabilirlik, görünüş açısından değerlendirilmiş ve onlardan gelen dönütler dikkate alınarak yapılan gerekli düzeltme, ekleme ve çıkarma işlemleri sonrasında gözlem formu son şeklini almıştır. Uzman görüşlerine göre araştırmacılar tarafından yapılandırılan sekiz maddelik gözlem formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, soruların düzeyini belirlemek için Selçuk’un (2001) yapmış olduğu; basit hatırlama ve bellek soruları, yakınsak sorular (kabul edilebilir tek cevabı olan sorular), iraksak sorular (birkaç muhtemel cevabı olabilecek sorular), değerlendirme soruları (yargı bildiren sorular) ve işleyişle ilgili sorular (organizasyon, disiplin ve dersin yapısıyla ilgili sorular) şeklindeki sınıflamanın yer aldığı beş kategorilik bölümdür. Bu bölümde “hiç”, “kısmen”, “çok” şeklinde üçlü derecelendirme kullanılmış ve bu formda davranışın gözlenemediği maddeler “hiç”, gözlendiği maddeler “kısmen” ve “çok” olarak değerlendirilmiştir. İkinci bölüm ise “ders hazırlık, öğrenme-öğretme süreci ve dersin sonu” aşamalarında öğretmenlerin ders işleme sürecinde sormuş oldukları soru miktarını belirlemeye yönelik oluşturulan üç maddelik bölümdür. Bu bölümde “hiç”, “1-4 soru” ve “daha fazla” olarak derecelendirilerek değerlendirilmiştir. Ayrıca anekdot kaydı yapılabilmesi için gözlem formunda her bir maddenin yanında “açıklama” bölümü yer almıştır. Formun başında bu gözlem formunun öğretmenlerin sorduğu soruların düzeyi ve miktarını ölçmeyi amaçlayan bir yapıya sahip olduğunu açıklayan bir de yönergeye yer verilmiştir.

**Görüşme Formu:** Araştırma kapsamında öğretmenlerin soru sorma süreçlerine ilişkin görüş ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla araştırmacılar tarafından denemelik sorular yazılmış ve bu sorular, dört alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzmanlar taslak soruları kapsam, görünüş ve anlaşılabilirlik bakımından incelemişlerdir. Uzman görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli değişikliklerin yapılmasıyla form son şeklini almıştır. Öğretmenlerin soru sorma süreçlerine ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemeye yönelik hazırlanmış olan görüşme formunda öğretmenlerin derslerin hangi bölümünde soru sorduklarına ilişkin bir soru bulunmaktadır ve araştırma kapsamında bu soru ele alınmıştır. Gözlemlerden sonra öğretmenlerle soru sorma süreçleri hakkında görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve daha sonra araştırmacılar tarafından deşifre edilmiştir.

**Video Kayıtları:** Araştırmada verileri toplamada ve analiz sürecinde kolaylık olması için gözlem yapılan dersler kamera ile kayıt altına alınmıştır. Sürecin kayıt altına alınmasından önce kurumlardan ve araştırmaya katılan öğretmenlerden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacılarından biri tüm derslere öğretmenlerle birlikte katılmış ve sınıf ortamındaki doğallığı bozmamaya çalışarak tüm dersleri kamera ile kayıt altına almıştır. Gözlem yapılan tüm

dersleri içeren toplam 32 ders saatinden oluşan video kayıtlarının tamamı araştırmacılar tarafından yazıya geçirilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanabilmesi için bazı stratejilere başvurulmuştur. İnandırıcılığı (iç geçerlik) sağlayabilmek adına uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi yöntemler önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da inandırıcılığın sağlanabilmesi için araştırma süresi uzun tutulmaya çalışılmış, veri toplama yöntemi olarak da gözlem ve görüşme yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı çeşitlenmesine gidilerek analiz sürecinin iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılması sağlanmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Veri toplama araçları olarak kullanılan gözlem ve görüşme formları alan uzmanları incelemesine sunularak uzman görüşü alınmıştır. İnandırıcılığı sağlama adına uygulanan bir yöntem de katılımcı teyididir. Bu yöntemde çözümlenen verilerin sağlandığı ya da görüşme yapılan kişilerden bulgulara ilişkin geribildirim istenmektedir (Merriam, 2013). Bu çalışmada da veriler yazıya geçirilip çözümlendikten sonra katılımcılara gösterilmiş ve bu şekilde katılımcı doğrulaması gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini arttırmak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yapılması önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla araştırma sürecinde elde edilen veriler ayrıntılı biçimde sunulmuş ve doğrudan alıntılarla desteklenmeye çalışılmıştır.

### **Uygulama Süreci**

Öncelikle araştırmanın amacı bağlamında pilot çalışma yapmak için bir sosyal bilgiler öğretmeni altı ders saati gözlemlenmiş ve bu gözlemler kamera ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma için gerekli olan veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde bu kayıtlardan yararlanılmış ve araştırmanın süreci planlanırken bu pilot uygulama dikkate alınmıştır. Ayrıca veri toplama süreci öncesinde araştırmaya katılacak olan öğretmenler ve okul idareleri ile görüşme yapıp gerekli izinler alınmıştır. Araştırma için gönüllü öğretmenler seçilerek öğretmenlere süreç ile ilgili bilgiler verilmiş ve gözlemci etkisini giderebilmek amacıyla kayıt süresi uzun tutulmaya çalışılmıştır. Daha sonra 2013-2014 eğitim ve öğretim yılının birinci döneminde dört haftalık süreç içerisinde araştırma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin her biri toplam sekiz ders saati boyunca gözlemlenmiş, gözlem esnasında gözlem formları işlenmiş ve aynı zamanda tüm bu süreç kamera ile kayıt altına alınmıştır. Gözlem ve ders kayıtlarının sonrasında araştırmaya katılan öğretmenlerle öğretmenlerin soru sorma süreçlerine ilişkin görüş ve düşüncelerini tespit etmeye yönelik hazırlanmış olan “Görüşme Formu” doğrultusunda görüşmeler yapılmış ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Son olarak ise gözlem, görüşme ve video kayıtlarından elde edilen veriler analiz edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerinin çarpıcı biçimde yansıtılabilmesi için doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde sunulabilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda öncelikle gözlem ve görüşmeler sonrasında elde edilen tüm video kayıtları ve görüşme ses kayıtları deşifre edilmiştir.

Araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan dört öğretmenin her bir dersinde davranışların varlığı araştırmacılarından biri tarafından teker teker gözlemlenmiş ve araştırma kapsamında hazırlanmış olan gözlem formuna kaydedilmiştir. Yine bu formdan elde edilen verilerin güvenirliliğini arttırmak için video kayıtları kullanılarak ikinci bir araştırmacının da aynı işlemleri tekrar etmesi sağlanmıştır. Gözlem süreci sona erdiğinde gözlem formlarındaki davranışları gösterme sıklığının ortalaması alınmıştır. Gözlemlerden elde edilen bulgulara doğrudan alıntılar eklenerek analizlerin örneklendirilmesine çalışılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler de araştırmanın bulgularının desteklenmesinde kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Ö1, altıncı sınıflarda “Yeryüzünde Yaşam” ve beşinci sınıflarda “Adım Adım Türkiye” üniteleri işlenirken sekiz ders saati; Ö2, yedinci sınıflarda “Ülkemizde Nüfus” ünitesi işlenirken sekiz ders saati; Ö3, altıncı sınıflarda “Yeryüzünde Yaşam”, yedinci sınıflarda “Ülkemizde Nüfus” ünitesi işlenirken sekiz ders saati; Ö4, altıncı sınıflarda “Yeryüzünde Yaşam” ve yedinci sınıflarda “Türk Tarihinde Yolculuk” üniteleri işlenirken sekiz ders saati gözlemlenmişlerdir. İki ders saati üst üste yapılan sınıflarda konu bütünlüğünü bozmamak için bir tek gözlem formu tutulmuştur. Ö1 için altı adet, Ö2 için dört adet, Ö3 için dört adet ve Ö4 için altı adet gözlem formu

tutulmuştur. Tüm bu öğretmenlerle gözlemler tamamlandıktan sonra araştırmanın amacı kapsamında görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden gözlem, görüşme ve video kayıtları aracılığıyla elde edilen verilerin çözümlenmesi neticesinde ortaya çıkan bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 2.**  
Sosyal Bilgiler Derslerinde “Ö1” Tarafından Sorulan Soruların Düzeyine İlişkin Bulgular

Soruların düzeyi	Hiç	Kısmen	Çok
1- Basit hatırlama ve bellek soruları sorar.	1	1	4
2- Yakınsak sorular: Kabul edilebilir tek cevabı olan sorular sorar.	-	2	4
3- İraksak sorular: Birkaç muhtemel cevabı olabilecek sorular sorar.	5	1	-
4- Değerlendirme soruları: Yargı bildiren sorular sorar.	4	1	1
5- İşleyişle ilgili sorular: Organizasyon, disiplin ve dersin yapısıyla ilgili sorular sorar.	6	-	-

Ö1 gözlemlenen derslerde öğrencilere sıklıkla basit hatırlama ve bellek soruları ile yakınsak yani kabul edilebilir tek cevabı olan sorular yöneltmiştir. Değerlendirme düzeyinde sorular da sorduğu görülmüş ancak iraksak yani birkaç muhtemel cevabı olabilecek ve de işleyişle ilgili sorular sormadığı gözlemlenmiştir. Ö1 kendisiyle yapılan görüşmede sorduğu soruların düzeyi ile ilgili olarak şunları söylemiştir:

*“Ben çocukların beynini yorabileceği, sentez yapabileceği ve yorum yapabileceği soruları çok seviyorum. Çocuklar hani kafa yorsunlar oradan bağlantı kurarak istediğim noktaya getirebilmek için soruyu daha gerilere çekebiliyorum. Yani matematiksel bazen matematiksel denge gibi düşünüyorum hani sosyal bilgileri şey olarak düşünmüyorum moda mod, düz direkt kalıpsal bilgiler olarak düşünmüyorum sosyal bilgilerde sentez ve yoruma çok önem veriyorum.”*

Ö1’in sorduğu soruların düzeyi ile ilgili ifadeleri gözlem sonuçlarıyla çelişmektedir. Ö1’in çoğunlukla öğrencilere basit hatırlama ve bellek soruları ile yakınsak düzeyde sorular sorduğu, üst düzey düşünmeyi gerektirecek tarzda soruları ise yeteri kadar sormadığı görülmüştür.

Elde edilen bu bulgulara kanıt olabilecek soru düzeylerini yansıtan soru-cevap diyalog örnekleri aşağıda verilmiştir.

**Ö1:** *Evet soruyorum. Olgu nedir? Bir olgu cümlesi istiyorum. (tekrarlar ve kavramı tahtaya yazar)*

**Öğrenci:** *Olgu herkesçe kabul edilen bilimsel araştırmalara dayanan nasıl diyeyim... Bilimsel araştırmalara dayanan...*

**Ö1:** *Herkesçe kabul edilen doğruluğu herkesçe kabul edilen bilimsel araştırmalar sonucu bulunan ya da ispatlanan cümlelerdir bilgilerdir.*

Bu diyalogda geçen soru basit hatırlama ve bellek sorusu olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmen burada bir tanım sormakta ve bu soruya ilişkin bir örnek istemektedir.

**Ö1:** *Evet (öğrencinin adını söyler)söyle bakalım?*

**Öğrenci:** *Neyi?*

**Ö1:** *Neyi? Öğrenci olarak senin sorumluluğun ne?*

**Öğrenci:** *Öğrenci olarak benim sorumluluğum okul kurallarına uymak*

**Ö1:** *Başka?*

**Öğrenci:** *Okul faaliyetlerine katılmak*

Bu diyalogda geçen soru yakınsak soru (kabul edilebilir tek cevabı olan sorular) olarak değerlendirilebilir. Öğretmen burada bir öğrencinin ne tür sorumlulukları olduğunu sormaktadır. Bu soruya verilebilecek cevaplar bellidir o yüzden de yakınsak soru olarak kabul edilebilir.

**Tablo 3.**  
Sosyal Bilgiler Derslerinde “Ö1”in Ders Sürecindeki Soru Miktarına İlişkin Bulgular

Ders sürecindeki soru miktarı	Hiç	1-4 soru	Daha fazla
1- Derse hazırlık aşaması	3	2	1
2- Öğrenme-öğretme süreci aşaması	-	-	6
3- Dersin son aşaması	6	-	-

Sınıf içi yapılan gözlemlerde öğretmenin derse hazırlık aşamasında daha az soru sorduğu ancak öğrenme-öğretme süreci esnasında daha fazla soru sorduğu belirlenmiştir. İzlenen derslerde ise sonuç bölümü gözlemlenememiş genelde öğrenme-öğretme süreci esnasında zil çalmış ya da kayıt sona ermiştir.

Ö1 soru sorma süreçleri hakkında gözlemler bittikten sonra yapılan görüşmede derslerde sorulara ne kadar yer verdiğine ilişkin şunları söylemiştir:

*“Bu süre her zaman aynı olmuyor. Konuya göre değişebiliyor. Konunun içeriğine göre değişebiliyor. Sınıfların seviyesine göre de değişebiliyor benim için. Yani eğer şeyse sınıfın seviyesi güzelse orda direkt soruyla başlayabilirim. Onlarda belli bir birikim olduğunu biliyorum ya ama seviye düşükse onda önce konuyu anlatıp ben konuyu onlara duyurup sonra soru sormayı tercih ediyorum. Biz eski öğretmenlerde 15-20 yılı aşmış öğretmenlerde genelde ortada ve sonda oluyor. Ama eğitim sisteminde başta, her yerde soru sorulabiliyor. Benim tarzım şu ben öğrenciye bilgiyi yüklemeyen onu o konuyla bir anlatmadan doyumadan soru sorma taraftarı değilim. Çünkü çocuklar her zaman hazırlıklı gelmiyorlar. Direkt ben başta soru sordum sadece güncel hayatta işte karşılaştıkları kadarıyla cevap verebilir ama teknik olarak, terimsel olarak veremiyorlar.”*

Ö1 kendisiyle yapılan görüşmede derslerinde soruları en fazla ortada ve sonda sorduğunu ifade etmiştir. Gözlem sonuçlarına bakıldığında ise Ö1’in derse genellikle soru sorarak başladığı ancak soruları en çok öğrenme-öğretme süreçleri esnasında sorduğu gözlemlenmiştir. Bu durum Ö1’in görüşmedeki ifadelerini desteklemektedir. Öğretmenin dersin bitiminde soru sorduğuna ilişkin ifadesi ise gözlem bulgularıyla çelişmektedir.

**Tablo 4.**  
Sosyal Bilgiler Derslerinde “Ö2” Tarafından Sorulan Soruların Düzeyine İlişkin Bulgular

Soruların düzeyi	Hiç	Kısmen	Çok
1- Basit hatırlama ve bellek soruları sorar.	-	2	2
2- Yakınsak sorular: Kabul edilebilir tek cevabı olan sorular sorar.	-	1	3
3- İraksak sorular: Birkaç muhtemel cevabı olabilecek sorular sorar.	-	-	4
4- Değerlendirme soruları: Yargı bildiren sorular sorar.	-	1	2
5- İşleyişle ilgili sorular: Organizasyon, disiplin ve dersin yapısıyla ilgili sorular sorar.	4	-	-

Öğretmen gözlemlenen derslerde öğrencilere sıklıkla ıraksak yani birkaç muhtemel cevabı olabilecek sorular yönelmiş ayrıca yeterli düzeyde hatırlama ve bellek soruları, yakınsak sorular ve değerlendirme soruları sormuştur. İşleyişle ilgili soru sorulmamıştır.

Elde edilen bu bulgulara kanıt olabilecek soru düzeylerini yansıtan soru-cevap diyalog örnekleri aşağıda verilmiştir.

**Ö2:** Peki, gecekondulu evlerinde yaşayan insanlar göçlerin sonuçları itibariyle ne tür sıkıntılarla karşılaşır?

**Öğrenci:** Hocam doğa zarar görüyor, yeşillikler azalıyor.

**Ö2:** Göçlerin sonuçları içerisinde evet. Gecekondu rasgele yapıldığı için mesela yeşil alanlar azalıyor. Evet?

**Öğrenci:** Elektrik, su gibi imkânlar azalır Hocam

Bu diyalogda öğretmen göçlerin ne gibi sonuçları olduğunu sormaktadır. Bu soruya verilebilecek cevaplar bellidir o yüzden de yakınsak soru olarak kabul edilebilir.

**Ö2:** Peki şunu söyleyeyim, biz bu insanları Birleşmiş Milletler Kriterleri'ne göre 65 yaş üstü insan tüketici nüfus ise de, artık bunları şu şekilde mi düşünüyoruz; hiç bir işe yaramayan, tamamen oturduğu yerde tüketen insanlar gözüyle mi bakıyoruz? Ya da öyle mi bakmamız gerekir? (bekler) Evet?

**Öğrenci:** Öyle bakmamamız gerekir hocam, zaten onlar 18-64 yaş arasında onlar da çalışmışlardır. Bu yüzden o gözle bakmamalıyız.

**Ö2:** Tamam bir zamanlar onlar da üreten insanlardı. Küçükler tüketen insanlardı onlar çalıştılar. Peki başka? Mesela 64 yaşındaki 65 yaşındaki bir mühendis, bir mimar veya siyasetçi veya hukukçu ya da doktor ya da sporcu. İnsanlar bunlardan yararlanamaz mı? Biz bunların yani hiçbir şeyinden yararlanamaz mıyız?

**Öğrenci:** Yararlanırsınız

**Ö2:** Peki, nasıl, neyinden yararlanacağız?

**Öğrenci:** Tecrübelerinden Hocam

**Ö2:** Hayat tecrübelerinden yararlanacağız değil mi? Bakın bazen insanların iş yapması demek ille de kalkıp o tarafa bu tarafa koşturması, fabrika ya da inşaatta çalışması demek değildir. Yerine göre o insanların tecrübeleri vardır, hayatta pek çok olaylar karşılaşmışlardır. Bizim yaşadıklarımıza benzer şeyler yaşamışlardır. Biz de onların hayat tecrübelerinden faydalanmalıyız, tamam mı? Bu anlamda büyükler bir toplumun zihin yapısını oluşturur.

Bu diyalogda öğretmen öğrencilere 65 yaş üzeri nüfusu nasıl değerlendirmemiz gerektiği sorusunu yöneltmiştir. Bu konuda farklı bakış açıları olabileceği gibi yorum gerektirmesi sebebiyle bu soru iraksak (birkaç muhtemel cevabı olabilecek soru) olarak değerlendirilebilir.

**Ö2:** Kimler İstanbul'a gitti? (Bir öğrenciye söz verir) İstanbul'a gittiğin zaman İstanbul şehriyle ilgili izlenimin nelerdir, izlenimlerin nelerdi mesela? O şehir hakkında ne düşünüyorsun?

**Öğrenci:** Hocam adım atacak yer yok.

**Ö2:** Adım atacak yer yok

**A.Ö.:** Hocam nüfusu o kadar çok ki hem alan da dar

**Ö2:** Nüfusu çok kalabalık bir şehir olarak gözüne çarptı

**A.Ö.:** Evet Hocam sanayi ve ticaret çok gelişmiş. Hastaneler falan çok gelişmiş

Bu diyalogda öğretmen öğrenciye İstanbul şehri hakkındaki izlenimlerini, düşüncelerini sormaktadır. Değerlendirme yapmasını istediği için yargı bildiren bir soru olarak değerlendirilebilir.

**Tablo 5.**

Sosyal Bilgiler Derslerinde "Ö2"nin Ders Sürecindeki Soru Miktarına İlişkin Bulgular

Ders sürecindeki soru miktarı	Soru Miktarı		
	Hiç	1-4 soru	Daha fazla
34- Derse hazırlık aşaması	-	3	1
35- Öğrenme-öğretme süreci aşaması	-	-	4
36- Dersin son aşaması	2	2	-

Gözlem sonuçlarına göre Ö2 derse sorularla başlamış ve en çok soruyu öğrenme-öğretme süreçleri esnasında sormuştur. İzlenen derslerde sonuç bölümü gözlemlenmemiş genelde öğrenme-öğretme süreci esnasında zil çalmış ya da kayıt sona ermiştir. Ö2 soru sorma süreçleri hakkında gözlemler bittikten sonra yapılan görüşmede derslerde sorulara ne kadar yer verdiği ilişkin şunları söylemiştir:

"Şimdi ilk olarak dersin daha birinci dakikasında öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesini ölçmek ve öğrencinin tamamen derse odaklanmasını sağlamak amacıyla zaten konuyu anlatmadan derste soru sorarak başlıyorum. Belli bir süre sonra yani öğrenci ilk on dakikada öğrencinin dikkat seviyesi maksimum seviyededir. Onuncu dakikadan

itibaren öğrencinin dikkati yavaş yavaş dağılmaya... Dersin onuncu ve yirminci dakikası arasında birer ikişer soru soruyorum. Mutlaka soru sorarken de farklı gruplardan olmasına kız-erkek öğrenci arasında da bir ayırım yapmaya çalışıyorum. Yirminci dakikasından sonra işte araya mesela kısa bir tekrar yapıyorum. O tekrarın ardından konuyu anlayıp anlamadıklarını ilk yarım saat içerisinde soruyorum. Ve en son dersin bitmesine birkaç dakika kala bu sefer dersin genelini içinde anlattığım konulardan sorular sormaya çalışıyorum”.

Ö2 kendisiyle yapılan görüşmede derse soru sorarak başladığını, ilerleyen süreçte de sorular sorduğunu ve dersin bitmesine yakın anlattığı konulardan sorular sormaya çalıştığını ifade etmiştir. Gözlem sonuçlarına bakıldığında ise Ö2'nin derse genellikle soru sorarak başladığı ancak soruları en çok öğrenme-öğretme süreçleri esnasında sorduğu gözlemlenmiştir. Bu durum Ö2'nin görüşmedeki ifadelerini desteklemektedir. Öğretmenin dersin bitiminde soru sorduğuna ilişkin ifadesi ise gözlem bulgularıyla çelişmektedir.

**Tablo 6.**  
Sosyal Bilgiler Derslerinde “Ö3” Tarafından Sorulan Soruların Düzeyine İlişkin Bulgular

Soruların düzeyi	Hiç	Kısmen	Çok
29- Basit hatırlama ve bellek soruları sorar.	-	-	4
30- Yakınsak sorular: Kabul edilebilir tek cevabı olan sorular sorar.	-	1	3
31- İraksak sorular: Birkaç muhtemel cevabı olabilecek sorular sorar.	1	1	2
32- Değerlendirme soruları: Yargı bildiren sorular sorar.	1	2	1
33-İşleyişle ilgili sorular: Organizasyon, disiplin ve dersin yapısıyla ilgili sorular sorar.	4	-	-

Öğretmen gözlemlenen derslerde öğrencilere sıklıkla basit hatırlama ve bellek soruları ile yakınsak sorular yani kabul edilebilir tek cevabı olan sorular yöneltmiş ayrıca yeterli düzeyde ıraksak ve değerlendirme düzeyinde sorular sormuştur. İşleyişle ilgili soru sorulmamıştır.

Elde edilen bu bulgulara kanıt olabilecek soru düzeylerini yansıtan soru-cevap diyalog örnekleri aşağıda verilmiştir.

**Ö3:** Dünya üzerindeki iklimleri öğrenmiştik. Bunlar nelerdi? Kim sıralayacak? (Öğrencinin adını söyler)

**Öğrenci:** Muson iklimi, kutup iklimi, çöl iklimi, ılıman iklim

Bu diyalogda öğretmen burada dünyada görülen iklimlerin neler olduğunu sormuştur. Bu basit hatırlama ve bellek düzeyinde bir soru olarak değerlendirilmiştir.

**Ö3:** Peki, mesela şöyle bir şey soracağım. Ülkenin doğusunda yapılabilecek ekonomik faaliyetler sence neler?

**Öğrenci:** Hayvancılık.

Öğretmen burada ülkemizin belli bir bölümünde ne gibi ekonomik faaliyetler yapılabileceğini sormaktadır. Bu soruya verilebilecek cevaplar bellidir o yüzden de yakınsak soru olarak kabul edilebilir.

**Ö3:** Sormak istediğim şey şu: “İstanbul’un taşı toprağı altın” ne demek?

**Öğrenci:** İstanbul’da daha çok iş var para kazanabiliriz.

**Ö3:** İstanbul’da çok iş var para kazanabiliriz. Başka?

**B.Ö:** Hocam İstanbul’un taşından da toprağından da bir bölüm çıkarabiliriz.

**Ö3:** Nasıl?

**A.Ö:** Taşını alır betona dönüştürürüz. Toprağı alır tarıma dönüştürürüz (gülüşmeler)

**Ö3:** Bu da değişik bir yorum. Bir daha tekrarlar mısın?

**A.Ö:** Taşını alır betona dönüştürürüz. Toprağı alır tarıma dönüştürürüz

Bu diyalogda öğretmen İstanbul hakkındaki bir deyişten yola çıkarak öğrencilerin yorum yapmasını istemiştir. Farklı cevaplar verilebilecek bir soru olduğu için ıraksak düzeyde değerlendirilmiştir.



**Ö3:** *Evet, üniversite sınavına girmeden ne yapacaklardı? Devlet üniversitesinde okuyabileceklerdi. Peki, bununla ilgili herhangi bir düşüncesi olan var mı?*

Ö3 Suriye'den Türkiye'ye zorunlu olarak göç edenlere ülkemizin destek olmasıyla ilgili öğrencilerin görüşünü sorduğu için değerlendirme (yargı bildiren) bir soru olduğu görülebilir.

**Tablo 7.**  
Sosyal Bilgiler Derslerinde “Ö3”ün Ders Sürecindeki Soru Miktarına İlişkin Bulgular

Ders sürecindeki soru miktarı			
	Hiç	1-4 soru	Daha fazla
34- Derse hazırlık aşaması	1	2	1
35- Öğrenme-öğretme süreci aşaması	-	-	4
36- Dersin son aşaması	4	-	-

Sınıf içi yapılan gözlemlerde Ö3 dersin başlangıç kısmında sorular sormuştur ancak en fazla soruyu öğrenme-öğretme süreci esnasında yönelmiştir. Dersin sonuç bölümü genelde gözlemlenmemiş ya öğrenme-öğretme süreci esnasında zil çalmış ya da kayıt bitmiştir. Konunun bitiminde soru sorma davranışı pek gözlemlenmemiştir.

Ö3 soru sorma süreçleri hakkında gözlemler bittikten sonra yapılan görüşmede derslerde sorulara ne kadar yer verdiğine ilişkin şunları söylemiştir:

*“Giriş kısmında daha çok ağırlık veriyorum. Bir önceki konuyla bağlantı yapmam gerekiyor çünkü. Sorularla ön bilgiler yoklanıyor geçmiş bilgiler de yoklanmış oluyor. Ondan sonra ben onun üzerine ders anlatıyorum. Dersin yaklaşık son zamanları daha çok soru soruyorum toparlama adına. O derste o bilgiler alınmış mı ya da eksikler nerelerde bunu tespit edebilme adına çeşitli notlar alıyorum kitaplarıma şu kısmında yine problem var. Bir dahaki dersin girişinde bu kısma değinerek başla gibi. Notlarım oluyor.”*

Ö3 dersin girişinde ve son bölümlerinde daha çok soru sorduğunu ifade etmiştir. Gözlem sonuçlarına bakıldığında ise Ö3'ün derse genellikle soru sorarak başladığı ancak soruları en çok öğrenme-öğretme süreçleri esnasında sorduğu gözlemlenmiştir. Bu durum Ö3'ün görüşmedeki ifadelerini desteklemektedir. Öğretmenin dersin bitiminde soru sorduğuna ilişkin ifadesi ise gözlem bulgularıyla çelişmektedir.

**Tablo 8.**  
Sosyal Bilgiler Derslerinde “Ö4” Tarafından Sorulan Soruların Düzeyine İlişkin Bulgular

Soruların düzeyi			
	Hiç	Kısmen	Çok
29- Basit hatırlama ve bellek soruları sorar.	1	-	5
30- Yakınsak sorular: Kabul edilebilir tek cevabı olan sorular sorar.	1	-	5
31- İraksak sorular: Birkaç muhtemel cevabı olabilecek sorular sorar.	3	3	-
32- Değerlendirme soruları: Yargı bildiren sorular sorar.	4	2	-
33- İşleyişle ilgili sorular: Organizasyon, disiplin ve dersin yapısıyla ilgili sorular sorar.	6	-	-

Öğretmen gözlemlenen derslerde öğrencilere sıklıkla basit hatırlama ve bellek soruları ile kabul edilebilir tek cevabı olan yakınsak sorular sormuştur. Ayrıca öğretmen kısmen iraksak yani birkaç muhtemel cevabı olabilecek sorular da sormuştur. Ö4 değerlendirme düzeyinde az soru sormuş olup işleyişle hiç soru sormamıştır.

Elde edilen bu bulgulara kanıt olabilecek soru düzeylerini yansıtan soru-cevap diyalog örnekleri aşağıda verilmiştir.

**Ö4:** *Kösedağ Savaşı sonrası Moğollar Anadolu'yu istila edecek ve Anadolu Selçuklu Devleti yıkılacak. Anadolu'da yeniden hani Anadolu'da ilk Türk beyliklerinden bahsetmiştik ya hatırlıyorsunuz değil mi ilk Türk beyliklerini? Neydi onlar?*

**Öğrenci:** Çaka Beyliği

**Öğrenci:** Artuklular

**Ö4:** Evet, beş taneydiler. Tekrar edelim onları. Danişmentliler, Saltuklular, Artuklular, Mengücekliler, Çaka Beyliği bir de Anadolu Selçuklu Devleti.

Bu diyalogda öğretmen Köseadağ Savaşı sonrasında kurulan ilk Türk beyliklerinin hangileri olduğunu sormaktadır. Bu hatırlamaya yönelik bir soru olduğu için basit hatırlama ve bellek sorusu olarak değerlendirilebilir.

**Ö4:** Soruya bakalım şimdi kervansaraylar genellikle yüksek duvarlarla örülmüş etrafı neden? Neden böyle bir şey yapılmış? Parmak istiyorum evet (Öğrencinin adını söyler)

**Öğrenci:** Ateş etmesinler diye.

**Ö4:** Korunmak amacıyla diyorsun. Güvenlik amacıyla aferin doğru peki başka ne olabilir?

**Başka Öğrenci:** Hırsızlık yapılmaması diye.

**Ö4:** Hırsızlık yapılmaması diye olabilir hayvanları çalmasıyla eşyaları çalmasıyla diye aferin evet bu da var. Bakın en önemli sebep güvenlik.

Bu diyalogda öğretmen öğrencilerine kervansarayların yüksek duvarlarla örülme sebebini sormaktadır. Bu sorunun cevabı hemen herkesçe aynı verileceği için yakınsak soru türü olarak değerlendirilmiştir.

**Ö4:** Yani ülke bütün Hükümdarın çocukları yani Hükümdar ailesi arasında paylaştırılıyor. Hükümdar ne yapıyor? Bütün aile bireylerine çocuklarına ne yapıyor? Ülkeyi paylaştırıyor? Peki, bunun ne zararı var? Kim söyleyecek?

**Öğrenci:** Hocam, ülkeyi paylaştırdıklarında kavga ederler ve ayrılırlar birbirleriyle kavga ederler.

**Ö4:** Birbirleriyle kavga ederler evet.

**Başka Öğrenci:** Yerler azalır hocam.

**Ö4:** Nasıl?

**Öğrenci:** Ülkenin yeri azalır.

**Ö4:** Yeri azalır tamam başka ne olabilir? Mesela düşünün hani bizim bir sözümüz var ya hani “bir elin nesi var iki elin sesi var” ya da başka bir ifadeyle birlikten kuvvet doğar. Şimdi mesela birlikten kuvvet doğarsa bölünüp parçalandığımız zaman kuvvet olur mu?

**Öğrenci:** Hayır.

**Ö4:** Yani birleştiğimiz zaman daha kuvvetli oluruz doğru mu Mehmet Ali? Ama bölünüp parçalandığımız zaman kuvvetimiz...

**Öğrenci:** Azalır.

Bu diyalogda öğretmen öğrencilerine bir ülkenin hükümdar çocukları arasında paylaştırılmasının ne gibi sakıncaları olabileceğini sormaktadır. Farklı cevaplar verilebileceği gibi biraz daha yorum gerektiren bir soru olduğu için iraksak (birden fazla cevabı olan)soru türü olarak değerlendirilmiştir.

**Tablo 9.**

Sosyal Bilgiler Derslerinde “Ö4”ün Ders Sürecindeki Soru Miktarına İlişkin Bulgular

Ders sürecindeki soru miktarı	Hiç	1-4 soru	Daha fazla
34- Derse hazırlık aşaması	5	1	-
35- Öğrenme-öğretme süreci aşaması	-	-	6
36- Dersin son aşaması	6	-	-

Gözlem sonuçlarına göre Ö4 dersin başlangıcında sorular sormuş ancak en çok soruyu öğrenme-öğretme süreçleri esnasında sormuştur. İzlenen derslerde sonuç bölümü gözlemlenmemiş genelde öğrenme-öğretme süreci esnasında zil çalmış ya da kayıt sona ermiştir.

Ö4 öğretmeni soru sorma süreçleri hakkında gözlemler bittikten sonra yapılan görüşmede derslerde sorulara ne kadar yer verdiğine ilişkin şunları söylemiştir:

“Evet, şimdi mümkün olduğunca sorulara konuların arasında, konuların bitiminde zaten projeksiyonla ders işlediğim zaman aralara o soruları serpiştirdik. Powerpoint’te hazırladığımız soruları serpiştiriyoruz. Konu

*işlenirken aralarda. Hazırlıkta şöyle yapıyoruz. Kitaptaki soruları, hazırlık sorularını... Mesela bugün hazırlık sorularını o şekilde yaptık. Konunun öncesinde kitaptaki hazırlık sorusunu konuşuyoruz derse geçtikten sonra konu aralarında işlediğimiz ders, işlenen konunun durumuna göre aralarda soru soruyoruz. Bazen de konunun bitiminde konunun ne kadar anlaşıldığına dair değerlendirme soruları yapıyoruz.”*

Ö4 kendisiyle yapılan görüşmede derslerinde soruları en fazla konuların arasında ve bitiminde sorduğunu ifade etmiştir. Gözlem sonuçlarına bakıldığında ise Ö4'ün derse genellikle soru sorarak başladığı ancak soruları en çok öğrenme-öğretme süreçleri esnasında sorduğu gözlemlenmiştir. Bu durum Ö4'ün görüşmedeki ifadelerini desteklemektedir. Öğretmenin dersin bitiminde soru sorduğuna ilişkin ifadesi ise gözlem bulgularıyla çelişmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

İzlenen derslerde sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok alt düzeyde nitelendirilebilecek basit hatırlama ve bellek sorusu ile yakınsak sorular yani kabul edilebilir tek cevabı olan türde sorular sorduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler öğrencilere değerlendirme yani yargı bildiren sorular da yönelmiştir ancak ıraksak sorular yani birkaç muhtemel cevabı olabilecek düzeyde soruların az sorulduğu, işleyişle ilgili soruların ise hiç sorulmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilere işleyişle ilgili sorular yöneltilmesinin dersin planlanabilmesi, öğrencilerin de öğrenme sürecinin içine dâhil edilebilmesi ve öğrenme sürecinin değerlendirmesi adına önemli olduğu söylenebilir. Derslerde bu türden soruların hiç sorulmamış olması öğretmenlerin yapılandırmacı ve öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimseseler de otoriter olmaktan kurtulamadığı ve öğrencilerin görüşlerine çok da önem vermedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö2 ve Ö3'ün izlenen derslerin hemen hepsinde yakınsak (kabul edilebilir tek cevabı olan) düzeyde soruların yanı sıra ıraksak (birkaç muhtemel cevabı olabilecek) soruları ve değerlendirme sorularını yoğun olarak sordukları tespit edilmiştir. Ö2'nin eğitim fakültesinden önce sosyoloji bölümünde de öğrenim görmüş olması ve felsefe grubu derslerine hâkim oluşunun bunda etkili olduğu düşünülmektedir. Ö3 de özel okulda çalıştığı için sosyal bilgiler ders saati devlet okulundakinden bir ders saati fazladır. Zaman problemi yaşamamakta ve seviyesi yüksek sayılabilecek öğrencilerle çalışmaktadır. Bu yüzden de onları zihinsel anlamda zorlayacak türde soruları sormayı tercih ettiği söylenebilir.

Ö1 ve Ö4 izlenen derslerde daha çok hatırlama boyutunda ve yakınsak düzeyde sorular sormuşlardır. Ö1 ile yapılan görüşmede *“Ben çocukların beynini yorabileceği, sentez yapabileceği ve yorum yapabileceği soruları çok seviyorum.”* demiş olmasına rağmen alt düzeyde sorular sorduğu tespit edilmiştir. Öğretmenin 5. ve 6.sınıflarda gözlemlenmiş olması bunun sebebi olabilir çünkü bu sınıflarda öğrenciler biraz daha somut düşünmekte ve sorulara üst düzey cevaplar alabilme daha sınırlı olmaktadır. Yine de bu durum öğretmenin teorik anlamda benimsediklerini uygulamaya yansıtmakta sıkıntı yaşadığını gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Ö4 de liselere giriş sınavlarında ilçe sıralamasında sonuncu sırada bulunan bir okulda çalışmaktadır. Sınıflarında öğrenci seviyesi çok düşüktür. Buna rağmen yakınsak ve değerlendirme düzeyinde sorular sorduğu da gözlemlenmiştir. Koray ve Yaman (2002), Dindar ve Demir (2006), Aydemir ve Çiftçi (2008), Çolak ve Demircioğlu (2010), Kılıç (2010), Kavruk ve Çeçen (2013) öğretmenlerin hazırladığı sınav sorularını, Baysen (2006), Can (2006), Bektaş ve Şahin (2007), Beskisiz (2009), Khan ve Inamullah (2011) öğretmenlerin ders sürecinde kullandığı soruları incelemiştir. Bu araştırmalarda sınav sorularının ve öğretmenlerin ders süreçlerinde kullandığı soruların genelde bilgi ve kavrama basamağında toplandığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen öğretmenlerin daha çok hatırlama ve yakınsak düzeyde sorular sorduğu bulgusu adı geçen araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Lakin Çalışkan (2011) yapmış olduğu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda hala alt düzey soruları yoğunlukla kullanmalarına rağmen yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilmesinin bir sonucu olarak bilgi düzeylerinde azalma, kavrama, uygulama, analiz ve sentez, değerlendirme düzeyindeki sorularda artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınavlardaki bu durum sınıf içi ders süreçlerinde de benzer şekildedir. Davranışçı programa göre üst düzey soruların varlığında artış gözlemlenmektedir ancak bu tür soruların sorulma oranı hala yetersizdir. Bu araştırmada da izlenen tüm derslerde birçok soru sorulmuştur. Yapılandırmacı eğitim anlayışında dersin hazırlık bölümü çok önemlidir bu aşamada öğretmenler ön bilgileri yoklayıcı sorular sorarak öncelikle öğrencilerin o gün işlenecek konu hakkındaki ön bilgilerini, konuya ne kadar hazır olduklarını tespit eder. Ayrıca kazanımları işaret eden bir takım sorularla öğrencinin zihnini uyarır ve harekete geçirir. Öğrencilerin motive olmasında bu aşama çok önemlidir.

Araştırmada öğretmenler genel olarak derse hazırlık aşamasında giriş itibariyle kısmen/yeterli denilebilecek düzeyde sorular sormuşlardır. Dersin giriş kısmında Ö1, Ö2 ve Ö3 yeterli miktarda soru sormuştur ancak Ö4'ün izlenen derslerde hazırlık bölümünde soru sorma davranışı çok az gözlemlenmiştir. İzlenen derslerden anlaşıldığı

kadarıyla öğretmenlerin dersin bu bölümünün öneminin farkında olmadıkları ya da bu bölümü ihmal ettikleri söylenebilir. Bunun nedeni yapılandırmacı eğitim anlayışının tam olarak bilinmemesi ve derslere uygulanamaması olabilir.

İzlenen bütün derslerde dört öğretmen de en fazla soruyu öğrenme-öğretme süreci esnasında sormuşlardır. Hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın derslerin bu bölümünde çok fazla soru sorulmuştur. Tüm öğretmenler yapılan görüşmelerde soru sormanın çok önemli olduğunu ve ders sürecinin sorular olmadan eksik kalacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadesi araştırmadan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Derslerin sonuç bölümlerinde ise soru sorma davranışının çok az olduğu tespit edilmiştir. Çünkü izlenen derslerde dersin sonuç bölümü gözlemlenmemiştir. Dersin sonuç bölümünde sorulan sorular da önemlidir. Çünkü öğretmene öğrenmenin ne kadar gerçekleştiği ya da gerçekleşmediği noktasında bilgi sağlar. Konunun anlaşılıp anlaşılmadığı verisini sunar. Dersin sonunda sorulan sorular sayesinde öğretmen kazanımlara ne kadar ulaşıldığına dair bir değerlendirme yapabilir ve bir sonraki dersini buna göre planlar. Öğretmenler dersin sonunda genelde “öğrencilere sormak istediğiniz bir şey var mı?” anlayışıyla yaklaşırsa da genelde öğrenme-öğretme süreci esnasında zil çalmış ya da kayıt sona ermiştir. Buradan öğretmenlerin derste süreç yönetimini verimli hale getiremediği, planlamada sıkıntılar yaşadıkları söylenebilir.

Gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok alt düzeyde nitelendirilebilecek basit hatırlama ve bellek sorusu ile yakınsak sorular yani kabul edilebilir tek cevabı olan türde sorular sorduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler öğrencilere değerlendirme soruları da yöneltmiştir ancak ıraksak soruların az, işleyişle ilgili soruların ise hiç sorulmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler en fazla soruyu öğrenme-öğretme süreçleri esnasında sormuş derslerin giriş bölümünde az soru sorulmuş sonuç bölümlerinde ise soru sorma davranışı gözlemlenmemiştir.

### Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak sosyal bilgiler öğretmenlerine;

- Alt düzeyde nitelendirilebilecek basit hatırlama ve bellek sorusu ile yakınsak sorular yani kabul edilebilir tek cevabı olan türde soruların haricinde üst düzey düşünmeyi teşvik edecek ıraksak düzeyde ve değerlendirmeye yönelik sorular sormaya özen göstermeleri,
- Yaratıcı düşünce ve problem çözme becerilerini geliştirici türde soruları daha fazla sormaları,
- Dersin tüm bölümlerinde konuya, kazanıma göre ön bilgileri harekete geçirici ve dersin sonunda da öğrenmeleri tespit edebilecekleri ölçüde sorular sormaya dikkat etmeleri önerilmektedir.

Araştırmacılara;

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin nasıl sorular sorduklarına yönelik araştırmaların artırılması,
- Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde nasıl sorular sorduklarına yönelik araştırmaların yapılması,
- Sorulan soruların özelliklerinin yanı sıra soru sorma stratejilerinin araştırılması,
- Öğretmenlere soru sormaya yönelik farklı öğretim programları sunularak sonuçlarının araştırılması önerilmektedir.

## References

- Açıköz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Açıköz, K. Ü. (2014). *Aktif öğrenme*. [Active learning] İzmir: Biliş Publishing
- Akbulut, T. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin soru sorma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [The Evaluation of questioning skills of primary school teachers in terms of certain variables]. Çukurova University Institution of Social Sciences, Master's thesis, Adana, Turkey.
- Aydemir, Y. & Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). [A research on asking question ability of literature teacher candidates Gazi University Education Faculty pattern] *Journal of Yüzüncü Yıl University Faculty of Education*, 5(2), 103-115.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. [The levels of teacher questions and student answers] *Kastamonu Education Journal*, 14(1), 21-28.
- Bektaş, E. & Şahin, A.E. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin soru-yanıt tekniğini kullanım davranışlarının analizi. [A analysis of fifth grade elementary school teachers' questioning behaviors]. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 19-29.
- Beskisiz, E. (2009) *Beşinci sınıf öğretmenlerinin öğrenme stillerine göre sosyal bilgiler dersinde sordukları soru türleri ve bilişsel düzeylerinin incelenmesi*. [Consideration of sort of questions which 5th grade teachers ask according to the learning styles and their cognitive levels in social studies lesson]. (Master thesis). Çukurova University, Adana
- Büyükalın Filiz, S. (2004). *Öğretmenler için soru sorma sanatı*. [The art of asking questions for teachers] Ankara: Asil Publishing
- Can, R. (2006). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin soru sorma becerileri üzerine bir alan araştırması*. [A branch study about the asking question ability of Turkish language and literature teachers (secondary education first grade-in classroom activities)]. (Master thesis). Gazi University, Ankara
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sorularının değerlendirilmesi. [An evaluation of the teacher-made social studies course exam questions] *Education and Science*, 36 (160), 120-132.
- Çolak, K. & Demircioğlu, İ.H. (2010). Tarih dersi sınav sorularının Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması. [Classification of history exam questions according to cognitive levels of Bloom's taxonomy] *Milli Eğitim*, 187, 160-171.
- Demirkaya, H. (2011). Sosyal bilgilerde düşünme ve soru sorma becerileri. [Thinking and asking questions in social studies] B. Tay & A. Öcal (Editör). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde* (in social studies teaching with special methods)(p. 400-434). Ankara: Pegem Akademi
- Dindar, H. & Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. [Evaluation Of Fifth Grade Primary Teachers' Questions In Science Exams According To Blooms Taxonomy] *Gazi Journal of Educational Science*, 26(3), 87-96.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, trans.). [Becoming Qualitative Researchers: An Introduction] Ankara: Anı Publishing
- Kavruk, H. & Çeçen, M.A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. [Evaluation of Turkish Language Class Exam Questions in Point of Cognitive Field Levels]. *Journal of Mother Tongue Education*, 1(4), 1-9.
- Kılıç, D. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konuları ile ilgili soru sorma becerilerinin Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi*. [Evaluation of social sciences teachers' questioning skills about subject of history according to Bloom Taxonomy]. (Master thesis). Marmara University, İstanbul
- Khan, W.B. & Inamullah, H.M. (2011). A study of lower-order and higher-order questions at secondary level. *Asian Social Science*, 7(9), 149-157.
- Koray, C.Ö. & Yaman, S. (2002). Fen bilgisi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. [An Assessment of Questioning Skills of Science Teacher According to Bloom's Taxonomy] *Gazi University Kastamonu Education Journal*, 10(2), 317-324.
- Köse, E. (2010). Bilimsel araştırma modelleri. [Scientific research models] R.Y. Kıncal (Editör). *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 97-120). [in scientific research methods] Ankara: Nobel pub.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. [Learning and teaching] Ankara: PegemA Publishing
- TDK. (2000). *Türkçe sözlük*. [Turkish Dictionary] Ankara: Türk Dil Kurumu Publishing

- Selçuk, Z. (2001). *Okul deneyimi ve uygulama*. [School experience and practice ]Ankara: Nobel pub.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. [Teacher manual in program development] Ankara: Anı Publishing
- Şevik, M. (2005). Yabancı dil öğretiminde sorular, öğrenci cevapları ve öğretmen davranışları. [Questions, student responses, and teacher behaviours in the teaching of modern foreign languages] *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38(2), 1-19.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences](8.Baskı). Ankara: Seçkin Yay.





## Bibliometric Analysis of the Publications Made in STEM Education Area

Ali ÖZKAYA\*<sup>a</sup>

### Article Info

DOI: 10.14686/buefad.450825

#### Article History:

Received 05.08.2018  
Accepted 02.04.2019  
Published 30.06.2019

#### Keywords:

STEM education,  
Bibliometrics  
Social network analysis

#### Article Type:

Research article

### Abstract

This study involves bibliometric analysis of the scientific researches published in STEM education subject area. For this purpose, 2,313 studies about STEM education, published between 1992 and 2017 were analyzed bibliometrically and the trend of the last 26 years was revealed. Web of Science Core Collection database was scanned for "STEM Education" keyword and bibliometric data belonging to the studies were obtained. The studies were analyzed under the following sub-headings: number of publications per year, types of publications, language of publications, citation analysis, country collaborations, common citation networks and concept-topic tendencies. It is aimed to identify main authors who have conducted researches in the subject area and the works that they have done, as well as to determine the interaction between them. In addition, a word analysis was also conducted within the study in order to determine the concepts used in the researches published in STEM education area and covered in the data set. As a result of the analysis, collaborations and relationship patterns were visualized in the form of cognitive maps. In addition, the layout of the country collaborations, journals, authors, publications and concepts that form the sources of the citations in the network was evaluated.

## STEM Eğitimi Alanında Yapılan Yayınların Bibliyometrik Analizi

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.450825

#### Makale Geçmişi:

Geliş 05.08.2018  
Kabul 02.04.2019  
Yayın 30.06.2019

#### Anahtar Kelimeler:

STEM eğitimi,  
Bibliyometri,  
Sosyal ağ analizi

#### Makale Türü:

Araştırma makalesi

### Öz

Çalışmada STEM eğitimi konu alanında yayımlanan bilimsel araştırmaların bibliyometrik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, STEM Eğitimi hakkında 1992-2017 yılları arasında yayımlanan 2313 çalışma bibliyometrik açıdan incelenmiş, son 26 yıldaki eğilim ortaya konmuştur. Web of Science Core Collection veri tabanında "STEM Eğitimi" konu başlığında tarama gerçekleştirilmiş ve çalışmalara ait bibliyometrik verilere ulaşılmıştır. Çalışmalar; yıllara göre yayın sayıları, yayın türleri, yayın dilleri, atıf analizleri, ülke işbirliklikleri, ortak atıf ağları ile kavram-konu yönelimleri alt başlıklarında incelenmiştir. Veri setinde yer alan çalışmaların ortak atıfta bulunduğu yazarlar ve eserler de çalışma kapsamında incelenmiştir. Böylece, STEM eğitimi konu alanında araştırmalar yapan önemli yazarların ve meydana getirdikleri eserlerin belirlenmesi ve aralarındaki etkileşimlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada, STEM eğitimi alanında yayımlanan ve veri setinde yer alan araştırmalarda kullanılan kavramların belirlenmesi için kelime analizi gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda işbirliklikler ve ilişki örüntüleri bilişsel haritalar şeklinde görselleştirilmiştir. Çalışmada ayrıca ülke işbirliklikleri, atıf kaynağı dergiler, yazarlar, yayınlar ile kavramların ağdaki konumları değerlendirilmiştir.

\*Corresponding Author: [ozkaya42@gmail.com](mailto:ozkaya42@gmail.com)

## Introduction

The rapid change occurred in science and technology is defining a new type of individual, who produces the knowledge, who can use it effectively in daily life, who can solve problems, who thinks critically and who is enterprising, along with the changing needs of the individual and the community (Ministry of National Education [MNE], 2018).

Making students experience science and engineering practices in school became important for the countries to enhance their research and technologic development capacity, socioeconomic growth and competitive advantage. The purpose of engineering and technology-oriented applications in education is helping students to make the connections between engineering and science, to understand the interactions between disciplines and to develop a worldview by practicing their learning. Nowadays, educators of many countries emphasize the importance of providing science, technology, engineering and mathematics disciplines together (Bagiati & Evangelou, 2015; Furner & Kumar, 2007; Guzey, Thank, Wang, Roehrig, & Moore, 2014; Stinson, Harkness, Meyer, & Stallworth, 2009; Yıldırım & Selvi, 2017).

In the new secondary school curriculum published by the Ministry of National Education in 2018, science and engineering applications are implicitly covered in many units. This program aims to equip students with engineering and design skills. This objective includes the integration of science with mathematics, technology and engineering, and the provision of an interdisciplinary perspective to problems. In this manner, students may achieve the ability of making invention and innovation; they may form products by using the knowledge and skills that they have acquired; and develop strategies about how to add value to these products.

With the depletion of the resources in the world, the technological innovation race between countries has gained pace. The countries are reviewing their education policies in order to be ahead in this race. Provision of four basic disciplines in a systematic way is called as Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) education, which is an abbreviation formed by combining the initials of the words "Science, Technology, Engineering and Mathematics" (Yıldırım, 2014). Although the history of the STEM concept dates back to the beginning of the 1980s, the basis of its emergence is the gradual decrease in the interest of US students in science, mathematics and engineering (Breiner, Harkness, Johnson, & Koehler, 2012; Ostler, 2012). During 1990s, in the United States, National Science Teachers Association - NSTA, National Council of Teachers of Mathematics - NCTM, researchers, employers, faculties and students have constantly stated that there is a need for innovation in science, mathematics, engineering and technology teaching (AAAS, 1989, 1993). This program, known as SMET (Science Mathematics, Engineering, Technology), has been named as STEM by the National Science Foundation (NSF) in 2001 and it came to today (Sanders, 2008). With this program, it has been aimed that the students gain experience of inquiry-based teaching learning in schools. The program is also a step towards a program that gives students technical knowledge and skills, prepares students for real life, and prioritizes the needs and skills of modern business life. In the European Union's report published in 2007, it was emphasized that science and technology education alarmed throughout Europe, especially the interest of young people in science, technology and mathematics fields was constantly decreasing and the need for an effective action plan was emphasized (European Commission, 2007). STEM education approach provides students with an interdisciplinary point of view from an early age and puts emphasis on technology and engineering by providing information to be put into practice in a concrete manner (Aydeniz, Çakmakçı, Cavas, Özdemir, Akgündüz, Corlu, & Öner, 2015). Interest in STEM education is increasing day by day. Research on this subject is also increasing (Bybee, 2010; English, 2016; Honey, Pearson, & Schweingruber, 2014; Kuenzi, 2008; Sanders, 2008; Sgoutas-Emch, Baird, Myers, Camacho, & Lord, 2016; Zeidler, 2016). Increasing interest in the subject and increasing the number of scientific studies carried out in this context reveal the necessity to summarize the subjects studied and the results. Today, as a result of rapid production and dissemination of information, literature records that have become a heap on a certain subject can be summarized with bibliometric methods.

Bibliometrics is the application of statistics and mathematical methods to the books and similar communication environments (Pritchard, 1969). Bibliometric analysis can be defined as the statistical analysis of scientific research. In bibliometric research, various findings are obtained by analyzing the works according to their specific characteristics (author names, keywords, methods used, citations, etc.) (Al & Coştur, 2007). In this way, the

performance of authors, institutions and countries can be evaluated. The structure and dynamics of the investigated areas can be statistically visualized by data mapping. Thus, bibliometric studies allow the identification of trends in the field by quantifying the literature in a given area (Kasemodel, Makishi, Souza, & Silva, 2016; Koseoglu 2016). The citation analysis performed in bibliometric studies also allow the evaluation of the qualifications of scientific publications. With these characteristics, bibliometric analysis is distinguished from the meta-analysis which aims to reveal the existence of an effect, to evaluate the inconsistency in scientific papers and to investigate its cause, and to investigate the heterogeneity between studies. However, bibliometric analysis shows similarities with content analysis which aims to combine similar data in the framework of determined concepts and themes and interpret them in a way that readers can understand (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Social network analysis is used in bibliometric studies to examine scientific cooperation and co-citation relations (Güzeller & Çeliker, 2017). Social network analysis is an important tool for identifying information networks that are effective in the development of research area. Thanks to the social network analysis, it is possible to visualize the networks of collaboration between authors and institutions and co-citation networks, so that important actors in the research area can be identified. (Karagöz & Yüncü, 2013).

The most important data sources of bibliometric researches are international scientific citation indexes, particularly Science Citation Index (SCI), Social Science Citation Index (SSCI) and Art & Humanities Citation Index (A&HCI). These indexes can be accessed through Web of Science Core Collection database. Web of Science (WoS) makes a significant contribution to bibliometric studies as a database that contains bibliometric data about the scientific publications scanned in these indexes (Güzeller & Çeliker, 2017).

The purpose of this study is to conduct bibliometric analysis of the scientific researches published in STEM education subject area to find out general layout of the scientific knowledge and scientific communication structure of the field using an objective method, driven from the data. Thus, the development of research in the field of STEM education can be determined. Another aim of this study is to contribute to creating a road map by giving light to those who will work in this field in the future.

The review of bibliometric studies in the literature revealed that there are many domestic and international studies evaluating the articles published in the journals, graduate theses, and papers presented at congresses and symposia (Beşel & Yardımcıoğlu, 2017; Bornmann & Mutz, 2015; Fahimnia, Sarkis, & Davarzani, 2015; Heradio, de la Torre, Galan, Cabrerizo, Herrera-Viedma, & Dormido, 2016; Khan, Ullah, Riaz, Bhulani, Manning, Tridandapani, & Khosa, 2017; Kutluca, Birgin, & Gündüz, 2018; Mao, Liu, Du, Zuo, & Wang, 2015; Marshakova-Shaikovich, 2005; Martinez-Pulgarin, Acevedo-Mendoza, Cardona-Ospina, Rodríguez-Morales, & Paniz-Mondolfi, 2016; Santos, Costa, & Grilo, 2017; Yılmaz, 2017). On the other hand, there is no STEM education-related bibliometric study in the domestic literature whereas it is very rare in international literature.

Assefa & Rorissa (2013) aimed to identify major knowledge areas that characterize STEM education by analyzing the title of the papers, keywords and abstracts of the papers in Web of Science and ERIC databases. In addition, researchers analyzed the studies that they have scanned through common word analysis method. For this purpose, a total of 7,265 books, papers, articles and theses containing STEM and STEM education words, which have been published between 1901 (the start of the engineering education) and 2010, have been scanned in the Web of Science and ERIC databases and the following questions were addressed: a) What are the main knowledge areas covered in STEM and STEM education? b) How to benefit from these visualizations and maps while developing a curriculum? c) What information can educational programmers get from these visual maps? The authors also addressed the questions of how STEM education will be shaped in the future, what are the basic knowledge areas and relationships in STEM and STEM education, resource management and how these results can be utilized for professional development activities.

In 2016, Yu, Chang and Yu have examined 385 works that include “STEM Education” keyword among the journals scanned between 1992 and 2013 in SSCI (Social Science Citation Index). As a result, they observed that there is a rapid increase in STEM education-related studies since 2008. Looking at the contributions of the country showed that most of the studies have been conducted in USA (52%), England (9%), Netherland (4%), and Australia (4%). The analysis of the STEM education-related resources showed that Educational Researches (51%),

Psychology (32%), Engineering (23%), and Medical Science Researches (12%) were the subject areas that have been mostly reviewed. Regarding the keywords used for STEM, researchers found that the words STEM (4.16%), Science Education (4.16%), STEM education (3.64%), Higher Education (2.86%), and Education (2.60%) have been used the most.

## Method

In this context, Web of Science Core Collection database was scanned for “STEM Education” keyword to reach research data. As a result of the scan performed in Web of Science, a total of 5,505 scientific researches were accessed. By limiting the data with the researches performed in educational science area, 2,532 scientific researches, published between 1992 and 2018 were found. Considering that the number of studies and citations are subject to change for the year 2018, it was decided to perform the study within the scope of the scientific researches published between 1992 and 2017. Accordingly, the study was conducted using 2,313 scientific publications.

In the study, detailed information of 2,313 publication (year of publication, type of publication, publication language, title, author name, author country, number of citations, abstract, keywords and bibliography) was used. In the study, first Web of Science database was scanned to find out the number, type, publication language and frequency of citation of the scientific researches published in STEM education subject area according to years. The time periods, when the STEM education-related publications are intensified were identified regarding the frequency distribution of the studies according to years. In addition, the works with the highest number of citations were also identified.

The joint works of the authors who have scientific publications in STEM education subject area have been examined and the dominant countries of the field were determined regarding the countries of the authors. While performing the analysis, if a publication contained two or more authors from the same country, the country was counted for once. Moreover, the journals, in which significant works referred by the researches in the data set have been published, were also identified,

The authors and the works that the studies in the data set cited were also examined in the scope of the study. In this way it was aimed to determine the important authors who have conducted researches in STEM education subject area and the works that they have produced, as well as identifying the interactions among them. Common citation analysis allows to understand prominent research topics in a particular field in terms of paradigm shifts, relationship among the dynamics of the intellectual structure and periodic changes (Nerur, Rasheed, & Natarajan, 2008). In this regard, the outcomes of common citation analysis of the publications enable us to determine topic clusters in STEM education area. While determining the topics mostly investigated in the area, the works cited by the studies are clustered according to the similarity of the topics, so the titles of the clusters present the general layout in terms of the topics examined in the area. In addition, a word analysis was also conducted in the study in order to determine the concepts used in the researches published in STEM education area and covered in the data set.

Social network analysis was used to determine the countries of the authors who lead the researches, as well as the concepts that are frequently used in STEM education area; to identify the authors, works and the journals in which these works have been published; and to visualize the relationships associated to them. Social network analysis, is a mapping analysis aiming to reveal and visualize mathematical relationships-based patterns by using meta data of the scientific studies (Boyack & Klavans, 2010; Klavans & Boyack, 2011). Social network analysis was performed through Citespace II software, which is a Java application used to visualize and analyze the trends and changes occurring in a scientific area or topic (Chen, Ibekwe-Sanjuan, & Hou, 2010).

As a result of the analysis, collaboration and relationship patterns were visualized in the form of cognitive maps; network density, modularity and mean silhouette values, which have a statistical importance for the structure and performance of the network, were calculated for each network. Among these statistical values, network density shows the coverage of the social network and it is a measure showing how much of the possible relations are actually established (Gençer, 2017). In other words, network density shows how much of the potential connections are used in a network (Al & Doğan, 2012). Modularity value measures the strength of division of a network into

modules. Modularity values vary between 0 and 1. Values close to 1 indicate closer relationships and connections within the clusters. A low modularity value indicates a network that cannot be reduced to modules with clear boundaries, whereas high modularity value means a well-structured network (Chen et al., 2010). On the other hand, mean silhouette value varies between -1 and 1 and values close to 1 means that the actors in the network are consistent, similar and a strong clustering (Güzeller & Çeliker, 2018; Li, Ma, & Qu, 2017; Simovici, 2007).

In the study, the collaboration between countries, the journals that form the source of citations, authors, publications and the locations of the concepts in the map were evaluated according to their betweenness centrality. Each node in the network shows a country, whereas each link indicates the relations between countries. As the number of connections increases, the connections between the nodes become thicker (Ukşul, 2016). The metric of betweenness centrality is defined for each node in a network. Betweenness centrality measures the centrality of a node on a path that connects the other nodes in the network (Chen et al., 2010). In other words, it measures the extent to which it has connections with other nodes that are not interconnected; higher value indicates that it acts as a bridge connecting the other nodes (Ni, Sugimoto, & Robbin, 2017). In addition, citation burst of the countries of the researches' authors and the concepts frequently used in the researches included in the data set were determined according to the citations that they have got. Citation bursts were also identified for the authors, works and important journals in which these works have been published, cited by the researches included in the data set. Citation burst reveals whether a certain frequency function had statistically significant fluctuations in a short time interval over the whole time period (Chen et al., 2010). The determination of the authors and works of intense interest of researches have a particular importance for understanding periodic changes (Yalçın & Yayla 2016: 298). Regarding the topic orientation of the papers, Term Frequency-Inverse Document Frequency (TFIDF) and Log Likelihood Ratio (LLR) algorithms were used (Güzeller & Çeliker, 2017) and recent topics studied on STEM education field were identified.

## Findings

In this study, the publications were analyzed according to the number of publications per year, type of publications, language of publication, citation analyzes, country collaborations, co-citation networks and concept-subject orientations and the following findings were reached. In addition, a word analysis was performed in the study, cooperative and relationship patterns were visualized as cognitive maps.

### Number of Publications According to Years

The review of the 2,313 studies published between 1992-2017 in STEM education subject area showed that the highest number of researches were published between 2013-2017 (n=1,671). According to the findings in Table 1, although there has been a total of 155 publications in 16 years from 1992 to 2007 in the field STEM education, it can be said that the academic interest in this field has dramatically increased since 2008. The publication rate of the 10 years, in the period of 2008-2017, constitutes 93.3% of the total publications.

**Table 1.** Distribution of Publications by Years

Years	Frequency (n)	Percentage (%)
1992-1997	41	1.8
1998-2002	26	1.1
2003-2007	88	3.8
2008-2012	487	21.1
2013-2017	1,671	72.2
TOTAL	2,313	100

### Types of Publication

As can be seen from Table 2, the publications were published in 7 different ways according to their types (Article, Paper, Editorial Material, Criticism, Book Review, Correction and Book Section). Since some of the studies were evaluated by Web of Science within the scope of more than one publication type, the ratios were calculated based on the number of 2,333 publications. From 1992 to 2017, mostly article type (1,297 pcs) and paper type (956 pcs) publications were published, which were followed by Editorial Materials (36 pcs), Critics (32 pcs) Book Reviews (9 pcs), Corrections (2 pcs) and Book Section (1 pcs) types.

**Table 2.** Distribution of Publications According to Type

Type of Publication	Frequency (n)	Percentage (%)
Article	1,297	55.6
Paper	956	41.0
Editorial Material	36	1.5
Critics	32	1.4
Book Review	9	0.4
Correction	2	0.1
Book Section	1	0.0
TOTAL	2,333	100

#### Language of publication

As can be seen from Table 3, the studies have been published in 11 different languages, but predominately in English (n=2,251). The reason of encountering such a result is that scientific communication is performed in English around the world. English was followed by Spanish (25 publications), Portuguese (17 publications), Turkish (5 publications), Russian (4 publications), German (3 publications) and other languages (Chinese (2), Croatian, French, Bulgarian, Czech, Italian and Slovak).

**Table 3.** Distribution of Publications According to Languages

Language	Frequency (n)	Percentage (%)
English	2,251	97.3
Spanish	25	1.1
Portuguese	17	0.7
Turkish	5	0.2
Russian	4	0.2
German	3	0.1
Other	8	0.3
TOTAL	2,313	100

#### Citation Analysis

A total of 62,005 resources were cited by 2,313 studies published in STEM education subject area. The total number of citations made to these 2,313 studies was found to be 11,359, where 883 of them were the citations of the authors to their own works. Maximum citation was received in 2017, with 2,509 citations. Among 2,313 publications, average number of citations per study is 4.91, whereas yearly average citation is 420.70. H-index of the publications was calculated to be 46. Accordingly, it can be said that there are 46 publications with at least 46 citations in STEM education subject area.

**Table 4.** Number of Citations Received according to Years



Years	Number of Received citation	Percentage (%)
1992-1997	99	0.9
1998-2002	230	2.0
2003-2007	472	4.2
2008-2012	1,829	16.1
2013-2017	8,729	76.8
<b>TOTAL</b>	<b>11,359</b>	<b>100</b>

According to the findings in Table 4, the number of citations was 99 between 1992 -1997, whereas it was between 230 between 1998 - 2002, 472 between 2003-2007, 1,829 between 2008-2012, and 8,729 between 2013-2018; a continuous increase in the number of citations according to years has been detected. It can be said that the citations made to the publications in the field of STEM education have increased significantly since 2013 and constitute 76.8% of the total citations.

**Table 5.** Number of Citations per Publication

Number of Citations	Number of Publication	Percentage (%)
More than 100	15	0.6
81-100	8	0.3
61-80	12	0.5
41-60	19	0.8
21-40	71	3.1
11-20	122	5.3
1-10	744	32.2
0	1,322	57.2
<b>TOTAL</b>	<b>2,313</b>	<b>100</b>

Regarding the number of citations received by the publications shown in Table 5, it was found that the most cited study among the 2313 works was the article titled “Women and Science Careers: Leaky Pipeline or Gender Filter?” conducted by Jacob Clark Blickenstaff in 2005, with 282 citations. There are 15 publications getting over 100 citations, 8 publications getting 81-100 citations, 12 publications getting 61-80 citations, 19 publications getting 41-60 citations, 71 publications getting 21-40 citations, 122 publications getting 11-20 citations, whereas 744 publications got 1-10 citations, which constitutes the biggest proportion as 32.2%. In addition, it was seen that 57.2% of the publications had never been cited.

### Country Collaborations

Social network analysis was performed to determine the collaborations of the researchers according to their countries. The names of the countries were scaled according to the degree of collectivism and showed in Figure 1.

1992-1994 1995-1997 1998-2000 2001-2003 2004-2006 2007-2009 2010-2012 2013-2015 2016-2017



**Figure 1.** Country Collaborations

As a result of the analysis, a network consisting of 50 nodes and 105 connections, divided into 8 clusters has been obtained as shown in Figure 1. Network density was calculated as 0.0857. While analyzing country collaborations, a country was counted for once for the publications containing two or more authors from the same country. Each node of the network represents a country, where each connection represents the relationship between countries. The colors of the network indicate the years when the collaborations have been realized according to the time-scale showed at the top. The thickness and size of the circle around the node represent the centrality of the node (Ukşul, 2016). The modularity value of the network was found to be  $Q = 0.42$ , whereas mean silhouette value is 0.45.

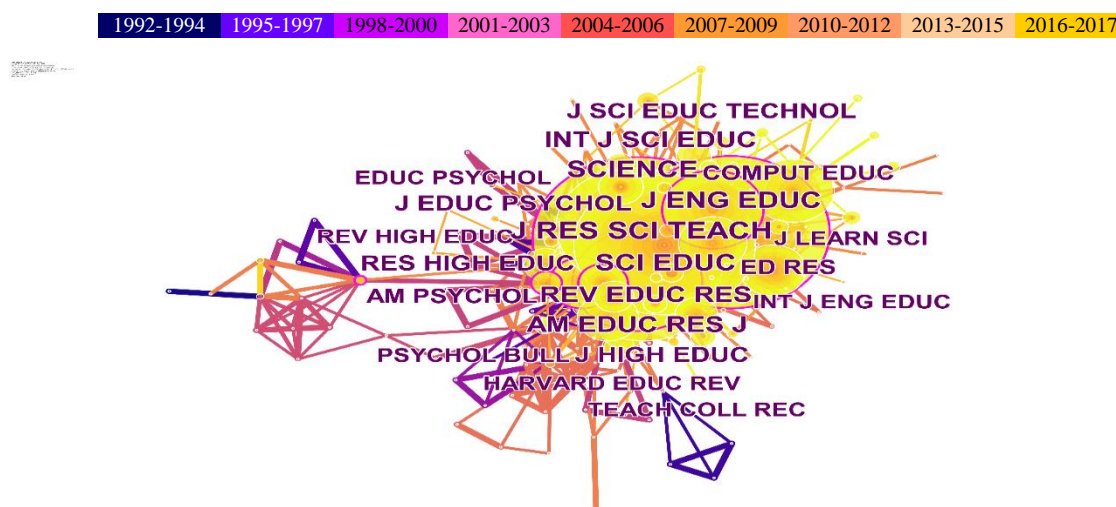
**Table 6.** Country Collaborations and Degree of Centrality

Countries	Frequency	Year	Cluster#	Countries	Centrality	Year	Cluster#
ABD	1,464	1993	0	ABD	1.03	1993	0
England	112	1999	2	England	0.31	1999	2
Australia	81	2007	4	Australia	0.22	2007	4
Canada	59	2009	2	Netherland	0.17	2005	1
Spain	59	2008	1	Ireland	0.16	2014	4
Turkey	51	2009	4	Spain	0.14	2008	2
Germany	31	2013	3	Canada	0.11	2009	1
Israel	30	2001	3	Greece	0.08	2014	2
Brazil	27	2014	0	Belgium	0.08	2016	3
China	27	2011	0	Germany	0.07	2013	3

According to the findings in Table 6, US seems to be the country making the highest collaboration with other countries ( $n=1,464$ ). At the same time, US is the country with the highest centrality. Accordingly, it can be said that US plays a key role in establishing and continuing the scientific relationships among countries. In addition, it can be said that England is guiding the studies that will be made in STEM education subject area. According to the results of citation burst analysis, England's citation burst value was found to be 6.97 for the years 1999-2005.

#### Journal's Common Citation Network

Common citation network analysis of the journals aims to determine the journals, where the significant scientific works that were cited by other studies have been published in STEM education area.



**Figure 2.** Journal's Common Citation Network

The network shown in Figure 2 consists of 213 nodes (journals that are source of the citations), 970 connections and 26 clusters. Network density is 0.04. Modularity value is  $Q= 0.42$ , whereas mean silhouette value is 0.27.

**Table 7.** Journals Receiving Common Citations and Degree of Centrality

Journals	Frequency	Year	Cluster#	Journals	Centrality	Year	Cluster#
Journal of Research in Science Teaching	444	1995	1	Journal of Research in Science Teaching	0.18	1995	1
Journal of Engineering Education	403	2008	4	Academic medicine	0.17	1995	5
Science Education	374	1993	1	<u>American Psychologist</u>	0.17	1996	0
Science	316	2004	1	Journal of Personality and Social Psychology	0.16	2004	0
<u>International Journal of Science Education</u>	286	1993	1	Higher Education	0.13	2006	2

As can be seen in Table 7, the journal that has been cited the most by the studies published in STEM education research area is "Journal of Research in Science Teaching" (n=444). The other journals mostly cited in STEM education area are respectively Journal of Engineering Education (n=403), Science Education (n=374), Science (n=316) and International Journal of Science Education (n=286). Journal of Research in Science Teaching is also the journal with the most central position (0.18). In terms of centrality it is followed by Academic Medicine (0.17), American Psychologist (0.17), Journal of Personality and Social Psychology (0.16) and Higher Education (0.13) journals.

**Table 8.** Citation Burst Values of the Publications according to Years

Publications	Burst	Start	End	1992-2017
--------------	-------	-------	-----	-----------

The Journal of Educational Research	13.99	2013	2015	
How People Learn: Brain, Mind, Experience and School: Expanded Edition	12.88	2008	2012	
Talking About Leaving: Why Undergraduates Leave the Sciences	12.58	2008	2012	
Academic Medicine	10.99	1996	2011	
Engineering in K-12 Education Understanding the Status and Improving the Prospects	10.78	2011	2014	

As a result of the citation burst analysis, it was found that citation burst occurred in 44 publications and the publications with the highest citation burst values are shown in Table 8. “The Journal of Educational Research” is the publication with the highest citation burst value (13.99). In addition, the same journal is the publications in which the resources cited by the most recent researches are published. Therefore, it can be said that the researchers who are involved in STEM education in recent years tend to work on the topics covered in this journal.

### Author’s Common Citation Network

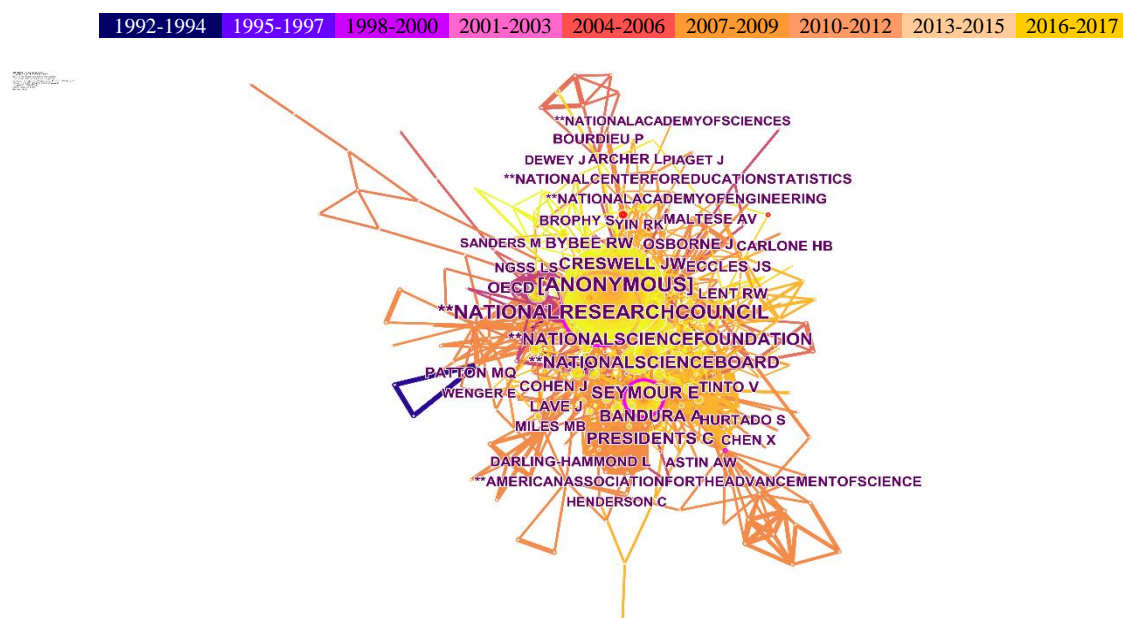


Figure 3. Author’s Common Citation Network






Author's common citation network shown in Figure 3 consists of 349 nodes (authors that are source of citation), 1,219 connections and 50 clusters. Its density is 0.0201, modularity value is  $Q=0.5694$  and mean silhouette value is 0.2725.

**Table 9.** Author's Common Citation Analysis and Degree of Centrality

Authors	Number of Citation	Year	Cluster #	Authors	Centrality	Year	Cluster #
National Research Council	270	2004	0	National Research Council	0.37	2004	0
<u>Elaine Seymour</u>	146	2005	3	<u>Elaine Seymour</u>	0.22	2005	3
National Science Foundation	135	2009	1	Adelman, Clifford	0.12	2010	7
National Science Board	127	2008	1	<u>Heidi B. Carlone</u>	0.10	2013	5
Albert Bandura	110	2004	1	<u>Robert W. Lent</u>	0.09	2008	0
Presidents C	105	2012	1	<u>John D. Bransford</u>	0.09	2005	1
J. W. Creswell	101	2010	0	National Science Foundation	0.08	2009	1
Bybee, Rodger W.	81	2012	10	<u>Jérôme Lavé</u>	0.08	1995	3
OECD	78	2009	2	National Science Board	0.07	2008	1
Vince Tinto	68	2010	1	Robert K. Yin	0.07	2006	0

As can be seen in Table 9, the author that was mostly cited by 2,313 studies published in the area and that occupies the most central position at the map is the institution called National Research Council ( $n=270$ ). This institution is followed by Elaine Seymour with 146 citations, National Science Foundation with 135 citations, National Science Board with 127 citations, Albert Bandura with 110 citations, Presidents C. with 105 citations, and J. W. Creswell with 101 citations. As in the number of citations, National Research Council (0.37) occupies the most central position. Other authors positioned at the center are respectively Elaine Seymour (0.22), Clifford Adelman (0.12), Carlone B. Heidi (0.10) and Lent W. Robert.

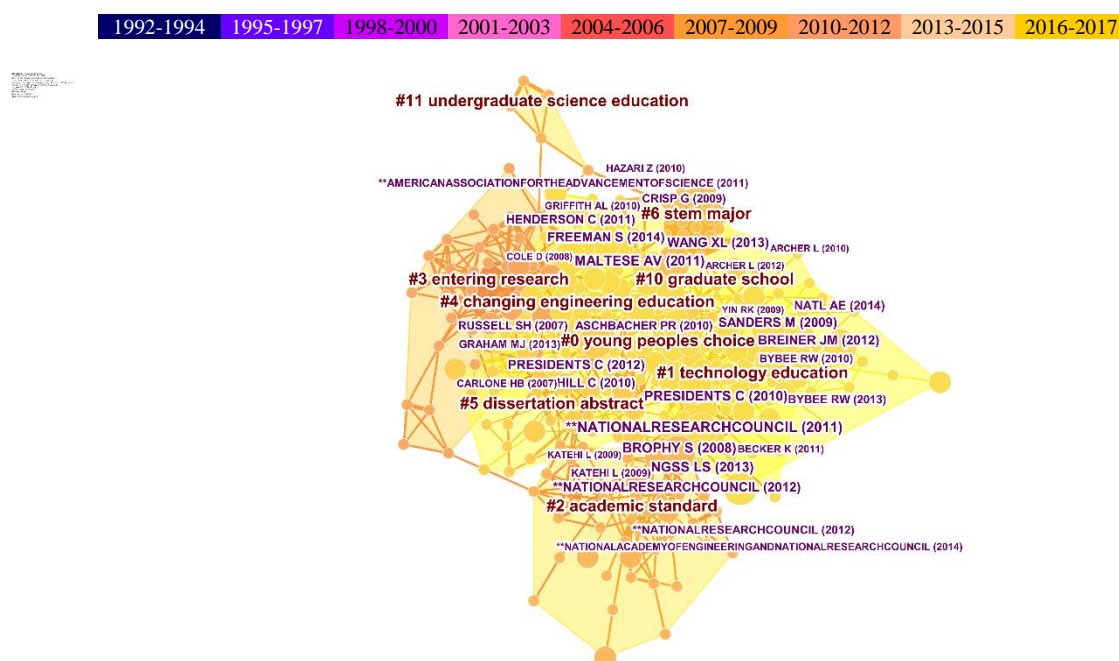
**Table 10.** Citation Burst Values of the Authors that were Cited by the Studies

Authors	Burst	Start	End	1992-2017
National Academy of Foreign Engineering	12.69	2011	2014	
<u>Linda Katehi</u>	9.77	2011	2014	
<u>John D. Bransford</u>	9.24	2005	2013	
National Science Foundation	8.96	2007	2011	
<u>Louise Archer</u>	8.04	2015	2017	

Regarding citation burst values of the authors shown in Table 10, the highest value belongs to National Academy of Foreign Engineering (12.69). It can be said that the works of the author lead and flash the works

realized in STEM education area. This institution is followed by Linda Kaheti, John D. Bransford, National Science Foundation and Louise Archer respectively. It should be mentioned that the works of the researcher called Louise Archer are also the topic of interest in the area.

### Publication's Common Citation Network



**Figure 4.** Publication's Common Citation Network

The network formed as a result of the analysis consists of 450 nodes, 1,224 connections and 117 clusters. The density of the network shown in Figure 4 is 0.01. Modularity value is  $Q = 0.48$  and mean silhouette value was calculated as 0.21.

**Table 11.** Citation Sources' Degree of Centrality

Sources	Centrality	Year	Cluster#
Aschbacher, P. R., Li, E., & Roth, E. J. (2010). Is science me? High school students' identities, participation and aspirations in science, engineering, and medicine.	0.13	2010	0
Crisp, G., Nora, A., & Taggart, A. (2009). Student characteristics, pre-college, college, and environmental factors as predictors of majoring in and earning a STEM degree: An analysis of students attending a Hispanic serving institution.	0.10	2009	6
National Research Council. (2009). Engineering in K-12 education: Understanding the status and improving the prospects.	0.08	2009	2
Cole, D., & Espinoza, A. (2008). Examining the academic success of Latino students in science technology engineering and mathematics (STEM) majors.	0.07	2008	0
Maltese, A. V., & Tai, R. H. (2010). Eyeballs in the fridge: Sources of early interest in science.	0.06	2010	5



According to Table 11, the sources with highest degree of centrality are the articles produced by Aschbacher, P. R., Li, E., & Roth, E. J. in 2010 (0.13) and by Crisp, G., Nora, A., & Taggart, A. in 2009 (0.10). These studies are common reference sources that lead the way in STEM education research area.

**Table 12.** Frequencies of Citation Sources

Sources	Frequency	Year	Cluster#
National Research Council. (2011). Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics.	42	2011	1
Holdren, J. P., Lander, E., & Varmus, H. (2010). Report to the president prepare and inspire: K-12 education in science, technology, engineering, and math (STEM) for America's future.	37	2010	0
Brophy, S., Klein, S., Portsmore, M., & Rogers, C. (2008). Advancing engineering education in P-12 classrooms.	36	2008	2
Maltese, A. V., & Tai, R. H. (2011). Pipeline persistence: Examining the association of educational experiences with earned degrees in STEM among US students.	35	2011	0
National Research Council. (2013). Next generation science standards: For states, by states.	35	2013	1

As can be seen in Table 12, the source that was cited the most by the studies published in STEM education research area is the publication of Cluster # 1, performed by National Research Council in 2011 (n=42). This publication is the most important reference source that leads and flashes the area. The article of Cluster # 1, realized by National Research Council in 2013 (n=35) can be shown as the most recent reference source among the most important 5 sources.

**Table 13.** Sources' Burst Values according to Years

Sources	Burst	Start	End	1992-2017
Katehi, L., Pearson, G., & Feder, M. (2009). The status and nature of K-12 engineering education in the United States.	5.11	2011	2012	
Seymour, E., Hunter, A. B., Laursen, S. L., & De Antoni, T. (2004). Establishing the benefits of research experiences for undergraduates in the sciences: First findings from a three-year study.	4.94	2010	2012	
Carlone, H. B., & Johnson, A. (2007). Understanding the science experiences of successful women of color: Science identity as an analytic lens.	4.27	2013	2015	
National Academy of Engineering, U. S. (2004). The engineer of 2020: Visions of engineering in the new century.	4.10	2011	2012	
Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation.	4.02	2015	2017	

Brophy, S., Klein, S., Portsmore, M., & Rogers, C. (2008). Advancing engineering education in P-12 classrooms. 3.63 2014 2015

The findings in Table 13 indicate that the source with the highest citation burst value is the article produced by Katehi, L., Pearson, G., & Feder, M. (2009). This article can be seen as a work that was effective in STEM education area in the period of 2011-2012 and led the studies realized in these years. The work prepared by Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014) is one of the most popular works in the field.

### STEM Education Research Area Topic Clusters

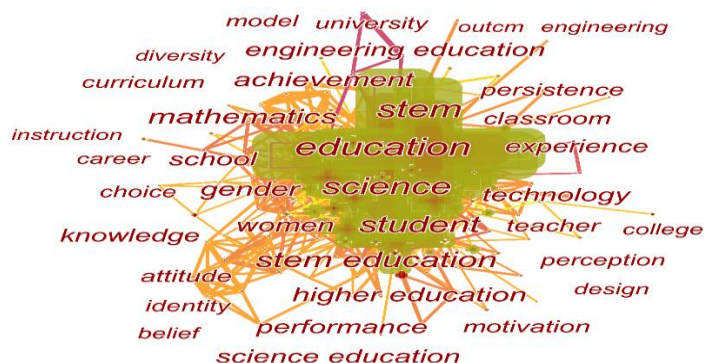
Regarding the topic clusters, it can be said according to Table 14 that the biggest cluster is Cluster #0, including the studies related to young people's choice (688.47, 1.0E-4) (n=54). Silhouette value of the cluster is 0.649, which indicates a homogenous structure. The average year of the publications cited by the studies included in the cluster is 2009. The most recent research topics of the area were identified as technology education and changing engineering education. The average year of the publications cited by the studies included in these clusters is 2011.

**Table 14.** Topic Clusters Formed according to Citation Sources

Cluster	Size	Mean Silhouette	Label (TFIDF)	Label (LLR) p-value	Average Citation Year
0	54	0.64	STEM; career ambitions; undergraduate research increases self-efficacy;	Young people's choice (688.47, 1.0E-4); children engagement (441.1, 1.0E-4); family habit (441.1, 1.0E-4)	2009
1	53	0.76	STEM; motivations; policy arena	Technology education (614.08, 1.0E-4); mathematics curriculum (614.08, 1.0E-4); core value (614.08, 1.0E-4)	2011
2	43	0.88	engineering; analysis; extent; presence; k-12	Academic standard (947.76, 1.0E-4); k-12 STEM Education 704.66, 1.0E-4); high school student (554.85, 1.0E-4)	2007
3	40	0.82	STEM; course; beginning undergraduate researchers	Entering research (957, 1.0E-4); beginning under graduate researcher (957, 1.0E-4); meyerhoff scholarship program (351.01, 1.0E-4)	2006
4	37	0.69	STEM; national education systems; gaps;	Changing engineering education (778.46, 1.0E-4); math discipline (717.15, 1.0E-4); gender disparities (717.15, 1.0E-4)	2011

### Word Analysis

1992-1994 1995-1997 1998-2000 2001-2003 2004-2006 2007-2009 2010-2012 2013-2015 2016-2017



**Figure 5:** Word Analysis

As a result of the analysis a network consisting of 179 nodes and 911 connections was obtained as shown in Figure 5. The density of the network was calculated as 0.05. Modularity value of the network was found to be  $Q=0.35$ , whereas mean silhouette value is 0.33. The network was formed by a total of 17 clusters. Frequencies and centrality values of the top 10 concepts are shown in Table 15.










**Table 15.** Frequencies and Centrality Values

Word	Frequency	Year	Word	Centrality	Year
education	396	1993	student	0.15	2004
STEM	318	2006	mathematics	0.14	2007
science	264	2008	education	0.13	1993
student	201	2004	perception	0.10	2010
STEM education	175	2007	science	0.09	2008
mathematics	122	2007	choice	0.09	2010
gender	104	2009	curriculum	0.09	2005
higher education	101	2008	gender	0.08	2009
achievement	99	2009	classroom	0.08	2009
engineering education	88	2009	STEM	0.07	2006

According to the data in Table 15, the concepts that are mostly used in STEM education area are education ( $n=396$ ), STEM ( $n=318$ ), science ( $n=264$ ), student ( $n=201$ ), STEM education ( $n=175$ ), mathematics ( $n=122$ ), gender ( $n=104$ ), higher education (101), achievement ( $n=99$ ) and engineering education (88) whereas the concepts with the highest centrality degree are students (0.15), mathematics (0.14), education (0.24), perception (0.10), science (0.09), choice (0.09), curriculum (0.09) gender (0.08), classroom (0.08) and STEM (0.07).

**Table 16.** Word Citation Burst Values

Words	Burst	Start	End	1992-2017
biology	5.10	2014	2017	

impact	5.05	2015	2017	
program	4.43	2013	2014	
engineering design	4.17	2011	2014	
scientist	4.12	2014	2015	
k-12	4.07	2011	2015	
color	3.70	2011	2013	
context	3.70	2011	2013	
work	3.44	2010	2013	
innovation	3.36	2013	2014	

As a result of citation burst analysis, citation bursts were detected for a total of ten concepts. Among them, the concepts with highest values were found to be biology (5.10), impact (5.05), program (4.43), engineering design (4.17) and scientist (4.12) as shown in Table 16. These concepts are the ones that are currently worked on in STEM education research area.

### Conclusion, Discussion and Suggestions

In this study bibliometric analysis of the scientific researches published in STEM education subject area were performed and the general layout of the scientific knowledge and scientific communication structure of the field was revealed using an objective method, driven by the data. Web of Science Core Collection database has been scanned for “STEM Education” keyword and 2,313 studies about STEM education, which were limited with the researches published from 1992 to 2017, have been included in the research. Number of publications per year, types, publication language and frequencies for citation analysis were determined for the studies included in the study. In addition, the most cited works of the area among the ones covered in the data set were determined. In this aspect, this is the first study conducted in this area.

Regarding the number of publications per year, it was found that the academic interest towards STEM education subject area was expeditiously increased after 2008; it was observed that 93.3% of the publications related to STEM education was formed by the works published between 2008-2017. Regarding the types of publications, it was observed that there are 7 different publication types; article is the most published type (%55.6);

and 96.6% of the whole publications was formed by articles and paper type publications. The language of nearly all the works published in STEM education area is English (97.3%), followed by Spanish with 1.1%. It was found that number of citations has been constantly increased over years; 76.8% of the whole citations have been made between 2013 and 2017; in addition, 7.77% of the whole citations have been made to the authors' own works; the average number of citations is 4.91; and 15 works over 2,323 received citations over 100. Regarding country collaborations, it can be said that US is the country that realized the highest number of collaborations with other countries, England is guiding the studies that will be made in STEM education subject area. The review of the journals, where significant scientific studies of STEM education area were published, showed that the journal that has been cited the most by the published works is "Journal of Research in Science Teaching" (n=444). This journal also occupies the most central position in the network. The journal is a source of the publications that carries key importance in the area. As a result of the citation burst analysis, it was found that citation burst occurred in 44 journals and "The Journal of Educational Research" was observed to be the journal with the highest citation burst value (15.02). In addition, the journal is also the source cited by the most recent researches. Regarding author's common citation network, the authors that have been mostly cited in the area are National Research Council (n=270) and Elaine Seymour (n=146). It was found that the author of the work occupying the most central place in the map is National Research Council (0.37). Regarding Publication's Common Citation Network, the sources with highest centrality, in other words the common reference sources that lead STEM education research area, are found to be the articles titled as "Is science me? High school students' identities, participation and aspirations in science, engineering, and medicine" (0.13) performed by Aschbacher, P. R., Li, E., & Roth, E. J. in 2010 and "Student characteristics, pre-college, college, and environmental factors as predictors of majoring in and earning a STEM degree: An analysis of students attending a Hispanic serving institution" (0.10) performed by Crisp, G., Nora, A., & Taggart, A. in 2009. The source that has been mostly cited by the works published in STEM education area, which leads and flashes the area, is the publication titled as "Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics", performed by National Research Council in 2011(n=42). The work performed by National Research Council in 2013 (n=35) can be shown as the most recent reference source among the most important 5 sources. The work with the highest citation burst value is "The status and nature of K-12 engineering education in the United States", performed by Katehi, L., Pearson, G., & Feder, M. in 2009. It can be observed that it was effective in the period of 2011-2012. Regarding topic clusters in STEM education research area, it can be seen that the biggest cluster is the one with the studies related to young people's choice. On the other hand, the most recent research topics in the area were found to be technology education and changing engineering education. Regarding word analysis, it can be seen that most commonly used concepts are the words education (n=396), STEM (n=318) and science (n=264). The concepts with the highest centrality values are students (0.15), mathematics (0.14) and education (0.13). As a result of citation burst analysis, citation bursts were detected for a total of ten concepts, among which the concepts with the highest values were found to be biology and impact; these concepts are the ones that are currently worked on in STEM education research area.

The findings are similar to the study of Yu, Chang and Yu published in 2016. The authors stated that the most contributions to STEM education between 1992-2013 have been made by USA, UK, Netherlands, Australia and Spain respectively. In this study, the countries located at the center have been found to be USA, UK, Australia, Netherlands and Ireland, respectively. The authors have found that STEM, science education, STEM education, higher education, education and science were the most commonly used words in the mentioned years. On the other hand, in the current study most commonly used words were found to be education, STEM. Science, students, STEM education and mathematics, respectively. The authors have found the journals that direct STEM education to be International Journal of Science Education, Journal of Science Education and Technology, Journal of Engineering Education, Teachers College Record, and Research in Higher Education, respectively. On the other hand, in this study the journals that direct STEM education were found to be Journal of Research in Science Teaching, Journal of Engineering Education, Science Education, Science, International Journal of Science Education, respectively.

The findings show similarities with the survey conducted by Assefa & Rorissa (2013), who have analyzed the title, keywords and abstracts of the works. In this way, they have addressed basic knowledge fields that characterize the field of STEM education by co-occurrence analysis. Regarding the analysis of the works related to STEM education according to their title, the most commonly used words have been education, science education,

technology education, mathematics education and engineering education, respectively. Regarding the analysis of the works related to STEM education according to keywords, the most commonly used words have been science education, mathematics education, primary education, higher education and technology education, respectively. Regarding the analysis of the works related to STEM education according to their abstract, the most commonly used words have been science education, student, technology education, mathematics education and education respectively.

Unlike previous curriculums, the curriculum of the Ministry of National Education, which was published in 2018, addressed science, engineering and entrepreneurship practices under a separate title. The importance of establishing the connection between engineering and science and to understand the interdisciplinary interaction for the students was emphasized in the program. It was underlined that it is important for the students to experience science and engineering practices by making what they learn a part of their life. President Obama (2010) pointed the significance of STEM education stating that “*The leadership of the future depends on how we will educate our students especially in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*”. In the report published by the European Union in 2007, it was noted that the use of inquiry-based science education in science and technology education would contribute to increasing the interest of students towards science (Rocard, Csermely, Jorde, Lenzen, Henriksson, & Hemmo, 2007).

Thus, the increase in the number of institutions that work in STEM education in our country and also in other countries indicates that the number of local and international studies that will be performed in STEM education will gradually increase.

Researchers working on STEM education can be advised to pay attention to the publication with citation burst, the authors whose works made citation burst, the words with the highest frequency and centrality values and words that made citation burst; because it can be seen that we will be faced with these concepts frequently in the coming years.



## STEM Eğitimi Alanında Yapılan Yayınların Bibliyometrik Analizi

### Giriş

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarıyla birlikte bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen ve girişimci niteliklerdeki bireyi tanımlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Ülkelerin bilimsel araştırma ve teknolojik gelişme kapasitelerini, sosyoekonomik kalkınmalarını ve rekabet güçlerini arttırmaları için öğrencilerin fen ve mühendislik uygulamalarını okulda deneyimlemeleri önemli hale gelmiştir. Eğitimde mühendislik ve teknolojiye yönelik uygulamalarda amaç, öğrencilerin mühendislik ve bilim arasındaki bağlantıyı kurmalarına, disiplinler arası etkileşimi anlamalarına ve öğrendiklerini yaşantısal hale getirerek dünya görüşü geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Günümüzde birçok ülkenin eğitimcileri fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin birlikte verilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Bagiati & Evangelou, 2015; Furner & Kumar, 2007; Guzey, Thank, Wang, Roehrig, & Moore, 2014; Stinson, Harkness, Meyer, & Stallworth, 2009; Yıldırım & Selvi, 2017).

MEB'in 2018 yılında yayımladığı yeni ortaokul öğretim programında, fen ve mühendislik uygulamaları birçok üniteye örtük olarak yer almaktadır. Bu programda öğrencilere mühendislik ve tasarım becerileri kazandırılması hedeflenmiştir. Bu hedef, fen bilimlerini, matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirmeyi, problemlere disiplinler arası bakış açısı kazandırmayı kapsamaktadır. Böylece öğrenciler buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaşabilecek, edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak ürün oluşturabilecek ve bu ürünlere katma değer kazandırabilme konusunda stratejiler geliştirebileceklerdir.

Dünyadaki kaynakların azalmasıyla birlikte ülkeler arasındaki teknolojik yenilikçilik yarışı hız kazanmıştır. Bu yarışta önde olabilmek için de ülkeler eğitim politikalarını gözden geçirmektedirler. Dört temel disiplinin sistemli bir şekilde verilmesine fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimi denilmektedir. STEM, "Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik" kelimelerinin İngilizce baş harflerinin bir araya gelmesiyle oluşmuş bir kısaltmadır (Yıldırım, 2014). STEM kavramının geçmişi 1980'lerin başına dayansa da ortaya çıkışının temelini ABD'li öğrencilerin fen, matematik ve mühendislik alanlarına olan ilgilerinin giderek azalması oluşturmaktadır (Breiner, Harkness, Johnson, & Koehler, 2012; Ostler, 2012). Amerika Birleşik Devletlerinde, 1990'lı yıllar boyunca Ulusal Fen Bilgisi Öğretmenleri Birliği (National Science Teachers Association, NSTA), Ulusal Matematik Öğretmenleri Birliği (National Council of Teachers of Mathematics, NCTM), araştırmacılar, işverenler, fakülteler ve öğrenciler sürekli olarak fen bilgisi, matematik, mühendislik ve teknoloji eğitiminde yenilik ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir (AAAS, 1989, 1993). SMET (Science Mathematics, Engineering, Technology) kısaltmasıyla anılan bu program, 2001 yılında National Science Foundation (NSF) tarafından STEM olarak adlandırılarak bugüne gelmiştir (Sanders, 2008). Bu programla öğrencilerin, okullarda sorgulayıcı araştırmaya dayalı öğrenme tecrübesi kazanması hedeflenmiştir. Bu program aynı zamanda öğrencilere teknik bilgi ve beceriler veren, öğrencileri gerçek hayata hazırlayan, modern iş hayatının gereksinim ve becerilerine öncelik veren bir program olma yolunda atılmış bir adımdır. Avrupa Birliği'nin 2007 yılında yayınlanan raporunda ise Avrupa çapında fen ve teknoloji eğitiminin alarm verdiğine, özellikle genç bireylerin bilim, teknoloji ve

matematik alanlarına ilgilerinin giderek azaldığına ve etkili bir eylem planına gereksinim duyulduğuna vurgu yapılmıştır (European Commission, 2007). STEM eğitimi yaklaşımının öğrencilere küçük yaşlardan itibaren disiplinler arası bir bakış açısı kazandırması bilgilerin somut olarak hayata geçirilmesini sağlayarak teknoloji ve mühendisliğe özellikle vurgu yapması bu yaklaşımı günümüz eğitim sisteminde önemli bir yere oturtmaktadır (Aydeniz, Çakmakçı, Cavas, Özdemir, Akgündüz, Corlu, & Öner, 2015). STEM eğitimine ilgi gün geçtikçe artmakta bu konuyla ilgili araştırmalar da gittikçe çoğalmaktadır (Bybee, 2010; English, 2016; Honey, Pearson, & Schweingruber, 2014; Kuenzi, 2008; Sanders, 2008; Sgoutas-Emch, Baird, Myers, Camacho, & Lord, 2016; Zeidler, 2016). Gün geçtikçe konuya olan ilginin artması ve bu bağlamda gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların çoğalması, araştırmalarda incelenen konuların ve ortaya çıkan sonuçların özetlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Günümüzde bilginin hızlı bir şekilde üretilmesi ve yayılmasının getirdiği bir sonuç olarak belirli bir konuda yığın haline gelen alanyazın kayıtları bibliyometrik yöntemlerle özetlenebilmektedir.

Bibliyometri; istatistiksel ve matematiksel yöntemlerin kitaplar, dergiler ve benzeri iletişim ortamlarına uygulanmasıdır (Pritchard, 1969). Bibliyometrik analiz, bilimsel araştırmaların istatistiksel analizi olarak tanımlanabilir. Bibliyometrik araştırmalarda eserler belirli özelliklerine göre (yazar isimleri, anahtar kelimeler, kullanılan yöntemler, atıflar vs) analiz edilerek çeşitli bulgular elde edilir (Al & Coştur, 2007). Bu sayede yazarların, kurumların ve ülkelerin performansı değerlendirilebilir. İncelenen alanların yapısı ve dinamikleri veri yoluyla haritalaştırılarak istatistiksel olarak görselleştirilebilir. Böylece Bibliyometrik çalışmalar, belirli bir alandaki alanyazının nicel hale getirilmesi ile alandaki eğilimlerin tespit edilmesine de olanak sağlamaktadır (Kasemodel, Makishi, Souza, & Silva, 2016; Köseoğlu 2016). Bibliyometrik çalışmalarda gerçekleştirilen atıf analizleri de bilimsel yayınların niteliklerinin değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Bu özellikleriyle Bibliyometrik analiz, bir etkinin varlığını ortaya çıkarmayı, bilimsel yazılardaki tutarsızlığı değerlendirmeyi ve nedenini incelemeyi, çalışmalar arası heterojenliği araştırmayı hedefleyen meta analizden ayrılmaktadır. Bununla birlikte Bibliyometrik analiz, benzerlik gösteren verileri belirlenen kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamayı hedefleyen içerik analiziyle de benzerlikler göstermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bibliyometrik çalışmalarda bilimsel işbirliği ve ortak atıf ilişkilerinin incelenmesinde sosyal ağ analizinden yararlanılmaktadır (Güzeller & Çeliker, 2017). Sosyal ağ analizi, araştırma alanının gelişmesinde etkili olan bilgi ağlarının tespit edilmesinde önemli bir araçtır. Sosyal ağ analizi sayesinde yazarlar ve kurumlar arası işbirliği ve ortak atıf ağlarının görselleştirilmesi mümkün olmakta, böylece araştırma alanındaki önemli aktörler belirlenebilmektedir (Karagöz & Yüncü, 2013).

Bibliyometrik araştırmalarda en önemli veri kaynakları, Science Citation Index (SCI), Social Science Citation Index (SSCI) ve Art & Humanities Citation Index (A&HCI) olmak üzere uluslararası bilimsel atıf indeksleridir. Bu indekslere Web of Science Core Collection veri tabanı aracılığıyla erişim sağlanmaktadır. Web of Science (WoS), bu indekslerde taranan bilimsel yayınlara ilişkin bibliyometrik verileri barındıran bir veri tabanı olarak bibliyometrik çalışmalara önemli katkı sağlamaktadır (Güzeller & Çeliker, 2017).

Çalışmanın amacı, veriye dayalı objektif bir yöntem kullanarak, STEM eğitimi konu alanına yönelik bilimsel birikimin ve bilimsel iletişim yapısının genel görünümünü ortaya koyarak konu hakkında yayımlanan bilimsel araştırmaların bibliyometrik analizini gerçekleştirmektir. Bu sayede STEM eğitimi alanındaki araştırmaların gelişimi tespit edilebilecektir. Bu çalışmanın diğer bir hedefi de gelecekte bu alanda çalışacaklara ışık tutarak yol haritası oluşturmalarına katkı sağlamaktır.

Alanyazında gerçekleştirilen bibliyometrik çalışmalar incelendiğinde, dergilerde yayımlanmış makaleleri, lisansüstü tezleri, kongre ve sempozyumlarda sunulan bildirimleri değerlendiren ulusal ve uluslararası çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Beşel & Yardımcıoğlu, 2017; Bornmann & Mutz, 2015; Fahimnia, Sarkis, & Davarzani, 2015; Heradio, de la Torre, Galan, Cabrerizo, Herrera-Viedma, & Dormido, 2016; Khan, Ullah, Riaz, Bhulani, Manning, Tridandapani, & Khosa, 2017; Kutluca, Birgin, & Gündüz, 2018; Mao, Liu, Du, Zuo, & Wang, 2015; Marshakova-Shaikovich, 2005; Martinez-Pulgarin, Acevedo-Mendoza, Cardona-Ospina, Rodriguez-Morales, & Paniz-Mondolfi, 2016; Santos, Costa, & Grilo, 2017; Yılmaz, 2017). STEM eğitimi alanında ise bibliyometrik çalışmaların ulusal alanyazında hiç olmadığı, uluslararası alanyazında ise çok az olduğu gözlenmiştir.

Assefa ve Rorissa (2013), yaptıkları araştırmada Web of Science ve ERIC veri tabanlarında makale başlıklarını, anahtar kelimeleri ve makale özetlerini analiz ederek, STEM eğitim alanını karakterize eden temel bilgi alanlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar taradıkları çalışmaları ortak kelime analizi yöntemi ile incelemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda Web of Science ve ERIC veri tabanlarında 1901 yılından (mühendislik eğitiminin başlangıcı) 2010 yılına kadar yayınlanmış STEM ve STEM eğitimi kelimelerini içeren toplam 7265 adet kitap, bildiri, makale ve tez taramışlardır. Araştırmacılar a) STEM eğitiminde ele alınan temel başlıklar nelerdir? b) Görselleştirmelerden ve haritalardan müfredat geliştirme amacıyla neler öğrenilebilir? c) Eğitim programcıları bu görsel haritalardan hangi bilgileri edinebilir? sorularına yanıt aramışlardır. Yazarlar ayrıca STEM eğitiminin gelecekte nasıl şekilleneceği, STEM ve STEM eğitiminde temel bilgi alanlarının ve ilişkilerinin neler olduğu, kaynak yönetimi ve mesleki gelişim faaliyetleri için bu sonuçlardan nasıl yararlanılabileceği sorularına da yanıt aramaya çalışmışlardır.

Yu, Chang, ve Yu, 2016 yılındaki çalışmalarında 1992-2013 yılları arasında SSCI (Social Science Citation Index) da taranan dergilerde “STEM Eğitimi” anahtar kelimesini içeren 385 eseri incelemişlerdir. Bu inceleme sonucunda, 2008 yılından itibaren STEM eğitimi ile ilgili çalışmalarda hızlı bir artış olduğunu gözlemişlerdir. Ülke katkılarına baktıklarında belirtilen yıllarda en çok çalışmanın sırasıyla ABD (%52), İngiltere (%9), Hollanda (%4), Avustralya (%4) kaynaklı olduğunu tespit etmişlerdir. STEM eğitimi ile ilgili kaynaklar araştırıldığında konu alanı olarak en çok sırasıyla Eğitim (%51), Psikoloji (%32), Mühendislik (%23), Sağlık Bilimleri (%12) araştırmalarının incelendiği görülmüştür. Araştırmacılar STEM ile ilgili kullanılan anahtar kelimeleri incelediğinde sırasıyla en çok STEM (%4,16), Fen eğitimi (%4,16), STEM eğitimi (%3,64), Yükseköğrenim (%2,86), Eğitim (%2,60) kelimelerinin kullanıldığını tespit etmişlerdir.

### Yöntem

Bu kapsamda, araştırma verilerine ulaşmak için Web of Science veri tabanında “STEM Education” anahtar kelimesi ile tarama gerçekleştirilmiştir. Web of Science’ta gerçekleştirilen tarama sonucunda toplam 5505 bilimsel araştırmaya ulaşılmıştır. Elde edilen veriler, eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilen araştırmalarla sınırlandırılmış ve buna bağlı olarak 1992-2018 yıl aralıklarında yayımlanmış 2532 bilimsel yayın tespit edilmiştir. İçinde bulunduğumuz 2018 yılı için, çalışma ve atıf sayılarının değişim göstereceği göz önüne alındığında, çalışmanın 1992-2017 yılları arasında yayımlanan bilimsel araştırmalar kapsamında yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Sonuç olarak çalışma 2313 bilimsel yayın üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada 2313 yayına ait ayrıntılı bilgilere (yayın yılı, yayın türü, yayın dili, başlık, yazar adı, yazar ülkesi, atıf sayısı, özet, anahtar kelimeler ve kaynakça) ulaşılmıştır. Çalışmada öncelikle Web of Science (WoS) veri tabanında STEM eğitimi konu alanında yayımlanan bilimsel araştırmaların yıllara göre sayısı, türleri, yayın dilleri ve atıf analizlerine yönelik frekans değerleri tespit edilmiştir. Veri setinde yer alan çalışmaların yıllara göre frekans dağılımları kapsamında, STEM eğitimi alanında yayınların yoğunlaştığı zaman aralıkları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmanın veri seti kapsamında yer alan ve alanda en çok atıf sayısına sahip eserler de tespit edilmiştir.

STEM eğitimi konu alanında bilimsel yayın sahibi yazarların ortak yayınları incelenmiş ve yazarların bağlı oldukları ülkelere göre alanda söz sahibi ülkeler belirlenmiştir. Analiz gerçekleştirilirken her bir yayın için aynı ülkeden iki yazarın olması durumunda ülkeler bir kez sayılarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte veri setinde yer alan araştırmaların atıfta bulunduğu önemli eserlerin yayımlandığı dergiler de tespit edilmiştir.

Veri setinde yer alan çalışmaların ortak atıfta bulunduğu yazarlar ve eserler de çalışma kapsamında incelenmiştir. Böylece STEM eğitimi konu alanında araştırmalar yapan önemli yazarların ve meydana getirdikleri eserlerin belirlenmesi ve aralarındaki etkileşimlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ortak atıf analizi ile belirli bir alanda öne çıkan araştırma konuları, paradigma değişimleri ve düşünsel yapının dinamiklerinin ilişkiler ve dönemsel değişimler açısından anlaşılması mümkün olabilecektir (Nerur, Rasheed, & Natarajan, 2008). Bu bağlamda, yayın ortak atıf analizi sonuçları, STEM eğitimi alanındaki konu kümelenmelerinin tespit edilmesine de olanak sağlamaktadır. Alanda en çok incelenen konuların belirlenmesinde, veri setindeki çalışmalar tarafından atıfta bulunulan eserler, konu benzerliklerine göre kümelenmekte ve küme başlıkları alanda incelenen konular bağlamında genel görünümü ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışmada, STEM eğitimi alanında yayımlanan ve veri setinde yer alan araştırmalarda kullanılan kavramların belirlenmesi için kelime analizi gerçekleştirilmiştir.

Veri setinde yer alan araştırmalarda STEM eğitimi alanında sıklıkla kullanılan kavramların ve araştırmalara öncülük eden yazar ülkelerinin belirlenmesinde; veri setinde yer alan çalışmalar tarafından atıfta bulunulan

yazarların, eserlerin, bu eserlerin yayımlandığı dergilerin tespit edilmesinde ve buna bağlı ilişkilerin görselleştirilmesinde sosyal ağ analizi kullanılmıştır. Sosyal ağ analizi, bilimsel çalışmaların meta verilerinden faydalanarak matematiksel ilişkilere dayalı örüntüleri ortaya çıkarmayı ve görselleştirmeyi hedefleyen haritalandırma analizidir (Boyack & Klavans, 2010; Klavans & Boyack, 2011). Analiz, sosyal ağ analizi programı olan Citespace II üzerinden gerçekleştirilmiştir. CiteSpace II; bilimsel bir alanda ya da konuda ortaya çıkan eğilimleri ve değişiklikleri görselleştirmek ve analiz etmek için kullanılan bir Java uygulamasıdır (Chen, Ibekwe-Sanjuan, & Hou, 2010).

Analizler sonucunda işbirlikçilikler ve ilişki örüntüleri bilişsel haritalar şeklinde görselleştirilmiş, her bir sosyal ağ için ağı yapısına ve performansına ilişkin istatistikî önem taşıyan ağ yoğunluğu, modularite ve silüet değerleri hesaplanmıştır. Bu istatistikî değerlerden ağ yoğunluğu, sosyal ağın kapsayıcılığını göstermektedir ve olası ilişkilerin ne kadarının gerçekte kurulduğunun bir ölçüsüdür (Gençer, 2017). Başka bir ifadeyle ağ yoğunluğu bir ağda, potansiyel olarak kullanılacak bağlantıların ne kadarının kullanıldığını göstermektedir (Al & Doğan, 2012). Modularite değeri, bir ağın bağımsız bloklara, yani modüllere ne ölçüde ayrılabilirliğini ölçer. Modülerlik, 0 ile 1 arasında değişen bir değer almaktadır. 1'e yakın değerler, kümeler içinde daha yakın ilişkiler ve bağlantılar olduğunu gösterir. Düşük bir modülerlik değeri, net sınırlarla kümelere indirgenemeyen bir ağa işaret ederken, modülerlik değerinin 0,4-0,8 arasında olması iyi yapılandırılmış bir ağ anlamına gelmektedir (Chen vd, 2010). Diğer yandan, Silüet değeri -1 ve 1 arasında değişen bir değer alır ve değer 1'e yakın olması, ağdaki aktörlerin tutarlı ve benzer olduğunu, güçlü bir kümelenebilirliği gösterir (Güzeller & Çeliker, 2018; Li, Ma, & Qu, 2017; Simovici, 2007).

Çalışmada ülke işbirlikçilikleri, atıf kaynağı dergiler, yazarlar, yayınlar ile kavramların ağdaki konumları arasındaki merkeziliklerine göre değerlendirilmiştir. Bir ağdaki her bir düğüm için arasındaki merkeziliği metriği tanımlanmaktadır. Ağdaki her bir düğüm bir ülkeyi her bir bağlantı ise ülkeler arasındaki ilişkileri göstermektedir. Bağlantı sayısı arttıkça düğümler arasındaki bağlantılar kalınlaşmaktadır (Ukşul, 2016). Arasındalık merkeziliği, bir düğümün ağdaki diğer düğümleri birbirine bağlayan bir yolun ortasında ne ölçüde olduğunu ölçmektedir (Chen vd, 2010). Başka bir ifadeyle birbirine bağlı olmayan diğer düğümlerle ne derecede bağlantıya sahip olduğunu ölçer, yüksek olması diğer düğümleri birbirine bağlayan köprü niteliğinde olduğunu gösterir (Ni, Sugimoto, & Robbin, 2017). Ayrıca çalışmada, veri setinde yer alan araştırmaların aldıkları atıflara göre araştırma yazarlarının ülkelerinin ve araştırmalarda sıklıkla kullanılan kavramların atıf patlama tespiti yapılmıştır. Veri setinde yer alan araştırmaların atıfta bulunduğu yazarlara, eserlere ve bu eserlerin yayımlandığı önemli dergilere yönelik olarak da atıf patlamaları tespit edilmiştir. Atıf patlaması, belirli bir frekans fonksiyonunun, genel zaman periyodu içindeki kısa bir zaman aralığında, istatistiksel olarak önemli dalgalanmalara sahip olup olmadığını ortaya koymaktadır (Chen vd, 2010). Belirli dönemlerde araştırmacıların yoğun olarak ilgisini çeken yazar ve eserlerin tespiti dönemsel değişimlerin anlaşılması için ayrı bir önem taşımaktadır (Yalçın & Yayla 2016: 298). Makalelerin konu yönelimleri bağlamında, terim frekansı-ters metin frekansı (TFIDF) ve log olasılık oranı (LLR) algoritmasından yararlanılmış ve STEM eğitimi alanında çalışılan güncel konular belirlenmiştir (Güzeller & Çeliker, 2017).

## Bulgular

Çalışmada, yıllara göre yayın sayıları, yayın türleri, yayın dilleri, atıf analizleri, ülke işbirlikçilikleri, ortak atıf ağları ile kavram-konu yönelimleri alt başlıklarıyla birlikte incelenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, kelime analizi gerçekleştirilmiş, işbirlikçilikler ve ilişki örüntüleri bilişsel haritalar şeklinde görselleştirilmiştir.

### Yıllara Göre Yayın Sayıları

1992-2017 yılları arasında STEM eğitimi konu alanında yayımlanan 2313 çalışmanın yıllara göre dağılımları incelendiğinde, konu alanında en çok araştırmanın 2013-2017 yılları arasında yayımlandığı görülmüştür (n=1671). Tablo 1'deki bulgulara göre, 1992 den 2007 yılına kadar geçen 16 yılda STEM eğitimi alanında toplam 155 yayın olmasına rağmen bu alandaki akademik ilginin, 2008 yılından itibaren dramatik bir şekilde artış gösterdiği söylenebilir. 2008-2017 aralığındaki 10 yılda yayın oranı, toplam yayınların %93,3'ünü oluşturmaktadır.

**Tablo 1.** Yayınların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Frekans (n)	Yüzde(%)
--------	-------------	----------

1992-1997	41	1,8
1998-2002	26	1,1
2003-2007	88	3,8
2008-2012	487	21,1
2013-2017	1671	72,2
TOPLAM	2313	100

### Yayın Türleri

Tablo 2’de görüldüğü gibi yayınlar, türlerine göre 7 farklı şekilde (Makale, Bildiri, Editoryal Materyal, Eleştiri, Kitap İncelemesi, Düzeltme ve Kitap Bölümü) gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların bazıları Web of Science tarafından birden fazla yayın türü kapsamında değerlendirildiğinden oranlar 2333 yayın sayısı üzerinden hesaplanmıştır. 1992 yılından 2017 yılına kadar en çok Makale türü yayınlar (1297 adet) ve Bildiri türü yayınlar (%956 adet) yayımlanmıştır. Bu yayınları sırasıyla, Editoryal Materyaller (36 adet), Eleştiriler (32 adet), Kitap İncelemeleri (9 adet), Düzeltmeler (2 adet) ve Kitap Bölümü (1 adet) türündeki yayınlar izlemiştir.

**Tablo 2.** Yayınların Türlerine Göre Dağılımı

Yayın Türü	Frekans (n)	Yüzde (%)
Makale	1297	55,6
Bildiri	956	41,0
Editoryal Materyal	36	1,5
Eleştiri	32	1,4
Kitap İncelemesi	9	0,4
Düzeltme	2	0,1
Kitap Bölümü	1	0,0
TOPLAM	2333	100

### Yayın Dilleri

Tablo 3’te görüldüğü üzere çalışmalar toplamda 11 farklı dilde ve ağırlıklı olarak İngilizce (n=2251) dilinde yayımlanmıştır. Dünyada bilimsel iletişimin İngilizce aracılığıyla sağlanıyor olması böyle bir sonucu karşımıza çıkarmaktadır. İngilizceyi sırasıyla İspanyolca (25 yayın), Portekizce (17 yayın), Türkçe (5 yayın), Rusça (4 yayın), Almanca (3 yayın) ve diğer diller (Çince (2), Hırvatça, Fransızca, Bulgarca, Çekçe, İtalyanca ve Slovakça) takip etmiştir.

**Tablo 3.** Yayınların Dillerine Göre Dağılımı

Dil	Frekans (n)	Yüzde(%)
İngilizce	2251	97,3
İspanyolca	25	1,1
Portekizce	17	0,7
Türkçe	5	0,2
Rusça	4	0,2
Almanca	3	0,1
Diğer	8	0,3
TOPLAM	2313	100

### Atıf Analizi

STEM eğitimi konu alanında yayımlanan 2313 çalışma tarafından toplamda 62005 kaynağa atıf yapılmıştır. 2313 çalışmaya yapılan toplam atıf sayısı ise 11359 olarak tespit edilmiştir. Atıflardan, 883 tanesi yazarların kendi çalışmalarına yaptıkları atıflardan oluşmaktadır. En çok atıf 2509 atıf sayısı ile 2017 yılında alınmıştır. 2313 yayın içerisinde çalışma başına ortalama atıf sayısı 4,91 iken, yıllık ortalama atıf sayısı 420,70'tir. Yayınların h-indeksi 46 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, STEM eğitimi konu alanında en az 46 atıf almış 46 yayının bulunduğu söylenebilir.

**Tablo 4.** Yıllara Göre Alınan Atıf Sayıları

Yıllar	Alınan Atıf Sayısı	Yüzde(%)
1992-1997	99	0,9
1998-2002	230	2,0
2003-2007	472	4,2
2008-2012	1829	16,1
2013-2018	8729	76,8
TOPLAM	11359	100

Tablo 4'teki bulgulara göre, 1992-1997 yılları arasında atıf sayısı 99 iken, 1998-2002 yılları arasında bu sayı 230, 2003-2007 yılları arasında 472, 2008-2012 yılları arasında 1829, 2013-2018 yılları arasında ise 8729 olup değişen yıllarda atıf sayılarında sürekli bir artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. STEM eğitimi konu alanındaki yayınlara yapılan atıfların 2013 yılından itibaren önemli oranda artış gösterdiği ve toplam atıfların %76,8'ini oluşturduğu söylenebilir.

**Tablo 5.** Yayın Sayısına Göre Atıf Sayıları

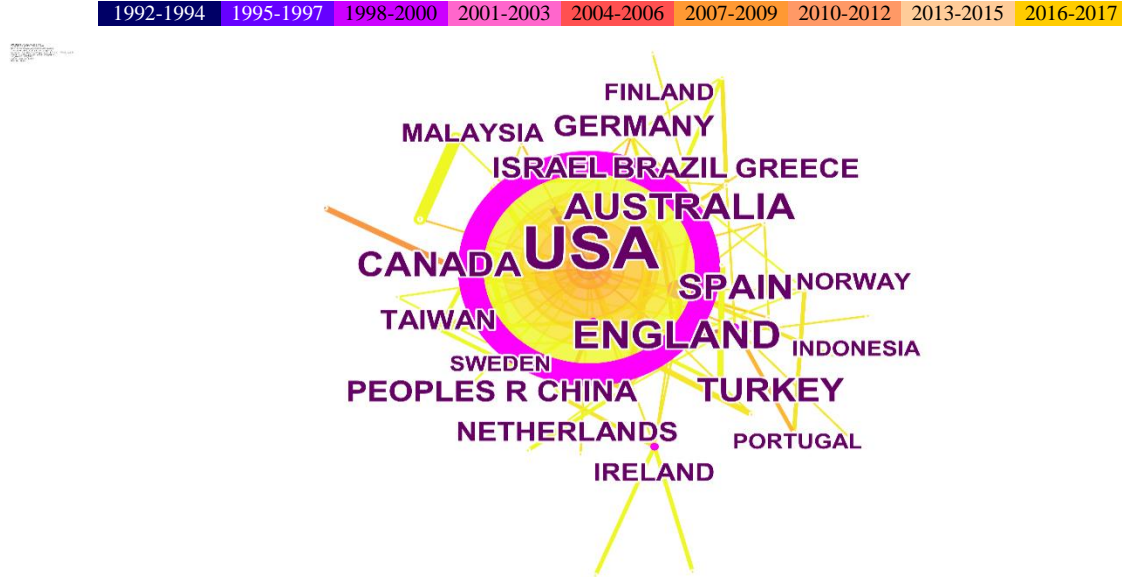
Atıf Sayısı	Yayın Sayısı	Yüzde(%)
100 üzeri	15	0,6
81-100	8	0,3
61-80	12	0,5
41-60	19	0,8
21-40	71	3,1
11-20	122	5,3
1-10	744	32,2
0	1322	57,2
TOPLAM	2313	100

Tablo 5'de yayın sayısına göre alınan atıf sayıları incelendiğinde, 2313 eser arasından en çok atıf alan çalışmanın 282 atıf sayısı ile Jacob Clark Blickenstaff tarafından 2005 yılında gerçekleştirilen "Women and Science Careers: Leaky Pipeline or Gender Filter?" isimli makale olduğu belirlenmiştir. 100 ve üzeri atıf alan 15 yayın, 81-100 arası atıf alan 8 yayın, 61-80 arası atıf alan 12 yayın, 41-60 arası atıf alan 19 yayın, 21-40 arası atıf alan 71 yayın, 11-20 arası atıf alan 122 yayın göze çarparken 744 yayının 1-10 arası atıf alarak yayın sayısına göre atıf oranında % 32,2 ile en büyük orana sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca, yayınların %57,2'sinin hiç atıf almadığı görülmüştür.

### Ülke İşbirliklikleri



Çalışmalarda araştırmacıların ülkelerine göre gerçekleştirdikleri işbirlikliklerin belirlenmesi amacıyla sosyal ağ analizi gerçekleştirilmiştir. Ülke isimleri merkezilik derecelerine göre boyutlandırılarak Şekil 1.'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Ülke İşbirliklikleri

Analiz sonucunda, 50 düğüm, 105 bağlantıdan oluşan Şekil 1'deki ağ elde edilmiş ve ağ 8 kümeye ayrılmıştır. Ağ yoğunluğu 0,0857 olarak hesaplanmıştır. Ülke işbirliklikleri analiz edilirken aynı ülkeye mensup birden fazla yazarın yer aldığı çalışmalarda ülkeler bir kez sayılmıştır. Ağda her bir düğüm bir ülkeyi, her bir bağlantı ise ülkeler arasındaki ilişkileri belirtmektedir. Ağdaki renklendirmeler, yukarıdaki zaman çizelgesine uygun olarak işbirlikliklerin gerçekleştirildiği yılları temsil etmektedir. Düğümlerin etrafındaki mor çemberin kalınlığı ve boyutu ise düğümlerin merkezilik derecelerinin yüksek olduğu anlamını taşımaktadır (Ukşul, 2016). Ağın modularite değeri,  $Q= 0,42$ , siluet değeri ise 0,45 olarak bulunmuştur.

Tablo 6. Ülke İşbirliklikleri ve Merkezilik Dereceleri

Ülkeler	Frekans	Yıl	Küme#	Ülkeler	Merkezilik	Yıl	Küme#
ABD	1464	1993	0	ABD	1,03	1993	0
İngiltere	112	1999	2	İngiltere	0,31	1999	2
Avustralya	81	2007	4	Avustralya	0,22	2007	4
Kanada	59	2009	2	Hollanda	0,17	2005	1
İspanya	59	2008	1	İrlanda	0,16	2014	4
Türkiye	51	2009	4	İspanya	0,14	2008	2
Almanya	31	2013	3	Kanada	0,11	2009	1
İsrail	30	2001	3	Yunanistan	0,08	2014	2
Brezilya	27	2014	0	Belçika	0,08	2016	3
Çin	27	2011	0	Almanya	0,07	2013	3

Tablo 6'daki bulgulara göre, ABD'nin diğer ülkelerle en fazla işbirliği içinde yer alan ülke olduğu görülmektedir (n=1464). Aynı zamanda ABD en yüksek merkezilik derecesine sahip ülke konumundadır. Buna göre, ABD'nin ülkeler arasındaki bilimsel ilişkilerin sağlanmasında ve devamında kilit rol üstlendiği söylenebilir.

Ayrıca İngiltere'nin STEM eğitimi konu alanında yapılan çalışmalara yön gösterici olduğu söylenebilir. Atıf patlama analizi sonuçlarına göre, İngiltere'nin atıf patlama değeri 1999-2005 yılları arasında 6,97 olarak tespit edilmiştir.

### Dergi Ortak Atıf Ağı

Dergi ortak atıf ağı analizinde, çalışmaların ortak atıfta bulunduğu ve STEM eğitimi alanında önemli bilimsel çalışmaların yayımlandığı dergilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1992-1994 1995-1997 1998-2000 2001-2003 2004-2006 2007-2009 2010-2012 2013-2015 2016-2017



Şekil 2. Dergi Ortak Atıf Ağı

Şekil 2’de gösterilen ağ, 213 düğüm (atıf kaynağı dergiler), 970 bağlantı ve 26 kümeden meydana gelmektedir. Ağın yoğunluğu 0,043’dir. Modularite değeri  $Q=0,42$ , silüet değeri ise 0,27’dir.

Tablo 7. Ortak Atıf Alan Dergiler ve Merkezilik Dereceleri

Dergiler	Frekans	Yıl	Küme#	Dergiler	Merkezilik	Yıl	Küme#
Journal of Research in Science Teaching	444	1995	1	Journal of Research in Science Teaching	0,18	1995	1
Journal of Engineering Education	403	2008	4	Academic Medicine	0,17	1995	5
Science Education	374	1993	1	American Psychologist	0,17	1996	0
Science	316	2004	1	Journal of Personality and Social Psychology	0,16	2004	0
International Journal of Science Education	286	1993	1	Higher Education	0,13	2006	2

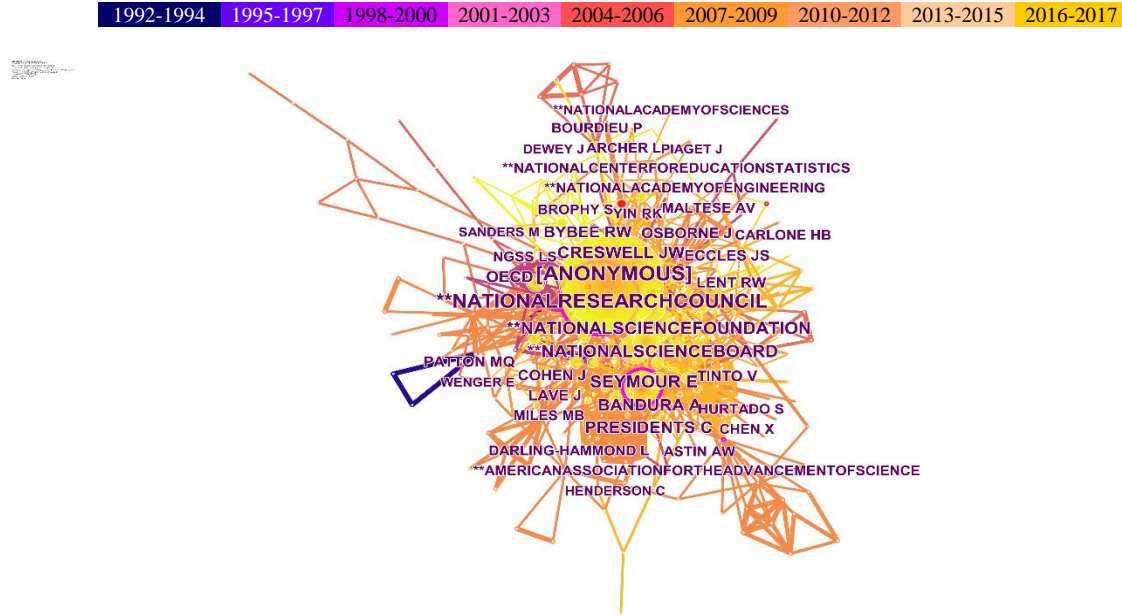
Tablo 7’de görüldüğü üzere STEM eğitimi araştırma alanında yayımlanan çalışmaların en çok atıfta bulunduğu dergi “Journal of Research in Science Teaching” dergisidir (n=444). STEM eğitimi alanında en çok atıfta bulunan diğer dergiler sırasıyla Journal of Engineering Education (n=403), Science Education (n=374), Science (n=316) ve International Journal of Science Education (n=286) dir. Journal of Research in Science Teaching dergisi aynı zamanda en merkezi konumdaki dergidir (0,18). Bu dergiyi merkezilikte sırasıyla Academic Medicine (0,17), American Psychologist (0,17), Journal of Personality and Social Psychology (0,16) ve Higher Education (0,13) dergileri izlemektedir.

**Tablo 8.** Yayınların Yıllara Göre Atıf Patlama Değerleri

Yayınlar	Patlama	Başlangıç	Bitiş	1992-2017
The Journal of Educational Research	13,99	2013	2015	
How People Learn: Brain, Mind, Experience and School: Expanded Edition	12,88	2008	2012	
Thinking About Leaving: Why Undergraduates Leave the Sciences	12,58	2008	2012	
Academic Medicine	10,99	1996	2011	
Engineering in K-12 Education: Understanding the Status and Improving the Prospects	10,78	2011	2014	

Atıf patlaması analizi sonucunda, 44 yayına atıf patlaması olduğu tespit edilmiş ve en yüksek patlama değerine sahip 5 yayın tablo 8’de gösterilmiştir. “The Journal of Educational Research” dergisi ise en fazla atıf patlaması değerine sahip dergidir (13,99). Ayrıca aynı dergi, araştırma alanında en güncel araştırmaların atıfta bulunduğu kaynakların da yayımlandığı dergidir. Dolayısıyla son yıllarda STEM eğitimi alanındaki araştırmacıların bu dergide çalışılmış konulara eğilim gösterdikleri ifade edilebilir.

### Yazar Ortak Atıf Ağı

**Şekil 3.** Yazar Ortak Atıf Ağı

Şekil 3’de görülen yazar ortak atıf ağı 349 düğüm (atıf kaynağı yazarlar), 1219 bağlantı ve 50 kümeden oluşmaktadır. Yoğunluğu 0,02, modularite değeri  $Q=0,56$  ve siluet değeri ise 0,27’dir.

**Tablo 9.** Yazar Ortak Atıf Analizi ve Merkezilik Dereceleri

Yazarlar	Atıf Sayıları	Yıl	Küme#	Yazarlar	Merkezlilik	Yıl	Küme #
National Research Council	270	2004	0	National Research Council	0,37	2004	0
Elaine Seymour	146	2005	3	Elaine Seymour	0,22	2005	3
National Science Foundation	135	2009	1	Adelman, Clifford	0,12	2010	7
National Science Board	127	2008	1	Heidi B. Carlone	0,10	2013	5
Albert Bandura	110	2004	1	Robert W. Lent	0,09	2008	0
Presidents C.	105	2012	1	John D. Bransford	0,09	2005	1
J. W. Creswell	101	2010	0	National Science Foundation	0,08	2009	1
Bybee, Rodger W.	81	2012	10	Jérôme Lavé	0,08	1995	3
OECD	78	2009	2	National Science Board	0,07	2008	1
Vince Tinto	68	2010	1	Robert K. Yin	0,07	2006	0

Tablo 9’da görüldüğü gibi alanda yayımlanan 2313 çalışmada en fazla atıfta bulunan ve ağda en merkezi konumda yer alan National Research Council (n=270) isimli kurumdur. Bu kurumu sırasıyla 146 atıfta Elaine Seymour, 135 atıfta National Science Foundation, 127 atıfta National Science Board, 110 Atıfta Albert Bandura, 105 atıfta Presidents C., 101 atıfta J. W. Creswell izlemektedir. En merkezi konumda ise atıf sayısında olduğu gibi National Research Council (0,37) vardır. Diğer merkezi durumda olan yazarlar ise sırasıyla Elaine Seymour (0,22), Clifford Adelman (0,12), Carlone B. Heidi (0,10) ve Lent W. Robert (0,09)’tir.

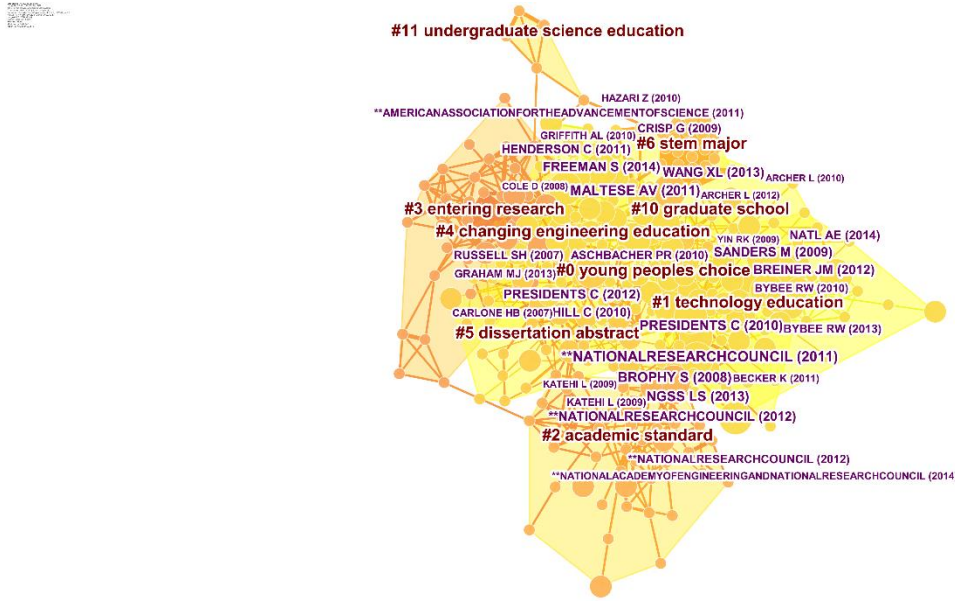
**Tablo 10.** Çalışmalarda Atıf Alan Yazarların Yıllara Göre Atıf Patlama Değerleri

Yazarlar	Patlama	Başlangıç	Bitiş	1992-2017
National Academy of Foreign Engineering	12,69	2011	2014	
Linda Katehi	9,77	2011	2014	
John D. Bransford	9,24	2005	2013	
National Science Foundation	8,96	2007	2011	
Louise Archer	8,04	2015	2017	

Tablo 10’da yazarların atıf patlama değerlerine baktığımızda ise en yüksek değer 2011-2014 yılları arasında “National Academy of Foreign Engineering” e (12,69) ait olduğu görülmektedir. Akademinin çalışmalarının, STEM eğitimi araştırma alanında gerçekleştirilen çalışmalara öncü olduğu ve ışık tuttuğu söylenebilir. Bu kurumu sırasıyla Linda Kaheti, John D. Bransford, National Science Foundation ve Louise Arher izlemektedir. Son yıllarda ise Louise Archer isimli araştırmacının çalışmalarının alanda ilgi gördüğü ifade edilebilir.

## Yayın Ortak Atıf Ağı

1992-1994 1995-1997 1998-2000 2001-2003 2004-2006 2007-2009 2010-2012 2013-2015 2016-2017



Şekil 4. Yayın Ortak Atıf Ağı

Analiz sonucunda oluşan ağ 450 düğüm, 1224 bağlantı ve 117 kümeden meydana gelmektedir. Şekil 4'de görülen ağın yoğunluğu 0,01'dir. Modularite değeri  $Q=0,48$  ve silüet değeri ise 0,21 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 11. Atıf Kaynaklarının Merkezilik Dereceleri

Kaynaklar	Merkezilik	Yıl	Küme#
Aschbacher, P. R., Li, E., & Roth, E. J. (2010). Is science me? High school students' identities, participation and aspirations in science, engineering, and medicine.	0,13	2010	0
Crisp, G., Nora, A., & Taggart, A. (2009). Student characteristics, pre-college, college, and environmental factors as predictors of majoring in and earning a STEM degree: An analysis of students attending a Hispanic serving institution.	0,10	2009	6
National Research Council. (2009). Engineering in K-12 education: Understanding the status and improving the prospects.	0,08	2009	2
Cole, D., & Espinoza, A. (2008). Examining the academic success of Latino students in science technology engineering and mathematics (STEM) majors.	0,07	2008	0
Maltese, A. V., & Tai, R. H. (2010). Eyeballs in the fridge: Sources of early interest in science.	0,06	2010	5

Tablo 11 incelendiğinde, en yüksek merkezilik derecesine sahip kaynakların sırasıyla, Aschbacher, P. R., Li, E., & Roth, E. J. tarafından 2010 yılında gerçekleştirilen (0,13) ve Crisp, G., Nora, A., & Taggart, A. tarafından





2009 yılında gerçekleştirilen (0,10) makaleler olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar, STEM eğitimi araştırma alanına yol gösteren, ortak referans kaynaklardır.

**Tablo 12.** Atıf Kaynaklarının Frekans Değerleri

Kaynaklar	Frekans	Yıl	Küme#
National Research Council. (2011). Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics.	42	2011	1
Holdren, J. P., Lander, E., & Varmus, H. (2010). Report to the president prepare and inspire: K-12 education in science, technology, engineering, and math (STEM) for America's future.	37	2010	0
Brophy, S., Klein, S., Portsmouth, M., & Rogers, C. (2008). Advancing engineering education in P-12 classrooms.	36	2008	2
Maltese, A. V., & Tai, R. H. (2011). Pipeline persistence: Examining the association of educational experiences with earned degrees in STEM among US students.	35	2011	0
National Research Council. (2013). Next generation science standards: For states, by states.	35	2013	1

STEM eğitimi araştırma alanında yayımlanan çalışmalarca en çok atıfta bulunulan kaynak, Tablo 12'de görüldüğü gibi Küme# 1'de yer alan National Research Council tarafından 2011 yılında gerçekleştirilen (n=42) yayındır. Bu yayın alana yön veren ve ışık tutan en önemli referans kaynaktır. National Research Council tarafından 2013 yılında gerçekleştirilen (n=35) ve Küme# 1'de yer alan makale ise en önemli 5 kaynak içerisinde en güncel referans kaynak olarak gösterilebilir.

**Tablo 13.** Kaynakların Yıllara Göre Atıf Patlama Değerleri

Kaynaklar	Patlama	Başlangıç	Bitiş	1992-2017
Katehi, L., Pearson, G., & Feder, M. (2009). The status and nature of K-12 engineering education in the United States.	5,11	2011	2012	
Seymour, E., Hunter, A. B., Laursen, S. L., & DeAntoni, T. (2004). Establishing the benefits of research experiences for undergraduates in the sciences: First findings from a three-year study.	4,94	2010	2012	
Carlone, H. B., & Johnson, A. (2007). Understanding the science experiences of successful women of color: Science identity as an analytic lens.	4,27	2013	2015	
National Academy of Engineering, U. S. (2004). The engineer of 2020: Visions of engineering in the new century.	4,10	2011	2012	



Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation.

4,02 2015 2017

Brophy, S., Klein, S., Portsmore, M., & Rogers, C. (2008). Advancing engineering education in P-12 classrooms.

3,63 2014 2015

Tablo 13'deki bulgular incelendiğinde, en yüksek atıf patlama değerine sahip kaynağın Katehi, L., Pearson, G., & Feder, M. tarafından (2009) gerçekleştirilen makale olduğu görülmektedir. Bu makale, STEM eğitimi alanında 2011-2012 yılları arası dönemde etkili olmuş ve bu yıllar arası alanda gerçekleştirilen çalışmalara yön vermiş nitelikte bir eser olarak ifade edilebilir. Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014) tarafından hazırlanan eserin alanda en çok ilgi gören çalışmaların başında olduğu elde edilen bulgular arasındadır.

### STEM Eğitimi Araştırma Alanı Konu Kümeleneimleri

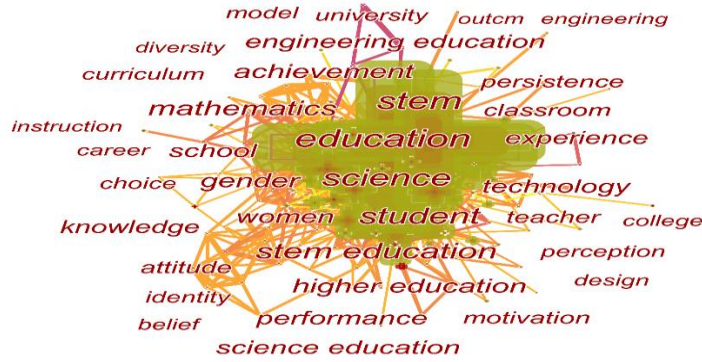
Konu kümeleneimleri içerisinde en büyük kümeleneimin Tablo 14'de görüldüğü gibi young people's choice (688,47, 1.0E-4) (n=54) ile ilgili çalışmaları içeren Küme#0 olduğu görülmektedir. Kümenin Siluet değeri 0,649 olup, homojen bir yapıda olduğu söylenebilir. Kümede yer alan çalışmaların atıfta buldukları yayınların ortalama yılı ise 2009'dur. Alandaki en güncel araştırma konuları, teknoloji eğitimi ve mühendislik eğitimini değiştirme olarak belirlenmiştir. Bu kümeleredeki çalışmaların atıf yaptıkları yayınların ortalama yılı ise 2011'dir.

**Tablo 14.** Atıf Kaynaklarına Göre Oluşan Konu Kümeleneimleri

Küme	Boyut	Siluet	Etiket(TFIDF)	Etiket (LLR) p-değeri	Ortalama Atıf Yılı
0	54	0,64	STEM; career ambitions; undergraduate research increases self efficacy;	Young people's choice (688,47, 1.0E-4); children's engagement (441,1, 1.0E-4); family habit (441,1, 1.0E-4)	2009
1	53	0,76	STEM; motivations; policy arena	Technology education (614,08, 1.0E-4); mathematics curriculum (614,08, 1.0E-4); core value (614,08, 1.0E-4)	2011
2	43	0,88	engineering; analysis; extent; presence; k-12	Academic standard (947,76, 1.0E-4); k-12 STEM Education 704,66, 1.0E-4); high school student (554,85, 1.0E-4)	2007
3	40	0,82	STEM; course; beginning undergraduate researchers	Entering research (957, 1.0E-4); beginning under graduate researcher (957, 1.0E-4); meyerhoff scholarship program (351,01, 1.0E-4)	2006
4	37	0,69	STEM; national education systems; gaps;	Changing engineering education (778,46, 1.0E-4); math discipline (717,15, 1.0E-4); gender disparities (717,15, 1.0E-4)	2011

### Kelime Analizi

1992-1994 1995-1997 1998-2000 2001-2003 2004-2006 2007-2009 2010-2012 2013-2015 2016-2017



Şekil 5: Kelime Analizi

Analiz sonucuna 179 düğüm ve 911 bağlantıdan oluşan Şekil 5'deki ağ elde edilmiştir. Ağın yoğunluğu, 0,05 olarak hesaplanmıştır. Ağın modularite değeri  $Q=0,35$ , silüet değeri ise, 0,33 olarak bulunmuştur. Ağ toplam 17 kümeden oluşmaktadır. Ağda elde edilen ilk 10 önemli kavrama ilişkin frekans ve merkezilik değerleri Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15. Frekans ve merkezilik değerleri					
Kelime	Frekans	Yıl	Kelime	Merkezilik	Yıl
Eğitim	396	1993	Öğrenci	0,15	2004
STEM	318	2006	Matematik	0,14	2007
Fen	264	2008	Eğitim	0,13	1993
Öğrenci	201	2004	Algı	0,10	2010
STEM eğitimi	175	2007	Fen	0,09	2008
Matematik	122	2007	Seçim	0,09	2010
Cinsiyet	104	2009	Öğretim Programı	0,09	2005
Yüksek Öğrenim	101	2008	Cinsiyet	0,08	2009
Başarı	99	2009	Sınıf	0,08	2009
Mühendislik Eğitimi	88	2009	STEM	0,07	2006

Tablo 15'deki verilere göre, STEM eğitimi alanında en fazla kullanılan kelimelerin eğitim ( $n=396$ ), STEM ( $n=318$ ) ve bilim ( $n=264$ ) olduğu bu kelimeleri öğrenci ( $n=201$ ), STEM eğitimi ( $n=175$ ), matematik ( $n=122$ ), cinsiyet ( $n=104$ ), yükseköğrenim (101), başarı ( $n=99$ ) ve mühendislik eğitimi'nin ( $n=88$ ) izlediği görülmektedir. En yüksek merkezilik derecesine sahip kelimeler ise sırasıyla öğrenci (0,15), matematik (0,14), eğitim (0,24), algı (0,10), bilim (0,09), seçim (0,09), öğretim programı (0,09) cinsiyet (0,08), sınıf (0,08) ve STEM'dir (0,07).

Tablo 16. Kelime Atıf Patlama Değerleri

Kelimeler	Patlama	Başlangıç	Bitiş	1992-2017
Biyoloji	5,10	2014	2017	

Etki	5,05	2015	2017	
Program	4,43	2013	2014	
Mühendislik Tasarımı	4,17	2011	2014	
Bilim İnsanı	4,12	2014	2015	
K-12	4,07	2011	2015	
Renk	3,70	2011	2013	
Bağlam	3,70	2011	2013	
İş	3,44	2010	2013	
Yenilik	3,36	2013	2014	

Atıf patlaması analizi sonucunda toplam on kavrama atıf patlaması tespit edilmiştir. Bunlardan en yüksek değere sahip kavramlar Tablo 16’da gösterildiği gibi sırasıyla biyoloji (5,10), etki (5,05), program (4,43), mühendislik tasarımı (4,17) ve bilim insanı (4,12) olarak belirlenmiştir. Bu kavramlar ayrıca, STEM eğitimi araştırma alanında güncel olarak çalışılan kavramlardır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada STEM eğitimi konu alanında yayımlanan bilimsel araştırmaların bibliyometrik analizleri gerçekleştirilmiş ve bu kapsamda alana yönelik bilimsel birikimin ve bilimsel iletişim yapısının veriye dayalı objektif bir yöntemle genel görünümü ortaya konmuştur. Web of Science veri tabanında “STEM Education” anahtar kelimesi ile tarama gerçekleştirilmiş, 1992 yılından 2017 ye kadar yayımlanan eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilen araştırmalarla sınırlandırılmış 2313 bilimsel yayın araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların yıllara göre sayısı, türleri, yayın dilleri ve atıf analizlerine yönelik frekans değerleri tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmanın veri seti kapsamında yer alan ve alanda en çok atıf sayısına sahip eserler de tespit edilmiştir. Bu yönleriyle araştırma bu alanda yapılan ilk çalışmadır.

Yıllara göre yayın sayılarına bakıldığında STEM eğitimi konu alanına yönelik akademik ilginin 2008 yılından itibaren hızlı bir şekilde artış gösterdiği tespit edilmiş, STEM eğitimi ile ilgili yayınların % 93,3’ünün 2008-2017 yılları aralığındaki yayınlardan oluştuğu görülmüştür. Yayınlar, türlerine göre bakıldığında, 7 farklı yayın türünün

gerçekleştirildiği, sayı olarak en çok makale yayını yapıldığı (%55,6), toplam yayınların %96,6'sını makale ve bildiri türündeki yayınların oluşturduğu görülmüştür. STEM eğitimi alanında yayımlanan eserlerin yayın dilinin hemen hemen tamamının İngilizce (%97,3) olduğu, İngilizceyi %1,1 ile İspanyolcanın takip ettiği görülmüştür. Belirtilen yıllarda STEM eğitimi ile ilgili yapılan atıflarda yıllar geçtikçe atıf sayılarının arttığı, toplam atıfların %76,8'inin 2013-2018 yılları arasındaki yapıldığı, yine toplam atıfların %7,77'sinin yazarların kendi eserlerine yaptığı, ortalama atıf sayısının 4,91 olduğu, 2323 eserin 15'inin 100 ün üzerinde atıf aldığı görülmüştür. Ülke işbirlikliklerine bakıldığında STEM eğitimi programının ortaya çıktığı Amerika Birleşik Devletlerinin diğer ülkelerle en fazla işbirliği yapan ülke olduğu, İngiltere'nin ise STEM eğitimi konu alanında yapılan çalışmalara yol gösterici olduğu söylenebilir. Dergi ortak atıf ağı analizinde STEM eğitimi alanında önemli bilimsel çalışmaların yayımlandığı dergiler incelendiğinde, yayımlanan çalışmaların en çok atıfta bulunduğu derginin "Journal of Research in Science Teaching" dergisi olduğu görülmüştür (n=444). Aynı dergi, ağda en merkezi konumda bulunmaktadır. Dergi, alanda kilit öneme sahip çalışmaların yayımlandığı kaynak niteliğindedir. Atıf patlaması analizi sonucunda, 44 dergiye atıf patlaması olduğu tespit edilmiş ve en yüksek atıf patlaması değerine sahip derginin "The Journal of Educational Research" (15,02) olduğu görülmüştür. Dergi aynı zamanda araştırma alanında en güncel araştırmaların atıfta bulunduğu kaynak niteliğindedir. Yazar ortak atıf ağına bakıldığında alanda en fazla atıfta bulunulan yazarlar/kurumlar sırasıyla National Research Council (n=270) ve Elaine Seymour (n=146)'dur. Ağda en merkezi konumdaki eserin ise National Research Council (0,37) tarafından yayımlandığı tespit edilmiştir. Yayın ortak atıf ağına bakıldığında, en yüksek merkezilik derecesine sahip kaynakların bir başka deyişle STEM eğitimi araştırma alanına yol gösteren ortak referans kaynaklarının 2010 yılında Aschbacher, P. R., Li, E., & Roth, E. J. tarafından gerçekleştirilen "Is science me? High school students' identities, participation and aspirations in science, engineering, and medicine" (0,13) ve 2009 yılında Crisp, G., Nora, A., & Taggart, A. tarafından gerçekleştirilen "Student characteristics, pre-college, college, and environmental factors as predictors of majoring in and earning a STEM degree: An analysis of students attending a Hispanic serving institution" (0,10) isimli makaleler olduğu görülmektedir. STEM eğitimi araştırma alanında yayımlanan çalışmalarda en çok atıfta bulunulan, alana yön veren ve ışık tutan kaynak, National Research Council tarafından 2011 yılında gerçekleştirilen "Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics" isimli yayındır (n=42). National Research Council tarafından 2013 yılında gerçekleştirilen (n=35) eser ise en önemli 5 kaynak içerisinde en güncel referans kaynak olarak görülmektedir. En yüksek atıf patlama değerine sahip olan 2009 yılında Katehi, L., Pearson, G., & Feder, M. tarafından gerçekleştirilen "The status and nature of K-12 engineering education in the United States" isimli çalışmanın 2011-2012 yılları arası dönemde alanda etkili olmuş olduğu görülmektedir. STEM eğitimi araştırma alanı konu kümelenmeleri içerisinde en büyük kümelenmenin Young people's choice ile ilgili çalışmaların yer aldığı küme olduğu görülmektedir. Alandaki en güncel araştırma konuları ise, teknoloji eğitimi ve mühendislik eğitimini değiştirme olarak tespit edilmiştir. Kelime analizinde bakıldığında, en fazla kullanılan kavramların eğitim (n=396), STEM (n=318) ve bilim (n=264) kelimeleri olduğu görülmektedir. En yüksek merkezilik derecesine sahip kavramların ise, öğrenciler (0,15), matematik (0,14) ve eğitim (0,13) kelimeleri olduğu görülmüştür. Atıf patlaması analizi sonucunda toplam on kavrama atıf patlaması tespit edilmiş, bunlardan en yüksek değere sahip kavramların biyoloji ve etki olduğu görülmüştür. Bu kavramlar ayrıca, STEM eğitimi araştırma alanında çalışılan en güncel kavramlardır.

Elde edilen bulgular Yu, Chang ve Yu'nun 2016 yılında yayınladıkları çalışmayla benzerlikler göstermektedir. Yazarlar, 1992-2013 yılları arasında STEM eğitimine en çok katkıyı sırasıyla ABD, İngiltere, Hollanda, Avustralya ve İspanya'nın yaptığını söylemişlerdir. Bu çalışmada da en merkezi konumda olan ülkeler sırasıyla ABD, İngiltere, Avustralya, Hollanda ve İrlanda olarak tespit edilmiştir. Yazarlar belirtilen yıllarda en çok kullanılan kelimeleri STEM, fen eğitimi, STEM eğitimi, yükseköğrenim, eğitim ve fen olarak bulmuştur. Bu çalışmada ise bu kelimeler sırasıyla eğitim, STEM. Fen, öğrenci, STEM eğitimi ve matematik olarak bulunmuştur. Yazarlar STEM eğitimine yön veren dergileri sırasıyla, International Journal of Science Education, Journal of Science Education and Technology, Journal of Engineering Education, Teachers College Record, Research in Higher Education, olarak bulmuştur. Bu çalışmada ise STEM eğitimine yön veren dergiler sırasıyla Journal of Research in Science Teaching, Journal of Engineering Education, Science Education, Science, International Journal of Science Education olarak bulunmuştur.

Elde edilen bulgular Assefa ve Rorissa'nın (2013), araştırmalarıyla da benzerlikler göstermektedir. Yazarlar eserlerin başlıklarını, anahtar kelimelerini ve makale özetlerini analiz etmişlerdir. Bu sayede STEM eğitimi alanını karakterize eden temel bilgi alanlarını kelime ilişkilendirme metodu (co-occurrence analysis) ile belirlemeye

çalışmışlardır. STEM eğitimi ile ilgili eserler başlıklarına göre incelendiğinde en çok kullanılan kelimeler sırasıyla eğitim, fen eğitimi, teknoloji eğitimi, matematik eğitimi ve mühendislik eğitimidir. STEM eğitimi ile ilgili eserleri anahtar kelimelere göre incelendiğinde en çok kullanılan kelimeler sırasıyla fen eğitimi, matematik eğitimi, ilkokul eğitimi, yükseköğrenim ve teknoloji eğitimidir. STEM eğitimi ile ilgili eserler özetlerine göre incelendiğinde en çok kullanılan kelimeler sırasıyla fen eğitimi, öğrenci, teknoloji eğitimi, matematik eğitimi ve eğitimidir.

2018 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, önceki programlardan farklı olarak fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarını ayrı bir başlık altında ele almıştır. Programda öğrencilerin mühendislik ve bilim arasındaki bağlantıyı kurmaları, disiplinler arası etkileşimi anlamalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Programda öğrencilerin öğrendiklerini yaşantısal hâle getirerek fen ve mühendislik uygulamalarını deneyimlemelerinin önemli olduğuna dikkat çekilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri Başkanı Obama (2010), “*Geleceğin liderliği, öğrencilerimizi özellikle (STEM) fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında nasıl eğiteceğimize bağlıdır*” diyerek STEM eğitiminin önemine değinmiştir. Avrupa Birliği tarafından 2007 yılında yayınlanan raporda, sorgulamaya dayalı fen eğitiminin bilim ve teknoloji eğitiminde kullanılmasının öğrencilerin bilime yönelik ilgilerinin artırılmasına katkı sağlayacağına dikkat çekilmiştir (Rocard, Csermely, Jorde, Lenzen, Henriksson, & Hemmo, 2007).

Genel olarak bakıldığında gerek ülkemizde gerekse dünyanın diğer ülkelerinde STEM eğitimi ile ilgili çalışan kişilerin/kuruluşların artması, STEM eğitimi alanında yapılan ulusal ve uluslararası çalışmaların giderek artacağına, eğitim programlarında STEM eğitiminin daha çok yer alacağına işaret etmektedir.

STEM eğitimi ile ilgili çalışacak araştırmacıların, atıf patlaması yapmış yayınlara, çalışmalarını atıf patlaması yapmış yazarlara, frekans ve merkezilik değerleri en yüksek kelimelere ve atıf patlaması yapmış kelimelere dikkat etmeleri önerilir; zira yakın gelecekte bu kavramların sık sık karşımıza çıkacağı görülmektedir.

### Kaynakça

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Corlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi? [A report on STEM Education in Turkey: A provisional agenda or a necessity?]*. İstanbul, Turkey: Aydın Üniversitesi.
- Al, U., & Coştur, R. (2007). Türk Psikoloji Dergisi'nin bibliyometrik profili [Bibliometric profile of Turkish Journal of Psychology]. *Turkish Librarianship*, 21(2): 142-163.
- Al, U., & Doğan, G. (2012). Hacettepe Üniversitesi Bilgi Ve Belge Yönetimi Bölümü Tezlerinin Atıf Analizi [Citation Analysis of Dissertations Completed at Hacettepe University Department of Information Management]. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(2), 349-369.
- American Association for the Advancement of Science. (1989). *Science for all Americans: Summary, project 2061*. ERIC Clearinghouse.
- American Association for the Advancement of Science. (1993). *Benchmarks for Science Literacy*, Washington, DC.
- Assefa, S., & Rorissa, A. (2013). A Bibliometric mapping of the structure of STEM education using co-word analysis. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(12), 2513-2536.
- Bagiati, A., & Evangelou, D. (2015). Engineering curriculum in the preschool classroom: the teacher's experience. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 112-128.
- Beşel, F., & Yardımcıoğlu, F. (2017). Maliye Dergisi'nin bibliyometrik analizi: 2007-2016 dönemi [Bibliometric analysis of Maliye Dergisi: The Period of 2007-2016]. *Maliye Dergisi*, 172.
- Bornmann, L., & Mutz, R. (2015). Growth rates of modern science: A bibliometric analysis based on the number of publications and cited references. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(11), 2215-2222.
- Boyack, K. W., & Klavans, R. (2010). Co-citation analysis, bibliographic coupling, and directcitation: Which citation approach represents the research front most accurately? *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61(12), 2389-2404.
- Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., & Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1). 3-11.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1).
- Chen, C., Ibekwe-Sanjuan, F., & Hou, J. (2010). The structure and dynamics of co-citation clusters: A multiple-perspective co-citation analysis. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61, 1386-1409.
- English, L. D. (2016). STEM education K-12: perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 3.
- European Commission. High Level Group on Science Education, European Commission. Science, Economy, & Society. (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe* (Vol: 22845). Office for Official Publications of the European Communities.
- Fahimnia, B., Sarkis, J., & Davarzani, H. (2015). Green supply chain management: A review and bibliometric analysis. *International Journal of Production Economics*, 162, 101-114.



- Furner, J. M., & Kumar, D. D. (2007). The mathematics and science integration argument: a stand for teacher education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(3).
- Gençer, M. (2017). Sosyal ağ analizi yöntemlerine bir bakış [An overview of social network analysis methods]. *Yıldız Social Science Review*, 3, 19-34.
- Guzey, S. S., Tank, K., Wang, H. H., Roehrig, G., & Moore, T. (2014). A high-quality professional development for teachers of grades 3–6 for implementing engineering into classrooms. *School Science and Mathematics*, 114(3), 139-149.
- Güzeller, C. O., & Çeliker N. (2017). Gastronomy from past to today: A bibliometrical analysis, *Journal of Tourism and Gastronomy Studies* 5, Special issue 2, 88-102.
- Güzeller, C. O., & Çeliker N. (2018). Bibliometric analysis of tourism research for the period 2007-2016, *Advances in Hospitality and Tourism Research*, 6(1) 1-22.
- Heradio, R., de la Torre, L., Galan, D., Cabrerizo, F. J., Herrera-Viedma, E., & Dormido, S. (2016). Virtual and remote labs in education: A bibliometric analysis. *Computers & Education*, 98, 14-38.
- Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (Eds.). (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington, DC: National Academies Press.
- Kasemodel, M. G. C., Makishi, F., Souza, R. C., & Silva, V. L. (2016). Following the trail of crumbs: a bibliometric study on consumer behavior in the food science and technology field, *International Journal of Food Studies*, 5(1):73-83.
- Khan, M. S., Ullah, W., Riaz, I. B., Bhulani, N., Manning, W. J., Tridandapani, S., & Khosa, F. (2017). Top 100 cited articles in cardiovascular magnetic resonance: a bibliometric analysis. *Journal of Cardiovascular Magnetic Resonance*, 18(1), 87.
- Klavans R., & Boyack K. W. (2009). Toward a consensus map of science. *Journal of the American Society for Information, Science and Technology* 60(3): 455–476.
- Koseoglu, M. A. (2016). Mapping the institutional collaboration network of strategic management research: 1980–2014. *Scientometrics*, 109(1), 203–226. <https://doi.org/10.1007/s11192-016-1894-5>
- Kuenzi, J. J. (2008). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: Background, federal policy, and legislative action*. Congressional Research Service Report for Congress.
- Kutluca, T., Birgin, O., & Gündüz, S. (2018). Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi'nde yayımlanmış makalelerin içerik analizi bağlamında değerlendirilmesi [Evaluation of the published articles in Turkish Journal of Computer and Mathematics Education according to content analysis]. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(2), 390-412.
- Li X., Ma E., & Qu H. (2017). Knowledge mapping of hospitality research – a visual analysis using cite space, *International Journal of Hospitality Management*, 60, 77-93.
- Mao, G., Liu, X., Du, H., Zuo, J., & Wang, L. (2015). Way forward for alternative energy research: A bibliometric analysis during 1994–2013. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 48, 276-286.
- Marshakova-Shaikovich, I. (2005). Bibliometric maps of field of science. *Information Processing & Management*, 41(6), 1534-1547.

- Martinez-Pulgarin, D. F., Acevedo-Mendoza, W. F., Cardona-Ospina, J. A., Rodríguez-Morales, A. J., & Paniz-Mondolfi, A. E. (2016). A bibliometric analysis of global Zika research. *Travel Medicine and Infectious Disease, 14*(1), 55-57.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı [Science Teaching Program]*, Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf>
- Nerur, S., Rasheed, A., & Natarajan, V. (2008). The intellectual structure of the strategic management field: an author co-citation analysis. *Strategic Management Journal, 29*(3), 319-336.
- Ni, C., Sugimoto, C. R., & Robbin, A. (2017). Examining the evolution of the field of public administration through a bibliometric analysis of public administration review. *Public Administration Review, 77*(4), 496-509.
- Obama, B. (2010). *Changing the Equation in STEM Education*. Retrieved from <https://obamawhitehouse.archives.gov/blog/>
- Ostler, E. (2012). 21st century STEM education: A tactical model for long-range success. *International Journal of Applied Science and Technology, 2*(1), 28-33.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation, 25*, 348-349.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Henriksson, H. W., & Hemmo, V. (2007). *Science education now: A new pedagogy for the future of Europe*. European Commission Directorate General for Research Information and Communication Unit.
- Sanders, M. E. (2008). STEM, STEM education, STEM mania. *Technology Teacher, 68*(4), 20-26.
- Santos, R., Costa, A. A., & Grilo, A. (2017). Bibliometric analysis and review of building information modelling literature published between 2005 and 2015. *Automation in Construction, 80*, 118-136.
- Sgoutas-Emch, S., Baird, L., Myers, P., Camacho, M., & Lord, S. (2016). We're Not All White Men: Using a Cohort/Cluster Approach to Diversify STEM Faculty Hiring. *Thought & Action, 32*(1), 91-107.
- Simovici, D. A. N. A. (2007). Data mining algorithms I: Clustering. *Handbook of Applied Algorithms, 177-218*.
- Stinson, K., Harkness, S. S., Meyer, H., & Stallworth, J. (2009). Mathematics and science integration: *Models and characterizations*. *School Science and Mathematics, 109*(3), 153-161.
- Ukşul, E. (2016). Türkiye’de eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılmış bilimsel yayınların sosyal ağ analizi ile değerlendirilmesi: bir bibliyometrik çalışma [The evaluation made by social network analysis of scientific publications in the field of measurement and evaluation in education in Turkey: a bibliometric study]. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Antalya*.
- Yalçın, H., & Yayla, K. (2016). Teknolojik pedagojik alan bilgisi konusunda yapılan araştırmaların bilimetric analizi ve bilimsel iletişim [Scientometric analysis of the researches about technological pedagogical content knowledge and scholarly communication]. *Eğitim ve Bilim, 41*(188).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]*. Ankara: Seçkin Publications.

- Yıldırım B., & Selvi M. (2017). An experimental research on effects of STEM applications and mastery learning, *Journal of Theory and Practice in Education*, 13(2), 183-210.
- Yıldırım, B., & Altun Y. (2014, Haziran). STEM eğitimi üzerine derleme çalışması: Fen bilimleri alanında örnek ders uygulamaları [Compiling work on STEM education: Application of sample lessons in the field of science]. In *Proceedings of the VI. International Congress of Educational Research 05-08 June 2014* (pp. 238). Hacettepe University, Ankara.
- Yılmaz, G. (2017). Restoranlarda bahşiş ile ilgili yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi [Bibliometrics analysis of published papers on tipping in restaurants]. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(2), 65-79.
- Yu, Y. C., Chang, S. H., & Yu, L. C. (2016). An academic trend in STEM education from bibliometric and co-citation method. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(2), 113.
- Yüncü, H, Karagöz, D., & Yüncü H. (2014). Sosyal ağ analizi ile turizm alanında yazılmış doktora tezlerinin araştırma konularının incelenmesi [Evaluation of research subject of doctoral theses about tourism in Turkey with social network analysis], *Journal of Social Sciences Institute of Adıyaman University*, 2013(15): 205-232. DOI: 10.14520/adyusbd.666.
- Zeidler, D. L. (2016). STEM education: A deficit framework for the twenty first century? A sociocultural socioscientific response. *Cultural Studies of Science Education*, 11(1), 11-26.



## Teachers' Opinions on The Role of The Social Studies Lesson in Oral and Written Cultural Transmission \*

Osman ÇEPNİ<sup>a</sup>, Bahadır KILCAN<sup>b</sup>, Tevfik PALAZ<sup>\*c</sup>

### Article Info

DOI: 10.14686/buefad.521567

#### Article History:

Received: 03.01.2019

Accepted: 10.04.2019

Published: 230.06.2019

#### Keywords:

Oral and written culture,  
Social studies lesson,  
Teacher opinions,  
Qualitative research.

#### Article Type:

Research article

### Abstract

This study aimed to determine the role of social studies lesson in oral and written cultural transmission according to the opinions of social studies teachers. This study was designed as a case study under qualitative research method. The participants of the study included 16 social studies teachers chosen through convenience sampling under purposeful sampling methods and employed in secondary school located in the city center of Karabük Province in 2016-2017 education year and spring term. The data of the study were collected through a semi-structured interview form developed by the searchers. The data of the study were analyzed through content analysis and the results yielded two fundamental dimensions. These were social studies course in written and oral culture transmission and social studies course together with other courses in the oral culture transmission. Some of the participant teachers found the class effective for the oral and written transmission because of its content and its literary language, however some stated that the class did not include all some of the cultural elements. Depending on the results of the current study, it is reasonable to suggest that teachers as practitioners and policy makers should design oral and written cultural elements, as the program prescribes, and make use of them in the teaching process.

## Sözlü ve Yazılı Kültür Aktarımında Sosyal Bilgiler Dersinin Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.521567

#### Makale Geçmişi:

Geliş: 03.01.2019

Kabul: 10.04.2019

Yayın: 230.06.2019

#### Anahtar Kelimeler:

Sözlü ve yazılı kültür,  
Sosyal bilgiler dersi,  
Öğretmen görüşleri,  
Nitel araştırma.

#### Makale Türü

Araştırma Makalesi

### Öz

Bu çalışmada, sözlü ve yazılı kültürün aktarımında sosyal bilgiler dersinin rolüne ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma deseninde durum çalışması niteliğindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Karabük İli merkez ilçesinde bulunan ortaokullardaki 16 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda araştırmanın bulguları iki boyut altında toplanmıştır. Bunlar; yazılı sözlü kültür aktarımında sosyal bilgiler dersi ve yazılı sözlü kültür aktarımında diğer derslerin yanında sosyal bilgiler dersi olarak ifade edilebilir. Belirtilen bu sözlü ve yazılı kültür öğeleri, programın ön gördüğü şekliyle etkili bir şekilde eğitim öğretim sürecinde kullanılmaları önemli görülmektedir.

\*Corresponding Author: [tevfikpalaz@gmail.com](mailto:tevfikpalaz@gmail.com)

<sup>a</sup> Assoc. Prof. Dr., Karabük University, Karabük/Turkey, <http://orcid.org/0000-0003-3978-8889>.

<sup>b</sup> Assist. Prof. Dr., Gazi University, Ankara/Turkey, <http://orcid.org/0000-0003-0646-1804>.

<sup>c</sup> Dr, Ministry of National Education, Ankara/Turkey, <http://orcid.org/0000-0002-1631-531X>.

Not: araştırmanın 3. Yazarı, çalışmanın yöntem, tartışma ve sonuç kısmında katkı sağladığı için bildiri özetinde ismi olmamasına rağmen çalışmaya dahil edilmiştir.

## Introduction

Culture is a concept that can be defined in many ways when considering its extensity. The most known definition of the culture is that it is body of qualities which separates one nation from other nations. Culture that was called and described by Ziya Gökalp respectively as “hars” and as specific forms taken by each civilization in each nation is national (Melanlioğlu, 2008). In addition, culture is not a concept that is brought in by heredity or in the form of instinct but it is a concept brought in by learning and education (Güvenç, 2002). Of course, schools are the most suitable places to teach most properly and precisely these and any other concepts we planned to teach through teaching and learning.

It is possible to say that all classes taught at our educational institutions usually contribute to cultural transmission. We mean that this national culture is taught primarily at Turkish, History and Social Studies classes at the institutions under Ministry of National Education (Kaya, 2009; Safran, 2008; Sözer, 2008). These classes are important as they help those who want to learn about literature involved in elements constituting rich and essential heritage. This important task is fulfilled by literary works subjected to curriculums of the classes mentioned above. These elements of cultural heritage are products which reflect centuries-old savings of the nations. This reflection is performed by recording on the literary works the social life, social relations, moral and religious values of the culture which they experienced and by transferring them to the next generations (Özcan, 2008; Bütün-Kar, 2018).

We can say that influence of products containing literature is significant owing to the fact that the current activities to think, create awareness in the students, develop their problem-solving abilities take long and become meaningful at secondary school phase which is one of the most important phases of formal education institutions. For sure, one class turns into an equipment material when products containing literature (verbal and written culture) are designed in accordance with the intended use in the class environment since they make a considerable contribution to improve cognitive and affective skills of the students (Mindivanlı, Küçük and Aktaş, 2012; Oruç, 2009; Ünlü, 2016).

Education periods of Turkey are arranged in connection with curriculums of the classes in accordance with Fundamental Law of National Education. These curriculums mentioned in this aspect may be regarded as important since they are the basis of education and training and indicate in which framework these processes would be maintained. Fundamental Law of National Education and curriculums of Social Studies class include a number of expressions to bring individuals in verbal and written cultural elements (Melanlioğlu, 2008). Jarolimek (1990) indicated that elements of verbal and written literature have a considerable role in teaching social studies since they transfer an affective part of human experiences. It can be expressed that verbal and written culture with a content to demonstrate human sophisticatedly would help individuals to understand themselves and the life in terms of social studies class (Şimşek, 2014). It is emphasized in the curriculums of many countries around the world (in many states of Europe and the USA) that there is a strong correlation between literature and social studies and, moreover, samples from literary texts are added into the course books by the publishers.

Most academicians and experts in social studies have agreed mutually that using literary works for the individuals make a substantial contribution to teach social studies. From this, the idea that content of this class should be blended with works such as novels, tales, stories, dramas, biographies, poems, mythology, proverbs, puzzles, etc. has becoming strong (Akkuş, 2006; Demir and Akengin, 2011).

In Curriculum of Social Studies Class in Turkey (2005), correlation between social studies class and literary elements are emphasized and it has been stated that it is required to establish a relationship with Turkish class using verbal and written cultural elements and thus bring individuals in patriotism that is one of the values supposed to be brought within curriculum of social studies class (MEB, 2005). Likewise, it is seen that similar values and skills are regarded in Curriculum of Social Studies Class which has been put into practice in 2018 (MEB, 2018). In this context, using verbal and written literary works in social studies class is important in order to achieve goals and learning outcomes of the class (Beldağ and Aktaş, 2016). Works such like “Kızılırmak Folk Song” by Aşık Veysel, “Bir Kahve Fincanı” by Barış Manço and “Telgrafın Telleri” by Anonymous are specifically included into curriculum of social studies<sup>†</sup> (Ata, 2009). Culture would be transmitted using these verbal and written elements in the classes and it is aimed to allow children to develop senior cognitive skills through any other literary elements to be used (Tokcan, 2016).

---

<sup>†</sup> It is included in Curriculum of Social Studies Class put practice in 2005.

On the other hand, Fredericks (2007) who especially drew attention to correlation between social studies and the literature indicated that using elements of the verbal and written culture in the subjects of social studies class supports the learning outcomes supposed to be achieved. McCall (2010) stated that including elements of the verbal and written culture in the lessons of social studies would encourage individuals at class and improve their leadership characteristics. Results from several studies have corroborated what mentioned above and demonstrated that using verbal and written culture into lessons of social studies to teach history and geography subjects would make a positive contribution in terms of academic achievements, affective behaviors, several skills and motivations of the individuals (Arslan, 2014; Çifçi, 2011; Demir, 2011).

Purpose of the current study is to determine opinions of social studies teachers about contribution of social studies to transmit verbal and written culture. For this purpose, the following questions are tried to be answered: Does social studies class make contribution to written and verbal cultural transmission?

Which cultural elements are transmitted by using social studies?

Which verbal or written cultural elements should be included in social studies class?

Which are the properties separating social studies class from other classes in terms of verbal or written cultural transmission?

## **Method**

### **Research design**

This study is designed as case study in qualitative research design. It is possible to say that case study in qualitative studies is a study method which is based on “how” and “why” questions and which allows a researcher to examine any fact or event in detail couldn’t controlled by the researcher (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this study, the reason why method and model described above has been used in the study is that it has been aimed to examine in detail what the role of social studies class is in transmission of literary elements according to the opinions of social studies teachers.

### **Study Group**

Study group is composed of 16 social studies teachers who worked at secondary schools in central district of Karabük province in the spring term of 2016 to 2017 academic year. Easily accessible case sampling that is one of the purposive sampling methods has been used to select study group of this study. The reason why the study is easily accessible may be that the first writer was on duty in Karabük province and has already known the social sciences teachers in the group of participants.

### **Data Collection Tool**

In this study, a semi-structured interview form has been used as data collection tool. In the semi-structured interview, researcher(s) asks the questions to the participants generally without going beyond the questions prepared before. However, he/she is free to ask additional questions in direction of answers from the participants in order to reveal opinions of the interviewee and get more detailed information (Glesne, 2012; Kuş, 2012). In this direction, searcher questions were utilized while collecting data for the current study. Opinions of two academic members, one is responsible for assessment and evaluation and another is in charge of teaching social studies, were asked while preparing questions in data collection tool used in the study. Certain contextual modifications were performed in two questions of the interview form in direction of these experts’ opinions. Then, the interview form was finalized after examining in terms of language and expression.

### **Data Collection**

Given the data collection opportunities, the first writer of the study group, who worked in the province where the study was carried out, informed shortly the group on purpose of the study for whom the application would be performed, and expressed that he wanted to meet at any proper time and place in order to interview in case they were willing to attend the study. Participants were interviewed at the place and time specified before (teacher’s lounge, school counselor’s room). Before starting the interview, participants were informed again on purpose of the study and they were free to attend or not attend the interview to be conducted, they could give up the interview at any time and the interview would be recorded by a tape recorder if they were willing to attend. Interviews were recorded by the interviewer using a tape recorder once each participant gave permission for tape recorder. Each interview took almost 10 to 15 minutes.

### **Data Analysis**



Content analysis and descriptive analysis used in qualitative studies have been utilized to analyze the data collected. Content analysis is a technique that lets you to study on human behaviors through indirect ways and that is commonly used especially in social studies (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010). Purpose of the content analysis is to reach concepts and relations which could explain the collected data. For Strauss and Corbin (1990), “science cannot survive without concepts; concepts let us understand state of affairs and help us in thinking effectively about these state of affairs. When we give a name to the concept, we can ask questions concerning this concept; we can examine this concept and associate it with other concepts. Concepts take us to themes and we can arrange the state of affairs better by means of these themes and make them more comprehensible”. (Quoted by Yıldırım and Şimşek, 2011). In this direction, direct quotations have been included from time to time rather than findings in order to present certain specific opinions and views of the participants on the study subject. First, the collected data was transferred to computer environment by using Office program. Then, data obtained from the interviews conducted with the participants were analyzed in direction of themes determined by the researchers.

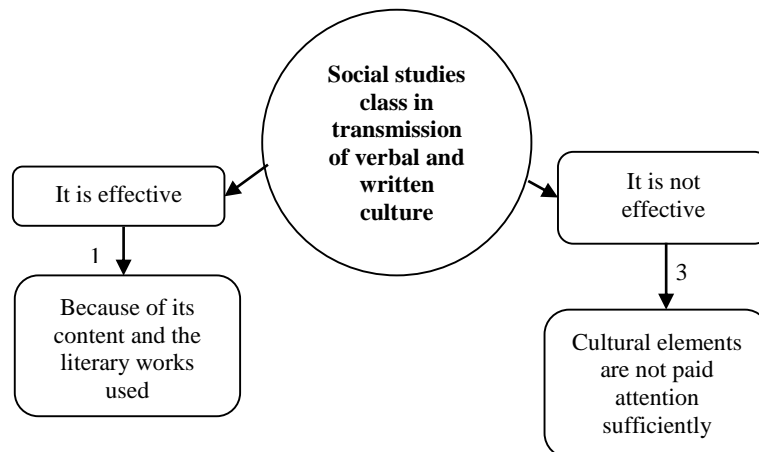
Long-continued interview and approval of interviewee methods were used in order to ensure acceptability and reliability in the study. It is expressed in the literature that it is possible to ensure internal acceptability (cogency), external acceptability (transmissibility/transferability) of the study through internal reliability (consistency) and external reliability (approvability) in qualitative studies (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this context, it was tried to keep as long as possible the interview time in order to collect the most accurate data from each interview. After the interview, data collected from the participants by sound recording were transferred on the papers and these documents handed to the participants by the researcher and each participant was asked to approve the answers they gave to the survey questions and to complete the missing parts or parts they wanted to complete, if any. Three participants of the study group submitted some additional opinions and thoughts during the approval process. Purposive sampling method suggested by Yıldırım and Şimşek was used in order to ensure internal acceptability of the current study. In addition, consistency analysis method was utilized to ensure internal reliability of this study. It has been concluded as a result of expert analysis that the current study has a consistent structure as a whole. Finally, raw data of the study and themes and codes derived from this data were shared with the expert who conducted the consistency analysis and thus approval analysis method was pressed into service in order to ensure external reliability of the study. Process to make study data thematic has been completed in direction of experts’ suggestions.

### Findings

As a result of content analysis performed from the study data, findings of the study are collected under two main dimensions. One of them is “*Social Studies class in Transmission of Verbal and Written Culture*” and another is “*Apart from Other Classes, Social Studies Class in Transmission of Verbal and Written Culture*”. Opinions expressed by the participants concerning each question were gathered in codes while creating the findings and correlation between codes and categories formed by the codes were illustrated. Categories belonging to each dimension and codes constituting these categories were presented by quoting directly from opinions of the participants. Codes were presented to the participants through the presentations by quoting directly (Ö, 3 – Ö, 6, etc.)

#### Social Studies Class in Transmission of Verbal and Written Culture

Opinions of the participants on “*social studies class in transmission of verbal and written culture*” and expression frequencies are illustrated on Figure 1.



**Figure 1.** Teachers' opinions on role of social studies in transmission of verbal and written culture and expression frequencies

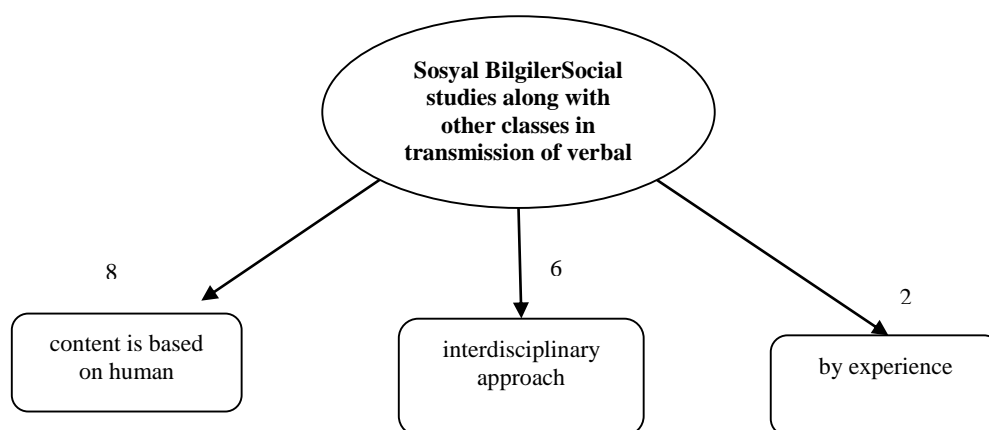
Opinions of the participants on role of social studies in transmission of verbal and written culture are classified under two main categories as it is effective and it is not effective in Figure 1. Participants who consider social studies is effective in transmission of written and verbal culture have stated that it results from “*its content and the literary works used*” and those who consider social studies is not effective have stated that it results from “*it doesn't pay sufficient attention to cultural elements*”.

**Because of its content and the literary works used.** Most of the participants have stated that social studies class is effective in transmission of written and verbal culture and this efficiency results from content of the class and the literary works used. It is summarized in general by statements of the participants: “*I think it contributes because subjects learned in social studies class include qualifications which an individual should have. It is important to achieve these qualifications, be affected by the environment where he/she lives in and know about the environment where he/she lives in in order to learn values of this culture. Particularly culture and heritage included in this class may give information about traditional images and folk songs used in learning field.*” (Ö, 2). “*I think social studies makes an important contribution by transmission to the next generation since it discusses different societies from past to present almost in all respects and it mentions all verbal and written works of these societies.*” (Ö, 3) and “*a general knowledge is created in this respect through our class which discusses many cultural elements such like our inscriptions, folk tales, legends, folk dances.*” (Ö, 4). It is possible to explain these statements owing to participants consider that social studies is effective in transmission of written and verbal culture and this efficiency is based on the fact that information included in this content concerns human and society.

**Since cultural elements are not paid attention sufficiently.** Some participants have stated that social studies class is not effective in transmission of written and verbal culture and the reason is that cultural elements are not paid attention sufficiently by content of the class. It is summarized in general by statements of the participants: “*I think it doesn't contribute since cultural elements are not included sufficiently as content.*” (Ö, 13) and “*it would be wrong to consider that it contributes by adhering to the book since cultural elements are limited in the curriculum. It is sometimes 1 paragraph and sometimes 1page. I think it is not enough for a book with 7 units*” (Ö, 14). These statements reveal the idea that participants consider social studies is not effective in transmission of written and verbal culture and it results from the fact that cultural elements are not included in the curriculum.

### Social Studies along with Other Classes in Transmission of Written and Verbal Culture

Opinions of the participants on “*role of social studies along with other classes in transmission of written and verbal culture*” and expression frequencies are illustrated on Figure 2.



**Figure 2.** Teachers' opinions on role of social studies along with other classes in transmission of verbal and written culture and expression frequencies

Opinions of the participants on role of social studies along with other classes in transmission of verbal and written culture are classified under three main categories in Figure 2. Participants consider that social studies class

has a distinct role apart from other classes in transmission of written and verbal culture since “*its content is based on human*”, “*it adopts an interdisciplinary approach*” and “*it ensures learning by experience*”.

**Since its content is based on human.** Most of the participants have indicated that apart from other classes, social studies has a distinct role in transmission of written and verbal culture and this distinction results from the fact that content of social studies is based on human. It is summarized in general by statements of the participants: “*It think the most important property of the social studies class apart from the other classes is that it cares about and discusses human and anything formed by the human.*” (Ö, 3) and “*Social studies class is distinct from other classes since it gives important clues only about the society to which written and verbal cultural elements belong, and it allows students to make an inference about certain subjects from daily lives of society and civilizations to their struggles from these elements*” (Ö, 5). The reason why participants consider social studies as different from other classes in transmission of written and verbal culture is that social studies class discusses people and their lives more by the nature of its subjects. In addition, the reasons why social studies class is considered by the participants as different from other classes in transmission of written and verbal culture is that it examines the cultures demonstrated by people and has some purposes such like transmitting these cultures to the next generations.

**Since it adopts an interdisciplinary approach.** Some participants have indicated that apart from other classes, social studies has a distinct role in transmission of written and verbal culture and this distinction results from the fact that social studies class adopts an interdisciplinary approach. It is summarized in general by statements of the participants: “*Social studies class has created an interdisciplinary approach since it is a class that includes history, geography, arts, economics, today’s world problems, Turkish language, archeology, anthropology and these disciplines are associated with the human being. This is why it is distinct from other classes*” (Ö, 7) and “*There isn’t any other classes to transmit the cultures since the other classes are not commune with the life, social studies class includes many disciplines and these disciplines are all associated with the human being. Which class does mention feasts, wedding ceremonies, clothes, foods, literature and architecture that much? None of them mentions*” (Ö, 15). The reason why participants consider social studies as different from other classes in transmission of written and verbal culture is that social studies class adopts an interdisciplinary approach and almost all disciplines included within the scope of the class discuss human life and therefore the culture and transmission becomes easier.

**Since it teaches by experience.** Some of the participants have indicated that apart from other classes, social studies has a distinct role in transmission of written and verbal culture and this distinction results from the fact that social studies class teaches the subjects by experience. It is summarized in general by statements of the participants: “*We can teach our lesson that is commune with literature and arts without getting bored. We can learn and teach by experience*” (Ö, 4) and “*I think the most important feature of Social studies class which makes it different from other classes in terms of cultural transmission is that it transmits cultural elements to the students by experience within a correlation between place and time in connection with the past and present and along with development processes*” (Ö, 6). The reason why participants consider social studies as different from other classes in transmission of written and verbal culture is that social studies class tries to transmit the culture to the students through the approach to teach the students by experience.

### Discussion and Conclusion

In this study in which opinions of social studies teachers on the role of social studies class in transmission of verbal and written culture have been determined, findings of the study are collected under two main dimensions. One of them is “Social Studies class in Transmission of Verbal and Written Culture” and another is “Apart from Other Classes, Social Studies Class in Transmission of Verbal and Written Culture”. When examining findings obtained from the opinions of social studies teachers, it is found that opinions of the participants on role of social studies in transmission of verbal and written culture are classified under two main categories that the class is effective and that the class is not effective. Most of the participants have stated that social studies class is effective in transmission of written and verbal culture and the reason why is content of the class and the literary works used. From this perspective, it is possible to say almost all classes taught at schools usually make a contribution to cultural transmission and also national culture could be taught primarily in Turkish and Social Studies classes at educational institutions (Kaya, 2009: 33–34; Safran, 2008; Sözer, 2008).

Most of the instructors and experts in social studies have reached a consensus that using literary elements makes a significant contribution to teach social studies to the individuals. From this, the idea that content of this class should be blended with works such as novels, tales, stories, dramas, biographies, poems, mythology,

proverbs, puzzles, etc. has been supported by the experts, as well (Akkuş, 2006; McGowan & Guzzetti, 1991; Demir and Akengin, 2011).

Using verbal and written cultural works (literary works) properly at educational institutions improves abilities of the individuals to understand, interpret, analyze, see different perspectives, show empathy, think critically and creatively, solve problems and communicate. In addition, individuals learn both national and universal values through these literary works. To use verbal and written culture, when bringing these values, may be regarded as useful to save time. Dilemmas experienced by the characters included especially in the texts involving fiction set an example in terms of morals, characters (Karatay, 2007) and the values set an example for a dilemma which could be used in moral agency approach that is one of the educational approaches.

As for another result of the study, it is seen that opinions of the participants on role of social studies along with other classes in transmission of verbal and written culture are classified under three main categories. Participants regard the social studies class as distinct from other classes in transmission of verbal and written culture since its content is based on human being, it adopts an interdisciplinary approach and allows learning by experience. Opinions of the participants reflect the reason why participants regard social studies as distinct from other classes in transmission of written and verbal culture is that social studies class discusses people and their lives more by the nature of its subjects. It is possible to say the reason why social studies class is considered by the participants as different from other classes in transmission of written and verbal culture is that it examines the cultures demonstrated by people and has some purposes such like transmitting these cultures to the next generations.

From this, it is possible to state that use of verbal and written culture is not used only by Turkish and Literature. Social studies can be regarded as a collection of disciplines that pays attention to use of literary texts and particularly literary works since it discusses human and information about human within its content which social studies is described as a field of study in which basic information, skills, attitudes and skills about social life are presented to the individuals selected from the disciplines involved in social studies in order to raise good and responsible individuals for the institutions which are included at first and secondary steps of the education (Erden, 1996). Such that, it is seen that literature as a discipline contributes to social studies in many aspects since literary elements and social studies focus on the man. Sills-Briegel and Camp (2001) indicated in this aspect that we allow students to develop a proper perspective by making use of literary elements in order to allow them to think of their problems and offer solutions for these problems.

According to opinions of social studies teachers, another reason why participants regard social studies as distinct from other classes in transmission of verbal and written culture is that social studies class adopts an interdisciplinary approach and almost all disciplines included within the scope of the class discuss human life and therefore the culture and transmission becomes easier. Such that, purpose of using verbal and written culture in social studies is primarily to ensure interdisciplinary information sharing about any subject. It contributes to develop various skills such like critical thinking, feeling empathy, multiple points of view, using the language nicely, time and chronology as well as it enhances knowledge of the individuals on that subject. In addition, it ensures to embody abstract and concrete concepts, increases the concentration on the class and enhances motivation and the success. This interdisciplinary correlation of Social Studies derived from opinions of the participants is emphasized also in Curriculums of Social Studies Class (2005; 2018).

Finally, it is explained that reason why participants regard social studies as different from other classes in transmission of written and verbal culture is that social studies class transmit the culture to the students through the approach to teach the students by experience. When examining curriculums of social studies class (2005; 2018), the result mentioned above is supported by the fact that subjects of social studies is compatible with the real life in general, included in the life and therefore teachers should present examples more from the life to use various teaching methods and techniques and transmit the subject. In other words, social studies class is closer to the life and communes with the life compared to other classes and individuals encounter many parts on which social studies ground in the real life.

Finally, when considering local elements are emphasized in the globalized world order, verbal and written cultural elements are redesigned and presented through social studies class within a conceptual framework which individuals will be able to understand. From this point of view, it may be regarded as important that policy makers, especially who create curriculums, and teachers, who practice these policies, would design these specified verbal and written cultural elements as predicted in the curriculum especially through skills and value elements and use them in the educational process.

## Sözlü ve Yazılı Kültür Aktarımında Sosyal Bilgiler Dersinin Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

### Giriş

Kültür, içeriğinin genişliği düşünüldüğünde birçok şekilde tanımlanması mümkün bir kavramdır. Kültüre ilişkin en bilinen tanım ise, bir milleti diğer milletlerden ayıran niteliklerin bütünü olduğudur. Ziya Gökalp'in "hars" adını verdiği ve her medeniyetin her millette aldığı hususi şekiller olarak nitelediği kültür, millidir (Melanlioğlu, 2008). Bununla birlikte kültür kalıtımla veya içgüdü şeklinde kazandırılan bir kavram değil, öğrenimle ve eğitimle kazandırılan bir kavramdır (Güvenç, 2002). Eğitim ve öğretimle kazandırmayı düşündüğümüz bu ve bunun gibi diğer kavramları en doğru şekliyle eksiksiz bir halde kazanımları gerçekleştirilebilmek için en uygun yer elbette okullardır.

Eğitim öğretim kurumlarımızda verilen bütün derslerin genel olarak kültürel aktarım hususuna katkı verdiklerini söylemek mümkündür. İfade etmeye çalıştığımız bu ulusal kültürün, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlar içerisinde öğretimi hususu ilk olarak Türkçe, Tarih ve Sosyal Bilgiler derslerinde gerçekleşmektedir. (Kaya, 2009; Safran, 2008; Sözer, 2008). Bu dersler, zengin ve köklü mirası oluşturan öğeler içerisinde yer alan edebiyat hakkında bilgi sahibi olmak isteyenlere yardımcı olması bakımından önemlidir. Bu önemli görev yukarıda bahsi geçen derslerin müfredatlarına konu olan edebi eserler ile gerçekleşmektedir. Bu kültürel miras unsurları milletlere ait yüzlerce yıl süren birikimlerini yansıtan ürünlerdir. Bu yansıtma bağlı oldukları kültürün o dönemdeki toplumsal hayatı, sosyal ilişkileri, ahlaki ve dini değerleri edebi metinlere işlemek ve bu durumu sonraki nesillere aktarmak suretiyle yapılır (Özcan, 2008; Bütün-Kar, 2018).

Örgün eğitim kurumlarının önemli basamakları arasında yer alan ortaokul basamağında öğrencilerin düşünmeye, öğrencilerde farkındalık oluşturmaya, problem çözme konusundaki yetilerini geliştirmeye ilişkin var olan etkinliklerin uzun süreli olmasında ve anlamlı bir hal göstermesinde edebiyat içeren ürünlerin etkisinin önem arz ettiği söylenebilir. Hiç kuşkusuz öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri noktasında ciddi katkı sağlayan edebiyat içeren ürünler (sözlü ve yazılı kültür) ders ortamlarında kullanım amacına uygun tasarlandığında bir ders araç gereç materyali durumuna gelebilmektedir (Mindivanlı, Küçük ve Aktaş, 2012; Oruç, 2009; Ünlü, 2016).

Türkiye'de eğitim-öğretim süreçleri, Milli Eğitim Temel Kanunu'na uygun bir şekilde derslerin öğretim programlarıyla ilişkili olarak düzenlenir. Bu yönüyle bahsi geçen bu programlar, eğitimin ve öğretimin temelini teşkil etmesi ve bu süreçlerin hangi çerçevede sürdürüleceğini ifade etmesi açısından önemli görülebilir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında sözlü ve yazılı kültür unsurlarının bireylere kazandırılmasına dair birtakım ifadeler bulunmaktadır (Melanlioğlu, 2008). Jarolimek (1990), sözlü ve yazılı edebiyat unsurlarının insani tecrübelerin etkili bir tarafını aktardıklarından dolayı sosyal bilgiler öğretiminde ciddi bir rol oynadığını ifade etmiştir. İnsanı çok yönlü bir şekilde ortaya koyma muhtevası olan sözlü ve yazılı kültürün sosyal bilgiler dersi açısından bireylere kendilerini ve hayatı anlamalarına destek olacağı ifade edilebilir (Şimşek, 2014). Dünya'nın (Avrupa ve ABD'de birçok eyalette) çoğu ülkesinin eğitim programlarında edebiyat ve sosyal bilgiler arasındaki kuvvetli bağ vurgulanmakta, bununla da kalmayıp ders kitaplarına yayıncılar tarafından edebi parçalardan örnekler de konulmaktadır.

Çoğu sosyal bilgiler alan eğitimcileri ve uzmanları bireylere yönelik edebiyat unsurlarının kullanımının sosyal bilgiler öğretimine ciddi katkı sağladığı noktasında fikir birliği içerisindedir. Buradan yola çıkarak alan uzmanlarınca da bu dersin içeriğinin roman, masal, hikâye, drama, biyografi, şiir, mitoloji, atasözleri, bilmece vb. eserlerle harmanlanması gerektiği fikri kuvvetlenmektedir (Akkuş, 2006; Demir ve Akengin, 2011).

Türkiye'de de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2005) sosyal bilgiler dersinin edebi unsurlarla arasındaki bağ vurgulanmış, bu derslerde sözlü ve yazılı kültür unsurlarından yararlanarak Türkçe dersiyle ilişki kurulması böylece bireylere sosyal bilgiler dersi öğretim programı içerisinde kazandırılması beklenen değerler arasında yer alan vatan sevgisinin kazandırılması gerektiği ifade edilmiştir. (MEB, 2005). Aynı şekilde 2018'de uygulamaya geçilen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında da benzer değer ve becerilere önem verildiği görülmektedir (MEB, 2018). Bu açıdan sosyal bilgiler derslerinde sözlü ve yazılı edebi ürünlerin kullanılmasını dersin amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmede önemli bir yer tutmaktadır (Beldağ ve Aktaş, 2016). Sosyal bilgiler öğretim programında Âşık Veysel'in "Kızılırmak Türküsü", Barış Manço'nun "Bir Kahve Fincanı", Anonim "Telgrafın Telleri" gibi eserler özellikle yer almaktadır<sup>‡</sup> (Ata, 2009). Adı geçen bu sözlü ve yazılı kültür unsurların

<sup>‡</sup> 2005 yılında uygulamaya konan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer almaktadır.

derslerde kullanılmasıyla kültürel aktarım sağlanacak ve kullanılacak başka edebi unsular ile de çocukların üst düzey zihinsel beceriler geliştirmelerine imkân tanınması hedeflenmiştir (Tokcan, 2016).

Öte yandan sosyal bilgiler ile edebiyat arasındaki ilişkiye özellikle dikkat çeken Fredericks (2007), sosyal bilgiler dersi konularında sözlü ve yazılı kültüre ait unsurların kullanımının ulaşılmak istenilen kazanımları desteklediğini ifade etmiştir. McCall (2010) ise sözlü ve yazılı kültüre ait unsurlara sosyal bilgiler derslerinde yer verilmesinin bireyleri sınıf içinde cesaretlendirerek liderlik özelliklerini geliştireceğinden bahsetmiştir. Çeşitli araştırma sonuçları da yukarıda söz edilenleri doğrular nitelikte olup sosyal bilgiler derslerinde, tarihi ve coğrafi konuların öğretiminde sözlü ve yazılı kültüre yer vermenin bireylerin akademik başarıları, duyuşsal davranışları, birtakım beceri ve motivasyonları üzerinde olumlu katkısının olduğu ortaya koymaktadır (Arslan, 2014; Çifçi, 2011; Demir, 2011).

Mevcut çalışmada ise sözlü ve yazılı kültürün aktarımında sosyal bilgilerin katkısına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Sosyal bilgiler dersi yazılı ve sözlü kültür aktarımına yönelik katkı sağlamakta mıdır?

Sosyal bilgiler dersi hangi kültür öğelerini aktarmada fayda sağlamaktadır?

Sosyal bilgiler dersinde sözlü ya da yazılı hangi kültür öğeleri yer almalıdır?

Sözlü ya da yazılı kültürün aktarımında sosyal bilgiler dersini diğer derslerden ayıran özellikler nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Yapılan bu çalışma nitel araştırma deseninde durum çalışması biçiminde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda durum çalışmasının 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre edebi unsurların aktarımında sosyal bilgiler dersinin rolünün ne olduğunun derinlemesine incelenmesinin amaçlanması, çalışmada yukarıda da ifade ettiğimiz yöntem ve modelin kullanım gerekçesini oluşturmaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Karabük İli merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan 16 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın kolay ulaşılabilirliği birinci yazarın Karabük ilinde görevli olması ve katılımcı grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri ile daha önceden tanışıyor olması ile açıklanabilir.

### Veri Toplama Aracı

Yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı/araştırmacılar, genel olarak önceden hazırladığı soruların dışına pek çıkmadan katılımcılara sorularını yöneltir. Ancak katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda görüşme yapılan kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmak ve derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Glesne, 2012; Kuş, 2012). Bu doğrultuda, mevcut araştırmanın verileri toplanırken sonda sorulardan faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracındaki sorular oluşturulurken biri ölçme değerlendirme, biri de sosyal bilgiler eğitimi alanında görevli olan iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme formunda iki soruda içeriksel olarak bazı değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Ardından görüşme formu dil ve anlatım bakımından da incelendikten sonra forma son hali verilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Veri toplama olanakları da göz önünde bulundurularak araştırma grubundan araştırmanın gerçekleştirildiği ilde görev yapan birinci yazar uygulama yapılması düşünülen gruba araştırmanın amacı hakkında kısa bilgiler sunmuş ve çalışmaya katılım için gönüllülük göstermeleri halinde görüşme yapmak için uygun bir zamanda ve mekânda görüşme yapmak istediğini kendilerine ifade etmiştir. Katılımcılarla daha önce belirlenen yer (öğretmenler odası, rehber öğretmen odası) ve saatte görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlanmadan önce katılımcılara



araştırmanın amacı tekrar edilmiş ve yapılacak görüşmeye katılıp katılmama konusunda özgür oldukları, istedikleri zaman görüşmeyi bırakabilecekleri ve katılmak istemeleri halinde yapılan görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı hususlarında tekrar bilgilendirme yapılmıştır. Her bir katılımcının ses kaydına izin vermesi ile araştırmacı tarafından görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 10-15 dakika aralığında sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi ve betimsel analizden faydalanılmıştır. İçerik analizi insan davranışları üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan ve özellikle sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010). İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Strauss ve Corbin'e (1990) göre "kavramlar olmadan bilim var olamaz; kavramlar bizim olguları anlamamıza ve bu olgular üzerinde etkili düşünmemize yardımcı olur. Biz kavrama ad verdiğimiz zaman; o kavramla ilgili sorular sorabiliriz, o kavramı inceleyebiliriz ve başka kavramlarla ilişkilendirebiliriz. Kavramlar bizi temalara götürür ve temalar sayesinde olguları daha iyi düzenleyebilir ve daha anlaşılabilir hale getirebiliriz" (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırma yapılan konuya ilişkin katılımcıların bazı özgün düşünce ve görüşlerin sunulması amacıyla zaman zaman bulgulardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Elde edilen veriler, öncelikle Office programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi araştırmacıların saptadıkları temalar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada geçerliği ve güvenilirliği sağlamak için uzun süreli görüşme ve katılımcı teyidi yöntemleri kullanılmıştır. Literatürde nitel araştırmalarda araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılık), dış geçerliğini (aktarılabirlik/transer edilebilirlik), iç güvenilirlik (tutarlık) ve dış güvenilirliğini (teyit edilebilirlik) ile sağlamanın mümkün olduğu (Yıldırım & Şimşek, 2011) dile getirilmektedir. Buna göre her bir görüşmeden mümkün olan en sağlıklı veriyi toplamak için görüşme süresi mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmıştır. Görüşme sonrasında katılımcılardan ses kaydı biçiminde toplanan veriler kâğıda aktarılmış, bunlar katılımcılara araştırmacı tarafından elden ulaştırılmış ve her bir katılımcıdan araştırma sorularına verdikleri yanıtları teyit etmeleri; eksik gördükleri kısımları ya da tamamlamak istedikleri bölümleri tamamlamaları istenmiştir. Çalışma grubu içinden üç katılımcı teyit işlemi sırasında bazı ilâve görüş ve düşüncelerini yazılı olarak bildirmişlerdir. Mevcut araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla Yıldırım ve Şimşek tarafından önerilen amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışmanın iç güvenilirliğini sağlamak için tutarlık incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Uzman incelemesi sonucunda araştırmanın bir bütün olarak tutarlı bir yapı arz ettiği belirlenmiştir. Son olarak tutarlık incelemesi yapan uzmanla araştırmanın ham verileri ve bu veriler üzerinden üretilen tema ve kodlar paylaşılmış ve bu sayede araştırmanın dış güvenilirliğini sağlamak üzere teyit incelemesi yöntemi işe koşulmuştur. Uzman önerileri doğrultusunda araştırma verilerin tematik hale getirilme süreci tamamlanmıştır.

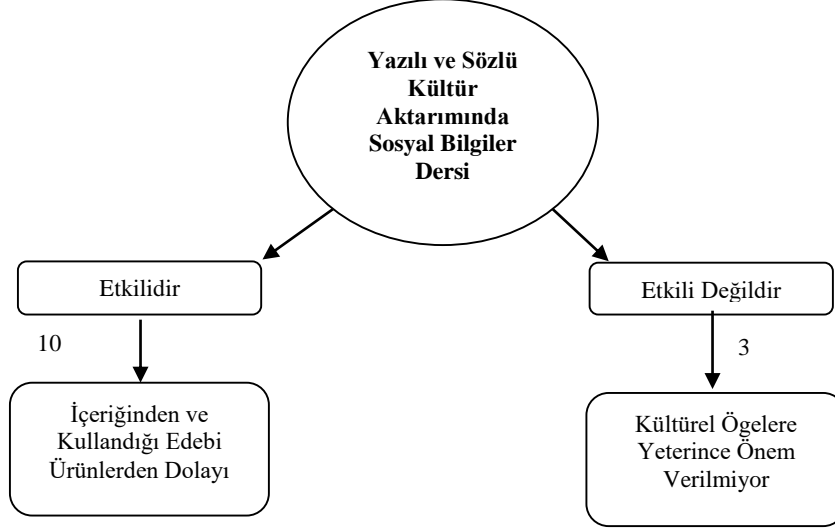
### Bulgular

Çalışmadan elde edilen bulgular, çalışmanın amaçları/hipotezlerinde belirtilen sıraya uygun olarak sunulmalıdır. Bulguların sunumunda grafik, resim, tablo, şekil, gibi öğeler kullanılabilir. Bulgular bölümü yalnızca sonuçların sunulmasıyla ilgilinmeli ve bulguların tartışmasını içermemelidir. Çalışmanın alt hedeflerine / hipotezlerine uygun olarak alt başlıklar kullanılabilir. Alt başlıklar paragraf başından başlayacak şekilde, ilk harfleri büyük olarak, kalın ve italik biçimde verilmelidir. Örneğin;

Araştırma verilerinden hareketle yapılan içerik analizi sonucunda, araştırmanın bulguları iki temel boyut altında toplanmaktadır. Bunlardan birincisi "*Yazılı ve Sözlü Kültür Aktarımında Sosyal Bilgiler Dersi*", ikincisi ise "*Yazılı ve Sözlü Kültür Aktarımında, Diğer Derslerin Yanında Sosyal Bilgiler*" dir. Bulgular oluşturulurken katılımcıların her bir soruya ilişkin ifade ettikleri görüşler kodlamalar şeklinde bir araya getirilmiş ve kodlamalar ile kodlamalardan yola çıkarak oluşturulmuş olan kategoriler arasındaki ilişki görselleştirilerek sunulmuştur. Her bir boyutla ilgili olan kategoriler ve o kategorileri oluşturan kodlamalar katılımcıların görüşlerinden aynen alıntılar yapılarak sunulmuştur. Aynen alıntılanarak yapılan sunumlarda katılımcılara kodlar (Ö, 3- Ö, 6 vb.) verilmiştir.

### Yazılı ve Sözlü Kültür Aktarımında Sosyal Bilgiler Dersi

Katılımcıların “yazılı ve sözlü kültür aktarımında sosyal bilgiler dersi” ilişkin belirttikleri görüşler ve bunların ifade sıklıkları Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Yazılı ve sözlü Kültür aktarımında sosyal bilgiler dersinin rolüne ilişkin öğretmen görüşleri ve ifade sıklıkları

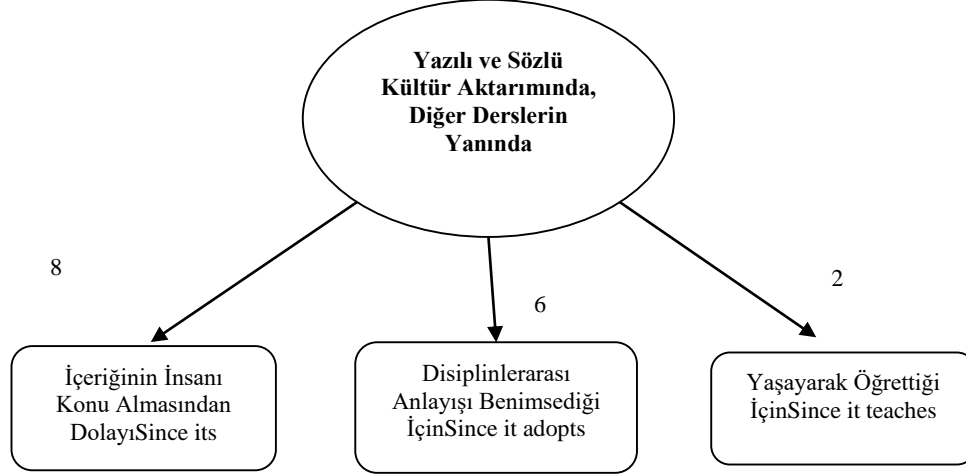
Şekil 1’de katılımcıların, yazılı ve sözlü kültür aktarımında sosyal bilgiler dersinin rolüne ilişkin görüşleri dersin, etkili olduğu ve etkili olmadığı şekilde iki ana başlıkta kategorilendirilmiştir. Yazılı ve sözlü kültür aktarımında dersin etkili olduğunu düşünen katılımcılar bu düşüncelerini dersin, “içeriğinden ve kullandığı edebi ürünlerden” kaynaklandığını, etkili olmadığını düşünenler ise dersin, “kültürel öğelere yeterince önem vermediğinden” kaynaklandığını dile getirmektedirler.

**İçeriğinden ve kullandığı edebi ürünlerden dolayı.** Katılımcıların büyük çoğunluğu yazılı ve sözlü kültür aktarımında sosyal bilgiler dersinin etkili olduğunu ve bu etkililiğin dersin içeriğine ve kullandığı edebi ürünlere bağladıklarını dile getirmektedirler. Bu durum katılımcıların; “Katkı sağladığını düşünüyorum çünkü sosyal bilgiler dersinde öğrenilen konular bir kişinin sahip olması gereken özellikleri içermektedir. Bu nitelikleri gerçekleştirme, yaşadığı çevreden etkilenmesi ve yaşadığı çevreyi tanıması o kültürün değerlerini öğrenmesi için önemlidir. Özellikle bu ders içinde yer alan kültür ve miras öğrenme alanında kullanılan yöresel görseller türküler dönem hakkında bilgi verebilir.” (Ö, 2). “Sosyal bilgiler dersi geçmişten günümüze farklı toplumları neredeyse her yönüyle ele aldığından bu toplumların sözlü ve yazılı tüm ürünlerini de konu edindiğinden gelecek kuşaklara aktarım yaparak bence büyük katkı sağlamaktadır.” (Ö, 3) ve “Yazıtlarımızdan, halk masallarına, destanlarımızdan halkoyunlarımıza kadar birçok kültürel öğeye değinilen dersimizde bu konuda genel kültür oluşturmaktadır.” (Ö, 4) şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadeler katılımcılar tarafından, yazılı ve sözlü kültür aktarımında sosyal bilgiler dersinin etkili olduğunu, bu etkililiğin de hem dersin içeriğinden hem de bu içerikte yer alan bilgilerin insanı, toplumu ilgilendirmesi temeline dayanmasından kaynaklandığını düşünceleriyle açıklanabilir.

**Kültürel öğelere yeterince önem vermediğinden dolayı.** Katılımcıların bir kısmı, yazılı ve sözlü kültür aktarımında sosyal bilgiler dersinin etkili olmadığını, bu durumun ise dersin içeriğinin yeterince kültür öğelerine önem vermediğinden kaynaklandığını düşünmektedirler. Bu durum katılımcıların; “Çok fazla katkı sağladığını düşünmüyorum. Çünkü içerik olarak kültürel öğelere yeteri kadar yer verilmemiştir” (Ö, 13) ve “Kitaba bağlı kalarak katkı sağladığını düşünmek yanlış olur. Çünkü kültür öğeleri çok kısıtlı müfredatta. Bazen 1 satır, bazen 1 sayfadır bu katkı. 7 ünitelik kitapta bu katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.” (Ö, 14) şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadeler katılımcılar tarafından, yazılı ve sözlü kültür aktarımında sosyal bilgiler dersinin etkili olmadığını düşündükleri, bu düşüncenin de müfredatta yeterince kültür öğelerine yer verilmediğinden kaynaklandığı fikrini ortaya çıkarmaktadır.

## Yazılı ve Sözlü Kültür Aktarımında, Diğer Derslerin Yanında Sosyal Bilgiler Dersi

Katılımcıların “yazılı ve sözlü kültür aktarımında, diğer derslerin yanında sosyal bilgiler dersinin rolüne” ilişkin belirttikleri görüşler ve bunların ifade sıklıkları Şekil 2’de sunulmuştur.



**Şekil 2.** Yazılı ve sözlü kültür aktarımında, diğer derslerin yanında sosyal bilgiler dersinin rolüne ilişkin öğretmen görüşleri ve ifade sıklıkları

Şekil 2’de katılımcıların, yazılı ve sözlü kültür aktarımında, diğer derslerin yanında sosyal bilgiler dersinin rolüne ilişkin görüşleri üç ana başlıkta kategorilendirilmiştir. Katılımcılar, yazılı ve sözlü kültür aktarımında, “içeriğinin insanı konu almasından”, “disiplinlerarası anlayışı benimsemesinden” ve “yaşayarak öğrenmeyi sağlamasından” dolayı, diğer derslerin yanında sosyal bilgiler dersini farklı olarak görmektedirler.

**İçeriğinin insanı konu almasından dolayı.** Katılımcıların büyük çoğunluğu, yazılı ve sözlü kültür aktarımında, diğer derslerin yanında sosyal bilgiler dersinin farklı bir yeri olduğunu, bu farklılığın ise sosyal bilgiler ders içeriğinin insanı konu almasından kaynaklandığını dile getirmektedirler. Bu durum katılımcıların; “*İnsanla ve insanın oluşturduğu her şeyle ilgilenmesi ve konu edinmesi bana göre sosyal bilgiler dersini diğer derslerden ayıran en önemli özelliktir*” (Ö, 3) ve “*Sadece yazılı ve sözlü kültür öğelerinin ait olduğu toplumla ilgili önemli ipuçları vermesi ve öğrencilerin bu öğelere bakarak toplum ve uygarlıkların günlük yaşamlarından mücadelelerine kadar olan konularda çıkarımlar sağlaması Sosyal Bilgiler dersini diğer derslerden ayırıyor*” (Ö, 5) şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadeler katılımcılar tarafından, yazılı ve sözlü kültür aktarımında diğer derslerin yanında sosyal bilgiler dersinin farklı olarak görülmesinin sebebi; sosyal bilgiler dersinin konu itibarıyla daha çok insanı ve onun yaşamını konu alıyor olmasıdır. Bunun yanında sosyal bilgiler dersinin, insanlar tarafından ortaya konan kültürleri incelemesi ve onları bir sonraki kuşaklara aktarılması gibi amaçlarının bulunması, katılımcılar tarafından sosyal bilgiler dersinin yazılı ve sözlü kültür aktarımında diğer derslerden farklı olarak görülmesini sağlayan sebepler olarak görülmektedir.

**Disiplinlerarası Anlayışı Benimsediği İçin.** Katılımcıların bir kısmı, yazılı ve sözlü kültür aktarımında, diğer derslerin yanında sosyal bilgiler dersinin farklı bir yeri olduğunu, bu farklılığın ise sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası anlayışı benimsemiş olmasından kaynaklandığını dile getirmektedirler. Bu durum katılımcıların; “*Sosyal Bilgiler dersi içinde tarihi coğrafyayı, sanatı, ekonomiyi, günümüz dünya sorunlarını, Türkçeyi, arkeolojiyi, antropolojiyi barındıran bir ders özelliği taşıması ve bu disiplinlerin insanla ilgili olmasından dolayı disiplinlerarası anlayışı oluşturmuştur. Bunun için diğerlerinden farklıdır*” (Ö, 7) ve “*Diğer dersler hayatla bu kadar iç içe olmadığı için, sosyal bilgiler dersi de birçok bilim dalını barındırdığı ve bu bilim dallarının hepsi de insanla ilgili olduğu için, sosyal bilgilerden fazla kültür aktaracak ders yoktur. Hangi ders bayramdan, düğünden, kıyafetten, yemekten, edebiyattan, mimariden bu kadar bahsediyor? Hiçbiri*” (Ö, 15) şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadeler katılımcılar tarafından, yazılı ve sözlü kültür aktarımında diğer derslerin yanında sosyal bilgiler dersinin farklı olarak görülmesinin sebebi; sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası anlayışı

benimsemiş olması ve dersin bünyesinde yer alan disiplinlerin hemen hepsinin insan yaşamını, dolayısıyla kültürü ve bunun aktarımını konu alıyor olmasıdır.

**Yaşayarak Öğrettiği İçin.** Katılımcıların bir kısmı, yazılı ve sözlü kültür aktarımında, diğer derslerin yanında sosyal bilgiler dersinin farklı bir yeri olduğunu, bu farklılığın ise sosyal bilgiler dersinin konuları yaşayarak öğretmesinden kaynaklandığını dile getirmektedirler. Bu durum katılımcıların; “Edebiyat ve sanatla iç içe olan dersimizi sıkıcılıktan çıkarıp işleyebiliyoruz. Yaşayarak öğrenebiliyor ve öğretebiliyoruz” (Ö, 4) ve “Kültürel aktarımda Sosyal Bilgiler dersini diğer derslerden ayıran en önemli özellik kültürel öğeleri yer ve zaman ilişkisi içerisinde, dün ve bugünle bağlantılı olarak gelişim süreçleriyle birlikte öğrencilere yaşatarak aktarmaktan kaynaklandığını düşünüyorum” (Ö, 6) şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadeler katılımcılar tarafından, yazılı ve sözlü kültür aktarımında diğer derslerin yanında sosyal bilgiler dersinin farklı olarak görülmesi; sosyal bilgiler dersinin, kültür aktarma işini öğrencilere yaşayarak kazandırma varsayımıyla gerçekleştirmeye çalıştığından kaynaklandığı savunulabilir.

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

Sözlü ve yazılı kültürün aktarımında sosyal bilgiler dersinin rolüne ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada, araştırmanın bulguları iki temel boyut altında toplanmıştır. Bunlar: “Sözlü ve yazılı kültür aktarımında sosyal bilgiler dersi” ve “Sözlü ve yazılı kültür aktarımında diğer derslerin yanında sosyal bilgiler” olarak ifade edilebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların sözlü ve yazılı kültür aktarımında sosyal bilgiler dersinin rolüne ilişkin olarak dersin etkili olduğu ve etkili olmadığı şekilde iki ana başlıkta kategorilendirildiği anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu sözlü ve yazılı kültür aktarımında sosyal bilgiler dersinin etkili olduğunu ve bu etkililiğin dersin içeriğine ve kullandığı edebi ürünlere bağladıklarını dile getirmektedirler. Buradan yola çıkarak okullarda öğretimi gerçekleştiren neredeyse bütün derslerin genel olarak kültürel aktarım konusunda bir katkısının olduğu söylenebilmekle birlikte milli kültürün, örgün eğitim kurumu içerisinde öğretimi en başta Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleriyle sağlandığı (Kaya, 2009: 33–34; Safran, 2008; Sözer, 2008) söylenebilir.

Çoğu sosyal bilgiler alan eğitimcileri ve uzmanları bireylere yönelik edebiyat unsurlarının kullanımının sosyal bilgiler öğretimine ciddi katkı sağladığı noktasında fikir birliği içerisinde. Buradan yola çıkarak alan uzmanlarıncı da bu dersin içeriğinin roman, masal, hikâye, drama, biyografi, şiir, mitoloji, atasözleri, bilmece vb. eserlerle harmanlanması gerektiği fikri kuvvetlenmektedir (Akkuş, 2006; McGowan & Guzzetti, 1991; Demir ve Akengin, 2011).

Sözlü ve yazılı kültür eserlerinin (edebi eserlerin), örn eğitim kurumlarında uygun bir şekilde kullanılması bireylerin anlayabilme, yorumlayabilme, analiz edebilme, farklı bakış açılarını görme, empati kurma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim gibi becerilerini geliştirmektedir. Bununla birlikte bu edebi metinler sayesinde bireyler hem millî hem de evrensel değerleri kazanmaktadır. Bu değerleri kazandırırken sözlü ve yazılı kültürden yararlanmak süreçte katkı verecek bir yol olarak görülebilir. Edebi metinlerden bilhassa kurgu içeren metinlerde var olan karakterlerin yaşamış olduğu ikileme durumları, ahlak, karakter ve değer eğitimi açısından örnek olay oluşturmakta (Karatay, 2007) ve değerler eğitimi yaklaşımlarından biri olan ahlaki muhakeme yaklaşımında kullanılacak bir ikileme örnek teşkil etmektedir.

Araştırmanın bir başka sonucunda ise sosyal bilgiler öğretmenleri, sözlü ve yazılı kültür aktarımında, diğer derslerin yanında sosyal bilgiler dersinin rolüne ilişkin görüşlerinin üç ana başlıkta kategorilendirildiği görülmektedir. Katılımcılar, sözlü ve yazılı kültür aktarımında, içeriğinin insanı konu almasından, disiplinlerarası anlayışı benimsemesinden ve yaşayarak öğrenmeyi sağlamasından dolayı diğer derslerin yanında sosyal bilgiler dersini farklı olarak görmektedirler. Katılımcılar tarafından, sözlü ve yazılı kültür aktarımında diğer derslerin yanında sosyal bilgiler dersinin farklı olarak görülmesinin sebepleri arasında, sosyal bilgiler dersinin konu itibarıyla daha çok insanı ve onun yaşamını konu alıyor olmasını katılımcı görüşleri yansıtmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin insanlar tarafından ortaya konan kültürleri incelemesi ve onları bir sonraki kuşaklara aktarılması gibi amaçlarının bulunması sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından sosyal bilgiler dersinin sözlü ve yazılı kültür aktarımında diğer derslerden farklı olarak görmelerinin sebepleri arasında sayılabilir.

Buradan hareketle sözlü ve yazılı kültürün kullanımının yalnızca Türkçe ve Edebiyat derslerine özgü olmadığını ifade etmek mümkündür. Eğitim öğretimin ilk ve orta basamağında yer alan kurumlara iyi ve sorumlu bireyler yetiştirmek düşüncesiyle sosyal bilimler içerisinde yer alan disiplinlerden seçilmiş bireylere toplumsal

hayatla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlanan (Erden, 1996) sosyal bilgiler de içeriğinde insan ve insana ilişkin bilgileri konu edinmesi nedeniyle edebi metinlerin, bilhassa edebi türlerin kullanımına önem vermiş bir disiplinler yumağı olarak görülebilir. Öyleki edebi unsurların ve sosyal bilgilerin odak noktasında insanın bulunması; bir bilim dalı olan edebiyatın bir öğretim programı olan sosyal bilgilere çeşitli yönlerden katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Sills-Briegel ve Camp (2001) konuya dair; öğrencilerin sorunları hakkında düşünmeleri ve bu sorunlara çözüm önerisi bulmalarını sağlamak için edebi unsurlarında faydalanarak uygun bakış açısı geliştirmelerini sağlayabiliriz şeklinde ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre, sözlü ve yazılı kültür aktarımında diğer derslerin yanında sosyal bilgiler dersinin farklı olarak görülmesinin bir diğer sebebi; sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası anlayışı benimsemiş olması ve dersin bünyesinde yer alan disiplinlerin hemen hepsinin insan yaşamını, dolayısıyla kültürü ve bunun aktarımını konu alıyor olmasıdır. Öyleki sosyal bilgilerde sözlü ve yazılı kültürün kullanımı en başta herhangi bir konuyla ilgili disiplinlerarası bilgi paylaşımı sağlamaktadır. Bireylerin konuya ilişkin bildiklerini artırmakla birlikte eleştirel düşünme, empati kurma, çoklu bakış açısı, dili güzel kullanma, iletişim, zaman ve kronoloji gibi çeşitli becerilerin geliştirilmesine katkı sağlar. Ayrıca Soyut konuların ve kavramların somutlaştırılma imkânı verirken, derse olan ilgiyi artırarak, motivasyon ve başarıyı yukarılara çıkarır. Katılımcıların da görüşlerinden ortaya çıkan Sosyal Bilgilerin disiplinlerarası bu ilişkisi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında da (2005; 2018) vurgulanmaktadır.

Son olarak katılımcılar tarafından sözlü ve yazılı kültür aktarımında diğer derslerin yanında sosyal bilgiler dersinin farklı olarak görülmesinin nedeninin sosyal bilgiler dersinin, kültür aktarma işini öğrencilere yaşayarak kazandırma varsayımıyla gerçekleştirmekten kaynaklı olmasıyla açıklanmaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programları (2005; 2018) incelendiğinde sosyal bilgilerin konularının genelde gerçek yaşamla uyumlu olduğu, yaşamın içinde yer aldığı ve bundan dolayı da öğretmenlerin çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanmada, konuyu aktarmada daha yaşamdan örnekler sunması gerektiği gerçeği yukarıda verilen sonucun destekler mahiyettedir. Yani sosyal bilgiler dersi, diğer derslere göre daha hayata yakındır ve hayatla iç içedir. Ve sosyal bilgilerin temel aldığı konuların birçok bölümü gerçek hayatta bireylerin karşısına çıkmaktadır.

Sonuç olarak küreselleşen dünya düzeninde yerel unsurlarında vurgulandığı düşünüldüğünde sözlü ve yazılı kültür öğelerinin bireylerin algılayabileceği bir kavramsal çerçeve içinde yeniden tasarlanıp sunulabilmesine sosyal bilgiler dersi imkân sağlamaktadır. Buradan hareketle özellikle programları ortaya çıkaran politika yapıcıların ve bu politikaları uygulayıcı konumunda olan öğretmenlerin belirtilen bu sözlü ve yazılı kültür öğelerini, programında ön gördüğü şekliyle özellikle beceri ve değer öğeleri üzerinden etkili bir şekilde tasarlayarak eğitim öğretim sürecinde kullanmaları önemli görülebilir.

### **Bilgilendirme**

This study was presented orally at the I. International World of Turks Symposium of Social Sciences held in May 11-14, 2017.

## References

- Akkuş, Z. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde destanların kullanımı [The use of epics in the teaching of social science]. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 31-48.
- Arslan, E. (2014). *Ortaokul 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde hikâye anlatım yönteminin akademik başarıya etkisi*. [The effect of the story telling methods in the middle school 7. grade students' academic success in social studies lesson]. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler öğretim programı. [Social studies curriculum] Cemil Öztürk. (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* (Birinci Baskı) içinde (s.34-47). Ankara: Pegem.
- Beldağ, A. ve Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi eser kullanımı: Nitel bir çalışma. [Using Literary Texts to Teach Social Studies: A Qualitative Study] *Erzincan Üniversitesi Erzincan Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18, 953-981.
- Bütün-Kar, E. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt ve edebi eserlerin kullanımı. [Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt ve edebi eserlerin kullanımı] H. Çalışkan ve B. Kılcan (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss.283-310). İstanbul: Lisans.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı) [Scientific research methods]. Ankara: Pegem.
- Çifçi, T. (2011). *Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihî romanların kullanımının öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisi*. [The effect of using historical novels on student's academic achievement in teaching social studies] Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, S. B. ve Akengin, H. (2011). *Hikayelerle sosyal bilgiler öğretimi*. [Teaching social studies with stories] Ankara: Pegem.
- Demir, S. B. (2011). *Sosyal Bilgiler öğretim programına göre tasarlanmış hikâyelerin etkililiği*. [The effectiveness of stories designed upon social studies curriculum] Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. [Teaching social studies] İstanbul: Alkım.
- Fredericks, A. D. (2007). *Much more social studies through children's literature: A collaborative approach*. Westport CT: Teacher Ideas Press.
- Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş. (Ersoy, A., & Yalçınoğlu, P. Çev. Ed.). [Introduction to qualitative research] Ankara: Anı.
- Güvenç, B. (2002). *İnsan ve kültür* (9. Basım). [Human and culture] İstanbul: Remzi.
- Jarolimek, J. (1990). *Social studies in elementary education* (8th edition). New York: McMillan.
- Kaya, Y. (2009). Lisans düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Öğretmen Adaylarının Görüşleri, [Problems in social studies education at tertiary level and suggestions for solutions: teacher candidates' perspectives] *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 31-53.
- Karatay, H. (2007). *Değer aktarımı açısından yerli ve yabancı çocuk edebiyatı ürünleri*, [Domestic and foreign children's literature products in terms of value transfer] 38. ICANAS, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, (10-15 Eylül 2007) Ankara.
- Kuş, E. (2012). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. (4. Baskı). [Quantitative-qualitative research techniques] Ankara: Anı.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. [Turkish Language Curriculum in Terms of Culture Transfer] *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- McCall A. L. (2010). Teaching powerful social studies ideas through literature Circles. *The Social Studies*, 101(4), 152-159.



- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. [Primary social studies lesson 6-7. Classroom curriculum and guide] Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. [Social studies course curriculum] <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden 20.01.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- McGowan, T. & Guzzetti, B. (1991). Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi. [Literature based social studies teaching] (Çev: Ahmet Doğanay) [http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/doganay\\_01.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/doganay_01.pdf), adresinden 23.01.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Mindivanlı, E., Küçük, B., ve Aktaş, E. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerlerin aktarımında atasözleri ve deyimlerin kullanımı. [Using proverbs and idioms in social studies course to convey values] *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 93-101.
- Oruç, Ş. (2009). Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında edebi ürünler. [The literal works in the 6th class course books] *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 9-24.
- Özcan, H. (2008). Halk edebiyatı metinlerinin çocuk edebiyatına kaynak olması ve örneklem olarak dede korkut hikâyeleri, [Texts of folk literature are examples for children's literature and stories of dede korkut as a sample] *Turkish Studies*, 3(2), 582-603.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. [Overview of social studies teaching] B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (1-19). Ankara: Pegem.
- Sills-Briegel, T. & Camp, D. (2001). Using literature to explore social issues. *Social Studies*, 91(3), 116-120.
- Sözer, E. (2008). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. [Definition, scope and place of social studies course in primary education program] Ş. Yaşar, (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (41-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, A. (2014). Sosyal bilgiler derslerinde bir öğretim materyali olarak edebi ürünler, [Literary products as a teaching material in social studies courses] M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (3.Baskı), Ankara: Pegem.
- Tokcan, H. (2016). Sosyal bilgiler ve edebiyat. [Social studies and literature] H. Tokcan. (Ed.). *Sosyal bilgilerde sözlü ve yazılı edebiyat incelemeleri* (1. Baskı) içinde (s. 1-24). Ankara: Pegem.
- Ünlü, İ. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ders materyali olarak edebi ürün kullanımına yönelik görüşleri, [The viewpoints of social sciences teachers on the use of literary genres as class materials] *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 120-136.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). [Qualitative research methods in the social sciences]. Ankara: Seçkin.



## Body Satisfaction and Well-Being Status as Predictors of Conscious Awareness\*

Abdullah Mert<sup>\*a</sup>, Meliha Kahraman<sup>b</sup>

### Article Info

DOI: 10.14686/buefad.482699

#### Article History:

Received 14.11.2018  
Accepted 04.05.2019  
Published 30.06.2019

#### Keywords:

Conscious awareness,  
Body satisfaction,  
Well-Being

#### Article Type:

Research Article

### Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship between conscious awareness and well-being and body satisfaction levels of university students. The data of the study were collected from 369 (N = 220 female, N = 149 male) students who studied at various departments of Uşak University in 2017-2018 academic year. The research was conducted in accordance with the relational screening model. The "Well-Being Scale" was used to determine well-being state of the students, the "Body satisfaction Scale" was used to determine their body satisfaction state, and the "Conscious Awareness Scale" was used to determine their level of Conscious awareness. Data were analyzed by using t-test, correlation and multiple regression analyses by using SPSS 20.0 program. The results of the study indicated that body satisfaction did not differ according to gender. The well-being was higher in female students, whereas the conscious awareness was higher in male students. It was found a weak positive relationship between the conscious awareness and the well-being and body satisfaction. Findings revealed that body satisfaction and well-being predict the conscious awareness at statistically significant level. The findings of the present study were discussed in the light of the literature and some suggestions were made.

## Bilinçli Farkındalığın Yordayıcıları Olarak Beden Memnuniyeti Ve İyilik Hali

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.482699

#### Makale Geçmişi:

Geliş 14.11.2018  
Kabul 04.05.2019  
Yayın 30.06.2019

#### Anahtar Kelimeler:

Bilinçli Farkındalık,  
Beden Memnuniyeti,  
İyilik Hali

#### Makale Türü:

Araştırma Makalesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı; üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık, iyilik hali ve beden memnuniyeti düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Uşak Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 369 (N=220 kız, N=149 erkek) öğrenciden toplanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin iyilik halini belirlemek amacıyla "İyilik Hali Ölçeği", beden memnuniyetini belirlemek amacıyla "Beden Memnuniyeti Ölçeği" ve bilinçli farkındalık düzeyini belirlemek amacıyla da "Bilinçli Farkındalık Ölçeği" uygulanmıştır. Veriler, t-testi, korelasyon ve çoklu regresyon yöntemiyle SPSS 20.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, beden memnuniyetinin cinsiyete göre farklılaşmadığını fakat iyilik halinin kız öğrencilerde bilinçli farkındalığın ise erkek öğrencilerde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

\* This research was presented as a paper in the III. International Congress of Youth Researches held in 27 June-01 July 2018 in Nahciva/Azerbaijan.

\*Corresponding Author: abduhamert@mail.com

<sup>a</sup>Asist. Prof. Dr. Usak University, Uşak/Turkey, <http://orcid.org/0000-0003-0653-2297>

<sup>b</sup>Res. Usak University, Uşak/Turkey, <http://orcid.org/0000-0002-0304-5314>

## Introduction

Conscious awareness is a concept which is seen in Eastern cultures for years and covers various deep thinking processes, and which has to be understood by experiencing directly because it is difficult to understand theoretically (Chambers, Gullone, & Allen, 2009; Kabat-Zinn, 2000). The basics of conscious awareness concept are based on Buddhist philosophy. Concept as a word means remembering and attention (Germer, 2004). It is used as ability to do followings: the existence of the mind, accepting past memories and being able to redirect to the present time, being able to interact with all the experiences that can reduce the problems, focusing aimfully on the present time, and the ability to regulate the intrinsic processes. (Hayes & Feldman, 2004; Kabat-Zinn, 2012; Özyeşil, Arslan, Kesici & Deniz, 2011; Özyeşil, 2011; Siegel, Germer & Olendzki, 2009). Awareness is also described as focusing on intrinsic processes and having a clear awareness about perceptions (Nyanaponika, 1972). It is used in the literature in order to define a theoretical structure, and a program which is applied to create awareness, or in order to express a psychological process emerging as conscious awareness (Germer, Siegel, & Fulton, 2005). The fact that the individual is aware of his/her perceptions, and that can focus on present by learning from the past mistakes shows the level of conscious awareness.

The human mind is constantly engaged with cognitive concepts such as past, future, expectation, anxiety, stress, and remorse. According to Gilbert and Tirsch (2009), conscious awareness helps the mind to be alert, while it engages with all of these. The conscious awareness ensures that mind exists together with all these without taking place inside them. Conscious awareness is not a reflexive, but a reflective state. It is a state in which individual recognizes his/her surroundings by detaching from the conditionings and he/she observes him / herself objectively. And also it is the gap between the perceptions and reactions of another person (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, Carmody, Segal, Abbey, Speca, Velting, & Devins, 2004; Germer, 2004). The conscious awareness at high level reduces pain and difficulties by support and effect of all experiences, and supports the increase of the well-being of an individual (Özyeşil, Arslan, Kesici, & Deniz, 2011). This concept is based on the idea that everything that is momentarily designed and created in the mind is accepted without being judged and thus the emotional difficulties associated with thought can be minimized (Brown & Ryan, 2003; Gilbert, 2005; Kabat-Zinn, 2003; Linehan, 1993). Conscious awareness consists of two components: maintaining attention and guiding instant experience (Bishop et al., 2004). It is important that individuals focus life by getting rid of the effects of any mental process that affects them in the past.

Conscious awareness emerges in the way that being aware of what is going on intrinsically (Nyanaponika, 1972), being dynamic and interested in whole life (Germer, Siegel & Fulton, 2005) and approaching current events with attention and awareness (Brown & Ryan, 2003). Many variables such as coping strategies, anxiety disorder, subjective-emotional and mental well-being, and psychological adjustment were examined in the studies on conscious awareness, and the significant relationships were found between conscious awareness and these variables (Brown & Ryan, 2003; Flugel-Colle, Vincent, Cha., Loehrer, Bauer, & Wahner-Roedler, 2010; Lykins & Baer, 2009; Roemer, Lee, Salters-Pedneault, Erisman, Orsillo, & Menin, 2009; Weinstein, Brown, & Ryan, 2009). In addition, other studies show that conscious awareness-based programs have an effect on reducing stress level and improving well-being (Carmody & Baer, 2008). Additionally, Williams (2008) stated that the difficulties caused by negative situations such as perfectionism, depression, uncontrolled self-management, and continuous and excessive thinking on something can be overcome by conscious awareness. That the concept of conscious awareness affects the individual in many ways is seen in these previous studies.

That the individuals are in seeking of life satisfaction and meaning throughout their lives depends on their level of conscious awareness and these concepts interact with each other. The role of conscious awareness is revealed to be unquestionable when it comes to the well-being and satisfaction of university students (Ang & Jiaqing, 2012; Brown & Ryan, 2003; Brown & Kasser, 2005; Halama & Dědová, 2007; Howell, Digdon, Buro, & Sheptycki 2008; Ho & Dempsey, 2010; Kim, 2001; Schutte & Malouff, 2011; Wang & Kong, 2014). As a result of the studies that have been conducted, individuals with a high level of conscious awareness have lower levels of depression, anxiety, various psychological problems, depression, rumination, aggression and irrational belief and they have higher levels of empathy and spirituality, social skills, academic performance, optimism and positive emotion (Beauchemin, Hutchins, & Patterson, 2008; Broderick & Metz, 2009; Cengiz, Serdar, & Donuk, 2016; Finucane & Mercer, 2006; Liehr & Diaz, 2010; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Sears & Kraus, 2009; Semple, Lee, Dinelia, & Miller, 2010; Völlestad, Sivertsen, & Nielsen, 2011; Teasdale, Segal, Williams,

& Ridgeway, 2000). It was found out that conscious awareness affects many behaviors, especially depression and stress.

When the literature is examined, it is seen that these applications have positive effects on mental and emotional processes (Baer, 2007; Cooper, Frone, Russell, & Mudar, 1995; Johnson & Larson, 1982; Mennin, Heimberg & Turk, 2005). Conscious awareness begins with the recognition and acceptance of feelings and thoughts as it is by individual. With this awareness, the individual realizes that he / she shares the same feelings and thoughts with other people. Thus, he begins to show remedial behavior by moving away from the accusatory and negative attitudes towards himself (Zvolensky, Solomon, McLeish, Cassidy, Bernstein, Bowman, & Yartz, 2006). Conscious awareness contributes to the increase in positive behavioral attitudes by supporting individuals to stay away from harmful habits (Ryan & Deci, 2000; Yıkılmaz & Demir-Güdül, 2015). It was seen that individuals with conscious awareness have more power to cope with stress, and being loaded less stress than others (Carlson & Brown, 2005; Carmody & Baer, 2008; Cengiz, Serdar & Donuk, 2016; Özyeşil et al., 2011; Weinstein, Brown & Ryan, 2009). Although the level of conscious awareness varies from individual to individual, it can be increased by various applications (Germer, 2009). Individuals with high level of conscious awareness have high level of self-awareness. That an individual shows love and affection towards him/herself makes him to be less affected by other adverse events (Özyeşil, 2011). Conscious awareness-based practices nowadays are often used to develop emotion regulation skills and improve well-being state (Broderick & Metz, 2009). Conscious awareness affects many emotions in human. One of them is the well-being state.

Özyeşil (2011) pointed out the quality of being conscious in order to increase the level of mental well-being. For this reason, one of the variables of the study is the well-being state which is thought to be related to conscious awareness. The well-being of the individual is one of the effective determinants of life satisfaction in which work, family and friends are effective (Özen, 2010). The concept of well-being has been defined in different ways since the time of the ancient Greeks (Myers, 1992). Although the dimensions of the well-being are discussed in the literature, psychological and emotional dimensions are often addressed together (Miller & Foster, 2010). Halbert Dunn initiated the study regarding well-being state in 1961 and the theoretical framework was generated with the contributions of theoreticians such as Maslow- self-realization, Rogers-full-function individual, Jung- psyches, Gestalt-holistic phenomenology etc. (Myers, Sweeney, & Witmer, 2000). The well-being state is defined in the way that an individual can recognize the emotional, social and physical needs and make sense of them (Westgate, 1996). In addition, it is defined as the fully functional life maintained by a person in his/her environments, balanced and consistent lifestyle for being healthy, being at the highest level of health and well-being, and the functionality method (Bezner, Adams, & Steinhardt, 1997; Ivey, Ivey, & Zalaquett, 2014; Myers, Sweeney, & Witmer, 2000). The actions of individuals in daily life aim to reach happiness and the concept of well-being is often used in the same sense as happiness (Fordyce, 1988; Deci & Ryan, 2008). There is not enough study that has been done in Turkey about the well-being state. However, positive thoughts and optimism, cigarette and alcohol use status, thoughts about future, family and friend support level, doing physical exercise, social support, psychological symptoms, indomitableness, psychological capital and perception of organizational justice, not being able to assert oneself in work, group counseling with enriched with art activities, and life satisfaction are some of the studies about the well-being state around the world (Adams, Bezner, Drabbs, Zambarano, & Steinhardt, 2000; Çelik, Turunç, & Bilgin, 2014; Demirbulat, & Bozok, 2011; Doğan, 2008; Gürgân, 2014; Oğuz-Duran, 2006). It is necessary to examine the relationship between conscious awareness and well-being in order to get to know the individual better. On the other hand, investigating how an individual's own body satisfaction explains the conscious awareness is thought to be important.

According to Havighurst (1972), there are certain tasks that need to be achieved during each development period, and one of which is the acceptance of the body. People seen in the visual media are generally people who represent the perception of beauty in a society at the highest level, most of the body perception of individuals is shaped according to these people and few people in society are similar to them (Gander & Gardiner, 1993; Koç, 2004). How an individual sees himself in the mirror, the feelings about his body and the body image are very effective on the individual's selfness. In a study, it was seen that the majority of men's self-perceptions affected to their body satisfaction (Furnham, Badmin, & Sneade, 2002). The body perception and image have become more prominent with the development of technology. Healthy body perception is important for the social relations of the person. Negativity in the body image causes the individual to move away from social relations. The person experiences a psychological difficulty due to his / her negative body perception, and social phobia often accompanies with this. In addition, it is known that women who are exposed to the programs where the

ideal body image comes to the forefront constantly exhibit behavioral characteristics of anorexia and bulimia nervosa diseases (Haspolat & Kağan, 2017; McCabe & Ricciardelli 2001; Newell & Marks, 2000). The dissatisfaction with the body has been associated with symptoms of depression no matter the group on which it is studied, especially in children and adolescents. For this reason, it is important to understand the structure that forms the thoughts regarding one's body (Pechriggl & Postl, 2005; Rinderknecht & Smith 2002). The physical image of psychologically healthy individuals is closely related to the body image.

Many researchers have emphasized the importance of being conscious and aware in order to ensure psychological well-being (Baer, Smith, & Allen, 2004; Lykins & Baer, 2009; Mayer, 2000). It is known that studies on the conscious awareness support the idea of having of different viewpoints about being conscious, and the understanding of the tasks regarding functionality of individuals (Mayer, 2000; Lykins & Baer, 2009). Baştuğ, Akandere, & Yıldız (2011) emphasized the psychological importance of body perception by stating that the factors that constitute social life are the physical image of the individual and behaviors that arise together with this image. Body image constitutes an important aspect of individual's self-worth and mental health during his/her life (Harter, 1990). Studies on psychological well-being have increased in recent years (Lucas & Diener, 2000; Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002). Researchers have begun to be interested in the factors affecting the well-being level of individuals (Ryff, 1989). It is thought that this study conducted regarding the role of the body satisfaction and well-being variable on the conscious awareness level of university students, is important. In addition, when the literature published by Turkish researchers is reviewed, it is observed that there is not any study conducted by using conscious awareness, body satisfaction and well-being variables. It is thought that this study will fill this gap in the literature and lead to researchers who will study on this field. In this study, it is aimed to examine whether there is a significant difference between the conscious awareness level of university students and their body satisfaction and well-being levels. For this purpose, the findings obtained from the current research are expected to answer the following questions:

1- Is there any significant relationship between the conscious awareness level of university students and their body satisfaction and well-being levels?

2- Do the conscious awareness, body satisfaction and well-being levels of university students differ significantly according to gender?

3- Does the conscious awareness level of university students have the power to predict body satisfaction and state of well-being?

## Method

This section includes research design, population and sample, data collection tools and data analysis.

### Research Design

The research was conducted in accordance with the relational survey model. Relational survey models are those which aim to determine the relationship between variables or to determine the existence and/or degree of changes between two or more variables (Karasar, 2016). The aim of this study is to investigate the relationship between conscious awareness and well-being and body satisfaction levels of university students.

### Population and Sample/Study Group/Participants

The study group consisted of volunteer students who studied at 26 different departments of a state university in Turkey in 2017-2018 academic years. The participants consisted of 369 students (N = 220 female, N = 149 male) and the average age of the group was calculated as 20.61.

### Data Collection Tools

*Mindful Attention Awareness Scale - (MAAS)*. Mindful Attention Awareness Scale which was developed by Brown & Ryan (2003) and adapted to Turkish by Özyeşil, Arslan, Kesici and Deniz (2011) was used in order to determine the awareness level of university students in the study. The scale measures the differences regarding the ability to recognize the events that are experienced at present and to ability to be careful about previous experiences. The scale consists of 15 items and a single total score is obtained. Exploratory factor analyzes showed that the scale has a single factor-structure. Confirmatory factor analyzes support the single-factor structure (Brown & Ryan, 2003). The scale consists of 6 point Likert type. The total score which is obtained



from the scale shows that the level of conscious awareness is high. The internal consistency coefficient of the original scale was  $\alpha = .82$ . , positive high correlation values were obtained with  $r = .95$  and  $r = .96$  in the calculations to measure the language equivalence of the scale. The item total correlations obtained from the scale ranged between .43 and .68. Test-retest reliability of the scale was found as  $r = .86$ . As a result of analyzes, it was determined that the scale had sufficient criterion validity, internal consistency and composite reliability. Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated as .80 in this study.

*Body Satisfaction Scale (BDS):* In order to determine the body satisfaction level of the participants, the adaptation study of the body satisfaction scale which was developed by Avalos, Tylka and Wood-Barcalow in 2005 was done by Bakalım & Taşdelen- Karçkay (2016). According to the results of confirmatory factor analysis, the two-factor structure in Hong Kong (Ng, Barron, & Swami, 2015) sample was found to be the most suitable model to the Turkish sample constituted of 741 university students. The Cronbach's alpha and the composite reliability coefficients obtained from the reliability test showed that the proposed model for the BSS was reliable. The chi-square degree of freedom of the proposed model was 6.32 for women (164.428 / 26,  $p = .00$ ) and 4.55 (118.274 / 26,  $p = .00$ ) for males and these values were found to be acceptable. The factor loadings of the proposed two-factor model of BSS were found to be between  $\lambda = 0.52$  and  $\lambda = 0.86$  for women, and between  $\lambda = 0.54$  and  $\lambda = 0.90$  for men ( $p < .001$ ); and these values were determined to be significant. As a result of confirmatory factor analysis performed with 741 university students, it was revealed that the scale was two-factor. As a result of analyzes, it was determined that the scale had sufficient criterion validity, internal consistency and composite reliability. Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated as .92 in this study.

*Well-Being State Scale:* In order to determine the well-being level of the participants, the adaptation study of the well-being scale which was developed by Diener, Scollon, & Lucas (2009) was performed by Fidan and Usta (2013). It was found out that the scale items were found to be single-factor as a result of exploratory factor analysis performed with 385 high school students. As a result of the study, it was found that 47% of the total variance was explained and the item factor loadings of the scale were lined up between .60 and .78. Confirmatory factor analysis showed that the goodness of fit of model was at high level ( $\chi^2 = 48.80$ ,  $sd = 18$ ,  $p = 0.0001$ ,  $RMSEA = .066$ ,  $NFI = .97$ ,  $CFI = .98$ ,  $IFI = .98$ ,  $RFI = .96$ ,  $GFI = .$  And  $SRMR = .038$ ). The internal consistency coefficient of the scale was found to be .83, and the item total correlation values were between .47 and .67. The findings obtained showed that the scale had sufficient validity and reliability. Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated as .89 in this study.

### Data Collection

The data of the study were collected from 369 (N = 220 female, N = 149 male) students who studied at various departments of Uşak University in 2017-2018 academic years. The research was conducted in accordance with the relational screening model. The "Well- Being Scale" was used to determine well-being levels of the students, the "Body satisfaction Scale" was used to determine their body satisfaction levels, and the "Conscious Awareness Scale" was used to determine their conscious awareness levels.

### Data Analysis

Data were tested at .05 and .01 significance level and analyzed with t-test, correlation and multiple regression analyses by using SPSS 20.0 program. Pearson correlation analysis was performed to determine the relationship between variables. The T- test was used to determine whether there is a difference in total scores of conscious awareness, body satisfaction and well-being, according to gender. However, multiple regression analysis was used to determine the predictive power of conscious awareness on the body satisfaction and well-being levels of university students.

### Findings

Correlation analysis was performed to determine the relationships between the body satisfaction, well-being and conscious awareness levels of university students and the results are presented in Table 1.



**Table 1.** Correlation Values showing relationships between the Variables (N = 369)

Variables	Body Satisfaction	well-being state	Conscious awareness
Body Satisfaction	1	.486**	.285**
Well-being state		1	.249**
Conscious awareness			1

\*\*p<.01

As a result of the Pearson correlation test as seen in Table 1, while there was a moderate level significant positive relationship between Body Satisfaction and Well-Being [r = .486, p <.01]. [r = .285, p <.01], a low level significant positive relationship was found between Conscious Awareness and Body Satisfaction [r = .285, p <.01]. These findings indicate that as the body satisfaction levels of the students increase their level of well-being and conscious awareness increase. It can be said that body satisfaction of the students has a positive effect on their well-being and conscious awareness.

Similarly, a low level positive directional relationship was found between well-being and conscious awareness [r = .249, p <.01]. It can be said that as the well-being level of the students increases conscious awareness level of them increases.

Independent samples t-test was used to determine whether there is a difference in total scores of body satisfaction, well-being and conscious awareness in accordance with gender and the results are presented in Table 2;

**Table 2.** T-Test Results Regarding Gender of Variables

Variables		n	$\bar{x}$	SS	sd	t	P
Body Satisfaction	Kız	220	33.35	8.01	367	-.984	.326
	Erkek	149	34.17	7.81			
Variables		n	$\bar{x}$	SS	sd	t	P
well-being status	Kız	220	42.56	9.44	367	2.626	.009
	Erkek	149	39.96	9.26			
Variables		n	$\bar{x}$	SS	sd	t	P
Conscious awareness	Kız	220	55.72	10.12	367	-2.585	.010
	Erkek	149	58.78	11.82			

As a result of the t-test, it is seen that the difference between the body satisfaction total scores of female (= 33.35) and male (= 34.17) university students was not statistically significant [t (367) = -.984, p > .05]. This finding shows that body satisfaction did not differ according to gender.

On the other hand, it was found that the difference between the well-being total scores of female (= 42.56) and male (= 39.96) students were statistically significant [t (367) = 2.626, p <.01]. This finding shows that the total scores of well-being differed in favor of female students. It can be said that well-being levels of female students are higher than male students. Similarly, this difference between the conscious awareness total scores of female (= 55.72) and male students (= 58.78) was found to be statistically significant t (367) = -2.585, p <.05]. This finding shows that the conscious awareness total scores differed in favor of male students. It can be said that the conscious awareness levels of male students are higher than female students.

The results of regression analysis conducted to determine the predictive power of conscious awareness on the levels of body satisfaction and well-being of university students are presented in Table 3.

**Table 3.** Regression Analysis regarding the predictive power of Conscious Awareness on Other Variables

Variables	S.H.	Beta	B	t	P	Tol.	VIF	R	R <sup>2</sup>
Body satisfaction	.393	.069	.285	5.701	.000***	1.000	1.000	.285	.081
Variables	B	S.H.	Beta	t	P	Tol.	VIF	R	R <sup>2</sup>
Well-being status	.288	.058	.249	4.926	.000***	1.000	1.000	.249	.062

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

Dependent Variable: Conscious awareness

Independent Variables: 1) Body satisfaction, 2) Well-being status

Considering the regression analysis carried out for determining the predictive power of conscious awareness on the levels of body satisfaction and well-being of university students which is seen in Table 3, it is seen that conscious awareness predicted the body satisfaction ( $F = 32.496$ ,  $R = .285$ ,  $R^2 = .081$ ,  $p < .001$ ) and the well-being ( $F = 24.268$ ,  $R = .249$ ,  $R^2 = .062$ ,  $p < .001$ ) at statistically significant level. These findings show that as conscious awareness levels of students' increase, their levels of body satisfaction and well-being increase.

### Discussion and Conclusion

Whether there is a significant difference between the conscious awareness levels of students studying at university and their body satisfaction and well-being levels constitutes the aim of this study. In this study, a low level positive directional relationship was found between total scores of conscious awareness, body satisfaction and well-being. In addition, independent samples t-test was performed to determine whether there was a difference between the total scores of conscious awareness, body satisfaction and well-being, according to the gender. According to the results of t-test; while the difference between the body satisfaction total scores of university students was not found to be statistically significant, it was seen that the total scores of well-being differed in favor of female students. The total scores of conscious awareness was found to be differed in favor of male students at statistically significant level. In addition, the results of regression analysis revealed that the body satisfaction and the well-being levels predict conscious awareness level at statistically significant level.

The low level positive directional relationship between the total scores of conscious awareness, body satisfaction and well-being showed that as the levels of body satisfaction and well-being of students' increase, their levels of conscious awareness increase. The study done by Falkenström (2010) supports current research findings. The results of the current research show that as the body satisfaction of university students increase, their levels of well-being increase. Studies in the literature indirectly support this finding (Bezner et al., 1997; Sinclair & Myers, 2004). It is known that studies on conscious awareness help individuals to have different perspectives towards being conscious, and understand the tasks within the functionalities (Mayer, 2000; Lykins & Baer, 2009). In a study conducted with children, it was observed that awareness-based programs increased the relation of children with nature (Wall, 2005). In another study conducted with 225 children with high levels of anxiety, it was found increase in the levels of anxiety and attention skill of children (Napoli, Krech, & Holley, 2005). Studies have shown that conscious awareness is also associated with emotional intelligence and learning disability (Baysal & Demirbaş, 2012).

The results of the study showed that the difference between the total scores of the body satisfaction of the university students was not statistically significant, but the total scores of well-being differed in favor of female students and the total scores of conscious awareness in favor of male students. There are studies in which body satisfaction of males is higher than females (Avan, 2015; Çepikkurt, Coşkun & Çiftçi, 2014; Çok, 1990; Hacıoğlu, 2017; Tiggemann & Williamson, 2000; Tiggemann & McGill, 2004). That the health and fitness have been emphasized increasingly since the 1970s and that the increasing of this situation have caused effect and change not only on females but also on males, are indicators that body perception is important not only for females but also for males. This can be explained as the reason why there is no difference in body satisfaction scores in accordance with gender. Although studies on the well-being levels of university students have revealed different results, it was found that the well-being levels of female students are higher than male students (Oleckno & Blaconiere, 1990). In another study, the well-being levels of adults were found higher than those of university students (Myers & Mobley, 2004). The results of this study also support the current research findings. Although there are studies showing that the conscious awareness does not differ according to gender (Cengiz 2015; Cengiz, Serdar & Donuk, 2016; Özyeşil, 2011), the results of the current research show that the conscious awareness levels of male students are higher than those of female students.

The importance of being conscious and aware has been emphasized by many researchers in order to ensure psychological well-being (Baer, Smith & Allen, 2004; Lykins & Baer, 2009; Mayer, 2000). Studies on awareness show that awareness plays an important role in understanding psychological health (Baysal &

Demirbaş, 2012; Zvolensky et al., 2006). The findings of the present research show that body satisfaction and well-being have predictive power on conscious awareness. This finding shows that as the body satisfaction and well-being levels of students' increase, their levels of conscious awareness increase. The results of the study show that body satisfaction and well-being status of university students are predictive for conscious awareness levels. In this study which was conducted with university students, it was concluded that the individuals with high awareness have high level of well-being. Research findings are consistent with other research findings (Baer, Smith, & Allen, 2004; Cengiz, Serdar, & Donuk, 2016; Kabat-Zinn, 2000; Davis, Lau, & Cairns, 2009; Lykins & Baer, 2009; Mayer, 2000; Brown & Ryan, 2003; Weinstein et al., 2009). Studies have showed that well-being state has positive relationship with life satisfaction level (Myers & Degges-White, 2007). For this reason, knowing the sources of stress for university students can benefit for psychological counselors in terms of the services that they carry out. The variables regarding body satisfaction and well-being were found to be effective on conscious awareness in this study. Since there is not any study which has been done about the well-being, body satisfaction and conscious awareness in the literature it is thought that this study will contribute to the literature. Considering adaptation to university life, it is possible to say that psychological dissatisfaction and low awareness levels negatively affect psychological well-being of students (Doğan, 2008) and that also determine the quality of future life of the individuals (Wagstaff, 1997). Various programs regarding the well-being of students have been developed in schools to ensure the holistic development of students (Pateman, 2004). As the application frequency of conscious awareness-based therapy programs increases, it is seen that the psychopathologies which exist or are possible to exist in individual, decrease. These programs are thought to be protective and curative (Cengiz, Serdar, & Donuk, 2016). The applications which are performed by psychological counseling and social service units in universities on students for the purpose of ensuring their well-being in all respects, supporting their holistic development and increasing their awareness, are thought to be beneficial.

The results of the study show that body dissatisfaction has a negative effect on the well-being and conscious awareness levels of individuals. Students can be supported by various psychoeducation programs related to accepting themselves and their bodies as they are. As the limitation of the research; since the conscious awareness is based on application and experience the scale items used in the research may have not measured the conscious awareness levels of students. The possibility that these limitations affected the research findings should be considered. It is thought that performing different studies will contribute to the literature in terms of understanding the adequacy of the scale used in the research for measuring the level of conscious awareness.

Studies have shown that there is a positive relationship between conscious awareness and mental health. Nevertheless, there is not sufficient amount of studies regarding the subject in our country. It is thought that new researches are needed for reintroducing individuals having self-awareness to the society.

## Bilinçli Farkındalığın Yordayıcıları Olarak Beden Memnuniyeti Ve İyi Hali

### Giriş

Bilinçli farkındalık, yıllardır Doğu kültürlerinde yer alan çeşitli derin düşünme süreçlerini kapsayan, teorik olarak kavranabilmesi güç olduğundan direkt olarak yaşanarak anlaşılması gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Chambers, Gullone & Allen, 2009; Kabat-Zinn, 2000). Bilinçli farkındalık kavramının temeli Budist felsefeye dayanmaktadır. Kavram kelime anlamı olarak hatırlama ve dikkat anlamlarına gelmektedir (Germer, 2004). Zihnin var olması, geçmişteki anıların kabul edilip şimdiki zamana yeniden yönlendirilebilmesi, problemleri azaltabilecek tüm yaşantılarla etkileşim içinde olma, amaçlı bir şekilde şimdiki zamana odaklanma, içsel süreçleri düzenleyebilme yeteneği şeklinde kullanılmaktadır (Hayes & Feldman, 2004; Kabat-Zinn, 2012; Özyeşil, Arslan, Kesici & Deniz, 2011; Özyeşil, 2011; Siegel, Germer & Olendzki, 2009). Farkındalık, içsel süreçlere odaklanma ve algıların kesin bir biçimde farkında olması şeklinde de açıklanmaktadır (Nyanaponika, 1972). Literatürde ise teorik bir yapıyı ve farkındalık oluşturmak için uygulanan bir programı tanımlamak ya da bilinçli farkında olma durumu şeklinde karşımıza çıkan psikolojik bir süreci ifade etmek için kullanılır (Germer, Siegel & Fulton, 2005). Bireyin kendi algılarının farkında olması ve geçmişten ders alarak şimdiye odaklanabilmesi bilinçli farkındalık düzeyinin seviyesini göstermektedir.

İnsan zihni sürekli olarak geçmiş, gelecek, beklenti, kaygı, stres, pişmanlık vb. bilişsel kavramlarla ile meşguldür. Gilbert ve Tirch, (2009)'a göre bilinçli farkındalık, zihnin tüm bunlarla meşgulken uyanık olmasına yardımcı olur. Zihnin tüm bunlarla beraber var olmasına fakat içinde olmamasına katkı sağlar. Bilinçli farkındalık refleksif değil reflektif olma durumudur. Bireyin koşullamalardan sıyrılıp çevresindekileri fark etmesi, kendini objektif gözlemlemesi, başka birinin algıları ve tepkileri arasında kalan boşluktur (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, Carmody, Segal, Abbey, Speca, Velting & Devins, 2004; Germer, 2004). Bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olması yaşanan tüm deneyimlerin desteği ve etkisiyle acı ve zorlukların azaltılmasını ve bireyin iyi oluşunun fazlalaşmasını destekler (Özyeşil, Arslan, Kesici & Deniz, 2011). Bu kavram, içinde bulunduğumuz anda zihinde tasarlanan, canlandırılan her şeyin yargılanmadan kabul edilmesi ve böylece düşünceyle birlikte ortaya çıkan duygusal zorlukların en aza indirgenebileceği görüşüne dayanır (Brown & Ryan, 2003; Gilbert, 2005; Kabat-Zinn, 2003; Linehan, 1993). Bilinçli farkındalık ise dikkati sürdürme ve anlık deneyimi yönlendirme olarak iki bileşenden oluşmaktadır (Bishop ve diğerleri., 2004). Bireylerin geçmişte yaşamıpta kendisini etkileyen her türlü zihinsel sürecin etkisinde kurtularak anlık yaşantılar odaklanması önemlidir.

Bilinçli farkındalık; içimizde neler olup bittiğinin farkında olabilme (Nyanaponika, 1972), yaşamın tümüyle ilgili diri ve dinamik olma (Germer, Siegel & Fulton, 2005), şu an yaşanan olaylara dikkat ve farkındalıkla yaklaşma (Brown & Ryan, 2003) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bilinçli farkındalık ile ilgili yapılan çalışmalarda başa çıkma stratejileri, kaygı bozukluğu, öznel-duygusal ve zihinsel iyi oluş, psikolojik uyum gibi birçok değişken ele alınmış ve bilinçli farkında olma ile anlamlı ilişkilere rastlanmıştır (Brown & Ryan, 2003; Flugel-Colle, Vincent, Cha, Loehrer, Bauer & Wahner-Roedler, 2010; Lykins & Baer, 2009; Roemer, Lee, Salters-Pedneault, Erisman, Orsillo & Menin, 2009; Weinstein, Brown & Ryan, 2009). Ayrıca yapılan çalışmalar bilinçli farkındalık temelli programların stres düzeyinin azaltılması ve iyi oluş halinin artırılması üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Carmody & Baer, 2008). Ayrıca Williams (2008), mükemmeliyetçilik, depresyon, öz yönetim kontrolsüzlüğü ve bir şey üstünde sürekli ve aşırı düşünme gibi olumsuz durumların sebep olduğu güçlüklerin bilinçli farkındalık ile aşılabileceğini belirtmiştir. Yapılan çalışmalarda, bilinçli farkındalık kavramının bireyi birçok yönden etkilediği görülmektedir.

Bireylerin yaşamları boyunca yaşam doyumunu aramaları ve anlam arayışı içinde olmaları, bilinçli farkındalık düzeylerine bağlıdır ve bu kavramlar birbirleri ile etkileşim halindedir. Üniversite öğrencilerinin iyi olma ve yaşamdan doyum alma durumları söz konusu olduğunda bilinçli farkındalığın rolü yadsınamayacak bir şekilde karşımıza çıkmaktadır (Ang & Jiaqing, 2012; Brown & Ryan, 2003; Brown & Kasser, 2005; Halama & Dédová, 2007; Howell, Digdon, Buro, K. & Sheptycki 2008; Ho ve Dempsey, 2010; Kim, 2001; Schutte & Malouff, 2011; Wang & Kong, 2014). Yapılan araştırmalar sonucunda bilinçli farkındalığı yüksek düzeyde olan bireylerin depresyon, anksiyete, çeşitli psikolojik problemler, depresyon, ruminasyon, saldırganlık ve akılcı olmayan inanç düzeylerinin daha düşük; empati ve spiritüellik, sosyal beceri, akademik performans, iyimserlik ve pozitif duygularının de daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Beauchemin, Hutchins & Patterson, 2008; Broderick & Metz, 2009; Cengiz, Serdar & Donuk, 2016; Finucane & Mercer, 2006; Liehr & Diaz, 2010; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Sears & Kraus, 2009; Semple, Lee, Dinelia & Miller, 2010; Vøllestad,

Sivertsen, & Nielsen, 2011; Teasdale, Segal, Williams & Ridgeway, 2000). Bilinçli farkındalığın başta depresyon ve stres olmak üzere bir çok davranışa etki ettiği yapılan çalışmalarda sonucunda bulunmuştur.

Alan yazın incelendiğinde bu uygulamaların zihinsel ve duygusal süreçler üstünde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir (Baer, 2007; Cooper, Frone, Russell, ve Mudar, 1995; Johnson & Larson, 1982; Mennin, Heimberg ve Turk, 2005). Bilinçli farkındalık bireyin duygu ve düşüncelerini tanıması ve olduğu gibi kabul etmesiyle başlar. Birey bu farkındalık sayesinde diğer insanlarla benzer duygu ve düşünceleri paylaştığının farkına varır. Böylece kendisine karşı suçlayıcı ve olumsuz tutumlardan uzaklaşarak iyileştirici davranışlar sergilemeye başlar (Zvolensky, Solomon, McLeish, Cassidy, Bernstein, Bowman, & Yartz, 2006). Bilinçli farkındalık, bireylerin zararlı alışkanlıklardan uzak durmasına destek olup olumlu davranışsal tutumların artırılmasına katkı sağlamaktadır (Ryan & Deci, 2000; Yıkılmaz & Demir-Güdü, 2015). Bilinçli farkındalığa sahip bireylerin stresle başa çıkabilme güçlerinin daha fazla olduğu ve diğer bireylere göre daha az stres yüklemesi yaptıkları görülmüştür (Carlson & Brown, 2005; Carmody & Baer, 2008; Cengiz, Serdar & Donuk, 2016; Özyeşil ve diğerleri, 2011; Weinstein, Brown & Ryan, 2009). Bilinçli farkındalık düzeyi bireyden bireye değişiklik gösterse de çeşitli uygulamalar ile artırılabilir (Germer, 2009). Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin öz anlayış düzeyleri de yüksektir. Bireyin kendine karşı sevgi ve şefkat göstermesi diğer olumsuz olaylardan da daha az etkilenmesini sağlar (Özyeşil, 2011). Günümüzde yapılan bilinçli farkındalık temelli uygulamalar genellikle duygu düzenleme becerilerini geliştirmek ve iyilik halini artırmak için kullanılmaktadır (Broderick & Metz, 2009). Bilinçli farkındalık insanda birçok duyguyu etkilemektedir. Bunlardan biri de iyilik halidir.

Özyeşil (2011), ruhsal iyilik hali düzeyinin artış gösterebilmesi için bilinçli olma halinin niteliğine dikkat çekmiştir. Bu sebeple çalışmanın değişkenlerinden biri de bilinçli farkındalıkla ilişkili olabileceği düşünülen iyilik halidir. Bireyin iyilik hali iş, aile ve arkadaşların da etkili olduğu yaşam doyumunun etkili belirleyicilerinden biridir (Özen, 2010). Eski Yunanların yaşadığı dönemden beri iyilik hali kavramı farklı biçimlerde tanımlanmıştır (Myers, 1992). İyilik halinin boyutları literatürde tartışılrsa da psikolojik ve duygusal boyutlar çoğu zaman beraber ele alınmıştır (Miller & Foster, 2010). 1961'de Halbert Dunn, iyilik hali çalışmalarını başlatmış ve Maslow- kendini gerçekleştirme, Rogers- tam fonksiyonlu birey, Jung- psişeler, Gestalt- bütüncül fenomenoloji gibi kuramcılarının da katkılarıyla kuramsal çerçeve oluşturulmuştur (Myers, Sweeney & Witmer, 2000). İyilik hali; bireyin duygusal, sosyal ve fiziksel ihtiyaçlarının farkına varıp bunları anlamlandırabilmesi şeklinde tanımlanmıştır (Westgate, 1996). Ayrıca kişinin çevresinde tam işlevsel olarak hayatını devam ettirmesi ve bütüncül sağlıklı olmaya yönelik, dengeli ve tutarlı hayat tarzı, en üst düzey sağlıklı ve refah içinde olma durumu, fonksiyonellik metodu olarak da tanımlanmaktadır (Bezner, Adams & Steinhardt, 1997; Ivey, Ivey & Zalaquett, 2013; Myers, Sweeney & Witmer, 2000). Bireylerin günlük hayattaki eylemleri mutluluğa ulaşabilme amacı taşımaktadır ve iyilik hali kavramı genellikle mutluluk ile aynı anlamda kullanılmaktadır (Fordeyce, 1988; Deci & Ryan, 2008). Türkiye'de iyilik hali üstünde yapılan çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Olumlu düşünceler ve iyimserlik, sigara ve alkol kullanma durumu, gelecekle ilgili düşünceler, aile ve arkadaş destek düzeyi, fiziksel egzersiz yapma, sosyal destek, psikolojik belirtiler, yılmazlık, psikolojik sermaye ve örgütsel adalet algısı, işte var olamama, sanat etkinlikleriyle zenginleştirilmiş grupla psikolojik danışma, yaşam doyumunu gibi değişkenler iyilik haliyle ilgili yapılan çalışmalardan bazılarıdır (Adams, Bezner, Drabbs, Zambarano, & Steinhardt, 2000; Çelik, Turunç & Bilgin, 2014; Demirbulat & Bozok, 2011; Doğan, 2008; Gürgân, 2014; Oğuz-Duran, 2006). Bireyi daha yakından tanımak için bilinçli farkındalık ile iyilik hali arasındaki ilişkinin incelenmesi gerekmektedir. Öte yandan bireyin kendi beden memnuniyetinin bilinçli farkındalığı ne kadar açıkladığının incelenmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir.

Havighurst (1972)'a göre her gelişim döneminde başarılması gereken belli görevler vardır, bunlardan biri de bedeni kabul etmedir. Görsel medyada görülen insanlar, genellikle toplumdaki güzellik algısını en üst seviyede temsil eden insanlardır, bireylerin beden algılarının çoğu da bunlara göre şekillenir ve toplumdaki pek az insan bunlara benzer (Gander & Gardiner, 1993; Koç, 2004). Bireyin aynada kendisini nasıl gördüğü, bedeni hakkındaki duyguları ve beden imgesi bireyin benliği üstünde oldukça etkilidir. Yapılan bir çalışmada erkeklerin benlik algılarının büyük çoğunluğunu beden memnuniyetlerinin etkilediği görülmüştür (Furnham, Badmin, Sneade, 2002). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte beden algısı ve imajı daha çok ön plana çıkmaya başlamıştır. Sağlıklı beden algısı kişinin sosyal ilişkileri açısından önem taşımaktadır. Beden imajındaki olumsuzluk bireyin sosyal ilişkilerden uzaklaşmasına sebep olmaktadır. Kişi kendisiyle ilgili olumsuz beden algısından dolayı psikolojik zorluk yaşar ve çoğu zaman buna sosyal fobi de eşlik eder. Ayrıca sürekli olarak ideal beden imajının ön plana çıktığı programlara maruz kalan kadınların anoreksiya ve blumiya nevroza hastalıklarının davranışsal

özelliklerini gösterdiği bilinmektedir (Haspolat & Kağan, 2017; McCabe & Ricciardelli 2001; Newell & Marks, 2000). Bedenle ilgili memnuniyetsizlik özellikle çocuk ve ergenler olmak üzere hangi grup üstünde çalışılırsa çalışılın depresyon belirtileriyle ilişkili bulunmuştur bu sebepten kişinin bedeniyle ilgili düşüncelerini oluşturan yapıyı anlamak önemlidir (Pechriggl & Postl, 2005; Rinderknecht & Smith 2002). Psikolojik açıdan sağlıklı bireylerin fiziksel imajı, beden imgesi ile yakından ilişkilidir.

Psikolojik iyi olma halinin sağlanabilmesi için bilinçli olma ve farkında olma kavramlarının önemi birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Baer, Smith ve Allen, 2004; Lykins ve Baer, 2009; Mayer, 2000). Yapılan bilinçli farkındalık çalışmalarının bilinçli olma haline yönelik farklı bakış açıları kazandırmasına ve bireylerin fonksiyonelliğindeki görevlerinin anlaşılmasına destek olduğu bilinmektedir (Mayer, 2000; Lykins ve Baer, 2009). Baştuğ. Akandere ve Yıldız (2011), toplumsal yaşamı meydana getiren faktörlerin bireyin fiziksel imajının ve bununla birlikte ortaya çıkan davranışların olduğunu belirterek beden algısının psikolojik önemini vurgulamıştır. Beden imajı, bireyin yaşamı boyunca, kendilik değeri ve ruh sağlığının önemli bir yönünü oluşturur (Harter, 1990). Psikolojik iyilik haliyle ilgili çalışmalar son yıllarda artış göstermektedir (Diener ve Lucas, 2000; Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002). Araştırmacılar bireylerin iyilik hali düzeylerini etkileyen faktörlere ilgi duymaya başlamışlardır (Ryff, 1989). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkında olma düzeylerinde beden memnuniyeti ve iyilik hali değişkeninin rolüne yönelik yapılan bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yurt içi alan yazın tarandığında bilinçli farkında olma, beden memnuniyeti ve iyilik hali değişkenlerinin ile yapılan çalışmanın olmadığı görülmüştür. Literatürdeki bu boşluğu dolduracağı ve bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara öncülük edeceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerin bilinçli farkında olma düzeylerinin bedenlerinden memnun olma düzeyleri ile iyilik hali düzeyleri arasında anlamlı bir farkın görülüp görülmediği incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, mevcut araştırmada elde edilen bulguların şu soruları yanıtlaması beklenmektedir;

- 1-) Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyi ile beden memnuniyeti ve iyilik hali düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2-) Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık, beden memnuniyeti ve iyilik hali düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılaşma göstermekte midir?
- 3-) Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyinin beden memnuniyeti ve iyilik halini yordama gücü var mıdır?

## Yöntem

Araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere bu bölümde yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin iyilik halini belirlemek amacıyla “İyilik Hali Ölçeği”, beden memnuniyetini belirlemek amacıyla “Beden Memnuniyeti Ölçeği” ve bilinçli farkındalık düzeyini belirlemek amacıyla da “Bilinçli Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır. İlişkisel tarama şeklinde modellenen araştırmalarda iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı/derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2016). Bu çalışmada, üniversite öğrencilerin bilinçli farkında olma düzeylerinin bedenlerinden memnun olma düzeyleri ile iyilik hali düzeyleri arasında anlamlı bir farkın görülüp görülmediği incelenmesi amaçlanmaktadır.

### Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Uşak üniversitesinde eğitimine devam eden 26 farklı bölümden gönüllü öğrenciler oluşturmuştur. Katılımcılar toplam 369 (N=220 kız, N=149 erkek) öğrenciden oluşmaktadır ve grubun yaş ortalaması 20,61 olarak hesaplanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

*Bilinçli Farkındalık Ölçeği-(BİFÖ)*. Araştırmada üniversite öğrencilerinin farkındalık düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Brown & Ryan tarafından (2003)’te geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışması (2011)’de Özyeşil, Arslan, Kesici & Deniz tarafından yapılan Bilinçli Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, şu anda yaşanan olayları fark edebilme ve önceki yaşantılara karşı dikkatli olabilme yetenekleriyle ilgili farklılıkları ölçmektedir. Ölçek 15 maddeden oluşur ve tek bir toplam puan elde edilir. Yapılan açıklayıcı faktör



analizleri ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Doğrulamalı faktör analizleri de tek faktörlü yapıyı desteklemektedir (Brown & Ryan, 2003). Ölçek 6'lı likert tipinden oluşmaktadır. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği bilinçli farkındalık düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Orijinal ölçeğin iç tutarlık katsayısı  $\alpha=.82$  olarak belirlenmiştir. Ölçeğin dil eşdeğerliğini ölçmek amacıyla yapılan çalışmalarda  $r=.95$  ve  $r=.96$  olmak üzere pozitif yüksek korelasyon değerleri elde edilmiştir. Ölçekten elde edilen madde toplam korelasyonları .43 ve .68 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin test- tekrar test güvenilirliği  $r=.86$  olarak saptanmıştır. Yapılan analizler sonucu ölçeğin yeterli düzeyde ölçüt geçerliği, iç tutarlığı ve bileşik güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

*Beden Memnuniyeti Ölçeği (BMÖ)*. Katılımcıların bedenlerinden memnun olma düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Avalos, Tylka ve Wood-Barcalow tarafından 2005'te geliştirilen beden memnuniyeti ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması, Bakalim & Taşdelen- Karçkay (2016) tarafından yapılmıştır. Yapılan doğrulamalı faktör analizi sonuçları Hong Kong (Ng, Barron, & Swami, 2015) örneklemindeki iki faktörlü yapının (dört madde çıkarılmış) 741 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen Türk örneklem üstünde en uygun model olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik kapsamında elde edilen Cronbach's alfa ve bileşik güvenilirlik katsayıları BAS'a ilişkin önerilen modelin güvenilir olduğunu göstermiştir. Önerilen modelin ki-kare serbestlik derecesi oranlarının kadınlar için 6.32 (164.428 / 26,  $p=.00$ ) ; erkekler için 4.55 (118.274 / 26,  $p = 00$ ) kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. BAS'ın önerilen iki faktörlü modeline ilişkin faktör yükleri kadınlar için  $\lambda= 0.52$  ve  $\lambda= 0.86$  arasında, erkekler için  $\lambda= 0.54$  ve  $\lambda= 0.90$  arasında anlamlı düzeyde tespit edilmiştir ( $p<.001$ ). 741 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen doğrulamalı faktör analizi sonucunda ölçeğin iki faktörlü olduğu ortaya koyulmuştur. Yapılan analizler sonucu ölçeğin yeterli düzeyde ölçüt geçerliği, iç tutarlığı ve bileşik güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Uşak Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 369 (N=220 kız, N=149 erkek) öğrenciden toplanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin iyilik halini belirlemek amacıyla "İyilik Hali Ölçeği", beden memnuniyetini belirlemek amacıyla "Beden Memnuniyeti Ölçeği" ve bilinçli farkındalık düzeyini belirlemek amacıyla da "Bilinçli Farkındalık Ölçeği" uygulanmıştır. Verilerin analizleri .05 ve .01 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma, ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizleri .05 ve .01 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Veriler, t-testi, korelasyon ve çoklu regresyon yöntemiyle SPSS 20.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Cinsiyete göre bilinçli farkındalık, beden memnuniyeti ve iyilik hali toplam puanlarında bir farklılaşma olup olmadığını saptamak için "t" testi kullanılmıştır. Bununla birlikte bilinçli farkındalığın üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti ve iyilik hali düzeylerini yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

### Bulgular

Üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti, iyilik hali ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkileri görmek amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Değişkenler Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Değerleri (N=369)

Değişkenler	Beden Memnuniyeti	İyilik Hali	Bilinçli Farkındalık
Beden Memnuniyeti	1	.486**	.285**
İyilik Hali		1	.249**
Bilinçli Farkındalık			1

\*\* $p<.01$

Tablo 1'de görüldüğü gibi yapılan Pearson korelasyon testi sonucunda Beden Memnuniyeti ile İyilik Hali [ $r = .486$ ,  $p < .01$ ] arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanırken Bilinçli Farkındalık ile Beden Memnuniyeti arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır [ $r = .285$ ,  $p < .01$ ]. Bu bulgular, öğrencilerin beden memnuniyeti düzeyleri arttıkça iyilik hali ve bilinçli farkındalık düzeylerinin de

arttığını göstermektedir. Öğrencilerin bedenlerinden memnun olmasının iyi olma halleri ve bilinçli farkında olmaları üstünde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde İyilik Hali ile Bilinçli Farkındalık [ $r = .249, p < .01$ ] arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin iyilik hali düzeyleri arttıkça bilinçli farkındalık düzeyleri de artmaktadır denilebilir.

Cinsiyete göre beden memnuniyeti, iyilik hali ve bilinçli farkındalık toplam puanlarında bir farklılaşma olup olmadığını saptamak için Bağımsız Örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Değişkenlerin Cinsiyete İlişkin T- Testi Sonuçları

Değişken		n	$\bar{x}$	SS	sd	t	P
Beden Memnuniyeti	Kız	220	33.35	8.01	367	-.984	.326
	Erkek	149	34.17	7.81			
Değişken		n	$\bar{x}$	SS	sd	t	P
İyilik	Kız	220	42.56	9.44	367	2.626	.009
Hali	Erkek	149	39.96	9.26			
Değişken		n	$\bar{x}$	SS	sd	t	P
Bilinçli Farkındalık	Kız	220	55.72	10.12	367	-2.585	.010
	Erkek	149	58.78	11.82			

Yapılan t- testi sonucunda kız (= 33.35) ve erkek (= 34.17) üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti toplam puanları arasında görülen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür [ $t(367) = -.984, p > .05$ ]. Bu bulgu, beden memnuniyetinin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Buna karşın iyilik hali toplam puanlarında kız (= 42.56) ve erkek (= 39.96) öğrencilerin arasında görülen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir [ $t(367) = 2.626, p < .01$ ]. Bu bulgu, iyilik hali toplam puanlarının kız öğrencilerin lehine farklılaştığını göstermektedir. Kız öğrencilerin iyilik hali düzeylerinin erkeklere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Benzer şekilde bilinçli farkındalık toplam puanlarında kız (= 55.72) ve erkek (= 58.78) öğrencilerin arasında görülen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [ $t(367) = -2.585, p < .05$ ]. Bu bulgu, bilinçli farkındalık toplam puanlarının erkek öğrencilerin lehine farklılaştığını göstermektedir. Erkek öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin kızlara göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Bilinçli farkındalığın üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti ve iyilik hali düzeylerini yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizinin sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Bilinçli Farkındalığın Diğer Değişkenleri Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	S.H.	Beta	B	t	P	Tol.	VIF	R	R <sup>2</sup>
Beden Memnuniyeti	.393	.069	.285	5.701	.000***	1.000	1.000	.285	.081
Değişkenler	B	S.H.	Beta	t	P	Tol.	VIF	R	R <sup>2</sup>
İyilik Hali	.288	.058	.249	4.926	.000***	1.000	1.000	.249	.062

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

Bağımlı Değişken: Bilinçli Farkındalık

Bağımsız Değişkenler: 1) Beden Memnuniyeti, 2) İyilik Hali

Tablo 3'te görüldüğü gibi bilinçli farkındalığın üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti ve iyilik hali düzeylerini yordamasına ilişkin gerçekleştirilen regresyon analizi göz önünde bulundurulduğunda bilinçli farkındalığın; beden memnuniyetini ( $F= 32.496$ ,  $R= .285$ ,  $R^2= .081$ ,  $p<.001$ ) ve iyilik halini ( $F= 24.268$ ,  $R= .249$ ,  $R^2= .062$ ,  $p<.001$ ) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bu bulgular, öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça beden memnuniyeti ve iyilik hali düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Üniversite öğrenimine devam eden öğrencilerin bilinçli farkında olma düzeylerinin bedenlerinden memnun olma düzeyleri ile iyilik hali düzeyleri arasında anlamlı bir farkın görülüp görülmediği bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmada bilinçli farkındalık, beden memnuniyeti ve iyilik hali toplam puanları arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca cinsiyete göre bilinçli farkındalık, beden memnuniyeti ve iyilik hali toplam puanlarında bir farklılaşma olup olmadığını saptamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti toplam puanları arasında görülen farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunurken iyilik hali toplam puanlarının kız öğrencilerin lehine; bilinçli farkındalık toplam puanlarının erkek öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bununla birlikte yapılan regresyon analizi sonuçları beden memnuniyeti ve iyilik halinin bilinçli farkındalığı istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymuştur.

Bilinçli farkındalık, beden memnuniyeti ve iyilik hali toplam puanları arasında görülen zayıf düzeyde pozitif yönlü bu ilişki öğrencilerin beden memnuniyetleri ve iyilik hali düzeyleri arttıkça bilinçli farkındalık düzeylerinin de arttığını göstermiştir. Falkenström (2010) tarafından yapılan çalışma mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Mevcut araştırma sonuçları üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti arttıkça iyilik hali düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Alan yazındaki çalışmalar bu bulguyu dolaylı olarak destekler durumdadır (Bezner ve diğerleri, 1997; Sinclair & Myers, 2004). Yapılan bilinçli farkındalık çalışmalarının bilinçli olma haline yönelik farklı bakış açıları kazandırmasına ve bireylerin fonksiyonelliğindeki görevlerinin anlaşılmasına destek olduğu bilinmektedir (Mayer, 2000; Lykins & Baer, 2009). Çocuklarla yapılan bir çalışmada farkındalık temelli programların çocukların doğa ile ilişkisini artırdığı gözlemlenmiştir (Wall, 2005). Kaygı düzeyi yüksek 225 çocukla yürütülen başka bir çalışmada ise çocukların kaygılarında azalma ve dikkat yeteneklerinde artma olduğu görülmüştür (Napoli, Krech ve Holley, 2005). Yapılan çalışmalar bilinçli farkındalığın duygusal zeka ve öğrenme gücüyle de ilişkili olduğunu göstermiştir (Baysal & Demirbaş, 2012).

Araştırma sonuçları, üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti toplam puanları arasında görülen farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını fakat iyilik hali toplam puanlarının kız öğrencilerin lehine; bilinçli farkındalık toplam puanlarının erkek öğrencilerin lehine farklılaştığını göstermiştir. Erkeklerin beden memnuniyetinin kadınlara göre daha yüksek olduğu araştırmalar mevcuttur (Avan, 2015; Çepikkurt, Coşkun & Çiftçi, 2014; Çok, 1990; Hacıoğlu, 2017; Tiggemann & Williamson, 2000; Tiggemann & McGill, 2004). 1970'li yıllardan günümüze sağlık ve zindeliğe artan bir vurgu yapılması, günümüzde giderek artan bu durumun sadece kadınlar üstünde değil erkekler üstünde de önemli etki ve değişikliğe sebep olması, beden algısının sadece kadınlar için değil erkekler için de önemli olduğunun göstergesidir. Bu durum, beden memnuniyeti puanlarında cinsiyete göre farklılık görülmemesinin sebebi olarak açıklanabilir. Üniversite öğrencilerinin iyilik hali düzeyleri üstünde yapılan çalışmalar farklı sonuçlar gösterse de genellikle kız öğrencilerin iyilik hali düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Oleckno & Blacconiere, 1990). Yapılan başka bir çalışmada ise yetişkinlerin iyilik hali düzeylerinin üniversite öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Myers & Mobley, 2004). Bu araştırma sonuçları da mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Literatürde bilinçli farkındalığın cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar olsa da (Cengiz 2015; Cengiz, Serdar & Donuk, 2016; Özyeşil, 2011) mevcut araştırma sonuçları erkek öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Psikolojik iyi olma halinin sağlanabilmesi için bilinçli olma ve farkında olma kavramlarının önemi birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Baer, Smith & Allen, 2004; Lykins & Baer, 2009; Mayer, 2000). Farkındalık ile ilgili yapılan çalışmalar, farkındalığın psikolojik sağlığın anlaşılmasında önemli bir rolünün olduğunu göstermiştir (Baysal & Demirbaş, 2012; Zvolensky ve diğerleri, 2006). Mevcut araştırma bulguları beden memnuniyeti ve iyilik halinin bilinçli farkındalığın üstünde yordama gücü olduğunu ortaya koymuştur. Bu

bulgu, öğrencilerin beden memnuniyeti ve iyilik hali düzeyleri arttıkça bilinçli farkındalık düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Araştırma sonuçları, üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti ve iyilik halinin bilinçli farkındalık düzeyleri üstünde yordayıcı konumda olduğunu göstermiştir. Üniversite öğrencileriyle yapılan bu çalışmada bilinçli farkındalığı yüksek olan bireylerin iyi olma düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları diğer araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Baer, Smith & Allen, 2004; Cengiz, Serdar & Donuk, 2016; Kabat-Zinn, 2000; Davis, Lau & Cairns, 2009; Lykins & Baer, 2009; Mayer, 2000; Brown & Ryan, 2003 Weinstein ve diğerleri, 2009). Yapılan iyilik hali çalışmaları yaşam doyumu düzeyiyle pozitif yönde anlamlı ilişki içinde olduğunu göstermiştir (Myers & Degges-White, 2007). Bu sebeple üniversite öğrencileri için strese sebep olan kaynakların bilinmesi psikolojik danışmanlara verebilecekleri hizmetler açısından fayda sağlayabilir. Bu çalışmada beden memnuniyeti ve iyilik hali değişkenlerinin bilinçli farkındalık üstünde etkili olduğu bulunmuştur. İyilik hali, beden memnuniyeti ve bilinçli farkındalıkla ilgili alan yazında herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı için bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Üniversite yaşamına adapte olma göz önüne alınırsa öğrencilerin beden memnuniyetsizliği ve düşük farkındalık düzeylerinin psikolojik iyi oluşlarını olumsuz yönde etkilediği (Doğan, 2008) ayrıca bireyin gelecekteki hayat kalitesini de belirleyebildiğini söylemek mümkündür (Wagstaff, 1997). Okullarda da öğrencilerin bütüncül gelişimlerini sağlamak amacıyla iyilik haliyle ilgili çeşitli programlar oluşturulmuştur (Pateman, 2004). Bilinçli farkındalık temelli terapi programlarının uygulama sıklığı arttıkça bireyde var olan ya da oluşma ihtimali olan psikopatolojilerin azaldığı yapılan çalışmalar sonucu görülmüştür. Bu programların koruyucu ve iyileştirici olabileceği düşünülmektedir (Cengiz, Serdar & Donuk, 2016). Üniversitelerdeki psikolojik danışma ve sosyal hizmet birimlerinin öğrencilerin her açıdan iyi oluşlarının sağlanabilmesi, bütüncül gelişimlerinin desteklenmesi ve farkındalıklarının artması yönünde uygulamalar gerçekleştirmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları, beden memnuniyetsizliği yaşayan bireylerin iyilik hali ve bilinçli farkındalık düzeyleri üstünde olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler kendini ve bedenini olduğu gibi kabul etmeyle ilgili çeşitli psikoeğitim programlarıyla desteklenebilir. Araştırmanın sınırlılıkları olarak, bilinçli farkındalığın uygulama ve deneyime dayanması araştırmada kullanılan ölçek maddelerinin öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerini tam olarak ölçememiş olabilir. Bu durumun da araştırma bulgularını etkilemiş olma ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmada kullanılan ölçeğin bilinçli farkındalık düzeyini ölçme konusundaki yeterliliğini anlamak amacıyla farklı çalışmaların yapılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalar bilinçli farkındalık ile ruh sağlığı arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Buna rağmen ülkemizde yeterli çalışmaya rastlanamamıştır. Topluma farkındalık sahibi bireyler kazandırabilme bakımından yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

## References

- Adams, T. B., Bezner, J. R., Drabbs, M. E., Zambarano, R. J., & Steinhardt, M. A. (2000). Conceptualization and measurement of the spiritual and psychological dimensions of wellness in a college population. *Journal of American College Health, 48*(4), 165-173.
- Ang, R. P., & Jiaqing, O. (2012). Association between caregiving, meaning in life, and life satisfaction beyond 50 in an Asian sample: Age as a moderator. *Social Indicators Research, 108*(3), 525-534.
- Avalos, L., Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. (2005). The body appreciation scale: Development and psychometric evaluation. *Body Image, 2*(3), 285-297.
- Avan, Z. (2015). *Özel bir spor merkezine devam eden 18-30 yaş arası bireylerin beslenme durumlarının ve beden algılarının değerlendirilmesi (Evaluation on nutritional status and body image of individuals between 18 and 30 years attended a private sport center)*. Unpublished Master Thesis, Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baer, R. A. (2007). Mindfulness, assessment, and transdiagnostic processes. *Psychological Inquiry, 18*(4), 238-242.
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment, 11*(3), 191-206.
- Bakalım, O. & Taşdelen-Karçkay, A. (2016). Beden memnuniyeti ölçeği: türk kadın ve erkek üniversite Öğrencilerinde faktör yapısı ve psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi [Body Appreciation Scale: Evaluation of the factor structure and psychometric properties among male and female Turkish university students]. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 12*(1), 410-422.
- Baştuğ, G., Akandere, M., & Yıldız, H. (2011). Sedarter genç bayanlarda aerobik egzersizin vücut kompozisyonu ve kendini fiziksel tanımlama değerlerine etkisi [Effect of aerobic exercise on body composition and physical self description values of sedentary young women]. *Journal of Sports and Performance Researches, 2*(2), 22 - 27.
- Baysal, N. & Demirbaş, B. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [A study of the relationship between the mindful attention awareness of candidate primary school teachers and their reflective thinking tendency]. *Journal of Research in Education and Teaching, 1*(4), 12-20.
- Beauchemin, J., Hutchins, T. L., & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review, 13*(1), 34-45.
- Bezner, J. R., Adams, T. B., & Steinhardt, M. A. (1997). Relationship of body dissatisfaction to physical health and wellness. *American Journal of Health Behavior, 21*(2), 147-155.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*, 230-241.
- Broderick, P. C. & Metz, S. (2009). Learning to breathe: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion, 2*(1), 35-46.
- Brown, K. W. & Kasser, T. (2005). Are psychological and ecological well-being compatible? The role of values, mindfulness, and lifestyle. *Social Indicators Research, 74*(2), 349-368.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822.
- Carlson, L. E. & Brown, K. W. (2005). Validation of the Mindful Attention Awareness Scale in a cancer population. *Journal of Psychosomatic Research, 58*(1), 29-33.

- Carmody, J. & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal Of Behavioral Medicine*, 31(1), 23-33.
- Cengiz, R. (2015, Haziran). *Üniversiteli taekwondo sporcularının bilinçli farkındalık düzeylerinin incelenmesi [An examination of conscious awareness levels of college taekwondo athletes]*. ERPA International Health and Physical Education Congress, Atina, Yunanistan.
- Cengiz, R., Serdar, E. Konuk, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve girişimcilik düzeylerinin incelenmesi [Analyzing the level of mindfulness and entrepreneurship of the university students]. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2 (4), 1320-1328.
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 560-572.
- Çelik, M., Turunç, Ö., & Bilgin, N. (2014). Çalışanların örgütsel adalet algılarının psikolojik sermaye üzerine etkisi: çalışanların iyilik halinin düzenleyici rolü [The impact of perceived justice of employees on psychological capital: moderating effect of employee well-being]. *Journal of Dokuz Eylül University Institute of Social Sciences*, 16(4), 559-585.
- Çepikkurt, F. & Coşkun F. (2010). Social physique anxiety and body image satisfaction levels of collegian dancers. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 1(2), 17-24.
- Çok, F. (1990). Body image satisfaction in Turkish adolescents. *Adolescence*, 25, 409-414.
- Cooper, M. L., Frone, M. R., Russell, M., & Mudar, P. (1995). Drinking to regulate positive and negative emotions: A motivational model of alcohol use. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 990-1005.
- Davis, K. M., Lau, M. A., & Cairns, D. R. (2009). Development and preliminary validation of a trait version of the Toronto mindfulness scale. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 23(3), 185-197.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Demirbulat, Ö. G. & Bozok, D. (2015). Presenteeism (işte var olamama) ile yaşam doyumu, fiziksel ve ruhsal iyilik halinin etkileşimine yönelik seyahat acentesi iş görenleri üzerinde bir araştırma [Study of the management and organization theories in terms of the structural factors affecting decision-making]. *Karamanoğlu Mehmetbey University Journal of Social and Economic*, 16 (27), 7-13.
- Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Social Indicators Research Series*, 39, 67-100.
- Doğan, T. (2008). Psikolojik belirtilerin yordayıcısı olarak sosyal destek ve iyilik hali [Social support and wellness as predictors of psychological symptoms]. *Turkish Journal of Psychological Counseling and Guidance*, 3(30), 30-44.
- Dunn, H. L. (1961). *High level wellness. A collection of twenty-nine short talks on different aspects of the theme “high-level wellness for man and society”*. Arlington, VA: Beatty.
- Falkenström, F. (2010). Studying mindfulness in experienced meditators: A quasi-experimental approach. *Personality and Individual Differences*, 48(3), 305-310.
- Fidan, M. & Usta, F. (2013). İyilik hali ölçeğinin Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerliğinin incelenmesi [The validity and reliability of the Turkish version of the flourishing scale]. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(3), 265-269.
- Finucane, A. & Mercer, S. W. (2006). An exploratory mixed methods study of the acceptability and effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy for patients with active depression and anxiety in primary care. *B.M.C psychiatry*, 6(1), 14.



- Flugel-Colle, K. F., Vincent, A., Cha, S. S., Loehrer, L. L., Bauer, B. A., & Wahner-Roedler, D. L. (2010). Measurement of quality of life and participant experience with the mindfulness-based stress reduction program. *Complementary Therapies in Clinical Practice, 16*(1), 36-40. DOI: 10.1016/j.ctcp.2009.06.008.
- Fordyce, M. W. (1988). A review of research on the happiness measures: A sixty second index of happiness and mental health. *Social Indicators Research, 20*(4), 355-381.
- Fulton, P. R. (2005). Mindfulness as clinical training. In C. K. Germer, R. D. Siegel, & P. R. Fulton (Eds.). *Mindfulness and psychotherapy* (pp. 55-72). New York.
- Furnham, A., Badmin, N., & Sneade, I. (2002). Body image dissatisfaction: Gender differences in eating attitudes, self-esteem, and reasons for exercise. *The Journal of psychology, 136*(6), 581-596.
- Gander, M. J. & Gardiner, H., W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi [Child and adolescent development]*. (Trans. Ali Dönmez, Nilgün Çelen, Bekir Onur.) İmge Kitabevi, Ankara.
- Germer, C. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Germer, C. (2004). What is mindfulness. *Insight Journal, 22*, 24-29.
- Germer, C.K., Siegel, R.D., & Fulton, P.R. (Eds.) (2005). *Mindfulness in psychotherapy*. New York: Guildford Press.
- Gilbert, C. G. (2005). Unbundling the structure of inertia: Resource versus routine rigidity. *Academy of Management Journal, 48*(5), 741-763.
- Gilbert, P., & Tirsch, D. (2009). Emotional memory, mindfulness and compassion. In F. Didonna (Ed.), *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 99-110). New York: Springer.
- Gürgân, U. (2014). Üniversite öğrencilerinin yılmazlık ve iyilik halinin bazı değişkenlere göre incelenmesi [The investigation of the resilience and wellness of university students according to some variables]. *Education Sciences, 9*(1), 19-35.
- Hacıoğlu, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin beden imgesi hoşnutluğu ve iletişim becerilerinin incelenmesi [The determination of body image and communication skills of university students]. *Gaziantep University Journal of Sport Sciences, 2*(2), 1-16.
- Halama, P. & Dědová, M. (2007). Meaning in life and hope as predictors of positive mental health: Do they explain residual variance not predicted by personality traits? *Studia Psychologica, 49* (3), 191 - 200.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Haspolat, N. K. & Kağan, M. (2017). Sosyal fobinin yordayıcıları olarak beden imajı ve benlik saygısı [Body Image and Self-Esteem as Predictor Variables of Social-Phobia]. *Erzincan University Journal of Education Faculty, 19*(2), 139-152. DOI: 10.17556/erziefd.322327
- Havighurst, R., J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd ed). Longman, New York; London
- Hayes, A. M. & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 255-262.
- Ho, J. Y. & Dempsey, M. (2010). Viral marketing: Motivations to forward online content. *Journal of Business Research, 63*(9-10), 1000-1006.
- Howell, A. J., Digdon, N. L., Buro, K., & Sheptycki, A. R. (2008). Relations among mindfulness, well-being, and sleep. *Personality and Individual Differences, 45*(8), 773-777.
- Ivey, A.E., Ivey, M.B., & Zalaquett, C.P. (2014). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society* (8th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.

- Johnson, C. & Larson, R. (1982). Bulimia: An analysis of moods and behavior. *Psychosomatic Medicine*, 44(4), 341-351. <http://dx.doi.org/10.1097/00006842-198209000-00003>.
- Kabat-Zinn, J. (2012). *Mindfulness for beginners: Reclaiming the present moment—and your life*. Boulder, CO.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2000). Indra's net at work: The mainstreaming of Dharma practice in society. In G. Watson, S. Batchelor, & G. Claxton (Eds.), *The psychology of awakening: Buddhism, science, and our day-to-day lives* (pp. 225-249). York Beach, ME, US: Samuel Weiser.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007.
- Kim, J. (2001). *Mental causation and consciousness: The two mind-body problems for the physicalist' in: physicalism and its discontents*. In C. Gillett and B. Loewer (Eds). Cambridge University Press.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri [Developmental psychology in terms of adolescence and general characteristics]. *Journal of Social Sciences Institute*, 17 (2), 231-256.
- Liehr, P. & Diaz, N. (2010). A pilot study examining the effect of mindfulness on depression and anxiety for minority children. *Archives of Psychiatric Nursing*, 24, 69-71.
- Linehan, M. M. (1993). *Skills training manual for treating borderline personality disorder*. Skills training manual for treating borderline personality disorder. New York, NY, US: Guilford Press.
- Lucas, R. E. & Diener, E. (2000). Personality and subjective well-being across the life span. In V. J. Molfese & D. L. Molfese (Eds.), *Temperament and personality development across the life span* (pp. 211-234). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lykins, E. L., & Baer, R. A. (2009). Psychological functioning in a sample of long-term practitioners of mindfulness meditation. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 23(3), 226-241.
- Mayer, E. A. (2000). Psychological stress and colitis. *Gut*, 46(5), 595-596.
- Mayer, J. D. (2000). Spiritual intelligence or spiritual consciousness. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 47-56.
- McCabe, M. & Ricciardelli, L. (2001). Parent, peer and media influences on body image and strategies to both increase and decrease body size among adolescent boys and girls. *Adolescence*, 36(142), 225-240.
- Mennin, D. S., Heimberg, R. G., & Turk, C. L. (2005) Preliminary evidence for an emotion dysregulation model of generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 43, 1281-1310.
- Miller, G., & Foster, L. T. (2010). *Critical synthesis of wellness literature*. Faculty of Human and Social Development, University of Victoria, Victoria. Erişim Tarihi: 14.11.2018. [http://geog.uvic.ca/wellness/Critical\\_Synthesis %20of%20 Wellness%20Update.pdf](http://geog.uvic.ca/wellness/Critical_Synthesis%20of%20Wellness%20Update.pdf).
- Myers, D. G. (1992). *The pursuit of happiness: What makes a person happy-and Why*. New York: William Morrow & Company.
- Myers, J. E. & Mobley, A. K. (2004). Wellness of undergraduates: Comparisons of traditional and nontraditional students. *Journal of College Counseling*, 7(1), 40-49.
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 251-266.
- Myers, J. E. & Degges-White, S. E. (2007). Aging well in an upscale retirement community: The relationships among perceived stress, mattering, and wellness. *Adultspan Journal*, 6(2), 96-110.
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125.

- Newell, R. & Marks, I. (2000). Phobic nature of social difficulty in facially disfigured people. *The British Journal of Psychiatry*, 176(2), 177-181.
- Ng, S.K., Barron, D. & Swami, V. (2015). Factor structure and psychometric properties of Body Appreciation Scale among adults in Hong Kong. *Body Image*, 13, 1-8.
- Nyanaponika, T. (1972). *The power of mindfulness*. San Francisco, CA: Unity Press.
- Oğuz-Duran, N. (2006). *Wellness among Turkish university students: Investigating the construct and testing the effectiveness of an art enriched wellness program*. Unpublished Master Thesis. Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Oleckno, W. A., & Blacconiere, M. J. (1990). A multiple discriminant analysis of smoking status and health-related attitudes and behaviors. *American Journal of Preventive Medicine*, 6(6), 323-329.
- Özen, Y. (2010). Kişisel sorumluluk bağlamında öznel ve psikolojik iyi oluş (Sosyal psikolojik bir değerlendirme) [Subjective and psychological well-being in the context of personal responsibility (Social psychological evaluation)]. *Dicle University Institute of Social Sciences Electronic Journal* (2),46-58.
- Özyeşil, Z. (2011). *Öz anlayış ve bilinçli farkındalık [Self-awareness and conscious awareness]*. Maya Akademi: İstanbul.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması [Adaptation of the Mindful Attention Awareness Scale into Turkish]. *Education and Science*, 36(160).
- Pateman, C. (2004). Democratizing citizenship: Some advantages of a basic income. *Politics & Society*, 32(1), 89-105.
- Pechriggl, A. & Postl, T. B. G. (2005). Body and gender within the stratifications of the social imaginary. *Hypatia*, 20(2), 102-118.
- Rinderknecht, K., & Smith, C. (2002). Body-image perceptions among urban native American youth. *Obesity Research*, 10(5), 315-327.
- Roemer, L., Lee, J. K., Salters-Pedneault, K., Erisman, S. M., Orsillo, S. M., & Mennin, D. S. (2009). Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: Preliminary evidence for independent and overlapping contributions. *Behavior Therapy*, 40, 142-154.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Schonert-Reichl, K. A. & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
- Schutte, N. S. & Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1116-1119.
- Sears, S. & Kraus, S. (2009). I think therefore I am: Cognitive distortions and coping style as mediators for the effects of mindfulness meditation on anxiety, positive and negative affect, and hope. *Journal of clinical psychology*, 65(6), 561-573.
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 218-229.
- Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). *Mindfulness: What is it? Where did it come from?* In *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 17-35). Springer, New York, NY.
- Sinclair, S. L. & Myers, J. E. (2004). The relationship between objectified body consciousness and wellness in a group of college women. *Journal of College Counseling*, 7(2), 150-161.

- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Ridgeway, V. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(4), 615- 623.
- Tiggemann, M. & McGill, B. (2004). The role of social comparison in the effect of magazine advertisements on women's mood and body dissatisfaction. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*(1), 23-44.
- Völlestad, J., Sivertsen, B., & Nielsen, G. H. (2011). Mindfulness-based stress reduction for patients with anxiety disorders: Evaluation in a randomized controlled trial. *Behavior Research and Therapy, 49*(4), 281-288.
- Wall, R. B. (2005). Tai chi and mindfulness-based stress reduction in a Boston public middle school. *Journal of Pediatric Health Care, 19*(4), 230-237.
- Wagstaff, C.A. (1997). *Wellness and adolescents: The effects of a school based intervention*. Unpublished Master Thesis, McGill University Montreal, Quebec.
- Wang, Y. & Kong, F. (2014). The role of emotional intelligence in the impact of mindfulness on life satisfaction and mental distress. *Social Indicators Research, 116*(3), 843-852.
- Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality, 43*(3), 374-385.
- Westgate, C. E. (1996). Spiritual wellness and depression. *Journal of Counseling & Development, 75*(1), 26-35.
- Williams, J. M. G. (2008). Mindfulness, depression and modes of mind. *Cognitive Therapy and Research, 32*(6), 721-733.
- Yıkılmaz, M. & Demir-Güdül, M. D. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu, yaşamda anlam ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiler [Relationships Between Meaning in Life Mindfulness, Perceived Socioeconomic Level and Life Satisfaction Among University Students]. *Journal of Ege Education, 16*(2), 297-315.
- Zvolensky, M. J., Solomon, S. E., McLeish, A. C., Cassidy, D., Bernstein, A., Bowman, C. J., & Yartz, A. R. (2006). Incremental validity of mindfulness-based attention in relation to the concurrent prediction of anxiety and depressive symptomatology and perceptions of health. *Cognitive Behaviour Therapy, 35*(3), 148-158.



## Prospective Teachers' Fulfilment Level of the Teaching Profession's General Qualifications\*

Şenol Sezer\*<sup>a</sup>

### Article Info

DOI: 10.14686/buefad.504993

#### Article History:

Received 28.12.2018  
Accepted 04.05.2019  
Published 30.06.2019

#### Keywords:

Prospective teacher,  
Teaching profession,  
Qualification,  
Professional qualification.

#### Article Type:

Research article

### Abstract

The purpose of this study is to determine the fulfilment level of general qualifications of teaching profession of prospective teachers. This study was planned in the quantitative research design and the survey model. The participants of the study consists 240 prospective teachers which determined by using cluster sampling method. Findings reveal that the prospective teachers find themselves as 'sufficient' in the scope of professional knowledge and professional skills and also find themselves 'very sufficient' in terms of teaching attitudes and values. There was a statistically significant difference in mean scores related to the prospective teachers' fulfilling level of general qualifications of teaching profession in terms of the variables such as gender, license field, age and secondary education institution they graduated. The male prospective teachers, the prospective teachers in physical education, the prospective teachers for aged 24 years, and over and the prospective teachers graduating vocational high schools find relatively 'low level' themselves in terms of teaching profession. Based on these results, it can be suggested that prospective teachers should be educated more qualified in terms of professional skills, professional attitudes and values, especially in the context knowledge of teaching profession.

## Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.504993

#### Makale Geçmişi:

Geliş 28.12.2018  
Kabul 04.05.2019  
Yayın 30.06.2019

#### Anahtar Kelimeler:

Aday öğretmen,  
Yeterlik,  
Öğretmenlik mesleği,  
Meslekî yeterlik.

#### Makale Türü:

Araştırma makalesi.

### Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine sahip olma düzeylerini belirlemektir. Araştırma, nicel araştırma deseninde ve tarama modelinde planlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 240 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının meslekî bilgi ve meslekî beceriler konusunda kendilerini 'yeterli' gördüklerini, tutum ve değerler konusunda ise 'çok yeterli' gördüklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılama düzeylerine ilişkin ortalama puanlar, cinsiyet, lisans alanı, yaş ve mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmen adayları, beden eğitimi lisans alanındaki öğretmen adayları, 24 yaş ve üzerindeki öğretmen adayları ve meslek lisesi mezunu öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği açısından kendilerini görece daha 'düşük düzeyde yeterli' görmektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak öğretmen adaylarının başta öğretmenlik mesleği bilgisi olmak üzere meslekî beceri, meslekî tutum ve değerler açısından daha donanımlı olarak yetiştirilmesi önerilebilir.

\*This study was partly presented at the 13<sup>th</sup> International Congress on Educational Administration in Sivas, 10-12 May, 2018.

\*Corresponding Author: senolsezer@odu.edu.tr

<sup>a</sup> Assoc. Prof. Dr. Ordu University, Ordu. ORCID Number: <https://orcid.org/0000-0001-8800-6017>



## Introduction

It is expected from the education system of a country to educate individuals to be a harmonious member of the society and the contemporary world in which they live, and equipping them with the qualities that they desire. In order to ensure the best possible learning in school and to equip the students with the qualifications required by the times, the teachers need to be competent in terms of profession, equipped in the field, adequate in planning, implementing and evaluating skills. Today, it is accepted by all sections of education that the teacher is the most important and most effective element of the education system. Accordingly, in recent years, it has been observed that policy makers and specialists in education field become more concentrated on teacher education, teacher qualifications, and the teachers' professional competences.

Professional competences are the required knowledge, skills, attitudes and values for a profession in order to fulfill the professional roles, responsibilities and behaviours, successfully (Gül, 2000). In other words, the mean of professional competence is to have required professional knowledge, skills and attitudes to carry out professional duties (Yeşilyurt, 2011). Teacher competencies are defined as the knowledge, skills and attitudes that teachers must be possessed in order fulfill their teaching profession effectively and efficiently (Ministry of National Education [MEB], 2017). In order to increase the student achievement, to reduce the difference in achievement between students with different socio-economic status and the students with different learning characteristics overall of the country, the most important resource are highly qualified teachers. The teachers' having level of these qualifications is very important in terms of the success of education system and schools. Because, the difference in the achievement level of the schools is stemmed from the differences of the teacher quality in the schools (Darling-Hammond, 1999; Hanushek, Kain, & Rivkin, 1998). Qualified teachers are seen as the important determinant factor of a child's education, of a good school and ultimately of the future economic health of the nation (McCaffrey, Lockwood, Koretz, & Hamilton, 2003).

The Turkish Education System which aims to bring Turkish society above the contemporary civilization level, should educate the teachers as the professionals who produce and use knowledge best way to achieve this purpose as well as to be equipped, innovative, creative, and open to change (Külekcı, 2012). If the teachers unless to reflect the innovations and developments in education field best way to the learning environment, it is clear that the educational objectives cannot be achieved. It is expected teachers that they should have necessary competencies to create the most appropriate learning environments and to acquire basic skills which enable students to be successful in adapting rapidly changing social structure of the 21<sup>st</sup> Century (Peklaj, 2015). The research results indicate that current systems are failing the beginning teachers and it is recognised worldwide that they require more support due to the high attrition rates (e.g., lack of appreciation from colleagues, unsatisfying working conditions, and inadequacy of teacher training programme) (Hudson, 2012; Kim & Roth, 2011; Rees, 2015; Sezer, 2016). To achieve pre-determined goals in education field is closely related to the quality and professional competences of the teachers. Teachers' competencies can be listed as the contextual competencies, conceptual competencies, operation competencies, learning and teaching activity creation competencies, material development competencies, evaluation competencies, management competencies, collaboration skills with family and other stakeholders (Aggarwal, 2014). Teachers should also have teaching beliefs and values with pedagogical knowledge, contextual knowledge, organizational functioning knowledge, guidance knowledge, motivation skills, and self-regulation skills (Bertschy, Künzli, & Lehmann, 2013). In Turkey, the teaching competences were determined by Ministry of Education as the professional knowledge (contextual knowledge, pedagogical knowledge, legislation information), professional skills (planning education and training, creating learning environments, managing teaching and learning process, educational assessment), and the attitudes and values (spiritual and universal values, interaction with the student, communication and cooperation, personal and professional development) (Ministry of National Education [MEB], 2017)

To increase teachers' professional qualification is depend on to determine the general and specific competencies that teachers should have and to transfer these competencies through pre-service education to the prospective teachers and to the teachers through in-service training programs (Ministry of National Education [MEB], 2006). Prospective teachers should have teaching knowledge and the teaching competencies such as to provide effective learning, facilitate learning, organize group work, and to attract students' attention (Karacaoğlu, 2008). In the literature, the teachers' competencies were gathered in two groups such as personal competences and professional competences (Köksal, 2008). To have good personal characteristics are also important for teachers as well as professional knowledge and professional skills. Therefore, teachers should have the qualifications such as high sense of responsibility, self-expression, tolerance, patience, open-mindedness, flexibility, compassion,



understanding, humour, encouraging and supportive attitude (Hayes, 1997; Kutluca-Canbulat, 2014). In addition, the teacher competencies are crucial in terms of cognitive and emotional development and psychomotor skills of students but it is difficult to say that the beginner teachers are sufficient enough to improve these skills in the classroom (Buddin & Zamarro, 2009). On the other hand, the teacher training institutions are far from to give required qualifications to prospective teachers for teaching profession (Seferoğlu, 2004). Actually, the findings from different studies indicate that the prospective teachers graduate from teacher training institutions without fully acquirement the knowledge and skills they urgently need in the teaching profession (Bayındır, 2001; Bektaş, Aydın, & Ayvaz, 2015; Keiser, 2016; Numanoğlu & Bayır, 2009).

In Turkey, when the studies on teacher competencies are examined, it is possible to evaluate them in two main categories such as teacher competencies, and candidate teachers' competencies. It is seen that these studies focus largely on teachers' competencies. In these studies (Bağ & Çeviker-Ay, 2017; Buldu, 2014; Bulut & Başbay, 2014; Gündoğdu, Aytaçlı, Aydoğan, & Yıldırım, 2015; Ilgaz & Usluel, 2011; Karacaoğlu, 2008; Özer & Gelen, 2008; Seferoğlu, 2004; Şişman, 2009; Turan & Turan, 2009) the teacher competencies were investigated on the basis of teacher competencies prepared by the MEB (2006), in general. In studies, related to the prospective teachers' qualifications (Arslan & Özpinar, 2008; Ayan & Budak, 2012; Gülay & Altun, 2017; Kahramanoğlu & Ay, 2013; Kahyaoğlu & Yangın, 2007; Kaya & Demir, 2014; Kutluca-Canbulat, 2014; Yalçın-Incik & Akay, 2015; Yeşilyurt, 2011) it was seen that the teacher competencies were examined by using self-efficacy scales and the field competence scales as the data collection tools. Due to the rapid change observed in all areas of the human life in the 21<sup>st</sup> century, the professional competencies of teachers also change, rapidly. In this context, the teachers' professional competencies were revised by Ministry of Education in 2017. On the other hand, teaching vocational courses and teaching process in education faculties were rearranged. However the studies based on the teacher qualifications which reorganized by Ministry of Education in 2017 are not included in the literature yet. It is predicted that to determine the fulfilment level of professional qualifications of prospective teachers enable to contribute the literature. Therefore, the last qualifications were taken as the basic teacher qualifications and the fulfilment level of teaching qualifications of prospective teachers were investigated. In this study it was aimed to determine the fulfilment level of prospective teachers on the general qualifications of the teaching profession. For this purpose, the following questions were sought:

1. What are the fulfilment level of the prospective teachers on teaching profession's general qualifications?
2. Do the prospective teachers' fulfilment level of teaching profession's general qualifications differ in terms of the variables such as gender, license, age, and high school that they graduated from?

### **Method**

This research was conducted in a quantitative research method. In a quantitative study, the phenomena is explained by collecting numerical data and the data are analysed based in mathematically by using particular statistics (Aliaga & Gunderson, 2002).

#### **Research Design**

This study was designed in a survey model. Researches in the survey model are the studies to determine certain characteristics of a group (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016). In a survey model it is intended to depict a situation that existed in the past or is still continuing its existence. In survey model, the researchers determine the participants' opinions on a topic or case, their interests, skills, abilities, and attitudes, etc. (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012; Karasar, 2017). Since in this study, it is aimed to determine the prospective teachers' fulfilment level of the teaching profession's qualifications, it was foreseen that it would be appropriate to use the survey model.

#### **Participants**

The participants were 264 prospective teachers. The sample group was determined by using cluster sampling technique among 1.056 prospective teachers attending in Ordu University Faculty of Education, and High School of Physical Education and Sports. In the cluster sampling method, the universe is divided into groups called cluster, and each cluster is defined as a sampling unit. The randomly selected clusters are brought together and the sample is formed (Çömlekçi, 2001). For this purpose, the prospective teachers were divided into five groups considering the license field and then 25% of prospective teachers were determined in each group as the each cluster. The groups consist 160, 256, 240, 200, and 200 prospective teachers, respectively. And the clusters were determined

as 40, 64, 60, 50, and 50, respectively. The demographic characteristics of the participants are presented in Table 1.

**Table 1.** Demographic Characteristics of the Participants (N=264)

Variables		f	%
Gender	Female	140	53.0
	Male	124	47.0
Total		264	100
License	Science Education	40	14.6
	Maths Education	64	22.3
	Classroom Education	60	25.0
	Pre-School Education	50	18.9
	Physical Education	50	19.2
Total		264	100
Age	21 Ages	65	24.7
	22 Ages	103	39.0
	23 Ages	55	20.8
	Over 24 Ages	41	15.5
Total		264	100
School Type	Anatolian High School	105	39.8
	Vocational High School	49	19.5
	Anatolian Teacher High School	52	19.7
	Other	58	22.0
Total		264	100

#### Data Collection Tool

Data collection tool was prepared based on the ‘performance indicators’ published in 2017 by the Ministry of Education General Directorate of Teacher Training. The performance indicators were determined as the ‘General Qualifications of Teaching Profession’. There were 65 performance indicators related to the ‘General Qualifications of Teaching Profession’. As a result, including 65 performance indicators a 65-items with 5-point Likert-type a data collection tool was created. The data were obtained by using ‘General Qualifications Inventory of Teaching Profession’ as a data collection tool.

#### Reliability and Validity

General Qualifications Inventory of Teaching Profession (GQITP) was created with three sub-dimensions include Professional Knowledge (with 16 qualifications), Professional Skills (with 28 qualifications), and Attitudes and Values (with 21 qualifications). Professional Knowledge sub-dimension includes three qualification groups such as the contextual knowledge, conceptual knowledge, and legislation knowledge. Professional Skills sub-dimension include four qualification groups such as educational planning, create learning environments, and manage teaching-learning process, and assessment and evaluation. Attitudes and Values sub-dimension include four qualification groups such as national, spiritual and universal values, attitude to students, communication and cooperation, and personal and professional development. KMO coefficient was .693 and Barlett Sphericity test value was  $\chi^2 = 538.94$  ( $p < .05$ ). The Cronbach’s Alpha value for Professional Knowledge sub-dimension was  $\alpha = .889$ , Professional Skills sub-dimension  $\alpha = .971$ , and Attitudes and Values sub-dimension  $\alpha = .950$ . Cronbach’s Alpha values for General Qualifications Inventory of Teaching Profession was  $\alpha = .979$ .

In Table 2, the correlation matrix related to the sub-dimensions was given.

**Table 2.** The Correlation Matrix Related to the Sub-dimensions

Dimension	GQITP	PN	PS	AV
1. General Qualifications Inventory of Teaching Profession (GQITP)	-			
2. Professional Knowledge (PN)	.835**	-		
3. Professional Skills (PS)	.971**	.752**	-	
4. Attitudes and Values (AV)	.916**	.637**	.844**	-

### Data Analysis

The data were analyzed by using SPSS 22 statistical package program. Before the analysis, Kolmogorov-Smirnov and Levene Homogeneity test results were examined. Test results show that skewness and kurtosis scores between -1.500 and 1.500 for all sub-dimensions. According to these results, it can be said that the homogeneity and range of data are normal (Büyüköztürk, 2007). Therefore, parametric tests were applied for data analysis. In the analysis of the data, the mean scores and standard deviation values related to the areas of the qualifications including contextual knowledge, conceptual knowledge, legislation knowledge, educational planning, creating learning environments, managing teaching-learning process, assessment and evaluation, national, spiritual and universal values, attitude to students, communication and cooperation, and personal and professional development were calculated. Then, using the independent t test and ANOVA, it was tested whether the mean scores differ according to the gender, license field, age, and school type variables. As a post hoc test the Scheffe test was used to determine which group the difference originated from.

### Findings

In this section, the findings related to the sub-problems of the study are given.

In Table 3, the mean scores and standard deviations related to the fulfilment levels of the general qualifications for teaching profession of the prospective teachers were presented.

**Table 3.** The Prospective Teachers' Fulfilment Level of the Teaching Profession Qualifications (N=264)

Professional Qualifications		$\bar{X}$	S
Professional Knowledge	Contextual Knowledge	3.82	.70
	Conceptual Knowledge	3.70	.65
	Legislation Knowledge	3.68	.62
Professional Skills	Educational Planning	3.95	.77
	Creating Learning Environments	4.05	.67
	Managing Teaching-Learning Process	3.97	.68
	Assessment and Evaluation	3.97	.71
Attitudes and Values	National, Spiritual and Universal Values	4.46	.65
	Attitude to Students	4.32	.62
	Communication and Cooperation	4.17	.67
	Personal and Professional Development	4.14	.67

In Table 3, it is seen that the prospective teachers have the opinion that they fulfil 'usually' the general qualifications of teaching profession. The scores within the scope of professional skills, in contextual knowledge dimension are ( $\bar{X}=3.82$ ,  $S=.70$ ), in the conceptual knowledge dimension ( $\bar{X}=3.70$ ,  $S=.65$ ), and in the legislation knowledge dimension ( $\bar{X}=3.68$ ,  $S=.62$ ). Scores within the scope of professional skills in the educational planning dimension are ( $\bar{X}=3.95$ ,  $S=.77$ ), in creating learning environments dimension ( $\bar{X}=4.05$ ,  $S=.67$ ), in managing teaching-learning process dimension ( $\bar{X}=3.97$ ,  $S=.68$ ), and assessment and evaluation dimension ( $\bar{X}=3.97$ ,  $S=.71$ ). The scores within the scope of attitudes and values in the dimensions of national, spiritual and universal values are ( $\bar{X}=4.46$ ,  $S=.65$ ), in attitude to students dimension ( $\bar{X}=4.32$ ,  $S=.62$ ), communication and cooperation dimension ( $\bar{X}=4.17$ ,  $S=.67$ ), and in the personal and professional development dimension ( $\bar{X}=4.14$ ,  $S=.67$ ).

In Table 4, the independent t-test results are presented related to the general proficiency scores of the teaching profession in terms of gender variable.

**Table 4.** Independent t-test Results in terms of Gender Variable (N=264)

Professional Qualifications	Gender	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Contextual Knowledge	Female	140	3.87	.65	1.389	262	.083
	Male	124	3.75	.74			
Conceptual Knowledge	Female	140	3.84	.58	5.514	262	.020*

Legislation Knowledge	Male	124	3.55	.68	2.332	262	.128
	Female	140	3.66	.58			
Educational Planning	Male	124	3.71	.66	4.148	262	.648
	Female	140	4.13	.76			
Creating Learning Environment	Male	124	3.75	.74	4.329	262	.015*
	Female	140	4.22	.59			
Managing Teaching-Learning Process	Male	124	3.87	.72	3.978	262	.009*
	Female	140	4.12	.61			
Assessment and Evaluation	Male	124	3.79	.71	4.217	262	.001*
	Female	140	4.14	.58			
National, Spiritual and Universal Values	Male	124	3.78	.79	4.557	262	.001*
	Female	140	4.63	.51			
Attitude to Students	Male	124	4.28	.73	4.803	262	.001*
	Female	140	4.48	.55			
Communication and Cooperation	Male	124	4.13	.73	5.279	262	.004*
	Female	140	4.36	.55			
Personal and Professional Development	Male	124	3.95	.76	4.554	262	.000*
	Female	140	4.31	.56			
	Male	124	3.95	.74			

\* $p < .05$

In Table 4, it is seen that the mean scores within the scope of professional skills dimension statistically differ in conceptual knowledge sub-dimension [ $t_{(262)} = 5.514, p < .05$ ] in favour of female prospective teachers. These results show that female prospective teachers find more sufficient themselves for the fulfilling of conceptual knowledge ( $\bar{x} = 3.84, S = .58$ ) than the male prospective teachers ( $\bar{x} = 3.55, S = .68$ ).

The mean scores in scope of professional skills statistically differ in creating learning environment sub-dimension [ $t_{(262)} = 4.329, p < .05$ ], in managing teaching-learning process sub-dimension [ $t_{(262)} = 3.978, p < .05$ ], and in assessment and evaluation sub-dimension [ $t_{(262)} = 4.217, p < .05$ ] in favour of female prospective teachers. These results show that the female prospective teachers find more sufficient themselves for the fulfilling to create learning environment ( $\bar{x} = 4.22, S = .59$ ) than the male prospective teachers ( $\bar{x} = 3.87, S = .85$ ). In addition, these results show that the female prospective teachers find more sufficient themselves for the fulfilling to manage teaching-learning process ( $\bar{x} = 4.12, S = .61$ ) than the male prospective teachers ( $\bar{x} = 3.79, S = .71$ ). The results also show that the female prospective teachers find more sufficient themselves for the fulfilling assessment and evaluation skills ( $\bar{x} = 4.14, S = .58$ ) than the male prospective teachers ( $\bar{x} = 3.78, S = .79$ ).

The mean scores within the scope of attitudes and values dimension statistically differ in the national, spiritual and universal values sub-dimension [ $t_{(262)} = 4.557, p < .05$ ], in attitude to students sub-dimension [ $t_{(262)} = 4.803, p < .05$ ], in communication and collaboration sub-dimension [ $t_{(262)} = 5.279, p < .05$ ], and in personal and professional development sub dimension [ $t_{(262)} = 4.554, p < .05$ ] in favour of female prospective teachers. These results show that the female prospective teachers find more sufficient themselves in terms of fulfilling national, spiritual and universal values ( $\bar{x} = 4.63, S = .51$ ) than the male prospective teachers ( $\bar{x} = 4.28, S = .73$ ). In addition, these results show that the female prospective teachers find more sufficient themselves in terms of fulfilling attitude to students ( $\bar{x} = 4.48, S = .55$ ) than the male prospective teachers ( $\bar{x} = 4.13, S = .73$ ). These results also show that the female prospective teachers find more sufficient themselves in terms of fulfilling communication and cooperation ( $\bar{x} = 4.36, S = .55$ ) than the male prospective teachers ( $\bar{x} = 3.95, S = .76$ ). Furthermore, the results show that the female prospective teachers find more sufficient themselves for the fulfilling of the personal and professional development ( $\bar{x} = 4.31, S = .56$ ) than the male prospective teachers ( $\bar{x} = 3.95, S = .74$ ).

In Table 5, in terms of license variable the ANOVA results were given.

**Table 5.** ANOVA Results In Terms of License Variable (N=264)

Professional Qualifications	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	Difference
-----------------------------	----------------	----	--------------	---	---	------------

Professional Knowledge	Between Groups	15.158	4	3.790			
	Within Groups	63.924	259	.247	15.354	.000*	5<1,2,3,4
	Total	79.082	263				
Professional Skills	Between Groups	47.014	4	11.754			
	Within Groups	67.557	259	.261	45.061	.000*	5<1,2,3,4
	Total	114.571	263				
Attitudes and Values	Between Groups	36.260	4	9.065			
	Within Groups	49.046	259	.189	47.870	.000*	5<1,2,3,4
	Total	85.307	263				

\* $p < .05$

When the ANOVA results are examined in Table 5, it is seen that the mean scores differ in professional knowledge dimension [ $F_{(4-259)} = 15.354$ ,  $p < .05$ ], in professional skills dimension [ $F_{(4-259)} = 45.061$ ,  $p < .05$ ], and in attitudes and values dimension [ $F_{(4-259)} = 47.870$ ,  $p < .05$ ] in terms of license variable. The Scheffe test results show that the differences in professional knowledge dimension were among the mean scores of the prospective teachers in physical education and others. These results indicate that the prospective teachers in physical education find relatively themselves as insufficient in terms of professional knowledge ( $\bar{x} = 3.26$ ,  $S = .62$ ) than the prospective teachers in science education ( $\bar{x} = 3.83$ ,  $S = .37$ ), mathematics education ( $\bar{x} = 3.81$ ,  $S = .50$ ), classroom education ( $\bar{x} = 3.96$ ,  $S = .43$ ), and pre-school education ( $\bar{x} = 3.76$ ,  $S = .51$ ). In addition, the results show that the prospective teachers in physical education find relatively themselves as insufficient in terms of professional skills ( $\bar{x} = 3.14$ ,  $S = .73$ ) than the prospective teachers in science education ( $\bar{x} = 4.20$ ,  $S = .46$ ), mathematics education ( $\bar{x} = 4.02$ ,  $S = .41$ ), classroom education ( $\bar{x} = 4.30$ ,  $S = .45$ ), and pre-school education ( $\bar{x} = 4.25$ ,  $S = .46$ ). These results also show that the prospective teachers in physical education find relatively themselves as insufficient in terms of professional attitudes and values ( $\bar{x} = 3.27$ ,  $S = .61$ ) than the prospective teachers in science education ( $\bar{x} = 4.20$ ,  $S = .36$ ), mathematics education ( $\bar{x} = 4.14$ ,  $S = .34$ ), classroom education ( $\bar{x} = 4.28$ ,  $S = .38$ ), and pre-school education ( $\bar{x} = 4.20$ ,  $S = .43$ ).

In Table 6, in terms of participants' age variable the ANOVA results were given.

**Table 6.** ANOVA Results In Terms of Participants' Age Variable (N=264)

Professional Qualifications		Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	Difference
Professional Knowledge	Between Groups	4.492	3	1.497			
	Within Groups	74.589	260	.287	5.220	.002*	4<2
	Total	79.082	263				
Professional Skills	Between Groups	12.516	3	4.172			
	Within Groups	102.056	260	.393	10.628	.000*	4<1,2,3
	Total	114.571	263				
Attitudes and Values	Between Groups	8.965	3	2.988			
	Within Groups	76.342	260	.294	10.177	.000*	4<1,2
	Total	85.307	263				

\* $p < .05$

In Table 6, ANOVA results show that the mean scores statistically differ in professional knowledge dimension [ $F_{(3-260)} = 5.220$ ,  $p < .05$ ], in professional skills dimension [ $F_{(3-260)} = 10.628$ ,  $p < .05$ ], and in attitudes and values dimension [ $F_{(3-260)} = 10.177$ ,  $p < .05$ ] in terms of age variable. Scheffe test results show that the difference in professional knowledge dimension was between the mean scores with over 24 age ( $\bar{x} = 3.47$ ,  $S = .63$ ) and the participants with in 22 age ( $\bar{x} = 3.85$ ,  $S = .51$ ). In addition, in professional skills dimension the differences were among the mean scores with over 24 age ( $\bar{x} = 3.51$ ,  $S = .83$ ) and the participants with 21 age ( $\bar{x} = 4.06$ ,  $S = .52$ ), 22 age ( $\bar{x} = 3.85$ ,  $S = .51$ ), and 23 age ( $\bar{x} = 3.71$ ,  $S = .57$ ). Furthermore, in attitudes and values dimension the differences were among the mean scores with over 24 age ( $\bar{x} = 3.64$ ,  $S = .64$ ), 21 age ( $\bar{x} = 4.10$ ,  $S = .64$ ), and 22 age ( $\bar{x} = 4.17$ ,  $S = .47$ ). These results can be interpreted as the fact that over the 24 year old prospective teachers see themselves insufficient in terms of teaching profession than the prospective teachers in other age groups.

In Table 7, in terms of the school type variable the ANOVA results were given.

**Table 7.** ANOVA Results In Terms of the School Type Variable (N=264)

Professional Qualifications		Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	Difference
Professional Knowledge	Between Groups	7.506	3	2.502	9.088	.000*	2<1,3
	Within Groups	71.576	260	.275			
	Total	79.082	263				
Professional Skills	Between Groups	10.108	3	3.369	8.386	.000*	2<1,3
	Within Groups	104.463	260	.402			
	Total	114.571	263				
Attitudes and Values	Between Groups	6.527	3	2.176	7.181	.000*	2<1
	Within Groups	78.779	260	.303			
	Total	85.307	263				

\* $p < .05$

When the ANOVA results are examined in Table 7, it is seen that the mean scores differ in professional knowledge dimension [ $F_{(3-260)} = 9.088, p < .05$ ], in professional skills dimension [ $F_{(3-260)} = 8.386, p < .05$ ], and attitudes and values dimension [ $F_{(3-260)} = 7.181, p < .05$ ] in terms of school type variable. Scheffe test results indicated that the differences in professional knowledge dimension were among the mean scores of participants who graduated from vocational high school ( $\bar{x} = 3.41, S = .60$ ), and the participants who graduated Anatolian high school ( $\bar{x} = 3.83, S = .47$ ), and Anatolian teacher high school ( $\bar{x} = 3.89, S = .54$ ). Scheffe test results show that the differences in professional skills dimension were among the mean scores of participants who graduated from vocational high school ( $\bar{x} = 3.65, S = .88$ ), and the participants who graduated Anatolian high school ( $\bar{x} = 3.17, S = .51$ ), and Anatolian teacher high school ( $\bar{x} = 4.06, S = .54$ ). In addition, the results also show that the differences in attitudes and values dimension were between the mean scores of participants who graduated from vocational high school ( $\bar{x} = 3.76, S = .73$ ) and the participants who graduated Anatolian high school ( $\bar{x} = 3.19, S = .45$ ). These results can be interpreted as the fact that the prospective teachers who graduated from vocational high school see themselves insufficient in terms of teaching profession than the prospective teachers who graduated from Anatolian high school and Anatolian teacher high school.

### Discussion and Conclusion

In this research aiming to determine the opinions of the prospective teachers on fulfilment level of them teaching profession qualifications, the findings show that they find 'sufficient' themselves in terms of professional knowledge and professional skills. On the other hand, they find 'very sufficient' themselves in term of professional attitudes and values. The findings also show that the prospective teachers find 'lower sufficient' themselves in terms of contextual knowledge and legislation knowledge, but they relatively find themselves 'sufficient' in conceptual knowledge. These findings can be regarded as the important results from the point of view that the prospective teachers are sufficient in terms of professional knowledge, professional skills, values and attitudes that the teacher training institutions are also sufficient in providing professional knowledge to them. Eckert (2013), asserts that the failure of teacher education programs have recently become focal points in the discussion of how to provide a quality education to all students. Shulz and Trivitt (2015) indicated that prospective teachers should be trained in accordance with better qualifications to ensure high education quality in schools. According to DeAngelis and Presley (2011), the main purpose of the teacher candidates in the best way to prepare the teaching profession is to eliminate the existing differences in the quality of teachers in schools. Similar results are seen in previous studies on this topic. In the study conducted by Özer and Gelen (2008) with the prospective teachers and in-service teachers, the results show that the prospective teachers find more sufficient themselves in profession knowledge than the teachers in-service. Similarly, in the studies conducted by Ayan and Budak (2012), Kahramanoğlu and Ay (2013), Yalçın-İncik and Akay (2015), and Yeşilyurt (2011), the results show that the prospective teachers find quite sufficient themselves in terms of teaching profession. On the other hand, in the studies conducted by Gülay and Altun (2017), Sezer (2017), the findings show that the beginning teachers stated that they encounter with the problems in classroom management, planning teaching, and coping with the disruptive behaviors in classroom environment and communication with students and the parents. In another study conducted by Buddin and Zamarro (2009), the results show that the achievement of students increases with teacher experience and teaching quality. The results also largely reflects poor outcomes for teachers in their first or second year in the teaching profession.



The mean scores related to the prospective teachers' fulfilment levels of the general qualifications of teaching profession differ statistically in favour of the female prospective teachers in terms of gender variable. When compared with male prospective teachers, the female prospective teachers find more sufficient themselves in terms of teaching profession. It can be said that this result stemmed from the perception which the teaching profession is accepted in society as the women's profession, in general (Aslan, 2015; TED, 2014). In previous studies, conducted on the attitudes towards the teaching profession, the results revealed that there were differences between the opinions of female and male prospective teachers. As a matter of fact, the findings from the study conducted by Kaya and Büyükkasap (2005) indicated that female teacher candidates are more positive towards the teaching profession than male teacher candidates, they also see the teaching profession as an ideal profession for them and that they have a higher desire to become a teacher. Furthermore, in another study conducted by Yeşilyurt (2011), the female teacher candidates' internalizing level of the teaching profession's attitudes and values is higher than the male teacher candidates. Similarly, in a study conducted by Ekici (2013), it was determined that female teacher candidates felt more responsible themselves in terms of students' achievements than male candidates. However, in the study conducted by Bulut and Doğar (2006), the findings show that the attitudes of the prospective teachers towards the teaching profession no differ statistically in terms of gender variable. Similarly, in the study conducted by Kahramanoğlu and Ay (2013), the findings revealed that the perceptions of teacher candidates on the special field proficiency no differ statistically in terms of gender variable.

The mean scores related to the prospective teachers' fulfilment level of the teaching profession's general competencies show a statistically significant difference in terms of license variable. Prospective teachers in physical education see lower sufficient themselves in terms of teaching profession from the prospective teachers in science, mathematics, classroom education and pre-school education. It can be said that this result rooted from the perception that the general qualifications of the teaching profession cannot be adequately acquired during the undergraduate education period, because the physical education is a teaching field based on practice and ability. Findings from research that about how differ the attitudes towards teaching profession in terms of license variable are infrequent. In the studies conducted by Kahyaoğlu and Yangın (2007), Bulut and Doğar (2006), the attitudes of the teacher candidates regarding the teaching profession show a statistically significant difference according to the license variable. Kafkas, Açak, Çoban and Karademir (2010) the low scores were revealed related to the professional self-efficacy for teacher candidates in physical education field. However, in another study conducted by Yanık (2017), it was found that the physical education and sports teacher candidates have a very high belief in teaching profession self-efficacy. Similarly, in the study conducted by Saracaloğlu, Certel, Varol and Bahadır (2012), the findings show that physical education teachers' self-efficacy perceptions of teaching profession are high.

The mean scores related to the prospective teachers' fulfilment level of the teaching profession's general competencies show a statistically significant difference in terms of participants' age variable. Prospective teachers aged 24 and over find lower sufficient themselves than the prospective teachers in the 21, 22 and 23 age groups in terms of teaching profession. It can be said that this result stemmed from the high expectation level of the teacher candidates over 24 years old, and also due to the anxiety that they are unable to assign. Similar findings have been found in previous studies on this topic. In the study conducted by Bulut and Doğar (2006), the results indicated that the teacher candidates who are in the position of graduate have lower attitude scores related to the teaching profession than the teacher candidates who are in the first grader. In a study conducted by Kahyaoğlu and Yangın (2007), the prospective teachers find lower sufficient themselves for the teaching profession than the first, second and third graders. In the study conducted by Kaya and Büyükkasap (2005), it is seen that 83% of the teacher candidates are most worried about the problem cannot find a job after graduation. Similarly, in another study conducted by Pamuk, Hamurcu and Armağan (2014), it was found that the prospective teachers were worried about unable to find jobs, to assign, to be successful in KPSS (Public Personnel Selection Exam), and to meet expectations of families and the community. In another study conducted by Mergen, Arslan, Erdoğan-Mergen and Arslan (2014), the finding show that undergraduate students in education faculty are more anxious than the first and third grades.

The mean scores related to the prospective teachers' fulfilment level of the teaching profession's general competencies show a statistically significant difference in terms of school type variable. Prospective teachers who graduated from vocational high schools see lower sufficient themselves in terms of teaching profession than the prospective teachers who graduated from Anatolian high schools and Anatolian teacher high schools. It can be said that this result is due to the low perception of academic achievement of the participants who graduated

vocational high schools. In a study conducted by Blazar and Kraft (2017), the findings lend empirical evidence to well-established theory on the multidimensional nature of teaching and the need to identify strategies for improving the full range of teachers' skills. Similar results have been found in previous studies in this regard. As a matter of fact, in the study carried out by Kahyaoğlu and Yangın (2007), the findings show that the self-efficacy level of the teacher candidates graduated from the vocational high school is lower than those who graduated other high schools. Similarly, in the study conducted by Kafkas, Açak, Çoban and Karademir (2010), the findings show that prospective teachers who graduated from vocational high schools find less qualified themselves than other high school graduates in terms of teaching profession.

As a result, the prospective teachers consider quite sufficient themselves in terms of having the general competencies of the teaching profession. However, male prospective teachers, prospective teachers in physical education, prospective teachers for 24 years and over, and the prospective teachers who graduated vocational high schools find less sufficient themselves relatively in terms of teaching profession. Based on the findings, it can be said that the prospective teachers should be educated more qualified in terms of professional skills, professional attitudes and values, especially the knowledge of teaching profession. Theoretical and practical learning experiences should be created for the prospective teachers in the field of physical education to ensure them to be more competent in their professional knowledge, professional skills, attitudes and values. Policies that provide education-employment equilibrium should be put into practice in order to reduce the concerns of prospective teachers' not assignable and unemployment. It is aimed that vocational high school graduates should be directed to different professional fields. Careful attention should be paid to the full implementation of the teaching profession competence framework in teacher training institutions. Further studies can be planned and carried out in different research designs and with different working groups in this topic.

## Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini Karşılama Düzeyi

### Giriş

Bir ülkenin eğitim sisteminden beklenen, bireyleri içinde yaşadıkları toplumun ve çağdaş dünyanın uyumlu birer üyesi haline getirerek onları çağın gerektirdiği niteliklerle donatmaktır. Okulda öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleşmesini sağlamak ve öğrencileri çağın gerektirdiği niteliklerle donatmak için, öğretmenlerin meslek açısından yetenekli, alanında donanımlı, planlama, uygulama ve değerlendirme becerileri açısından yeterli olması gerekmektedir. Günümüzde eğitim ile ilgili tüm kesimler tarafından, öğretmenin eğitim sisteminin en önemli ve en etkili ögesi olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla, son yıllarda eğitim politikacıları ve uzmanların öğretmen eğitimi, öğretmen nitelikleri, öğretmenlerin meslekî yeterlikleri konuları üzerine daha fazla yoğunlaştıkları görülmektedir.

Mesleki yeterlik, bir mesleğin gerektirdiği rol, sorumluluk ve davranışları başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler dizisidir (Gül, 2000). Başka bir ifade ile meslekî yeterlik, bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (Yeşilyurt, 2011). Öğretmen yeterlikleri ise öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar şeklinde tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Ülkemizin genel öğrenci başarısını arttırmak için farklı sosyoekonomik statüdeki öğrenciler ile farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrenciler arasındaki başarı farkını azaltmak için yüksek nitelikli öğretmenlere ihtiyacı vardır. Öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olma düzeyi eğitim sistemi ve okulların başarısı açısından oldukça önemlidir. Çünkü okulların başarı düzeyleri arasındaki farklılık, büyük ölçüde okullarda görevli öğretmenlerin niteliğindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Darling-Hammond, 1999; Hanushek, Kain, & Rivkin, 1998). Nitelikli öğretmenler çocuğun eğitiminin, iyi bir okulun ve nihayetinde ulusun gelecekteki ekonomik sağlığının önemli bir belirleyicisidir (McCaffrey, Lockwood, Koretz, & Hamilton, 2003).

Türk toplumunu çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkarmayı hedefleyen Türk Eğitim Sistemi, bu amacı gerçekleştirmek için donanımlı, yenilikçi, yaratıcı, değişime açık, bilgiyi üreten ve kullanan öğretmenler yetiştirmek durumundadır (Külekçi, 2012). Eğitim alanındaki yenilik ve gelişmeler öğretmen tarafından öğrenme ortamına en iyi şekilde yansıtılmazsa, eğitimin amaçlarına ulaşamayacağı açıktır. Öğretmenlerin en uygun öğrenme ortamlarını oluşturma ve öğrencilere 21. yüzyılın hızla değişen toplumsal yapısına uyum sağlamada başarılı olmalarını sağlayacak temel becerileri kazandırma konusunda gerekli yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir (Pektaş, 2015). Dünya genelinde yeni öğretmenlerin yüksek yıpratma oranları nedeniyle (örneğin meslektaşların takdir eksikliği, tatmin edici çalışma koşulları ve öğretmen eğitimi programının yetersizliği) daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğu kabul edilmektedir (Hudson, 2012; Kim & Roth, 2011; Rees, 2015; Sezer, 2016). Eğitim alanında önceden belirlenen hedeflere ulaşabileme, bu sürece yön verecek öğretmenlerin niteliği ve mesleki yeterlikleriyle yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin yeterlikleri, alan yeterlikleri, kavramsal yeterlikler, işlem yeterlikleri, öğrenme-öğretme etkinlikleri ile ilgili yeterlikler, materyal geliştirme yeterlikleri, değerlendirme yeterlikleri, yönetim yeterlikleri, aileler ve diğer paydaşlarla çalışma yeterlikleri şeklinde sıralanabilir (Aggarwal, 2014). Öğretmenler ayrıca pedagojik bilgi, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, örgütsel işleyiş bilgisi, rehberlik bilgisi, motivasyon becerisi, öz-düzenleme becerisi ile öğretmenlik inanç ve değerlerine sahip olmalıdır (Bertschy, Künzli, & Lehmann, 2013). MEB (2017) tarafından öğretmenlik yeterlik alanları, mesleki bilgi (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi), mesleki beceri (eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme), tutum ve değerler (millî, manevî ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim) şeklinde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki niteliğinin artırılması, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesine ve bu yeterliklerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim programları aracılığıyla öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılmasına bağlıdır (MEB, 2006). Öğretmen adaylarının kendi öğretmenlik alanı ile ilgili bilgilerin yanı sıra etkili öğrenmeyi sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırma, grup çalışmalarını düzenleme, öğrencilerin ilgisini çekme yeterliliklerine sahip olması gerekmektedir (Karacaoğlu, 2008). Alanyazında, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler kişisel ve meslekî yeterlikler olmak üzere iki grupta toplanmıştır (Köksal, 2008). Öğretmenlerin meslekî bilgi ve becerileri yanında kişisel özellikleri de önem taşımaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin sorumluluk duygusu yüksek, kendini iyi ifade edebilen, hoşgörülü, sabırlı, açık fikirli, esnek, sevecen, anlayışlı, esprili, cesaretlendirici ve destekleyici olma gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Hayes, 1997; Kutluca-Canbulat, 2014). Öğretmenlerin sahip olduğu yeterlikler, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesinde çok önemli bir yere sahiptir ancak mesleğe yeni

başlayan öğretmenlerin sınıf ortamında bu becerilerin gelişimini sağlamada yeterli olduğunu söylemek hiç de kolay değildir (Buddin & Zamarro, 2009). Başka bir ifadeyle, öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarına mesleğin gerektirdiği nitelikleri kazandırmaktan uzaktır (Seferoğlu, 2004). Araştırmalardan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği için gereksinim duydukları bilgi ve becerileri tam olarak kazanmadan mezun olduklarını göstermektedir (Bayındır, 2001; Bektaş, Aydın, & Ayvaz, 2015; Keiser, 2016; Numanoğlu & Bayır, 2009).

Türkiye’de öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmaları öğretmen adaylarının yeterlikleri ve öğretmen yeterlikleri şeklinde iki ana kategoride değerlendirmek olanaklıdır. Araştırmalar, büyük ölçüde öğretmen yeterlikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen yeterlikleri üzerine yapılan araştırmalar (Bağ & Çeviker-Ay, 2017; Buldu, 2014; Bulut & Başbay, 2014; Gündoğdu, Aytaçlı, Aydoğan, & Yıldırım, 2015; Ilgaz & Usluel, 2011; Karacaoğlu, 2008; Özer & Gelen, 2008; Seferoğlu, 2004; Şişman, 2009; Turan & Turan, 2009) genel olarak MEB (2006) tarafından hazırlanan öğretmen yeterlikleri esas alınarak yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının yeterlikleri konusunda yapılan araştırmalarda (Arslan & Özpınar, 2008; Ayan & Budak, 2012; Gülay & Altun, 2017; Kahramanoğlu & Ay, 2013; Kahyaoğlu & Yangın, 2007; Kaya & Demir, 2014; Kutluca-Canbulat, 2014; Yalçın-İncik & Akay, 2015; Yeşilyurt, 2011) veri toplama aracı olarak MEB (2006) tarafından hazırlanan öğretmen yeterlikleri, öz-yeterlik ölçekleri ve alan yeterlik ölçeklerinin kullanıldığı görülmektedir. 21. yüzyılda insan yaşamının tüm alanlarında gözlenen hızlı değişim nedeniyle, öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlilikler de hızla değişmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından revize edilmiş ve 2017 yılında yayımlanmıştır. Diğer taraftan, eğitim fakültelerinde mesleki kurslar ve öğretim süreci yeniden düzenlenmiştir. Bakanlığın yeniden düzenlediği öğretmen nitelikleri üzerine yapılan çalışmalar henüz alanyazında yer almamaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının yeniden düzenlenmiş öğretmenlik mesleki yeterlilik düzeylerinin belirlenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı tahmin edilmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının nitelikleri araştırılmış ve 2017 yılında yayınlanan son yeterlilikler temel öğretmen nitelikleri olarak alınmıştır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılama düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyi nedir?
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyine ilişkin puanlar, katılımcıların cinsiyet, lisans, yaş ve mezun olduğu ortaöğretim kurumu değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

Araştırma, nicel araştırma desenindedir. Nicel araştırmada olgular, sayısal veriler toplanarak açıklanır ve veriler belirli istatistiksel yöntemlerle matematiksel olarak analiz edilir (Aliaga & Gunderson, 2002).

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, tarama modelindedir. Tarama modelindeki araştırmalar, bir grubun belli özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016). Tarama modeli, geçmişte var olan veya hâlen varlığını sürdüren bir niceliği olduğu şekilde betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte, araştırmacılar tarafından bir konu veya olaya ilişkin katılımcı görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özellikleri belirlenir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012; Karasar, 2017).

### Örneklem

Araştırmanın örnekleme, Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Beden Eğitimi ve Spor Meslek Yüksekokulunda Beden Eğitimi Öğretmenliği alanında eğitimlerini sürdüren 1.056 öğretmen adayı arasından küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 264 öğretmen adayından oluşmaktadır. Küme örnekleme yönteminde evren, küme adı verilen gruplara bölünür ve her küme bir örnekleme birimi olarak tanımlanır. Rastgele seçilen kümeler bir araya getirilir ve örnek oluşturulur (Çömlekçi, 2001). Bu amaçla öğretmen adayları lisans alanı göz önüne alınarak beş gruba ayrılmış ve öğretmen adaylarının% 25’i her grupta her küme olarak belirlenmiştir. Gruplar sırasıyla 160, 256, 240, 200 ve 200 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ve kümeler sırasıyla 40, 64, 60, 50 ve 50 olarak belirlenmiştir. Tablo 1’de örneklem grubuna ilişkin demografik özellikler yer almaktadır.

**Tablo 1.** Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri (N=264)

Değişkenler	f	%
Kadın	140	53.0

Cinsiyet	Erkek	124	47.0
Toplam		264	100
Lisans	Fen Bilgisi Öğretmenliği	40	14.6
	Matematik Öğretmenliği	64	22.3
	Sınıf Öğretmenliği	60	25.0
	Okul Öncesi Öğretmenliği	50	18.9
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	50	19.2
Toplam		264	100
Yaş	21 Yaş	65	24.7
	22 Yaş	103	39.0
	23 Yaş	55	20.8
	24 Yaş ve Üzeri	41	15.5
Toplam		264	100
Okul Türü	Anadolu Lisesi	105	39.8
	Meslek Lisesi	49	19.5
	Anadolu Öğretmen Lisesi	52	19.7
	Diğer	58	22.0
Toplam		264	100

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yayınlanan “performans göstergeleri” esas alınarak hazırlanmıştır. Performans göstergeleri “Öğretmenlik Mesleğinin Genel Nitelikleri” olarak belirlenmiştir. “Öğretmenlik Mesleğinin Genel Nitelikleri” ile ilgili 65 performans göstergesi bulunmaktadır. Sonuç olarak 65 performans göstergesini içeren 5 maddelik Likert tipi 65 maddelik bir veri toplama aracı oluşturulmuştur. Veriler, veri toplama aracı olarak “Öğretmenlik Mesleği Genel Nitelikleri Envanteri” kullanılarak elde edilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler Envanteri (ÖMGYE), Mesleki Bilgi (16 nitelik), Mesleki Beceri (28 nitelik) ve Tutum ve Değerler (21 nitelik) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Mesleki Bilgi alt boyutu alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi olmak üzere üç yeterlik grubunu içermektedir. Mesleki Beceriler alt boyutu, eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma ve öğretme-öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme şeklindeki dört yeterlik grubunu içermektedir. Tutumlar ve Değerler alt boyutu, ulusal, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği ve kişisel ve mesleki gelişim gibi dört yeterlik grubunu içermektedir. Ölçme aracının KMO katsayısı .693 ve Barlett Sphericity test değeri  $\chi^2 = 538.94$  ( $p < .05$ ) şeklindedir. Mesleki Bilgi alt boyutu için Cronbach Alfa değeri  $\alpha = .889$ , Mesleki Beceriler alt boyutu için  $\alpha = .971$  ve Mesleki Tutum ve Değerler alt boyutu için  $\alpha = .950$  şeklindedir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Envanteri için Cronbach Alfa değeri  $\alpha = .979$  şeklindedir. Tablo 2’de alt boyutlarla ilgili korelasyon matrisi verilmiştir.

Tablo 2. Alt Boyutlara İlişkin Korelasyon Matrisi

Boyut	ÖMGYE	MB	MB	MTD
1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler Envanteri (ÖMGYE)	-			
2. Mesleki Bilgi (MB)	.835**	-		
3. Mesleki Beceri (MB)	.971**	.752**	-	
4. Mesleki Tutum ve Değerler (MTD)	.916**	.637**	.844**	-

### Verilerin Analizi

Veriler, SPSS 22 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Analizden önce, verilere ilişkin Kolmogorov-Smirnov ve Levene Homojenlik test sonuçları incelenmiştir. Test sonuçları, tüm alt boyutlarda çarpıklık ve basıklığın -1.500 ile 1.500 arasında olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre verilerin dağılımının normal ve homojen olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007). Bu nedenle, veri analizi için parametrik testler uygulanmıştır. Verilerin analizinde alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme, milli, manevi ve evrensel değerler,

öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim şeklindeki yeterlik alanlarına ilişkin ortalama puanlar ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra bağımsız t-testi ve ANOVA'dan yararlanarak ortalama puanların cinsiyet, lisans alanı, yaş ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre farklılaşım farklılaşmadığı test edilmiştir. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemede, post hoc testlerinden Scheffe testinden yararlanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Tablo 3'te, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılama düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ve standart sapmalar değerleri yer almaktadır.

**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerini Karşılama Düzeyi (N=264)

Meslekî Yeterlikler		$\bar{X}$	S
Meslekî Bilgi	Alan Bilgisi	3.82	.70
	Alan Eğitimi Bilgisi	3.70	.65
	Mevzuat Bilgisi	3.68	.62
Meslekî Beceri	Eğitim Öğretimi Planlama	3.95	.77
	Öğrenme Ortamları Oluşturma	4.05	.67
	Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	3.97	.68
	Ölçme ve Değerlendirme	3.97	.71
Tutum ve Değerler	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	4.46	.65
	Öğrenciye Yaklaşım	4.32	.62
	İletişim ve İşbirliği	4.17	.67
	Kişisel ve Meslekî Gelişim	4.14	.67

Tablo 3'te, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini mesleki bilgi boyutunda karşılama düzeyi, alan bilgisi alt boyutunda ( $\bar{X}=3.82$ , S= .70), alan eğitimi bilgisi alt boyutunda ( $\bar{X}=3.70$ , S= .65) ve mevzuat bilgisi alt boyutunda ( $\bar{X}=3.68$ , S= .62) şeklindedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini meslekî beceri boyutunda karşılama düzeyi, eğitim-öğretimi planlama alt boyutunda ( $\bar{X}=3.95$ , S= .77), öğrenme ortamları oluşturma alt boyutunda ( $\bar{X}=4.05$ , S= .67), öğretme ve öğrenme sürecini yönetme alt boyutunda ( $\bar{X}=3.97$ , S= .68) ve ölçme ve değerlendirme alt boyutunda ise ( $\bar{X}=3.97$ , S= .71) şeklindedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini mesleki tutum ve değerler boyutunda karşılama düzeyi milli, manevî ve evrensel değerler alt boyutunda ( $\bar{X}=4.46$ , S= .65), öğrencilere yaklaşım boyutunda ( $\bar{X}=4.32$ , S= .62), iletişim ve işbirliği boyutunda ( $\bar{X}=4.17$ , S= .67), kişisel ve meslekî gelişim boyutunda ise ( $\bar{X}=4.14$ , S= .67) şeklindedir. Tablo 4'te, cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri puanlarına ilişkin bağımsız t-testi sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.** Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız t-Testi Sonuçları (N=264)

Meslekî Yeterlikler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Alan Bilgisi	Kadın	140	3.87	.65	1.389	262	.083
	Erkek	124	3.75	.74			
Alan Eğitimi Bilgisi	Kadın	140	3.84	.58	5.514	262	.020*
	Erkek	124	3.55	.68			
Mevzuat Bilgisi	Kadın	140	3.66	.58	2.332	262	.128
	Erkek	124	3.71	.66			
Eğitim Öğretimi Planlama	Kadın	140	4.13	.76	4.148	262	.648
	Erkek	124	3.75	.74			
Öğrenme Ortamları Oluşturma	Kadın	140	4.22	.59	4.329	262	.015*
	Erkek	124	3.87	.72			
Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	Kadın	140	4.12	.61	3.978	262	.009*
	Erkek	124	3.79	.71			
Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	140	4.14	.58	4.217	262	.001*
	Erkek	124	3.78	.79			
Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	Kadın	140	4.63	.51	4.557	262	.001*
	Erkek	124	4.28	.73			
Öğrenciye Yaklaşım	Kadın	140	4.48	.55	4.803	262	.001*
	Erkek	124	4.13	.73			



İletişim ve İşbirliği	Kadın	140	4.36	.55	5.279	262	.004*
	Erkek	124	3.95	.76			
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kadın	140	4.31	.56	4.554	262	.000*
	Erkek	124	3.95	.74			

\*p< .05

Tablo 4'teki bağımsız t-testi sonuçları incelendiğinde, ortalama puanların mesleki bilgi boyutunda, cinsiyet değişkeni açısından alan eğitimi bilgisi alt boyutunda [ $t_{(262)}=5.514$ ,  $p< .05$ ] kadın öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre, araştırmaya katılan kadın öğretmen adaylarının alan eğitimi bilgisine sahip olma konusunda ( $\bar{x}=3.84$ ,  $S=.58$ ), erkek öğretmen adaylarına oranla ( $\bar{x}=3.55$ ,  $S=.68$ ) kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir.

Mesleki beceri boyutunda ortalama puanlar, öğrenme ortamları oluşturma alt boyutunda [ $t_{(262)}=4.329$ ,  $p< .05$ ], öğretme ve öğrenme sürecini yönetme alt boyutunda [ $t_{(262)}=3.978$ ,  $p< .05$ ] ve ölçme ve değerlendirme alt boyutunda [ $t_{(262)}=4.217$ ,  $p< .05$ ], kadın öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuçlara göre, kadın öğretmen adaylarının öğretme ortamı oluşturma becerileri konusunda ( $\bar{x}=4.22$ ,  $S=.59$ ) erkek öğretmen adaylarına göre ( $\bar{x}=3.87$ ,  $S=.72$ ) kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Bu sonuçlara göre, kadın öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme sürecini yönetme becerilerine sahip olma konusunda ( $\bar{x}=4.12$ ,  $S=.61$ ), erkek öğretmen adaylarına göre ( $\bar{x}=3.79$ ,  $S=.71$ ) kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Ayrıca bu sonuçlar, kadın öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme becerileri konusunda ( $\bar{x}=4.14$ ,  $S=.58$ ), erkek öğretmen adaylarına göre ( $\bar{x}=3.78$ ,  $S=.79$ ) kendilerini daha yeterli buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Mesleki tutum ve değerler boyutunda, ortalama puanlar milli, manevi ve evrensel değerler alt boyutunda [ $t_{(262)}=4.557$ ,  $p< .05$ ], öğrenciye yaklaşım alt boyutunda [ $t_{(262)}=4.803$ ,  $p< .05$ ], iletişim ve işbirliği alt boyutunda [ $t_{(262)}=5.279$ ,  $p< .05$ ] ve kişisel ve mesleki gelişim alt boyutunda [ $t_{(262)}=4.554$ ,  $p< .05$ ] kadın öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Bu sonuçlar, kadın öğretmen adaylarının milli, manevi ve evrensel değerlere sahip olma konusunda ( $\bar{x}=4.63$ ,  $S=.51$ ), erkek öğretmen adaylarına göre ( $\bar{x}=4.28$ ,  $S=.73$ ) kendilerini daha yeterli gördükleri şeklinde değerlendirilebilir. Aynı şekilde, kadın öğretmen adaylarının öğrenciye yaklaşım konusunda ( $\bar{x}=4.48$ ,  $S=.55$ ), erkek öğretmen adaylarına göre ( $\bar{x}=4.13$ ,  $S=.73$ ) kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Bu sonuçlar ayrıca kadın öğretmen adaylarının iletişim ve işbirliği konusunda ( $\bar{x}=4.36$ ,  $S=.55$ ), erkek öğretmen adaylarına göre ( $\bar{x}=3.95$ ,  $S=.76$ ) kendilerini daha yeterli gördükleri şeklinde değerlendirilebilir. Aynı şekilde sonuçlar, kadın öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişim konusunda ( $\bar{x}=4.31$ ,  $S=.56$ ), erkek öğretmen adaylarına göre ( $\bar{x}=3.95$ ,  $S=.74$ ) kendilerini daha yeterli gördükleri şeklinde değerlendirilebilir. Tablo 5'te lisans değişkeni açısından ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 5.** Lisans Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları (N=264)

Mesleki Yeterlikler		KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki Bilgi	Gruplar Arası	15.158	4	3.790	15.354	.000*	5<1,2,3,4
	Gruplar İçi	63.924	259	.247			
	Toplam	79.082	263				
Mesleki Beceri	Gruplar Arası	47.014	4	11.754	45.061	.000*	5<1,2,3,4
	Gruplar İçi	67.557	259	.261			
	Toplam	114.571	263				
Tutum ve Değerler	Gruplar Arası	36.260	4	9.065	47.870	.000*	5<1,2,3,4
	Gruplar İçi	49.046	259	.189			
	Toplam	85.307	263				

\*p< .05

Tablo 5'teki ANOVA sonuçları incelendiğinde, ortalama puanların mesleki bilgi boyutunda [ $F_{(4-259)}=15.354$ ,  $p< .05$ ], mesleki beceri boyutunda [ $F_{(4-259)}=45.061$ ,  $p< .05$ ] ve mesleki tutum ve değerler boyutunda [ $F_{(4-259)}=47.870$ ,  $p< .05$ ] lisans değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre ortalama puanlar arasındaki farklılık, mesleki bilgi boyutunda beden eğitimi öğretmen adayları ile diğer lisan alanlarındaki öğretmen adaylarının puanları arasındadır. Bu sonuçlara göre, beden eğitimi bölümündeki öğretmen adayları ( $\bar{x}=3.26$ ,  $S=.62$ ) öğretmenlik meslek bilgisi konusunda kendilerini fen bilgisi öğretmenliği ( $\bar{x}=3.83$ ,  $S=.37$ ), matematik öğretmenliği ( $\bar{x}=3.81$ ,  $S=.50$ ), sınıf öğretmenliği ( $\bar{x}=3.96$ ,  $S=.43$ ) ve okul öncesi öğretmenliği ( $\bar{x}=3.76$ ,  $S=.51$ ) lisans alanındaki adayları kadar yeterli görmedikleri söylenebilir. Bu sonuçlar, beden eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının ( $\bar{x}=3.14$ ,  $S=.73$ ) öğretmenlik meslek

becerisi konusunda kendilerini fen bilgisi öğretmenliği ( $\bar{x}=4.20$ ,  $S=.46$ ), matematik öğretmenliği ( $\bar{x}=4.02$ ,  $S=.41$ ), sınıf öğretmenliği ( $\bar{x}=4.30$ ,  $S=.45$ ) ve okul öncesi öğretmenliği ( $\bar{x}=4.25$ ,  $S=.46$ ) lisans alanındaki adayları kadar yeterli görmedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca bu sonuçlar, beden eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının ( $\bar{x}=3.27$ ,  $S=.61$ ) öğretmenliğin mesleki tutum ve değerleri konusunda kendilerini fen bilgisi öğretmenliği ( $\bar{x}=4.20$ ,  $S=.36$ ), matematik öğretmenliği ( $\bar{x}=4.14$ ,  $S=.34$ ), sınıf öğretmenliği ( $\bar{x}=4.28$ ,  $S=.38$ ) ve okul öncesi öğretmenliği ( $\bar{x}=4.20$ ,  $S=.43$ ) lisans alanındaki adayları kadar yeterli görmedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Tablo 6'da yaş değişkeni açısından ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 6.** Yaş Alanı Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları (N=264)

Mesleki Yeterlikler		KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki Bilgi	Gruplar Arası	4.492	3	1.497			
	Gruplar İçi	74.589	260	.287	5.220	.002*	4<2
	Toplam	79.082	263				
Mesleki Beceri	Gruplar Arası	12.516	3	4.172			
	Gruplar İçi	102.056	260	.393	10.628	.000*	4<1,2,3
	Toplam	114.571	263				
Tutum ve Değerler	Gruplar Arası	8.965	3	2.988			
	Gruplar İçi	76.342	260	.294	10.177	.000*	4<1,2
	Toplam	85.307	263				

\* $p < .05$

Tablo 6'daki ANOVA sonuçları, ortalama puanların mesleki bilgi boyutunda [ $F_{(3-260)}=5.220$ ,  $p<.05$ ], mesleki beceri boyutunda [ $F_{(3-260)}=10.628$ ,  $p<.05$ ] ve mesleki tutum ve değerler boyutunda [ $F_{(3-260)}=10.177$ ,  $p<.05$ ] yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Scheffe testi sonuçları, mesleki bilgi boyutunda, ortalama puanlar arasındaki farklılığın 24 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmen adayları ( $\bar{x}=3.47$ ,  $S=.63$ ) ve 22 yaş grubundaki ( $\bar{x}=3.85$ ,  $S=.51$ ) öğretmen adayları arasında olduğunu göstermektedir. Mesleki beceri boyutunda farklılık, 24 yaş grubundaki katılımcılar ( $\bar{x}=3.51$ ,  $S=.83$ ) ile 21 yaş ( $\bar{x}=4.06$ ,  $S=.52$ ), 22 yaş ( $\bar{x}=3.85$ ,  $S=.51$ ) ve 23 yaş ( $\bar{x}=3.71$ ,  $S=.57$ ) grubundaki katılımcılar arasındadır. Ayrıca mesleki tutum ve değerler boyutunda farklılık, 24 yaş ve üzeri ( $\bar{x}=3.64$ ,  $S=.64$ ) grubundaki katılımcılar ile 21 yaş ( $\bar{x}=4.10$ ,  $S=.64$ ) ve 22 yaş grubundaki ( $\bar{x}=4.17$ ,  $S=.47$ ) katılımcılar arasındadır. Bu sonuçlar, 24 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği konusunda kendilerini diğer yaş gruplarındaki öğretmen adayları kadar yeterli görmedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Tablo 7'de, mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkeni açısından ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 7.** Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları (N=264)

Mesleki Yeterlikler		KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki Bilgi	Gruplar Arası	7.506	3	2.502			
	Gruplar İçi	71.576	260	.275	9.088	.000*	2<1,3
	Toplam	79.082	263				
Mesleki Beceri	Gruplar Arası	10.108	3	3.369			
	Gruplar İçi	104.463	260	.402	8.386	.000*	2<1,3
	Toplam	114.571	263				
Tutum ve Değerler	Gruplar Arası	6.527	3	2.176			
	Gruplar İçi	78.779	260	.303	7.181	.000*	2<1
	Toplam	85.307	263				

\* $p < .05$

Tablo 7'deki ANOVA sonuçlarına göre ortalama puanlar, mesleki bilgi boyutunda [ $F_{(3-260)}=9.088$ ,  $p<.05$ ], mesleki beceri boyutunda [ $F_{(3-260)}=8.386$ ,  $p<.05$ ] ve tutum ve değerler boyutunda [ $F_{(3-260)}=7.181$ ,  $p<.05$ ] mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre, mesleki bilgi boyutunda farklılık, meslek lisesinden mezun olan katılımcılar ( $\bar{x}=3.41$ ,  $S=.60$ ) ile Anadolu lisesi ( $\bar{x}=3.89$ ,  $S=.54$ ) ve Anadolu öğretmen liselerinden ( $\bar{x}=3.89$ ,  $S=.54$ ) mezun olan katılımcıların puanları arasındadır. Scheffe testi sonuçları, mesleki beceri boyutunda ortalama puanlar arasındaki farklılığın meslek lisesi mezunu katılımcılar ( $\bar{x}=3.65$ ,  $S=.88$ ) ile Anadolu lisesi ( $\bar{x}=3.17$ ,  $S=.51$ ) ve Anadolu öğretmen liselerinden ( $\bar{x}=4.06$ ,  $S=.54$ ) mezun katılımcılar arasında olduğunu göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, mesleki tutum ve değerler boyutunda ortalama puanlar arasındaki farklılığın, meslek lisesi mezunu katılımcılar ( $\bar{x}=3.76$ ,  $S=.73$ ) ve Anadolu lisesi ( $\bar{x}=3.19$ ,  $S=.45$ ) mezunu katılımcılar arasında olduğunu göstermektedir. Bu

sonuçlar, meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği konusunda, kendilerini Anadolu lisesi ve Anadolu öğretmen liselerinden mezun olan öğretmen adayları kadar yeterli görmedikleri şeklinde değerlendirilebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerini karşılama düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve mesleki beceriler konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli gördüklerini, tutum ve değerler konusunda ise çok yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları mesleki bilgi kapsamındaki, mevzuat bilgisi ve alan eğitimi bilgisi konusunda kendilerini az yeterli görürken alan bilgisi konusunda görece daha yeterli görmektedir. Öğretmen adaylarının kendilerini mesleki bilgi, mesleki beceri, değer ve tutumlar konusunda yeterli görmeleri, öğretmen yetiştiren kurumların mesleki bilgi kazandırma konusunda yeterli olduklarının göstergesi olması açısından önemli bir veri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının kendi alanlarında donanımlı olarak yetişiyor olmaları, öğretmenlik mesleğinin geleceği açısından ümit verici bir sonuç olarak görülebilir. Eckert (2013), öğretmen eğitimi programlarının başarısızlığının yakın zamanda tüm öğrencilere kaliteli bir eğitimin nasıl sağlanacağını tartışılmasında odak noktaları haline geldiğini iddia etmektedir. Schulz ve Trivitt (2015), okullarda yüksek eğitim kalitesini sağlamak için öğretmen adaylarının daha nitelikli olarak eğitilmeleri gerektiğini belirtmektedir. DeAngelis ve Presley'e (2011) göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine en iyi şekilde hazırlanmasındaki asıl amaç, okullarda öğretmen kalitesi konusunda mevcut farklılıkları ortadan kaldırmaktır. Bu konuda daha önce yapılan araştırmalarda, benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Özer ve Gelen (2008) tarafından öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan araştırmada, öğretmen adayları, okullarda görevli öğretmenlere oranla meslek bilgisi konusunda kendilerini daha yeterli görmektedir. Benzer şekilde, Ayan ve Budak (2012), Kahramanoğlu ve Ay (2013), Yalçın-İncik ve Akay (2015) ve Yeşilyurt (2011) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmen adayları kendilerini öğretmenlik mesleği açısından oldukça yeterli görmektedir. Öte yandan Gülay ve Altun (2017) ve Sezer (2017) tarafından yapılan araştırmalarda, göreve yeni başlayan öğretmenlerin, sınıf yönetimi, öğretimi planlama, sınıf ortamında istenmeyen davranışlarla başa çıkma, öğrenciler ve velilerle iletişim konularında sorunlar yaşadıkları bulguları yer almaktadır. Buddin ve Zamarro (2009) tarafından yapılan bir başka araştırmada sonuçlar, öğretmen başarısı ve öğretim kalitesi ile öğrenci başarısının arttığını göstermektedir. Sonuçlar ayrıca öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki birinci veya ikinci yıllarında öğrenci başarısı açısından elde ettikleri kötü sonuçları yansıtmaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılama düzeylerine ilişkin ortalama puanlar, cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kadın öğretmen adayları, erkek öğretmen adayları ile karşılaştırıldığında, kendilerini öğretmenlik mesleği açısından daha yeterli görmektedir. Bu sonucun toplumda öğretmenlik mesleğinin genel olarak bir kadın mesleği olarak algılanmasından kaynaklandığı söylenebilir (Aslan, 2015; TED, 2014). Daha önce öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlara ilişkin yürütülen bazı araştırmalarda kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının görüşleri arasında farklılıklar olduğu bulguları yer almaktadır. Nitekim Kaya ve Büyükkasap (2005) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgular, kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına oranla öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu bir tutum içinde olduklarını, öğretmenlik mesleğini kendileri için ideal gördüklerini ve öğretmen olma isteklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca Yeşilyurt (2011) tarafından yapılan araştırmada, kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği tutum ve değerlerini içselleştirme düzeyi, erkek öğretmen adaylarına oranla daha yüksektir. Benzer şekilde, Ekici (2013) tarafından yapılan araştırmada, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla kendilerini öğrenci başarısından daha fazla sorumlu hissettikleri belirlenmiştir. Ancak Bulut ve Doğar (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı bulgusu yer almaktadır. Benzer şekilde, Kahramanoğlu ve Ay (2013) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı bulgusu yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılama düzeylerine ilişkin ortalama puanlar, lisans alanı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Beden eğitimi öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği açısından kendilerini fen bilgisi, matematik, sınıf eğitimi ve okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha az yeterli görmektedir. Bu sonucun, beden eğitimi öğretmenliğinin uygulama ve yeteneğe dayalı bir öğretmenlik alanı olması nedeniyle öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde, öğretmenlik mesleği

genel yeterliklerini yeterli düzeyde kazanamadıkları algısından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmalarda öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların lisans alanı değişkeni açısından ne şekilde farklılaştığına ilişkin bulgulara sıklıkla rastlamak pek olası değildir. Kahyaoğlu ve Yangın (2007), Bulut ve Doğar (2006) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, lisans değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öte yandan Kafkas, Açık, Çoban ve Karademir (2010) tarafından yapılan araştırmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının meslekî öz-yeterlik puanlarının düşük olduğu bulgusu yer almaktadır. Oysa Yanık (2017) tarafından yürütülen araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu bulgusuna yer verilmektedir. Benzer şekilde, Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır (2012) tarafından yapılan araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu bulguları yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılama düzeylerine ilişkin ortalama puanlar, yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. 24 yaş ve üzerindeki öğretmen adayları, 21, 22 ve 23 yaş grubundaki öğretmen adaylarına oranla kendilerini öğretmenlik mesleği açısından daha az yeterli görmektedir. Bu sonucun 24 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının beklenti düzeylerinin yüksek olmasından ve atanamama kaygısından kaynaklandığı söylenebilir. Bu konuda daha önce yapılan araştırmalarda, benzer bulgulara rastlanmaktadır. Nitekim Bulut ve Doğar (2006) tarafından yapılan araştırmada, mezun konumunda olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanları, birinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarından düşüktür. Benzer şekilde Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından yapılan araştırmada ise mezun konumunda olan öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği açısından kendilerini birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha az yeterli görmektedir. Kaya ve Büyükkasap (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının %83'ünü en çok endişelendiren problemin mezun olduktan sonra iş bulamama olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Pamuk, Hamurcu ve Armağan (2014) tarafından yapılan bir başka araştırmada öğretmen adaylarının iş bulamama, atanamama, KPSS'de başarılı olamama, aile ve çevrenin beklentilerini karşılama konusunda kaygı duydukları bulgularına yer verilmektedir. Mergen, Arslan, Erdoğan-Mergen ve Arslan (2014) tarafından yapılan araştırmada, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazla kaygılı oldukları bulgusu yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılama düzeylerine ilişkin ortalama puanlar, mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Meslek lisesi mezunu öğretmen adayları, Anadolu lisesi ve Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarına oranla kendilerini öğretmenlik mesleği açısından daha düşük düzeyde yeterli görmektedir. Bu sonucun meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının akademik başarı algılarının düşük olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Blazar ve Kraft (2017) tarafından yapılan bir çalışmadan elde edilen bulgular, öğretimin çok boyutlu doğasını yansıtan teoriye dayalı olarak öğretmenlerin tüm becerilerinin geliştirilmesi için stratejiler belirleme gereği konusunda somut kanıtlar sunmaktadır. Bu konuda daha önce yürütülen araştırmalarda, benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Nitekim Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından yürütülen araştırmada, meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyinin, diğer lise türlerinden mezun öğretmen adaylarına oranla düşük düzeyde olduğu bulgusu yer almaktadır. Benzer şekilde, Kafkas, Açık, Çoban ve Karademir (2010) tarafından yapılan araştırmada, meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenlik mesleği açısından diğer lise mezunlarına göre daha az yeterli gördükleri bulgusu yer almaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen adayları öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine sahip olma açısından kendilerini oldukça yeterli görmektedir. Ancak erkek öğretmen adayları, beden eğitimi lisans alanındaki öğretmen adayları, 24 yaş ve üzerindeki öğretmen adayları ve meslek lisesi mezunu öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği açısından kendilerini görece daha az yeterli görmektedir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının başta öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere mesleki beceri, mesleki tutum ve değerler açısından daha donanımlı olarak yetiştirilmesi gerektiği söylenebilir. Beden eğitimi lisans alanındaki öğretmen adaylarının mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerler konusunda daha yeterli olmalarını sağlayacak teorik ve uygulamaya dayalı öğrenme yaşantıları oluşturulmalıdır. Öğretmen adaylarının atanamama ve işsiz kalma kaygılarını azaltmak amacıyla eğitim-istihdam dengesini sağlayacak politikalar uygulamaya konmalıdır. Meslek lisesi mezunlarının farklı meslek alanlarına yönlendirilmesi amaçlanmalıdır. Öğretmenlik mesleği yeterlikler çerçevesinin öğretmen yetiştiren kurumlarda tam olarak uygulanmasına özen gösterilmelidir. Bu konuda farklı araştırma desenlerinde ve farklı çalışma grupları ile araştırmalar yürütülebilir.

## References

- Aggarwal, P. (2014). Teachers' competencies as identified by NCTE. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 1 (6), 252-253.
- Aliaga, M., & Gunderson, B. (2002). *Interactive statistics*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. [Teachers qualifications: Comparison between primary school curriculum expectations and teachers acquisitions in education faculties]. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 38-63.
- Aslan, N. (2015). Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde etkili olan temel unsurlar. [The foundations of the basic factors effecting the choice of teaching as a profession]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8 (37), 53-64. DOI: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2958>
- Ayan, M., & Budak, Y. (2012). Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi. [The degree to gain the generic competencies of teaching profession through the primary school teacher training curriculum in faculties of education]. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12, 1-16.
- Bağ, C., & Çeviker-Ay, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. [Pre-school teachers' teacher competences and in-service training needs]. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 289-312.
- Bayındır, N. (2011). Uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenlerin kişisel ve mesleki nitelikleri hakkındaki görüşleri. [Practice teachers' opinions about personel and professional qualifications of candidate teachers]. *Akademik Bakış Dergisi*, 8 (26), 1-7.
- Bektaş, M., Aydın, E., & Ayvaz, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının gelecekteki mesleki yeterliklerine yönelik görüşleri. [Elementary teacher candidates' views on their future professional competencies]. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (2), 174-192.
- Bertschy, F., Künzli, C., & Lehmann, M. (2013). Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development. *Sustainability*, 5 (5), 5067-5080. doi:10.3390/su5125067.
- Blazar, D. & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Education Evaluation Policy Analysis*, 39 (1), 146-170. DOI:10.3102/0162373716670260.
- Buddin, R., & Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Urban Economics* 66 (2), 103-115. <https://doi.org/10.1016/j.jue.2009.05.001>
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. [A system level proposal on teacher competency assessment and teacher professional development]. *Millî Eğitim Dergisi*, 44 (204), 114-134.
- Bulut, H., & Doğar, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. [The investigation of student teachers' attitudes towards their occupations]. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 13-27.
- Bulut, C., & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. [Determination of teachers' multicultural competence perceptions]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 957-978.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. [Data analysis handbook for social sciences]*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demir, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri. [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları. [Scientific research method and statistical significance tests]*. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.



- DeAngelis, K. J. & Presley, J. B. (2011). Teacher qualifications and school climate: Examining their interrelationship for school improvement. *Policy in Schools, 10* (1), 84-120. DOI: 10.1080/15700761003660642
- Eckert, S. A. (2013). What do teaching qualifications mean in urban schools? A mixed-methods study of teacher preparation and qualification. *Journal of Teacher Education, 64* (1), 75-89. <https://doi.org/10.1177/0022487112460279>
- Ekici, G. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. [Analyzing responsibility perceptions of teacher candidates in student success in terms of different variables]. *Eğitim ve Bilim, 38* (169), 263-279.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Columbus, OH: McGraw-Hill.
- Gül, H. (2000). Türkiye’de kamu yönetiminde hizmet içi eğitim. [In-service training in public administration in Turkey]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2* (3), 1-14.
- Gülay, A., & Altun, T. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. [Determining perceptions of newly qualified teachers about their professional competencies and challenges]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (31), 738-749. DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1837>
- Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., Aydoğan, R., & Yıldırım, C. (2015). Öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi. [A content analysis study on academic articles related to teacher competencies]. *Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6* (2), 30-43.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (1998). *Teachers, schools and academic achievement*. (Working Paper: 6691). NBER Working Paper Series. Cambridge MA: National Bureau of Economic Research.
- Hayes, D. (1997). Teaching competences for qualified primary teacher status in England. *Teacher Development, 1* (2), 165-174. DOI: 10.1080/13664539700200015.
- Hudson, P. (2012). *Beginning teachers’ achievements and challenges: Implications for induction and mentoring*. In T. Aspland, & M. Simons (Eds.) Proceedings of the 2012 Annual Australian Teacher Education Association (ATEA) Conference, Australian Teacher Education Association (ATEA), Australia.
- İlgaz, H., & Usluel, Y. (2011). Öğretim sürecine BİT entegrasyonu açısından öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. [Teacher competencies according to ICT integration into the teaching processes and professional development]. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 10* (19), 87-106.
- Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B., & Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. [Investigation of the relationship between preservice physical education teachers’ sense of self-efficacy and professional concerns]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11* (2), 93-111.
- Kahramanoğlu, R., & Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. [Examination of the primary teacher candidates’ special field competence perceptions as to different variables]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2* (2), 285-301.
- Kahyaoğlu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. [Views of prospective teachers in elementary school teaching departments about professional self-efficacy]. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15* (1), 73-84.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. [The perceptions of teachers’ sufficiency]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5* (1), 70-97.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. [Scientific research method: Concepts, principles, techniques]. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Kaya, A., & Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. [Physics student teachers’ profiles, attitudes and anxiety toward teaching profession: An Erzurum sample]. *Kastamonu Eğitim Dergisi 13* (2), 367-380.



- Kaya, H. İ., & Demir, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri hakkındaki görüşlerinin bilişsel koçluk yaklaşımı bağlamında incelenmesi. [Analysis on teacher candidates' opinions on teacher qualifications in terms of cognitive coaching approach]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 67-92. DOI: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.42.5>
- Keiser, D. L. (2016). Teacher education and social justice in the 21<sup>st</sup> Century: Two contested concepts. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5 (2), 25-35. doi:10.15366/riejs2016.5.2.002
- Kim, K. & Roth, G. (2011). Novice teachers and their acquisition of work-related information. *Current Issues in Education*, 14 (1), 1-28. Retrieved from <http://cie.asu.edu/>
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. [Assessment of generic competences of teaching profession by teacher, school director and consultants from the Ministry of National Education]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (23), 36-46.
- Kutluca-Canbulat, A. N. (2014). Öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretmen yeterlikleri ve öğretmen adayı belirleme sürecine ilişkin bir değerlendirme. [An assessment related to instructors views about teachers eligibility and teacher candidates' selection process]. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3 (3), 1-11.
- Külekçi, G. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki yeterlikler açısından kendilerini geliştirme isteklerinin belirlenmesi. [Evaluation of foreign language teacher candidates' desire to improve themselves in terms of occupational efficacy]. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 20(3). 793-806.
- McCaffrey, D., Lockwood, J. R., Koretz, D., & Hamilton, L. (2003). Evaluating value-added models for teacher accountability. Santa Monica, California: RAND Corporation.
- Mergen, H., Arslan, H., Erdoğan-Mergen, B., & Arslan, E. (2014). Öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutum ve kaygıları. [Pre-service teachers' anxiety and attitudes toward their profession]. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9 (2), 162-177. DOI: <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.2.1C0612>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. [Teaching profession general competencies]. Retrieved from <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. [Teaching profession general competencies]. Retrieved from <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Numanoğlu, G., & Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. [The opinions of computer teacher trainees on generic teacher competencies]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 197-212.
- Özer, B., & Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. [Evaluation of teacher candidates' and teachers' opinions about the level of having general qualifications of teaching profession]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 39-55.
- Pamuk, Y., Hamurcu, H., & Armağan, B. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi (İzmir-Buca Örneği). [Examination of situational and continuous anxiety level of classroom teachers candidates (İzmir-Buca Sample)]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 293-316.
- Peklaj, C. (2015). Teacher competencies through the prism of educational research. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5 (3), 183-204.
- Rees, R. B. (2015). *Beginning teachers' perceptions of their novice year of teaching*. (Unpublished Masters' Thesis). Family, Consumer, and Human Development Department, Utah University, Utah, USA.
- Saracaloğlu, S., Certel, Z., Varol, R., & Bahadır, Z. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve denetim odaklarının incelenmesi. [The investigation of the physical education teachers' self-efficacy beliefs and focus of control levels]. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 54-65.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. [Teacher qualifications and professional development]. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

- Sezer, Ş. (2017). Novice teachers' opinions on students' disruptive behaviours: A case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18 (69), 199-219. DOI: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.69.11>
- Shulz, J. V. & Trivitt, J. R. (2015). Teacher qualifications and productivity in secondary schools. *Journal of School Choice*, 9 (1), 49-70. DOI: 10.1080/15582159.2015.998964
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri: Modern bir söylem ve retorik. [Teacher's competencies: A modern discourse and the rhetoric]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), (Özel Sayı), 63-82.
- Türk Eğitim Derneği [TED], (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği. [Teacher profession in teacher perspectives]*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. Retrieved August, 25, 2018, from <https://tedmem.org/yayinlar>
- Turan, B., & Turan, S. (2009). Çalışma statüleri farklı öğretmenlerin kendi algılarına göre yeterlik düzeyleri. [Sufficiency of teachers who have different work status]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 799-820.
- Yalçın-İncik, E., & Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine yönelik görüşleri. [Education faculty and pedagogical formation programme prospective teachers' opinions towards teaching profession competencies]. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 179-197.
- Yanık, M. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlilik inançları. [The beliefs of self-sufficiency of candidate teachers of physical education and sport]. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19 (4), 148-161.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. [Teacher candidates' qualification perceptions about teaching profession's general qualifications]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 71-100.



## "I Know that I am No Good": An Analysis into the Translation Errors of Pre-service EFL Teachers

Sezen Arslan\*<sup>a</sup>, Nurdan Kavaklı<sup>b</sup>

### Article Info

DOI: 10.14686/buefad.517753

#### Article History:

Received: 06.01.2019

Accepted: 22.04.2019

Published: 30.06.2019

#### Keywords:

Translation,  
EFL teachers,  
English language teaching

#### Article Type:

Research Article

### Abstract

Translation from source language (L1) to target language (L2) and/or vice versa plays an important role for language learners since they tend to use translation in order to understand and interpret the language utterances. Perspectives towards the use of translation in foreign language teaching and learning process have changed over the time. As the learners are not native speakers of L2, they are likely to utter some structurally or semantically deviant forms of language. For this reason, conducting an error analysis procedure might be of crucial importance in understanding which domains of language are erroneous for language learners in order to fix the problems and improve language proficiency. In Turkey, English Language Teaching bachelor degree programs include the translation course where student-teachers are supposed to handle translations from L1 to L2 and L2 to L1. In this study, the translation assignments of 30 pre-service EFL teachers were investigated through document analysis and findings point out that the errors fall into structural, lexical and translational/interpretational categories. Finally, the pedagogical implications were drawn in relation to the field.

## "Biliyorum İyi Değilim": İngilizce Öğretmeni Adaylarının Çeviri Hatalarına Dair Bir İnceleme

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.517753

#### Makale Geçmişi:

Geliş: 06.01.2019

Kabul: 22.04.2019

Yayın: 30.06.2019

#### Anahtar Kelimeler:

Çeviri,  
İngilizce öğretmenleri,  
İngilizce öğretimi

#### Makale Türü:

Araştırma Makalesi

### Öz

Kaynak dilden (L1) hedef dile (L2) ve/veya hedef dilden kaynak dile yapılan çeviriler, dil öğrenen kişiler için çok önemli bir rol oynamaktadır, çünkü dil öğrenenler, dili anlamak ve yorumlamak için çeviriye kullanma eğilimindedirler. Çevirinin yabancı dil öğretiminde ve öğrenme sürecinde kullanılmasına yönelik bakış açısı da zamanla değişmiştir. Öğrencilerin yabancı dili kendi ana dilleri gibi konuşmama durumlarından dolayı, onların yapısal veya anlamsal olarak hatalı dil formları üretmeleri muhtemeldir. Bu nedenle, hata analizi yapmak, dil öğrencilerinin hangi alanlarda hata yaptığını bulmak, bu hataları düzeltmek ve öğrencilerin dil yeterliğini geliştirmek açısından son derece önemlidir. Türkiye’de İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarında öğrencilerin kaynak dilden (Türkçe)-hedef dile (İngilizce) ve hedef dilden kaynak dile çeviri yaptığı çeviri dersi bulunmaktadır. Bu çalışmada, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde okuyan 30 İngilizce öğretmeni adayının çeviri ödevleri doküman analizi aracılığıyla incelenmiş ve öğretmen adaylarının çeviri hatalarının yapısal, sözcüksel ve çevirisel/yorumsal kategorilerde olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak, alanla ilgili pedagojik çıkarımlarda bulunulmuştur.

\*Corresponding Author: sezenarslan@gmail.com

<sup>a</sup> Assist. Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl University, Van/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-5784-5704>

<sup>b</sup> Assist. Prof. Dr., İzmir Demokrasi University, İzmir/Turkey, <https://orcid.org/0000-0001-9572-9491>

## Introduction

Essentially, translation takes up an integral part for a language learner since s/he continuously seeks the representations of words, phrases or clauses from the source language (L1) to target language (L2) or vice versa. Even though the experts suggest that translation is not a good way for improving language skills, it might be so demanding and challenging for learners to avoid translation. As the human mind is often in pursuit of establishing a connection and balance between the items learned, language learners, either consciously or subconsciously, try to find the equivalents of language items in both languages.

However, translation seems not to be cleared from the bad fame of Grammar-Translation Method for some years (Mogahed, 2011) as the prevalent wisdom claims that if language learning is based on translation merely, the learning does not yield effective results and that language should be taught by incorporating real-life language skills. In the 2000s, it appears that translation has been favored through documenting its payoffs (Artar, 2017; Çalış & Dikilitaş, 2012, Samardali, 2017; Shoeib, 2016)

In Turkey, the bachelor degree program for English Language Teaching (ELT) includes translation as a compulsory course where L1 to L2 and L2 to L1 translations are incorporated (Council of Higher Education, 2018). The aim is to create a linguistic awareness into the similarities and differences between the two languages. For this reason, pre-service English as a foreign language (EFL) teachers are indulged in translation activities in which they are acquainted with translation techniques to be applied in different text genres. However, it is unlikely for student-teachers to produce error-free translations because of the structural and lexical disparity between languages. Therefore, conducting an error analysis in the translation texts will be considerably helpful in detecting what kind of errors are made and repeated. The frequency of incidences might guide the instructors in finding the sources of errors and misinterpretations, thereby providing an opportunity to fix them and improving language use.

In this study, translation assignments of 30 pre-service EFL teachers at a state university in Turkey were investigated through document analysis. The assignments were on different topics and collected regularly over 5 weeks during the spring semester in 2017. A meticulous analysis was performed in order to point out the errors in produced texts and the errors were classified into categories. This study is significant because it extends the findings to the literature and draws pedagogical conclusions related to the field of ELT.

### Translation and Language Teaching

Collins Dictionary defines translation as a “piece of writing or speech that has been translated from a different language” (Translation, n.d). It acts as a tool that bridges L1 and L2 through conveying messages. Considering the semantic, linguistic and pragmatic structure of the language, the meaning could be communicated across the other language(s). Witte (2009) lists three kinds of translation as 1) intralingual translation, 2) interlingual translation, and 3) intersemiotic translation. Intralingual translation refers to the translation which is performed in one language and it includes paraphrases and re-interpretation within the same language. As for the interlingual translation, it concentrates on the translation performed from one language to another. The third type of translation, which is intersemiotic translation, includes the transformation of verbal language into symbols and images.

Differing approaches were developed towards the role of translation in foreign language teaching (FLT). In the early 20<sup>th</sup> century, translation was dismissed since it was believed that the use of translation would ignore spoken production; furthermore, emphasizing communicative aspects of language in the 1960s and 1970s relied heavily on spoken language by rendering interaction as a prominent component in language teaching (Pavan, 2013). In the 1980s, translation started to emerge in language teaching (Kupske, 2015). Moreover, in the 2000s, with the appearance of Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) which promotes diversity in languages and cultures, translation is seen as a mediation among the languages (Council of Europe, 2001). In other words, the framework perceives translation as an activity which promotes communication through accomplishing a settlement among the parties. Translation provides a medium that brings two or more languages together through realizing the negotiation. Widdowson (1978) states that the approach towards translation could either make create advantages or disadvantages. Accordingly, if the translation is performed in a way that is word for word, the use of mother tongue could prevent exchanging meanings in the foreign language. Therefore, he puts forward that translation should center around certain aspects of communication such as making descriptions, identifications and giving instructions.

During the translation process, the learner goes through an active process cognitively in that s/he is supposed to understand the text in the L1 and reconstruct it in the L2 (Hervey, Loughridge, & Higgings, 2006). Accordingly, the translation might not align with a passive engagement in the language learning process; contrarily, it may promote an active construction of the language through cognitive work since translating a text calls for comprehension, interpretation, and construction. Translation does not simply mean recreating the text instantly; contrarily, it encompasses reshaping the content by paying attention to some particular features within the target culture; for this reason, it could be used as a strategy for improving communicative competence through emphasizing semantics, specific contexts and functions (Al-Musawi, 2014). Leonardi (2011) thinks translation is a 'naturally-occurring' activity which cannot be avoided during foreign language learning since the learners always refer to their native language in order to make comparisons between the languages. He maintains that translation could be adopted as a fifth skill for improving foreign language proficiency.

When the historical background is considered, it could be understood that the translation was excluded from the foreign language classes until the late 20<sup>th</sup> century since it was widely believed that relying on the translation would not promote communication and support authenticity, thereby hindering language development. For this reason, the use of translation has become a controversial topic for English language teaching by bringing along the assets and pitfalls. Adoption of translation has flourished in the recent decades because it has come to be seen as an efficient way to facilitate teaching through improving reading comprehension (Lee, 2013; Luitel, 2017; Pouya, 2012). Apart from that, Dagiliene (2012) suggests that translation could be employed for pedagogical purposes with the help of some activities such as making simplifications, paraphrases, corrections in translations and back translation. Thus, it could be integrated into the language classes in order to improve skills and enhance proficiency.

### **Error Analysis**

Error analysis started to play a crucial role in applied linguistics in the 1970s (Richards, 1980) and it refers to the close systematic investigation into the learners' deviant utterances regarding the target language. Errors are considerably essential for foreign language learning and teaching process because they could denote some evidence for learning and sources of failure. Corder (1967) posits that errors are important for teachers, researchers, and learners. Accordingly, errors tell how well the learning aims are accomplished, which acts as a guide for teachers. As for researchers, they reveal which strategies and approaches are employed by the learners and highlight the ways the language is learned. Finally, they are crucial for the learners themselves since they are indispensable tools for testing hypothesis. Apart from Corder, Selinker (1972) also conducted in-depth studies and described the term 'interlanguage' which refers to a third place between one's L1 and L2. In other words, interlanguage denotes a different language system apart from either L1 and/or L2. According to him, L1 and L2 together with interlanguage constitute three language systems.

Errors are integral parts of language learning and teaching since they provide an insight into the learners' language development. When the learners attempt to produce utterances in the L2, errors might be inevitable; however, noticing these 'ill-formed' structures and seeking the source of them might be of crucial importance for teachers and researchers, as well. Language learning is extremely fragile to cross-linguistic interference; for this reason, it is quite complicated by nature. Therefore, errors are intertwined into the pedagogic process; they are to be acknowledged, monitored, and documented meticulously. Subsequently, meaningful feedback could be provided by creating an incentive for better learning.

### **Error Analysis in Translation**

Translation contains two types of knowledge: 1) the knowledge of interpreting the design and the meaning in the provided source language, and 2) the knowledge of reproducing the design and the meaning in the provided target language (Vivanco, Palazuelos, Hörmann, Garbarini, & Blatrach, 1990). That is to say, the translator is firstly expected to comprehend the content crammed into the L1 and, later, re-structure the form in accordance with the L2. In order to come up with a well-produced translation, cognitive process of comprehension is to be carried out effectively in order to grasp the content to be translated. Eventually, representation might be performed by taking into the contextual tenets within the language. As the translation entails cognitive capabilities apart from having a good command of restraints regarding L1 and L2, it might be deemed as a work that requires too much effort. As a result, translation errors could happen because they may be inevitable and unavoidable even though a

thorough work is done. In this context, translation errors refer to the deviant oral and written forms which do not conform to the linguistic, pragmatic, semantic and cultural framework of the target language. Nord (1997) classified translation errors into four categories:

1. Pragmatic translation errors: They refer to the errors occurring as a result of the inability to convey meanings in a social context. According to Nord, the results of these errors could be severe since the message between the receiver and sender is not communicated in the right way so that misunderstandings are likely to happen. He posits that a thorough comparison should be done in order to identify a pragmatic translation error.
2. Cultural translation errors: They are related to the inadequacy in adapting or restructuring the conventions pertaining to the given culture.
3. Linguistic translation errors: They result from impaired utterances in relation to linguistic structures.
4. Text-specific translation errors: They are mainly investigated by paying attention to functional and pragmatic aspects and they indicate textual problems. Basically, all of the errors aforementioned above could cause text-specific translation errors.

Likewise, Pym (1992) asserts that there are two types of errors: binary errors and non-binary errors. He says: "For binarism, there is only right and wrong; for non-binarism there are at least two right answers and then the wrong ones" (p.281). Non-binary errors could be correct but not be proper in terms of context; therefore, they can be used to teach 'translational knowledge'. To add, Vivanco et al. (1990) claim that errors could be due to either translation errors or translator's being lack in target language competence and that it is far harder to find the main source; thus, source and target texts should be accessible in need.

Singling out the errors or producing translations with low-error rates is essential for getting the message across properly and producing true interpretations. Erroneous translations could lead misunderstandings and serious consequences in communication. Melis and Albir (2001) think that the importance of errors should be handled in relation to:

1. The text as a whole (whether it affects a key idea or a subordinate idea)
2. The coherence and cohesion of the target text
3. The degree of deviation from the sense of the original text, particularly if this deviation is likely to remain undetected by the reader of the translation
4. The functionality on a communicative level of the target text (infringement of text type conventions, etc.)
5. Adverse consequences regarding the purpose of the translation (resulting in the failure to sign a contract, sell a product, etc.) (p.282).

As seen, perspectives towards translational errors stand on the context regarding the text itself and the results of misinterpretation by indicating that problems are to be treated by paying attention to the sources and consequences.

## **Method**

### **Purpose of the Study**

The main aim of the study is to make an investigation into the types of translation errors made by the pre-service EFL teachers. Thus, all of the errors are listed under certain categories and each category is provided with the frequencies peculiar to the recurring errors.

### **Research Design**

Document analysis which is a qualitative research method was employed in this study. Bowen (2009) states that the revision and evaluation of the documents are conveyed during document analysis. According to him, documents are used since they introduce contextual information and provide further information through enabling questioning, verification, additional data, and an instrument for keeping track of improvement or change. In this case, the document analysis method was used to allow a detailed probe into the identification and classification of the translation errors in detail.

### **Setting and Participants**



30 pre-service EFL teachers who studied at a state university in Turkey were recruited for this study. This sample received Turkish to English Translation Course during the spring semester in 2017. During this semester, the participants were given Turkish texts on language, translation, movies, star signs, and sports and they were asked to translate them into English. The major objective to use a variety in terms of text content is to provide them with different contexts and conventions each time.

### Data Collection and Analysis

Each week, an assignment was given to pre-service EFL teachers on one topic and the student-teachers were supposed to complete the translation in one week. At the end of the 5 weeks, all of the translation assignments were collected. The analysis was initiated with the identification of the errors through document analysis method. Subsequently, the errors were classified into categories in order to define the translation error types. Inter-rater reliability was adopted so that all of the texts could be investigated by the two researchers and one field expert so as to ensure reliability. The classification of the errors was performed until reaching a common ground with the researchers and the field expert.

### Findings

All of the translation texts were analyzed meticulously and the findings point out that the translation errors made by the pre-service EFL teachers fall into three main categories: 1) *Structural*, 2) *Lexical*, and 3) *Translational/Interpretational*.

The first category refers to the errors regarding grammatical construction of the sentences and mechanics including misspelled words, punctuation and capitalization. The second category is related to the lexical errors addressing improper word choice. Finally, the last category harkens back to the errors resulting from the rendering or interpreting the text content. To put it another way, it shows the inability to convey the meaning of the source text through omission and/or addition of some words and phrases.

The main categories with accompanying sub-categories of frequently recurrent errors are illustrated in the table below:

**Table 1.** Translation Errors

Categories	Sub-categories	Frequency
Structural	Grammar	155
	Mechanics	45
Lexical	Improper word choice	69
Translational/Interpretational	Incompetence in conveying the source text meaning	37

As seen in the table above, the most frequent errors are found to be related to the structural composition of the sentences. In a word, it seems that some of the structural items were not put together in the correct way through cultivating mechanics.

#### Structural Errors

The recurrent language errors within the structural category are summarized in the following table:

**Table 2.** Structural Errors in Translations

Sub-category	Components	Frequency
<b>Grammar</b>	Subject-verb agreement	25
	Relative clauses/pronouns	24
	Sentence fragments	17
	Prepositions	16
	Plural/Singular nouns	14
	Adverbs	11
	Passive/Active voice	10
	Definite articles	8
	Indefinite articles	7
	Conjunctions	6
	Pronoun references	5
	Verb forms	5
	To-infinitives	4
	Comparatives	3
<b>Mechanics</b>	Spelling	19
	Comma	18
	Semi-colon	2
	Quotation marks	2
	Capitalization	2
	Writing Numbers	2

It illustrates that the most recurring component was subject-verb agreement ( $N=25$ ). Some of the participants came up with deviant utterances in binding the subjects and verbs of the sentences without considering the plurality or singularity. Some sample excerpts from the participants' target texts denoting the subject-verb disagreements are illustrated below:

*"There are some communicational features that determine every text according to position..."*

*"...some problems about issues that is related with your group of friends..."*

*"Running which is done at tracks that is appropriate to..."*

As displayed above, the subjects and the verbs in the subordinate clauses do not agree with each other in terms of plurality/singularity.

This is followed by the erroneous structures ( $N=24$ ) with regard to relative clauses/pronouns that are either missing or improperly used. The sample utterances herein are given in order to illustrate the improperly built relative clauses:

*"The movie which Watson plays..."*

*"There are situations that one word or clause gets a whole..."*

*"The movie that Jake meets with audience..."*

To add, the category of sentence fragments ( $N=17$ ) is the third frequently seen component which describes incomplete sentences as they do not have the main components such as verb or subjects. Therefore, they do not sustain themselves in conveying meaning.

*"In every text, due to the social setting in which it is formed, there are a couple of communicative features that specify."* (the object is missing)

*"It does not mean that underestimation of importance of clauses or words."* (the subordinate clause is incomplete)

*"Beauty and the Beast compiled by the French writer in the 18<sup>th</sup> century and giving inspiration to several works."* (the verb is missing)

In order to produce a correct sentence, subjects, verbs and objects are to be incorporated in the correct way. In the sentences above, it seems that the main components (object and verbs) are missing, indicating incomplete sentences.

Within the sub-category of mechanics, spelling errors ( $N=19$ ) are the most repeated ones that are comprised of scrambled or omitted letters. Some examples are extracted as follows:

"insignifant" for insignificant

"station" for situation

"COLLIDE" for COLLIDE"

"though" for "through"

"beatiful" for "beautiful"

Secondly, comma use ( $N=18$ ) appears to be problematic for some participants since it is added into some cases where it is not necessary. In some texts, the comma is found to be misused by being added right after the subject.

*"Thus, circumstances where a single word or sentence gain a whole text function, do not exist."*

*"Besides that, a successful translation, can occur with the close acknowledgement of some communicational features..."*

In the Turkish language, the comma is generally placed after the subject in long sentences in order to highlight the subject in order to prevent any confusion (Turkish National Association, n.d). It appears that some participants transferred this punctuation rule of their native language into the target language. The other punctuation errors refer to semi-colon ( $N=2$ ) and quotation marks ( $N=2$ ) since few texts include misused and missed items. Finally, as displayed in the table, errors due to the capitalization ( $N=2$ ) and numbering ( $N=2$ ) were barely observed.

### **Lexical Errors**

Turning back to Table 1, one could easily see that improper word choice ( $N=69$ ) was the second most common errors for the participants. As seen, some expressions were wordy and imprecise, blocking the conducted original meaning. Some examples of representation were given below:

*"It does not mean that it reduces the importance of words and sentences."* (wordy expression)

*"...some conversational features that detects the text due to the communicational state in which it takes shape."* (imprecise meaning)

*"...a proper translation can take shape through close recognition of some communicational properties..."* (wrong word choice)

### **Translational/Interpretational Errors**

Apart from structural and lexical errors, within the main category of translational/interpretational errors, incompetence in conveying the source text meaning ( $N=37$ ) which is meant to weed out the information, idea or any word within the text was observed. Some participants were found to abstain from translating the words or phrases which may be challenging to them; however, this act of omission failed to bring out the correct translational

meaning and thus changed the tune. Furthermore, some others added some words or ideas that the original text did not include, which could be seen in the following excerpts.

*“...considering so many relations of the text beyond the visible objective boundaries is the main condition of a good translation.”* (The original text does not state it as a main condition but a pre-condition, producing a translational/interpretational error).

*“In fact, a single word or sentence can be functioned as a whole text.”* (But, the original text says that “there are some cases where a single word or sentence can be functioned as a whole text).

*“...it is extremely important to know both source and target language...”* (Even though the original text does not indicate any level of importance, the student-teacher prefers to mention an expression of importance).

### Discussion and Conclusion

The findings point out that the translational errors fall into three main categories as 1) structural, 2) lexical, and 3) translational/interpretational errors. Structural errors appear as the most predominantly observed components including grammar and mechanics. That is to say, it could be concluded that the vast majority of the texts are disorganized in terms of structural patterns of the target language. According to the robust analysis conducted for this study, it is apparent that some participants had challenges in building subject-verb agreement, using relative clauses/pronouns, and forming well-established sentences considering the syntax. Taking these three forms of structural errors into consideration, one could claim that the participants experienced difficulties with longer sentences. Short and direct sentences do not necessarily include relative clauses or pronouns as there may be no need to combine any subordinate or additional sentence. The distance between the subject and verb is generally short, so they do not fall apart from each other. Contrarily, in the longer sentences, since there could be some dependent clauses which need to be connected to other clauses, there may be the possibility of producing poorly-formed utterances regarding relative clauses or subject-verb agreement.

As for mechanics, misspelled words due to the omitted or scrambled letters constitute the big portion. To put it simply, some of the participants do not sound prepared for immaculate production of words. These findings echo the study of Al-zuoud and Kabilan (2013) in which they investigated the EFL learners' spelling errors and found out that the majority of the errors was ‘substitution’ and ‘omission’ errors. Likewise, Seitova’s study (2016) that made a probe into the language errors of Russian Kazakh learners of English pointed out that one of the major sources of errors was related to spelling in the translations and compositions. Herein, in the context of this study, it could be stated that the participants are likely to have relinquished spelling check. With this in mind, this mechanical failure could be handled in conjunction with the lapse in lexical representation.

Apart from spelling errors, punctuation, particularly, comma use seems to be problematic for some participants. It is observed that comma was frequently misused in longer sentences and that some attempted to place it after the subject in order to distinguish it from other sentence components. This confusion would be understandable to a degree since the comma is prescribed in signifying and emphasizing subjects in the Turkish language. Therefore, a negative interlanguage interference can be claimed to exist at this point as the participants were unable to distance themselves from their native language.

The second most common errors lie within the lexical category which indicates improper word choice. Some of the participants seemed to have difficulty in choosing the correct word and produced wordy utterances. These findings corroborate with the findings of some previous studies (Parvizi, Shafipour & Mashayekh, 2016; Pojprasat, 2007) which indicate that the wrong word choice is one of the prevalent translational errors. It is noteworthy to state that word choice might be an indicator of low lexical competence indeed. Cronbach (1942, as cited in Stahl & Bravo, 2010) posits that one should know the definition of the word with multiple meanings, define a word, choose the appropriate use, apply it to all contexts, and use it actively. As seen, knowing the definition of the word is not adequate; to know a word entails many aspects such as varying meanings and usages. From this point of view, looking up words in a dictionary, choosing one of them which is pleasant to the ear and using it arbitrarily in any context is not an effective way for building vocabulary. The primary concern is how to choose and use the right word through forcing out the wordy and imprecise utterances.

Coupled with improper word choice, it would be expected for the participants to produce texts which include vague representation of the source text into the target text. Being incapable of finding the suitable word to the

context, some participants seemed to omit some words/phrases or add ideas that the original text do not have. Dimitriu (2004) postulates that omission could be thought as a strategy employed by expert translators in order to adapt the text culturally, linguistically or ideologically for the readers by omitting some words or phrases from the source text. Herein, within the context of this study, as there is no need to make adjustments in accordance with the target society, the act of omission committed by some participants is not considered as a translation strategy. Contrarily, deletion or addition of some other ideas through improper words and phrases appears to be a sink or swim approach taken by some participants since delivering a paper with some parts deleted is believed not to give a good impression.

### **Pedagogical Implications**

Analyzing the frequency of common errors, one could conclude that they are not the products of a simple distraction. A problem seems to be engraved in some uses of language such as certain grammatical structures and lexis. In order not to deteriorate the situation, it could be recommended that EFL pre-service teachers could be encouraged to keep a writing journal. They could jot down about any issue, topic or event they like and revise their notes on their own or with peers, periodically. This would prevent them to fall a prey into the structural or lexical challenges as the regular writing could make it easier for them to recall the words and certain structures with minimal effort. However, writing is ignored as it is deemed as demanding and it does not yield immediate outcomes with certain payoffs. For this reason, the instructors could center on writing through assignments related to the offered courses and monitor the students' writing in terms of form and content. To put it briefly, the point should not only to deliver a written product on any topic but to craft a well-established one since the aim is to lead knowledgeable and proficient language teachers.

Furthermore, encouraging student-teachers to use a Thesaurus could be a minor but effective way to improve translations in that it offers words with similar and opposite meanings. Some of the online Thesaurus websites order the words in relation to synonymity and antonymity and in terms of semantic relevance. Instead of idling in uncertainty, utilization of a Thesaurus could help student-teachers to find the correct word by paying attention to words' conceptual relations. Apart from Thesaurus, monolingual dictionaries which explain the definitions of L2 words in L2 with some examples could be used. Bilingual dictionaries could be misleading for some learners as they may provide direct L1 equivalents; however, the offered definition would not be perfectly fit into the L2 context. Therefore, monolingual dictionaries are relatively effective since they introduce the context in which the words are used.

## “Biliyorum İyi Değilim”: İngilizce Öğretmeni Adaylarının Çeviri Hatalarına Dair Bir İnceleme

### Giriş

Dil öğrenen kişi kelime ve cümlelerin kaynak dilden ana dile ya da ana dilden kaynak dile karşılıklarını sürekli olarak aradığından dolayı çeviri, dil öğrenen kişi için son derece önemlidir. Uzmanlar, çevirinin dil becerilerini geliştirmek için etkili bir yol olmadığını söylese de, dil öğrenenler açısından çeviriden kaçınmak oldukça zor olabilir. İnsan beyni, öğrenilen öğeler arasında bilerek ya da bilinç altında sürekli bir bağlantı ve denge kurmaya çalıştığı için, dil öğrenenler her iki dildeki dil öğelerinin karşılığını bulmaya çalışırlar.

Ancak, çeviri Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'nin kötü namından bir türlü kurtulamamış görünmektedir (Mogahed, 2011) çünkü yaygın görüş, dil öğretiminin çeviriye odaklı yürütülmesi halinde etkili sonuçlar alınamayacağı, dolayısıyla dil öğretiminin gerçek yaşam becerilerini içermesi yönündedir. 2000'li yıllarda, dil öğretimine çevirinin dahil edilmesinin olumlu sonuçları ortaya konmuş ve bu yüzden çevirinin desteklendiği görülmektedir (Artar, 2017; Çalış & Dikilitaş, 2012, Samardali, 2017; Shoeib, 2016)

Türkiye'de, İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarında, kaynak dilden hedef dile ve hedef dilden kaynak dile çevirinin yapıldığı çeviri dersi zorunlu kılınmıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Amaç, iki dil arasındaki benzerlik ve farklılıklarla ilgili dilsel bir farkındalık yaratmaktır. Bu nedenle, İngilizce öğretmeni adayları farklı metin türlerinde uygulanacak çeviri teknikleri hakkında bilgi sahibi olacağı çeviri etkinliklerine dahil olmaktadır. Fakat, öğretmen adaylarının diller arasındaki yapısal ve sözcüksel farklılıklardan dolayı hatasız çeviri üretmeleri pek mümkün değildir. Bu nedenle, çeviri metinlerinde bir hata analizi yapmak, ne tür hataların yapıldığını ve tekrarlandığını tespit etme hususunda oldukça yardımcı olacaktır. Hataların sıklığı, eğitmenlere hata kaynaklarını ve yanlış yorumlamaları bulma konusunda rehberlik edebilir; bu sayede, hata analizi yürütmek, hataların düzeltilmesi ve dil gelişiminin sağlanması için bir fırsat sunabilir.

Bu çalışmada, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde 30 İngilizce öğretmeni adayının çeviri ödevleri, doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Farklı konularda olan çeviri ödevleri, 2017 bahar dönemi'nde 5 hafta boyunca eğitmenler tarafından düzenli olarak toplanmıştır. Öğretmen adaylarının çeviri metinlerindeki hataları belirlemek için titiz bir inceleme yapılmış ve hatalar kategorilere ayrılmıştır. Bu çalışma, ortaya çıkan bulguları var olan literatüre katması ve İngilizce öğretimi alanıyla ilgili pedagojik çıkarımlarda bulunması açısından önem arz etmektedir.

### Çeviri ve Dil Öğretimi

Collins sözlüğü, çeviriyi “farklı bir dilden çevrilmiş bir yazı ya da konuşma” olarak tanımlamaktadır (Translation, b.t). Çeviri, kaynak ve hedef dil arasındaki iletiler arasında bağlantı kuran bir köprü işlevi görmektedir. Dilin semantik, dilsel ve pragmatik yapısını göz önünde bulundurarak, diğer diller arasında iletişim sağlanmış olur. Witte (2009), 1) intra (Dil içi) çeviri, interlingual (diller arası) ve 3) intersemiotic (göstergeler arası) çeviri olarak üç tür çeviriden bahsetmektedir. Dil içi çeviri, bir dil içinde yapılan çeviriyi ifade eder ve aynı dil içinde yapılan yorumlamaları içerir. Diller arası çeviri, bir dilden diğerine yapılan çeviridir. Göstergeler arası çeviri ise, dilsel çevirinin sembollere ve görüntülere dönüşümü anlamına gelmektedir.

Çevirinin yabancı dil öğretimindeki rolüne yönelik farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir: 20. yüzyılın başlarında, çeviri kullanımının konuşma becerisini ihmal ettiğine dair olan inanıştan dolayı, çeviri İngilizce öğretimine dahil edilmemiştir. Ayrıca, 1960 ve 1970'li yıllarda, dilin iletişimsel yönünün vurgulanmasından ötürü, o yıllarda konuşma becerisine yoğunlaşmış ve iletişim dil öğretiminin önemli bir ögesi haline gelmiştir (Pavan, 2013). 1980'lerde, çeviri, yeniden dil öğretimine dahil edilmeye başlanmıştır (Kupske, 2015). Ayrıca, dilsel ve kültürel çeşitliliği destekleyen Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nin ortaya çıkışıyla, çeviri diller arasında arabulucu işlevi gören bir etmen olarak görülmüştür. (Avrupa Konseyi, 2001). Başka bir deyişle, bu metin çeviriyi taraflar arasında anlaşma sağlayan bir etkinlik olarak görmektedir. Çeviri, iki ya da daha fazla dil arasında uzlaşmayı gerçekleştiren bir araçtır. Widdowson (1978), çeviri yaklaşımlarının, dil öğrenimi açısından dezavantaj ya da avantaj yarabileceğini ifade etmektedir. Ona göre, çeviri, kelimesi kelimesine yapılıyorsa, ana dilin kullanımı yabancı dildeki anlam alışverişini engelleyebilir. Bu yüzden, çevirinin, tanımlamalarda bulunma, açıklama yapma ve yönerge verme gibi iletişimin bazı yönlerini vurgulamasını gerektiğini öne sürmektedir.

Çeviri boyunca, dil öğrencisi bilişsel olarak etkin bir süreçten geçer çünkü kaynak dildeki metni anlaması ve onu hedef dilde tekrar yapılandırması gerekmektedir (Hervey, Loughridge & Higgings, 2006). Buna göre, çeviri,



dil öğrenme sürecine pasif bir şekilde dahil edilmeyebilir; aksine, bir metnin çevrilmesi, anlama, yorumlama ve yapılandırma işlemlerini gerektirdiğinden dilin aktif bir şekilde kullanımını sağlayabilir. Çeviri, basit anlamda metni sadece yeniden yaratmak anlamına gelmemektedir, bilakis, hedef kültür içindeki bazı özelliklere dikkat ederek, içeriğin yeniden şekillendirilmesini de ifade eder. Bu nedenle, dilin semantik yapısı, belirli bağlamları ve işlevleri de vurgulanarak iletişimsel yetkinliğin geliştirilmesi için bir strateji olarak kullanılabilir (Al Musawi, 2014). Leonardi (2011), çevirinin yabancı dil öğrenimi sırasında kaçınılması mümkün olmayan “doğal olarak gerçekleşen” bir etkinlik olduğunu düşünmektedir; çünkü, öğrenciler diller arasında karşılaştırma yapmak için her zaman kendi dillerine başvurmaktadır. Leonardi, yabancı dil yeterliğini artırmak için çevirinin beşinci bir beceri olarak benimsenebileceğini savunmaktadır.

Tarihsel arka plan göz önüne alındığında, çevirinin yabancı dil sınıflarına 20. yüzyıl sonlarına kadar dahil edilmediği anlaşılmaktadır; çünkü, çevirinin iletişimi ve gerçekliği desteklemediğine ve dolayısıyla da dil gelişimini engellediğine inanılmaktaydı. Son yıllarda, çeviri, okuduğunu anlama becerisini geliştirmenin etkin bir rolü olarak görüldüğü için tekrar gündeme gelmiştir (Lee, 2013; Luitel, 2017; Pouya, 2012). Bunun yanı sıra, Dagiliene’ye (2012) göre, çeviri basitleştirilmiş metinler üretme, metinleri tekrar yorumlama, çevirilerde düzeltmelerde bulunma ve geri çeviri yapma gibi etkinlikler aracılığıyla pedagojik amaçlar için kullanılabilir. Bu yüzden, çeviri, dil becerilerini ve dil yetkinliğini artırma amacıyla dil sınıflarına entegre edilebilir.

### **Hata Analizi**

Hata analizi, 1970’lerde uygulamalı dilbilimde önemli bir rol oynamaya başlamıştır (Richards, 1980) ve öğrencilerin hedef dile ilişkin hatalı ifadeleri üzerine yapılan sistematik çalışmaları ifade etmektedir. Hatalar, yabancı dil öğrenme ve öğretme süreci için oldukça önemlidir; çünkü, öğrenme durumunu ve başarısızlığın sebeplerini açıklayabilir. Corder (1967), hataların öğretmenler, araştırmacılar ve öğrenciler için önemli olduğunu belirtir. Ona göre, hatalar öğretmenler için bir rehber görevi görmekte ve öğrenme hedeflerinin ne denli başarılı olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar içinse, hatalar öğrenciler tarafından hangi tekniklerin ve yaklaşımların kullanıldığını belirtmesi ve dil öğrenme yollarını aydınlatması bakımından önemlidir. Son olarak, hatalar öğrenciler için de önemlidir çünkü hipotezleri test etme bakımından vazgeçilmez araçlardır. Corder’ın yanı sıra, Selinker de (1972), konuyla ilgili olarak ayrıntılı çalışmalar yürütmüş ve kaynak dil ile hedef dil arasında üçüncü bir dil olan “interlanguage” terimini (ara dil) tanımlamıştır. Başka bir deyişle, ara dil, kaynak dil ve/veya hedef dilden ayrı bir dil olan farklı bir dil sistemi anlamına gelmektedir. Ona göre, kaynak ve hedef diller, ara dil ile birlikte üç farklı dil sistemidir.

Hatalar, dil öğrenimi ve öğretiminin ayrılmaz parçalarıdır; çünkü, öğrencilerin dil gelişimine dair ışık tutarlar. Öğrenciler, hedef dilde bir şeyler üretmeye çalıştıklarında, hatalar kaçınılmazdır; fakat bu ‘yanlış şekillendirilmiş’ yapıları fark etmek ve onların kaynaklarını aramak, son derece önemlidir. Dil öğrenimi, diller arası etkileşime karşı son derece hassastır; bu yüzden, doğası gereği son derece karmaşıktır. Bundan ötürü, hatalar, eğitimbilim ile iç içedir; hatalar onaylanmalı, izlenmeli ve titiz bir şekilde belgelenmelidir. Daha sonra, daha iyi bir öğrenme için anlamlı bir geri bildirim sağlanabilir.

### **Çeviride Hata Analizi**

Çeviri iki tür bilgi içerir: 1) kaynak dildeki anlam ve tasarımı yorumlama bilgisi ve 2) hedef dildeki tasarımı ve anlamı yeniden üretme bilgisi (Vivanco, Palazuelos, Hörmann, Garbarini, & Blatrach, 1990). Yani, çevirmen önce kaynak dildeki içeriği anlar ve daha sonra, hedef dile uygun olarak onu yeniden yapılandırır. İyi bir çeviri için, etkin yönetilen bir bilişsel kavrama sürecine ihtiyaç vardır. Dil içerisindeki bağlamsal ilkeler dikkate alınarak çeviri gerçekleştirilebilir. Çeviri, kaynak ve hedef dile ait sınırlılıkların bilinmesinin yanı sıra, bilişsel yeterliklere de sahip olunmasını gerektirdiğinden, çok fazla çaba gerektiren bir iş olarak düşünülebilir. Sonuç olarak, her ne kadar kapsamlı bir çalışma yapılırsa da çeviri hataları olabilir; çünkü, hatalar kaçınılmazdır. Bu bağlamda, çeviri hataları hedef dilin dilsel, pragmatik, semantik ve kültürel çerçevesine uymayan sözlü ve yazılı biçimlerini ifade eder. Nord’a (1997) göre, çeviri hataları 4 gruba ayrılır:

1. Pragmatik çeviri hataları: Bu hatalar, sosyal bağlamdaki anlamları ifade edememekten kaynaklanır. Nord’a göre, bu hataların sonuçları ciddi olabilir; çünkü, alıcı ve gönderici arasındaki mesajlar, doğru bir şekilde iletilmemiştir ve böylece yanlış anlaşılmalara sebep olabilir. Pragmatik bir çeviri hatasının bulunması için, ayrıntılı bir karşılaştırmanın yapılmasını öne sürmektedir.

2. Kültürel çeviri hataları: Bir kültürdeki standartların uyarlanması ve yeniden şekillendirilmesindeki yetersizlikle ilintilidir.

3. Dilsel çeviri hataları: Dilsel yapılarıdaki hatalardan dolayı oluşmaktadır.

4. Metne özgü hatalar: Temel olarak, metinlerin işlevsel ve pragmatik yönleriyle ilgilidir ve metinle ilgili sorunları ifade etmektedir. Aslında, yukarıda adı geçen tüm hata çeşitleri, metne özgü hatalardır.

Benzer bir şekilde, Pym (1992), iki tür hata olduğunu iddia etmektedir. Çift ve çift olmayan hatalar. Pym, şu şekilde belirtir: “Çift olma durumunda, sadece doğru ve yanlış cevaplar vardır; çift olmayan durumlarda ise, en az iki doğru cevap ve yanlış cevaplar vardır.” (s. 281). Çift olmayan hatalar, doğru olabilir ama bağlam açısından uygun olmayabilir; bu yüzden, ‘çevirisel bilgiyi’ öğretmek için kullanılabilir. Bunun yanı sıra, Vivanco ve diğerleri (1990) ise, hataların ya çeviriden ya da çeviren kişinin hedef dile yeteri kadar vakıf olmadığından kaynaklandığını ve hatanın ana kaynağının bulunmasının zorluğundan ötürü, hedef ve kaynak dilde yazılan metinlerin ulaşılabilir olması gerektiğini iddia eder.

Hatasız bir çeviri ve metnin mesajını karşı tarafa net bir şekilde ulaştırmak için, çevirileri hatalardan arındırmak ya da az bir hata oranı ile düzenleyebilmek son derece önemlidir. Hatalı çeviriler yanlış anlaşılmalara ve ciddi sonuçlara sebebiyet verebilir. Melis ve Albir (2001), hataların önemini aşağıda belirtilen etmenlerle ilişkilendirmiştir:

1. Bir bütün olarak metin (Metindeki asıl fikrin ya da yan fikrin etkilenip etkilenmemesi)
2. Hedef dilde yazılmış metnin uyumu
3. Orijinal metinden sapma miktarı; özellikle de çeviriyi okuyan kişi tarafından fark edilmesi küçük bir ihtimal olan sapmalar
4. Hedef dilde yazılan metnin iletişimsel seviyedeki işlevselliği (metin halindeki bir anlaşmanın ihlali gibi)
5. Çevirinin amacına ters düşen sonuçlar (sözleşmenin imzalanamaması, ürünün satılamaması gibi sonuçlara sebebiyet vermek) (s. 282)

Görüldüğü üzere, çeviriyle ilgili hatalara yönelik görüşler, metnin kendisi ve metnin yanlış yorumlanmasıyla ilgilidir ki bu da, hatalardan kaynaklanan problemlerin hata kaynaklarına ve hataların sonuçlarına dikkat ederek çözümlenmesi gerektiğini göstermektedir.

## Yöntem

### Çalışmanın Amacı

Çalışma, İngilizce öğretmeni adayları tarafından yapılan çeviri hatalarının türlerini araştırmaktadır. Bu sebeple, yapılan tüm hatalar belirli kategoriler altında listelenmiş ve her bir kategoride, tekrarlanan hatanın frekansı verilmiştir.

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel bir analiz yöntemi olan doküman analizi kullanılmıştır. Bowen (2009), doküman analizinde, belgelerin gözden geçirilip değerlendirildiğini belirtir. Ona göre, belgeler bağlamsal bilgiyi içerdiği için ve sorgulama, doğrulama, ek bilgi ve herhangi bir değişimi gösterdiğinden ya da gelişimi izleyecek bir araç olarak kullanılabilmeyle olanak tanıdığından dolayı kullanılabilir. Bu çalışmada, doküman analizi yöntemi, çeviri hatalarının detaylı bir şekilde tanımlanması ve sınıflandırılması amacıyla kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu çalışmaya, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 30 İngilizce öğretmeni adayı katılmıştır. Katılımcılar, 2017 bahar döneminde, Türkçe-İngilizce Çeviri Dersi almıştır. Dönem boyunca, katılımcılara dil, çeviri, filmler, burçlar ve sporla ilgili Türkçe metinler verilmiş ve katılımcılardan bu metinleri İngilizce ‘ye

çevirmeleri istenmiştir. Metin içeriği açısından çeşitliliğin kullanılmasındaki amaç, katılımcılara her seferinde farklı bağlamlar ve kullanımları göstermektir.

### Verilerin Analizi

İngilizce öğretmeni adaylarına her hafta bir konuda ödev verilmiştir ve onların bu ödevleri bir hafta içerisinde tamamlanması istenmiştir. 5 haftanın sonunda, tüm çeviri ödevleri toplanmıştır. Verilerin analizi, hataların doküman analizi yöntemi ile tanımlanması şeklinde başlamıştır. Daha sonra, çeviri hata türlerini tanımlamak için, hatalar kategorilere ayrılmıştır. Bu çalışmada puanlayıcılar arası güvenilirlik benimsenmiş; bu yüzden güvenilirliği sağlamak için tüm metinler iki araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Araştırmacılar ve alan uzmanı arasında uzlaşma sağlanarak hataların sınıflandırılması yapılmıştır.

### Bulgular

Tüm çeviri metinleri titiz bir şekilde incelenmiş ve bulgulara göre İngilizce öğretmeni adayları tarafından yapılan çeviri hataları 3 kategoriye ayrılmıştır: 1) *Yapısal*, 2) *Sözcüksel*, ve 3) *Çevirisel/Yorumsal*.

İlk kategori, cümlelerin dilbilgisi yapıları ve yanlış yazılmış kelimeler, noktalama, büyük harf kullanma gibi biçimle ilgili hataları ifade etmektedir. İkinci kategori, yanlış kelime seçimine yönelik sözcüksel hatalarla ilgilidir. Son olarak, son kategori metin içeriğinin oluşturulmasından ya da yorumlanmasından kaynaklı hatalarla ilintilidir. Başka bir deyişle, bu kategori, bazı sözcük ve ifadelerin atılması ve/veya eklenmesinden dolayı kaynak dilde yazılmış metindeki anlamı ifade edememe durumuyla ilgilidir.

Sıkça yapılan hatalarla ilgili ana kategoriler ve ilgili alt kategoriler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

**Tablo 1.** Çeviri Hataları

Kategoriler	Alt kategoriler	Frekans
Yapısal	Dilbilgisi	155
	Biçim	45
Sözcüksel	Uygun olmayan kelime kullanımı	69
Çevirisel/Yorumsal	Kaynak metindeki anlamı ifade edememe	37

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, en sık yapılan hataların cümlelerin yapısıyla ilgili olduğu ortaya konmuştur. Kısacası, biçimsel öğeleri de işler hale getirip bazı yapısal öğelerin doğru bir şekilde kullanılmadığı görülmektedir.

### Yapısal Hatalar

Yapısal kategoride en sık yapılan hatalar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 2.** Çevirilerdeki Yapısal Hatalar

Alt kategori	Öğeler	Frekans
<b>Dilbilgisi</b>	Özne-yüklem uyumsuzluğu	25
	İlgi tümcecği/adılı	24
	Tamamlanmayan cümleler	17
	Edatlar	16
	Çoğul/tekil isimler	14
	Zarflar	11
	Etken/edilgen çatı	10
	Belirli belirtme edatı	8
	Belgisiz belirtme edatı	7
	Bağlaçlar	6
	Adıllar	5
	Fiilin çekimleri	5
	Mastarlar	4
	Karşılaştırma sıfatları	3
<b>Biçim</b>	Kelimenin yazımı	19
	Virgül	18
	Noktalı virgül	2
	Tırnak işareti	2
	Büyük harfle yazma	2
	Sayıları yazma	2

En sık tekrarlanan hata, özne-yüklem uyumsuzluğudur (25). Bazı katılımcılar, tekil ve çoğulluğa bakmaksızın özne ve yüklemi birbirine bağlarken hatalı cümleler kurmuştur. Katılımcıların hedef metinlerinden özne-yüklem uyumsuzluğunu içeren bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

*“There are some communicational features that determine every text according to position...”*

*“...some problems about issues that is related with your group of friends...”*

*“Running which is done at tracks that is appropriate to...”*

Yukarıda görüldüğü gibi, yan cümlelerdeki özne ve yüklem tekil/çoğulluk bakımından uyumsuzdur.

Özne-yüklem uyumsuzluğu hatalarını, ilgi tümcecğinin/adılın eksik ya da yanlış kullanımından kaynaklanan hatalar (24) izlemektedir. Yanlış yapılandırılmış ilgi tümceciklerini gösteren bazı örnekler aşağıdadır:

*“The movie which Watson plays...”*

*“There are situations that one word or clause gets a whole...”*

*“The movie that Jake meets with audience...”*

Ayrıca, yüklemi ya da öznesi olmadığı için tamamlanmamış cümleler (17) de en sık görülen üçüncü tür hatadır. Bu yüzden, bu cümleler kendi kendilerine bir anlam ifade edememektedir.

*“In every text, due to the social setting in which it is formed, there are a couple of communicative features that specify.”* (eksik nesne)

*“It does not mean that underestimation of importance of clauses or words.”* (yan cümle tamamlanmamış)

*“Beauty and the Beast compiled by the French writer in the 18<sup>th</sup> century and giving inspiration to several works.”* (eksik yüklem)

Doğru bir cümle oluşturabilmek için, özne, yüklem ve nesnelere doğru bir şekilde yerleştirilmesi gerekmektedir. Yukarıdaki cümlelerde, ana öğeler (nesne ve yüklem) eksiktir, bu da onların tamamlanmamış cümleler olduğunu göstermektedir.

Biçim alt kategorisinde, atılmış ya da karıştırılmış harflerden dolayı kelimelerin yanlış yazımı (19) en sık yapılan hata olarak görülmektedir. Bazı örnekler:

*“insignifant”* for insignificant

*“station”* for situation

*“COLLIDE”* for COLLIDE”

*“though”* for “through”

*“beatiful”* for “beautiful”

İkinci olarak, virgül kullanımı (N=18) bazı katılımcıların problem yaşadığını göstermektedir; çünkü, virgül gereksiz yere kullanılmıştır. Bazı metinlerde, virgül, öznenin sonra eklenerek yanlış kullanılmıştır.

*“Thus, circumstances where a single word or sentence gain a whole text function, do not exist.”*

*“Besides that, a successful translation, can occur with the close acknowledgement of some communicational features...”*

Türkçe’de uzun cümlelerde virgül genellikle öznenin sonra özneyi vurgulamak için konur; böylece, herhangi bir anlam karmaşası önlenmiş olur. (Türk Dil Kurumu [TDK], b.t). Bazı katılımcıların, anadillerindeki bu noktalama kuralını, hedef dile transfer ettiği görülmektedir. Diğer noktalama hataları ise, noktalı virgül (2) ve tırnak işareti (2) kullanımındadır. Son olarak, tabloda görüldüğü gibi, büyük harfle yazma (2) ve sayıların yazımı (2) ile ilgili hatalar çok nadir gözlemlenmiştir.

### Sözcüksel Hatalar

Tablo 1’e dönecek olursak, uygun olmayan kelime kullanımının (69), ikinci en sık karşılaşılan hata olduğu görülebilir. Görüldüğü üzere, bazı ifadeler, gereğinden fazla uzundur ve net değildir, bu da orijinal anlamın ifade edilmesini engellemektedir. Bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

*“It does not mean that it reduces the importance of words and sentences.”* (gereğinden fazla uzun ifade)

*“...some conversational features that detects the text due to the communicational state in which it takes shape.”* (net olmayan ifade)

*“...a proper translation can take shape through close recognition of some communicational properties...”* (yanlış kelime seçimi)

### Çevirisel/Yorumsal Hatalar

Yapısal ve sözcüksel hataların yanı sıra, çevirisel/yorumsal hata kategorisinde, kaynak metindeki anlamı ifade edememe (37), yani, metin içindeki bilgiyi, fikri ya da herhangi bir kelimeyi çıkarma durumu gözlemlenmiştir. Bazı katılımcılar, kendilerine zor gelen kelime ya da ifadeyi çevirmekten kaçınmıştır; fakat bu çıkarma işlemi, çevirinin doğru anlamı ifade etmesine engel olmuş ve anlamı değiştirmiştir. Ayrıca, diğer katılımcılar da aşağıdaki örneklerde verilen cümlelerdeki gibi orijinal metinde var olmayan kelimeleri ve fikirleri eklemiştir.

“...considering so many relations of the text beyond the visible objective boundaries is the main condition of a good translation.” (Orijinal metinde bu durumdan ana koşul olarak değil, ön koşul olarak bahsedilmiştir; çevirisel/yorumsal hata)

“In fact, a single word or sentence can be functioned as a whole text.” (Fakat, orijinal metinde şu şekilde ifade edilmektedir: “tek bir kelime ya da cümlenin tüm metin olarak işlev gördüğü bazı durumlar vardır.”

“...it is extremely important to know both source and target language...” (Orijinal metinde konunun ne kadar önemli olduğu söylenmemesine rağmen, aday öğretmen, konunun ne kadar önemli olduğundan bahsetmiştir.)

## Tartışma ve Sonuç

Bulgulara göre, çeviri hataları 1) yapısal, 2) sözcüksel ve 3) çevirisel/yorumsal hatalar olmak üzere 3 kategoriye ayrılmaktadır. Dilbigisi ve biçimsel öğeleri de içeren yapısal hatalar en sık görülen hatalardır. Yani, metinlerin büyük çoğunluğunun hedef dilin yapısal örüntülerine uygun olmayan şekilde oluşturulduğu sonucuna varılabilir. Bu çalışma için dikkatli şekilde yürütülen incelemelere göre, bazı katılımcıların özne-yüklem uyumu, ilgi tümcecği/adılı ve cümle yapısını göz önünde bulundurarak cümle kurma konusunda zorluk yaşadığı aşikardır. Tüm bu yapısal hata formları göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların nispeten daha uzun cümlelerin kurulumunda sorun yaşadığı belirtilebilir. Kısa ve direkt cümlelerde, herhangi bir yan ya da ek cümleyi ana cümleye bağlamaya gerek duyulmadığından, genellikle ilgi tümcecği ya da adılı bulunmaz. Özne ve yüklem arasındaki mesafe genellikle kısadır, böylece birbirinden çok fazla ayrılmazlar. Fakat, uzun cümlelerde diğer cümlelere bağlanması gereken bağımlı cümleler olduğu için, ilgi tümcecikleri ya da özne-yüklem uyumsuzluğu konusunda zayıf oluşturulmuş cümlelerin ortaya çıkması daha muhtemeldir.

Biçimsel hatalarla ilgili olarak, atılmış ya da karıştırılmış harflerden dolayı yanlış yazılan kelimeler büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. Kısacası, bazı katılımcılar, hatasız kelime yazımı hususunda hazır değildir. Bu bulgular, Al-zuoud ve Kabilan'ın (2013) İngilizce öğrencilerinin, yazım hatalarını araştırdıkları ve hataların çoğunun ‘yer değiştirme’ ve ‘çıkarma’ hatalarından oluştuğunu belirttiği çalışmayla benzerdir. Benzer şekilde, Seitova'nın (2016) Rus Kazak olan İngilizce öğrencilerinin dil hatalarını araştırdığı araştırmasında, esas hata kaynaklarından birinin yazım yanlışı olduğu ortaya çıkmıştır. Burada, bu çalışma bağlamında, katılımcıların muhtemelen yazım kontrolü yapmadığı sonucuna varılabilir. Bundan dolayı, bu biçimsel başarısızlık, sözcüksel gösterimdeki hata ile birlikte ele alınabilir.

Yazım yanlışlarının yanı sıra, başta virgül kullanımı olmak üzere, noktalama hususu da bazı katılımcılar için problem arz etmektedir. Virgülün uzun cümlelerle sıkça yanlış kullanıldığı ve bazı katılımcıların virgülsüz özneden sonra yerleştirerek özneyi diğer cümle öğelerinden ayırt etmek için kullandığı gözlemlenmiştir. Bu karmaşık durum bir dereceye kadar anlaşılabilir; çünkü, Türkçe ‘de virgül özneyi vurgulamak için kullanılır. Bu yüzden, katılımcılar kendilerini anadillerinden sıyırıp görmüş olduklarından negatif bir diller arası etkileşimden bahsedilebilir.

İkinci en sık karşılaşılan hata uygun olmayan sözcük kullanımını belirten sözcüksel kategoridir. Bazı katılımcılar, doğru kelimeyi bulmakta zorlanmış ve gereğinden fazla uzun ifadeler kullanmışlardır. Bu bulgular, yanlış kelime kullanımının yaygın bir çeviri hatası olarak gözlemlendiği önceki çalışmalarla da örtüşmektedir (Parvizi, Shafipour & Mashayekh, 2016; Pojprasat, 2007). Yanlış kelime kullanımının düşük sözcüksel edinimin göstergesi olabileceğini de belirtmek gerekir. Cronbach (1942, aktaran Stahl & Bravo, 2010), bir kelimeyi tanımlamanın, farklı anlamlarını bilmenin, uygun kullanımının farkında olmanın, tüm bağlamlarda ve kelimeyi etkin bir şekilde kullanımının gerekli olduğunu belirtir. Görüldüğü gibi, kelimenin sadece tanımını bilmek yeterli değildir; bir kelimeyi bilmek, farkı anlam ve kullanımını da bilmeyi gerektirir. Bu açıdan, kelimeleri sözlükte aramak, kulağa hoş geleni seçip, rastgele herhangi bir bağlamda kullanmak, kelime gelişimi için etkili bir yöntem değildir. Asıl konu, doğru kelimeyi seçip kullanarak gereksiz yere kullanılan kelimeleri ve net olmayan ifadeleri elemektir.

Uygun olmayan kelime seçimi ile, katılımcıların kaynak metinden hedef metine çeviri yaparken net olmayan ifadeleri kullanması da muhtemeldir. Bağlama uygun olan kelimeyi seçemeyen bazı katılımcıların, orijinal metinde olmayan bazı kelimeleri/ifadeleri çıkardıkları veya ekledikleri gözlemlenmiştir. Dimitriu'ya (2004) göre, kaynak



metindeki bazı kelimeleri veya ifadeleri çıkarmak, metni kültürel, dilsel, ya da ideolojik olarak adapte etmek için kullanılan bir çeviri stratejisidir. Bu çalışma bağlamında, hedef topluma göre bir uyumsama yapılmasına gerek görülmediğinden, katılımcılar tarafından yapılan çıkarma işlemi, çeviri stratejisi olarak ele alınmamıştır. Uygun olmayan kelime ve ifadelerin kullanılması ile bazı fikirlerin eklenmesi ya da çıkarılması, bazı katılımcıların ya bat ya da çık yaklaşımında bulunduğu anlamına gelebilir çünkü bazı bölümlerin olmadığı bir ödevi teslim etmenin iyi bir etki bırakmayacağına inanılmaktadır.

### Pedagojik Çıkarımlar

Sık görülen hataların frekanslarının incelenmesi ile birlikte, bu hataların basit bir dikkat dağınıklığı eserinin olmadığı sonucuna varılabilir. Belirli dilbilgisi yapılarında ve sözcüksel hususlarla ilgili dil kullanımında bir sorun olduğu gözlemlenmektedir. Sorunu daha da kötü hale getirmemek için, İngilizce öğretmeni adaylarına yazma günlüğü tutmaları önerilebilir. İstedikleri herhangi bir konu ya da olay hakkında yazabilir, yazdıklarını düzenli olarak kendi kendilerine ya da arkadaşları ile gözden geçirebilirler. Bu, yapısal ya da sözcüksel sorun yaşamalarını engelleyecektir; çünkü, düzenli olarak yazı yazmak, kelime ve belirli yapıları kolay bir şekilde hatırlamalarını sağlayacaktır. Ancak, yazma becerisi, yorucu olarak görülmesinden dolayı ve yazma becerisinden hızlı bir şekilde sonuç alınamayacağına dair olan düşünceden ötürü bu beceri ihmal edilmektedir. Bu yüzden, eğitmenler, girdikleri derslerle ilintili olarak verdikleri ödevlerde yazma becerisine yoğunlaşabilirler ve öğrencilerin yazdıklarını şekil ve içerik bakımından inceleyebilirler. Kısacası, konu herhangi bir yazılı ürün ortaya koymak değildir, amaç bilgili ve yetkin dil öğretmeni yetiştirmek olduğundan iyi yapılandırılmış bir ürün ortaya koymaktır.

Bunların yanı sıra, aday öğretmenleri Thesaurus kullanmaları konusunda teşvik etmek çevirileri daha iyi hale getirebilmek için küçük fakat etkili bir yöntem olabilir çünkü Thesaurus sözcükleri eş ve karşıt anlamlarıyla birlikte listelemektedir. Çevrimiçi Thesaurus web sayfaları, sözcükleri eş ve karşıt anlam ilişkisine ve anlamsal uygunluğa göre sıralandırmaktadır. Belirsizlik içinde olmak yerine, Thesaurus kullanımı, aday öğretmenlerin sözcüklerin kavramsal ilişkilerine dikkat ederek, doğru kelimeyi bulmasını sağlayabilir. Thesaurus'un yanı sıra, kaynak dilden kaynak dile tanımlamaların yapıldığı ve örneklerin verildiği tek dilli sözlükler de kullanılabilir. Çift dilli sözlükler bazı öğrenciler açısından yanlış yönlendirici olabilir; çünkü, bu sözlükler direkt olarak ana dildeki karşılığını vermektedir; ancak, verilen tanım hedef dildeki bağlama tamamen uymayabilir. Bu yüzden, tek dilli sözlükler, kelimelerin kullanıldığı bağlamları da verdiği için, nispeten daha etkilidir.

### References

- Al-Musawi, N. M. (2014). Strategic use of translation in learning English as a Foreign Language (EFL) among Bahrain University students. *Innovative Teaching*, 3. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2466/10.03.IT.3.4>
- Al-zuoud, K. M., & Kabilan, K. M. (2013). Investigating Jordanian EFL students' spelling errors at tertiary level. *International Journal of Linguistics*, 5(3), 164-176.
- Artar, P. (2017). *The role of translation in foreign-language-teaching* [Doctoral dissertation]. Universitat Rovira I Virgili, Tarragona, Spain.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Çalış, E., & Dikilitaş, K. (2012). The use of translation in EFL classes as L2 learning practice. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 5079-5084.
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment. Retrieved from <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Corder, P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.

- Dagilieni, I. (2012). Translation as a learning method in English language teaching. *Studies about Languages*, 21, 124-129.
- Dimitriu, R. (2004). Omission in translation. *Studies in Translation Theory and Practice*, 12(3), 163-175.
- Hervey, S., Loughridge, M., & Higgings, I. (2006). *Thinking German translation*. NY: Routledge.
- Kupske, F. F. (2015). Second language pedagogy and translation: The role of learners' own language and explicit instruction revisited. *Brazilian English Language Teaching Journal*, 6(1), 67-81.
- Lee, T.Y. (2013). Incorporating translation into the language classroom and its potential impacts upon L2 learners. In D. Tsigari & G. Floros (Eds.), *Translation in language teaching and assessment* (3-22). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Leonardi, V. (2011). Pedagogical translation as a naturally-occurring cognitive and linguistic activity in foreign language learning. *Annali Online di Lettere-Ferrara*, 1-2 (17/28). Retrieved from <http://annali.unife.it/lettere/article/viewFile/234/183>
- Luitel, B. (2017). Translation bridge as a facilitator in ESL reading comprehension. Empirical evidence. *The Warwick ELT*, 9. Retrieved from <https://thewarwickeltezine.wordpress.com/2017/08/>
- Melis, N. M., & Albir, A. H. (2001). Assessment in translation studies: Research needs. *Meta*, 46(2), 272-282.
- Mogahed, M. (2011). To use or not to use translation in language teaching. *Translation Journal*, 15(4). Retrieved from <https://translationjournal.net/journal/58education.htm>
- Nord, C. (1997). *Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained*. UK: St. Jerome Publishing.
- Parvizi, G. R., Shafipour, M., & Mashayekh, J. (2016). An examination of the errors committed by Iranian MA students in their translation of advertisement slogans based on Keshavarz's taxonomy of errors. *Cross-Cultural Communication*, 12(12), 1-13.
- Pavan, E. (2013). The Simpsons: Translation and language teaching in an EFL class. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(1), 131-145.
- Pojprasat, S. (2007). *An analysis of translation errors made by Mattayomsuksa 6 students* (Master's thesis). Srinakharinwirot University, Thailand.
- Pouya, F. (2012). On the effect of translation on promoting reading comprehension in ESP. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(7), 6495-6502.
- Pym, A. (1992). Translation error analysis and the interface with language teaching. In C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.), *The teaching of translation* (pp. 279-288). Retrieved from [http://usuaris.tinet.cat/apym/online/training/1992\\_error.pdf](http://usuaris.tinet.cat/apym/online/training/1992_error.pdf)
- Richards, J. C. (1980). Second language acquisition: Error analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1, 91-107.
- Samardali, M. F. S. (2017). Translation as a tool for teaching English as a second language. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 40, 64-69.
- Seitova, M. (2016). Error analysis of written production. The case of 6th grade students of Kazakhstani School. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 232, 287-293.

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231.
- Shoeib, A. (2016). The appropriateness of translation in EFL Learning: A case study of Albaha University learners' and teachers' perspectives, KSA. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 80-109.
- Stahl, K. A. D., & Bravo, M. A. (2010). Contemporary classroom vocabulary assessment for content areas. *The Reading Teacher*, 63(7), 566-578.
- Translation (n.d). Retrieved from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/translation>
- Turkish National Association [Türk Dil Kurumu] (n.d). Noktalama işaretleri [Punctuation marks]. Retrieved from [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=187](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=187)
- Vivanco, H., Palazuelos, J. C., Garbarini, C., & Blatrach, M. (1990). Error analysis in translation: A preliminary report. *Meta*, 35(3), 538-542.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Witte, A. (2009). From translating to translation in foreign language learning. In A. Witte, T. Harden, & Harden, A. R. O. (Eds.), *Translation in second language learning and teaching* (79-98). Bern: International Academic Publishers.
- Yükseköğretim Kurulu [Council of Higher Education]. (2018). *İngilizce öğretmenliği lisans programı [Undergraduate program for English language teaching department]*. Retrieved from [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Ingilizce\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)



## Application of Learning Theories in Online Instructional Environments and Materials: A Study for Developing a Set of Criteria

Seda ÖZER ŞANAL<sup>\*a</sup>, Arif AKÇAY<sup>b</sup>, Meral ÇİÇEK TUTULMAZ<sup>c</sup>, Mukaddes ERDEM<sup>d</sup>

### Article Info

DOI: 10.14686/buefad.528904

#### Article History:

Received: 19.02.2019

Accepted: 03.06.2019

Published: 30.06.2019

#### Keywords:

Learning theory,  
Online learning environment,  
scale development.

#### Article Type:

Research article

### Abstract

The aim of this study was to develop a set of agreed criteria for the examination or formation of online instructional environments and materials from the viewpoint of learning theories. Based on the understanding that the guidance of learning theories is needed in all stages of an instructional design process from planning to implementation, this study first examined the behaviourist, cognitive, and constructivist learning theories about learning. Instructional practice examples were then examined to determine statements showing how these explanations reflect on the instructional environments or materials. The first statements revised in line with the expert opinions were turned into a 5-point Likert type scale. The opinions of the experts were received on the scale and the necessary revisions were made. Using the 70-item scale, six different open access instructional materials from the Educational Informatics Network (EBA) were examined. Content validity indices were calculated based on the opinions of 26 experts for the final scale, for which the acceptable levels of conformity were determined. At the end of the final review, a set of criteria consisting of 60 items was developed.

## Öğrenme Kuramlarının Çevrimiçi Öğretim Ortamlarında ve Materyallerinde Uygulanması: Bir Ölçütler Takımı Geliştirme Çalışması

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.528904

#### Makale Geçmişi:

Geliş: 19.02.2019

Kabul: 03.06.2019

Yayın: 30.06.2019

#### Anahtar Kelimeler:

Öğrenme kuramı,  
Çevrimiçi öğrenme ortamı,  
Ölçek geliştirme.

#### Makale Türü:

Araştırma Makalesi

### Öz

Bu çalışma, çevrimiçi öğretim ortamlarının ve materyallerinin öğrenme kuramları perspektifinden incelenmesini ya da oluşturulmasını olanaklı kılacak, üzerinde uzlaşmış bir ölçütler takımı oluşturmak üzere gerçekleştirilmiştir. Bir öğretim tasarım sürecinin, planlanmasından uygulanıp geliştirilmesine kadar geçen tüm aşamalarında öğrenme kuramlarının rehberliğine gereksinim olduğu anlayışıyla gerçekleştirilen çalışmada; öncelikle davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarının öğrenmeye ilişkin açıklamaları incelenmiştir. Daha sonra, bu açıklamaların öğretim ortam ya da materyallerinde nasıl karşılık bulacağı, öğretimsel uygulamalar türünden belirlenmeye çalışılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirilen bu ilk ifadeler, 5'li likert tipinde bir ölçek formunda düzenlenmiştir. Ölçek yeniden uzman görüşüne sunulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda düzenlenmiştir. 70 maddeden oluşan yeni form kullanılarak; EBA(Eğitim Bilişim Ağı)'dan herkese açık 6 farklı öğretim materyali incelenmiştir.

\*Corresponding Author: sedaozer@firat.edu.tr

<sup>a</sup> Res. Assist., Firat University, Elazığ/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-6260-9212>

<sup>b</sup> Res. Assist., Kastamonu University, Kastamonu/Turkey, <https://orcid.org/0000-0001-9103-9469>

<sup>c</sup> Graduate Student, Hacettepe University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0001-8416-8625>

<sup>d</sup> Prof. Dr., Hacettepe University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-8724-3923>

## Introduction

Instructional design is the systematic development process of instructional practices paving the way for qualified learning using learning and education theories. Education cannot take place randomly but requires well-organized processes (Seels and Glasgow, 1990: 3-4). Thus, organizing instructional activities that lead to desirable results is closely associated with the extent to which the explanations on what learning is and how it takes place are taken into consideration.

Within this framework, the present study was conducted considering the question of how to transform learning theories into instructional practices. In the study were addressed online instructional environments or materials according to their content and interaction dynamics.

### Behaviourist Learning Theories

According to behaviourist learning theories, learning is the production of an appropriate reaction to a specific stimulant (Ertmer and Newby, 2013). Learning occurs when a change is made in the form or frequency of an observable behaviour (Schunk, 2014). Behaviourist theories are not interested in students' existing information structures or cognitive processes. They instead focus on the production of observable behaviours which are openly and clearly specified in the education targets. In this respect, in behaviourist learning, it is essential to clearly describe and plan all phases of a process like a machine so that education is completed successfully and target behaviours are acquired for the fulfilment of the targets (Mechlova and Malcik, 2012; Reed, 2012; Tennyson, 2010).

In the behaviourist approach, learning is triggered by an observable and reliable connection between the stimulant and the reaction (Zhou, 2004) while learning is considered to have taken place when a change occurs in the behaviour as a result of the repetition of the stimulant and the resulting reaction (Mechlova and Malcik, 2012; Deubel, 2003; Schunk, 2014). In this approach which explains learning as strengthening the stimulant-reaction connection, there should not be any suspicion on what the stimulant leading to the behaviour is. The main role of the education in the learning process is to create the stimulant-reaction connection (Ertmer and Newby, 2016). Thus, initiation of the process with a single natural and context-free stimulant can be recommended (McKenna and Laycock, 2004).

In a behaviourist instructional environment or material, learning is explained with the stimulant, reaction, and the reward/punishment cycle related to the reaction. Reaction of the student to an ambient stimulant is compulsory for the completion of a behaviourist instructional practice, and the student is obliged to react (Kay and Kibble, 2016; Hassan, 2011). One of the significant stimulants which compel individuals to react and render reaction inevitable is the question. On condition that they lead to the reaction, other stimulants can be used as well, but questions are a significant stimulant in instructional environments and materials. As stated by Bognar (2016), in the behaviourist approach, instructional materials provide a framework of fragmented and elaborated series. This framework consists of statements and questions. If a student answers a question correctly, the process will allow them to proceed to the next part. The behaviourist approach interprets the student's correct answer as the sign of a successful conditioning and continues the behavioural enhancement by rewarding the correct reactions (Boghossian, 2006).

The question to be used in the behaviourist environment or material should have a single correct answer. The answer must be clear so that the response by the learner is correct or incorrect. Deciding on awards and penalties should not be the hesitation. Additionally, since students are considered to be nonreflective respondents in the learning process (Boghossian, 2006), open-ended questions which require interpretation should be avoided, and as few choices as possible should be offered when multiple-choice questions are asked. It is not a problem for the student to find the correct answer coincidentally by trial and error for questions having few choices (Aliakbari et al., 2015; Hean, Craddock and O'Halloran, 2009). Learning can take place via a reward gained thanks to a correct answer found by chance (Kay and Kibble, 2016; Aliakbari et al., 2015; Hassan, 2011).

In the behaviourist approach, repetitions and the use of the reward/punishment cycle are needed for enhancing the behaviour after the stimulant-reaction connection is established. Reward or punishment is given after the behaviour is displayed, and reward aims for permanence if the behaviour is correct while punishment aims for a change in the behaviour if it is wrong (Kay and Kibble, 2016; Aliakbari et al, 2015). There is only one correct reaction of the student to the stimulant which results in the reward and all other reactions are considered wrong and requiring punishment (Burton, Moore and Magliaro, 2004). The feedback, which makes the reaction

permanent or ensures learning, is the reward. The student, who is rewarded in response to his reactions, becomes motivated and frequent rewards activate the intrinsic motivation mechanism resulting from the success. As for the punishment, it is applied in the case of a wrong reaction (Kay and Kibble, 2016; Aliakbari et al., 2015). During the learning process, in addition to concrete rewards and punishments to be given as feedback, informative feedbacks stating that the behaviour in question is correct or wrong are also possible (Rizi and Ketabi, 2015; Russell, 2009; Burton, Moore and Magliaro, 2004).

In a behaviourist learning environment or material, the student reacts to the stimulant presented. The student receives feedback on the reaction in the form of reward or punishment. In the learning environment, the student displays a behaviour and receives feedback and learns at his own speed accordingly. Therefore, learning environments or materials based on behaviourist learning theories should be grounded on one-to-one learning and should be arranged in accordance with the self-study principle (Bognar, 2016; Kay and Kibble, 2016; Wu et al., 2012; Burton et al., 2004). In addition, Bloom addressed this principle as a complete success criterion in his complete learning theory (Wong and Kang, 2012; Ghani, Hamim and Ishak, 2006).

Learning tasks or contents are not always easy to learn at one time. In order to overcome this problem, Skinner (1986) proposed the small steps principle. If the behaviour is difficult or complicated, the content can be divided into the smallest subunits and applied in an order (Clemons, 2006; Mergel, 1998; Mishra, 2002). The student is not allowed to proceed to the next task without successfully completing the previous learning tasks (Bognar, 2016; Hassan, 2011). Some researchers have stated that the tasks for the realization of observable behaviours should be arranged in a simple-to-complex and easy-to-difficult order in the behaviourist approach (Deubel, 2003; Aydın, 2000). It can be argued that the small steps principle of Skinner's programmed learning process corresponds to this arrangement from simple to complex or easy to difficult (Akgün and Akgün, 2011; Özbek, 2005; Yaşar, 1989).

In a behaviourist instructional environment or material, education takes places in an integrated manner with assessment (Tamim and Grant, 2016). Since the process focuses on the realization of the desired observable behaviours, the fulfilment of the task by the student means success while the inability of the student to fulfil the task means failure. To be successful, all sequenced tasks should be evaluated separately (Mechlova and Malcik, 2012; Reed, 2012). In a learning environment or material based on behaviourist approach, each one of sequenced tasks serves as the stimulant of the next task and the students are compelled to react to these stimulants. Thus, since learning takes place in the stimulant, reaction and reward/punishment system and the student cannot proceed to the next task without giving the valid reaction to a stimulant in the sequenced tasks, it can be argued that learning can only progress through learning. If an assessment activity is carried out at the end of an unblocked process, it should check only the level of recall. In other words, either the same or very similar questions should be used and the students should be assessed with the same criteria. It should not be forgotten that the aim is to create a clear stimulant-reaction connection. While Khalil and Elkhider (2016) stated that education recall tasks can be used as assessment tools in addition to the multiple-choice questions, Ertmer and Newby (2013) argued that task analysis, behavioural targets, and criteria-based assessment are the types of assessment that can be used in the behaviourist education processes.

### **Cognitive Learning Theories**

In contrast to the behaviourist approach, which explains learning with the stimulant-reaction connection, cognitive learning theories deal with what happens in the mind of the student. According to cognitive learning theories, such fundamental cognitive processes as attention, perception, memory, problem solving, and metacognition are used in the acquisition and use of knowledge and skills (Schunk, 2014). Learning is identified as the process of receiving, conceptualising, coding, transforming, organizing, repeating, storing, and reusing information (Schunk, 2014; Ertmer and Newby, 2013; Mechlova and Malcik, 2012; Zhou, 2004). Cognitive learning theories consider the student as the active processor of information and deal with how the student processes and stores it during the process (Kay and Kibble, 2016). Knowledge and skills are acquired in the form of schemes or symbolic mental structures and learning is explained as the changes in these structures (Cognitive Approaches to Learning, 2008; Zhou, 2004). These theories try to explain the cognitive activities which increase the significant knowledge levels of the students and contribute to their developments and capacities (Gillani and O'Guinn, 2004; Dobozy and Danziel, 2016).

Cognitive learning theories explain learning on the basis of the basic assumption that the student obtains information by establishing new relations, creating schemes, or organizing the existing schemes. The student learns the new information by building on the existing schemes related to the subject (Mechlova and Malcik, 2012; Mödritscher, 2006; Mergel, 1998). Based on this assumption, it is recommended that the learning process is



initiated with a number of activities activating the previous knowledge of the student (Tamim and Grant, 2016). In this respect, learning environments and materials should include tools/tests for determining the characteristics of the student (Mergel, 1998). In parallel to this suggestion, Kay and Kibble (2016) applied a pre-test in the cognitive learning environment they prepared in order to determine the previous knowledge of the students. Apart from the determination of the previous knowledge of the students at the beginning of the learning process, some authors suggested instructions or hints that will facilitate learning and explanations motivating for learning (Mergel, 1998). Ertmer and Newby (2013) emphasized the importance of the existence of guiding elements such as instructional explanations, displays, and explanatory examples in the education process.

Determining the characteristics of the learner at the beginning of the education process is important both to determine the previous knowledge of the students and to direct them to the appropriate learning materials during the process. An environment which is diversified or shaped in accordance with the characteristics of the student at the beginning of the process assists in their learning process. Gagne (1965) mentioned the importance of presenting the content in the learning environments at varying forms and levels (cited by Wu et al., 2012). In instructional materials and environments providing students with personalisation options, the content should be presented from different learning levels in different formats and various practices (Alzaghoul, 2012; Romero et al., 2000).

In cognitive learning theories, some instructional principles assisting the acquisition of knowledge and skills and the development of relations and schemes are the known-to-unknown, easy-to-difficult, and simple-to-complex principles, etc. (Tamim and Grant, 2016; Edgar, 2012; Krause, Bochner and Duchesne, 2003; Romero et al., 2000; Mergel, 1998). When it is thought that the cognitive learning process relies on the understanding that a student improves the schemes on the basis of the existing schemes, complex information should be presented with the information forming its basis. The activities in the education and learning processes encourage the students to think about and analyse a specific subject in increasingly more complicated ways (Krause, Bochner and Duchesne, 2003). It is seen that this principle is applied in some practices based on cognitive learning theories (Kay and Kibble, 2016; Wu et al., 2012).

In a learning process based on cognitive understanding, transitions in the content presented to the students are not dependent on the reactions of the student as in behaviourist learning approaches. Since a task does not serve as the stimulant of the next task in a cognitive learning environment or material, the student can pass to the next phase without completing the previous one. In the study where they examined the theoretical foundations of game-based learning, Wu et al. (2011) emphasized this principle by stating that the students had control over the instructional game and could play in the sections they wished.

Informative feedback is one of the significant elements for a cognitive instructional environment or material. According to Romero et al. (2000), in an online instructional design based on cognitive learning theories, students should be provided with warnings in case of misconceptions and informative feedbacks to correct their errors. However, these informative feedbacks are not limited to “correct or wrong” statements as in behaviourism. In cognitive learning environments, feedback assessing the conception as correct or wrong should be supported by different informative feedback in explanatory or thought-provoking form (Ertmer and Newby, 2013).

In a learning process based on cognitive understanding, assessment is not integrated with learning as in behaviourist learning theories and requires an additional assessment and evaluation module. More importantly, the learner should be expected to implement the task in different but related situations rather than a direct implementation in the assessments based on cognitive learning understanding (Gagne, 1970; Wu et al., 2012).

Students might be asked for explanations about the choices they make in the multiple-choice questions directed in the cognitive learning environment or material (Mechlova and Malcik, 2012). Questions with higher numbers of distracters or open-ended questions might be recommended. However, for a valid and comparable process, questions should have specific correct answers. Also, concept maps can be used for assessment in order to see how the students organize and associate the concepts learned in the content (Kay and Kibble, 2016; Khalil and Elkhider, 2016).

### **Constructivist Learning Theories**

According to constructivist learning theories, learning is the individuals' process of forming subjective knowledge and meanings (Girvan and Savage, 2010). The individuals form and construct their own knowledge in each process (Mechlova and Malcik, 2012; Sen, 2011). In other words, the constructivist perspective is based on the idea that human beings are constructivist. Thus, an instructional material or environment should be arranged

in order to create environments suitable for the constructivist nature of the individuals, not to enable them to construct (Jonassen, 1994).

Constructivist learning theories argue that individuals learn in realist learning environments and social environments by using multiple viewpoints and their own self-awareness (Reed, 2012; Lainema and Makkonen, 2003; Jonassen, 1994). In a constructivist education process where all types of opinions are respected and individuals can select and address the information in line with their needs, aims, beliefs, and other personal experiences, individuals play a key role by taking the responsibility of decisions and control over their own learning processes and also by evaluating their learning processes (Bay, Kaya and Gündoğdu, 2010; Zhou, 2004). It is thought that the statements of teachers or students during the learning process dominate and restrict the process. Constructivist theories are flexible, holistic, and variable. In this process, anyone can share the information. In this respect, it can be stated that there are no rigid tasks and roles in a constructivist learning environment or material (Aqda, Hamidi and Ghorbandordinejad, 2011).

In the design of a constructivist learning environment or material, researchers draw attention to a situation-specific learning within a context (McKenna and Laycock, 2004). It might be recommended to present the information and skills students are expected to gain embedded in a situation, event, or story. McKenna and Laycock (2004) stated that situation-based scenarios are needed for an authentic learning context and these scenarios are essential for the acquisition of the knowledge and construction of the mental models. In cases where the individual does not have personal experiences, story scenarios are needed in order to make up the knowledge deficiency concerning the context (Sen, 2011). In addition, Sen (2011) stated that constructivist learning environments focus on the solution of a problem, question, or project. Thus, providing students with a question or problem designed with the context during the constructivist education process might be a good start for the process (Jonassen, 1994).

Constructivist theories address learning as the act of an individual to make sense of their experiences (Johnson, 2014). The key point of learning is the integration of the content with real life context (Khalil and Elkhider, 2016; Jonassen, Cernusca and Ionas, 2007). McKenna and Laycock (2004) stated that learning should take place in authentic environments and learning gains can be increased only in this way. Likewise, Karagiorgi and Symeou (2005) stated that learning taking place in authentic environments is important for the association of information as well as meaningful learning. In the education process based on constructivist learning theories, content should be presented in different contexts and conditions (Karagiorgi and Symeou, 2005; Jonassen, 1994). In a learning environment or material based on this approach, the content focuses on the transfer of the knowledge and skills in the current learning process to those in the contexts offered (Ertmer and Newby, 2013).

While the student carries out a subjective construction, what individuals share with one another, the use of multiple viewpoints, and the interactions of these viewpoints occupy an important place as well (Aliakbari et al., 2015; Johnson, 2014; Tinker, 1997; Cennamo, Abell and Chung, 1996; Jonassen, 1994). Kanjug and Chaijaroen (2012) stated that learning environments designed with a constructivist approach to enable the students to acquire the desired knowledge and skills and to form mental models without spending time and exerting efforts should support such behaviours as establishing dialogues, knowledge sharing, reflecting individual meanings, and interacting. Some researchers have mentioned that the students need to question different understandings and explain their own perspectives in a constructivist learning environment or material (Aqda, Hamidi and Ghorbandordinejad, 2011; Karagiorgi and Symeou, 2005; McKenna and Laycock, 2004).

The assessment phase of a constructivist learning process is almost completely different from those of behaviourist and cognitive theories. A constructivist assessment does not aim to determine the level of the behaviour or knowledge the student has but is considered an improvement tool which is necessary for supporting learning and improving self-awareness and thus should be used frequently (Hassan, 2011). A constructivist assessment is based on the common opinion of the self, peer, and teacher and considers the entire process rather than the performance of the student in a specific moment. The aim is to determine the processes of thinking rather than the behaviours or knowledge gained by the students (Karagiorgi and Symeou, 2005). Assessment is carried out to obtain development data, not to produce data for comparison (Erdem and Ekici, 2016).

Cunningham and Duffy (1996) stated that the constructivist assessment processes should include concept maps, product files, performance tests, and group tests as tools and verbal statements, group discussions, information transfers, and problem-solving process records as techniques. Semerci (2001) emphasized the use of open-ended exams, performance-based assessment, personal interviews, and personal development files as constructivist exam types. Vural (2005) stated that such methods as discussions, presentations, experiments, exhibitions, projects,

observations, interviews, and development files should be used. Khalil and Elkhider (2016) argued in their study that peer review and critique can be used as constructivist assessment tools. While questions are given with their validity conditions in the assessment of a constructivist education process, these conditions must be taken into consideration in the answers, which can vary according to the validity conditions (Erdem and Ekici, 2016; Sen, 2011). Thus, an environment based on constructivist learning theories should not have multi-choice questions with a single correct answer. Expecting only one correct answer is contradictory to the argument that the meaning of an individual matters.

As it is seen in the above example, applying an explanatory theory is more difficult than developing it. Although it has been argued that it is more feasible for instructors to try to develop instructional design theories instead of seeking ways for applying the explanatory theories (Pogrow, 1996 cited by Reigeluth 1999: 15), there are many suggestions and principles of the learning theories, which are definite enough, concerning the design of the learning environments. These principles should be taken into consideration while designing education processes. An education environment or process can explain or justify itself in terms of the processes and results only with the learning theory or understanding on which it is based. Based on this understanding, certain criteria which allow for designing an online learning material or environment and examining the existing materials or environments in order to predict the learning understanding on which they are based were developed in the present study.

### **Method**

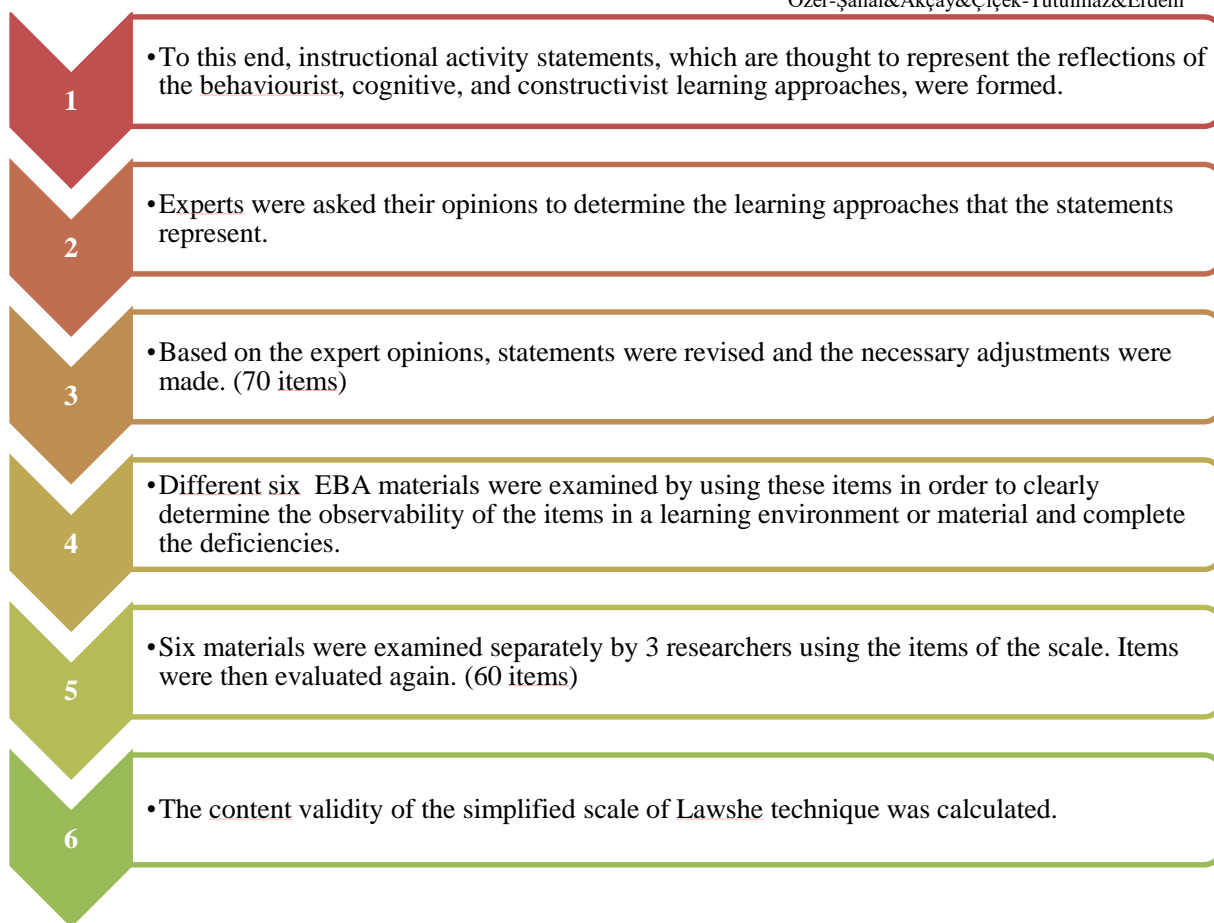
A scale functioning as a set of criteria to determine the learning theory on which instructional materials and environments are based and to design learning environments based on a specific learning theory was developed.

#### **Data Collection**

For the purpose of the study, , instructional activity statements, which are thought to represent the reflections of the behaviourist, cognitive, and constructivist learning approaches, were formed and experts were asked their opinions to determine the learning approaches that the statements represent. Based on the expert opinions, statements were revised and the necessary adjustments were made. In the end, a 5-point Likert type scale consisting of 70 items was obtained.

In the following step, different materials were examined by using these items in order to clearly determine the observability of the items in a learning environment or material and complete the deficiencies. To this end, the open access materials available in the Educational Informatics Network (EBA), an online education platform operated by the General Directorate of Innovation and Education Technologies, were used. Six materials of different types available on the platform were examined separately by 3 researchers using the items of the scale. Items were then evaluated again.

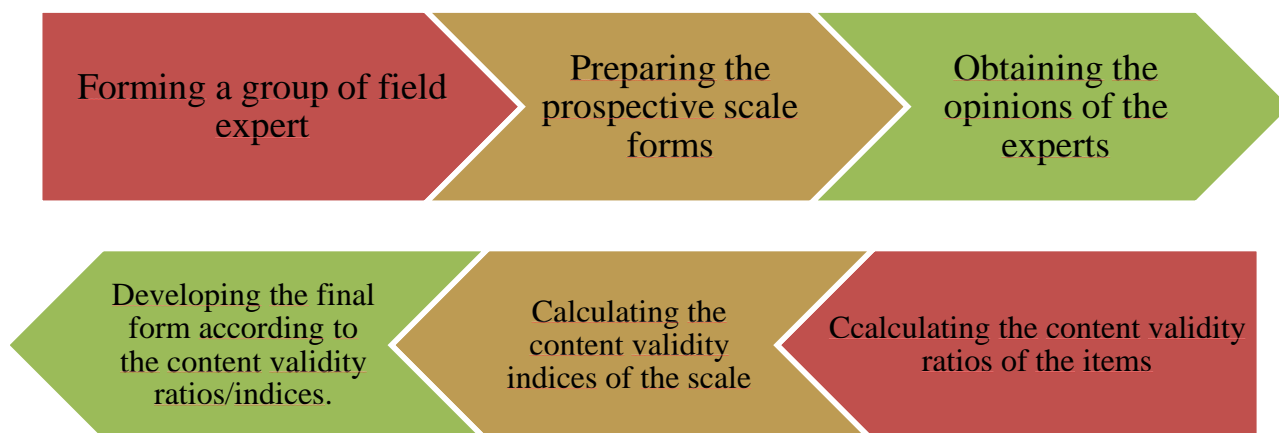
Scores ranged from 1 to 5 (1= Shows the feature specified in the item at a very low level; 5=Shows the feature specified in the item at a very high level). Following the assessment, 4 researchers examined items which received highly varied scores and all scores were calculated again. Conformity among the assessments were calculated as .79, .75, .88, .91, .90, and .83 for “English 9”, “Word group”, “Mathematical tools”, “Mathematics”, “Structure in paragraph”, and “SanLab”, respectively. Some of the items were excluded from the scale in this step and the final scale consisting of 60 items was tested for content validity. The data collection process is visualized in Figure 1 for a better understanding.



**Figure 1.** Data collection process

**Content Validity**

Experts were consulted to examine the content validity of the scale. Experts were asked to assess the items of the scale in terms of compliance with theory, feasibility, and observability, and the content validity of the items were analysed through content validity ratios and indices known as Lawshe technique. This technique consists of six phases (Lawshe, 1975). (Figure 2)



**Figure 2.** Six phases of Lawshe technique**Scoring of the Scale**

This 5-point Likert type scale was composed of three sub-dimensions consisting of 20 items each. There were 20 items representing the behaviourist, cognitive, and constructivist learning theories. Thus, the minimum score to be obtained from each sub-dimension was 20 while the maximum score was 100. The theoretical basis of the learning environment and material was determined to be the sub-dimension with the highest score. A calculation of a total score for the whole scale was not made.

**Findings**

Twenty-six experts from the field were chosen to test the content validity of the scale. Prospective scale forms were prepared and expert opinions were received online. The items were categorized as “Necessary (N) – the item measures the targeted structure”, “Useful/Unnecessary (U/U) – the item is associated with the structure but is unnecessary”, and “Unnecessary (U) – the item does not measure the targeted structure”. After this categorization, content validity ratios of the items were obtained. According to Lawshe (1975), the content validity ratio (CVR) is obtained by deducting 1 from the ratio of the number of the experts categorizing the item as “Necessary” to the half of the number of the experts expressing opinions on the item.

$$CVR = \frac{NGN}{2 \cdot I} \text{ (Equation 1)}$$

CVRs of the items were obtained through Equation 1. While the items whose CVRs were found to be 0 and negative were eliminated first, the items with positive CVRs were tested for significance. While significance values of the items with positive CVRs are calculated, content validity criterion (CVC) of the items are determined. While cumulative normal distribution was used to determine the CVC, the criteria having the significance level of .05 were expressed with the values shown in Table 1 for ease of calculation (Veneziano and Hooper, 1997). According to this table, values concerning the number of experts represent the significance values of the items as well.

**Table 1.** Content Validity Criteria at Significance Level of .05 of the Scale (Veneziano & Hooper, 1997)

Number of experts	Minimum value	Number of experts	Minimum value
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

Taking Table 1 as reference, .36 was accepted as the valid CVC for the items for which 26 experts delivered opinions while .43 was accepted as the valid CVC for Item 57 and Item 58, for which 19 experts delivered opinions. Content validity indices of the scale were determined by comparing the values given in Table 1 as well.

The content validity index (CVI) of the scale was obtained from the total CVR means of the items which had a significance level of .05 and were included in the final scale. In addition, the CVIs of the factors were obtained by taking the CVRs of the items included in the factors. CVRs and CVIs expressing the compliance of the scale with theory as well as its feasibility, and observability are given in Appendix 1. Item 2 ( $p > .05$ ) did not meet the

validity criteria in terms of feasibility within the scope of the items considered as indicators of the behaviourist learning approach. As for the items representing the cognitive learning understanding, Item 25 had a lower value in terms of compliance with theory. Other items of the scale had adequate content validity values in all aspects (compliance with theory, feasibility, and observability). The content validity indices of the sub-dimensions of the scale were .78 ( $p<.05$ ), .87 ( $p<.05$ ), and .85 ( $p<.05$ ) in behaviourism, cognitive understanding, and constructivism, respectively, in terms of compliance with theory. In terms of the feasibility of the feature expressed in the item, CVIs were .84 ( $p<.05$ ), .88 ( $p<.05$ ), and .85 ( $p<.05$ ) for behaviourism, cognitive understanding, and constructivism, respectively. CVIs for observability, which assesses whether the feature expressed in the item can be observed in the environment or material, were .89 ( $p<.05$ ), .92 ( $p<.05$ ), and .89 ( $p<.05$ ) in behaviourism, cognitive understanding, and constructivism, respectively. The overall CVIs of the scale were .81 ( $p<.05$ ), .85 ( $p<.05$ ), and .88 ( $p<.05$ ) for compliance with theory, feasibility, and observability, respectively. Based on the validity of the calculated CVI values of the scale, problematic items were corrected and retained. The final scale consisted of 60 items with 20 items for each learning theory (Appendix 1).

### Discussion and Conclusion

In the present study, a set of agreed criteria was developed to enable the development and examination of online instructional environments and materials from the perspective of learning theories.

It is thought that the criteria set obtained in this study will be useful in examining existing instructional environments and materials or developing new environments and materials. As a platform where instructional materials and environments produced by teachers in Turkey are shared, the EBA is expected to support the production of materials and environments of high quality and to guide teachers in the development of new materials and environments. Otherwise, especially when the education system is considered, the resulting products may not be acceptable or personal criteria will stand out in the development and assessment of these products. The scale developed within the scope of this study might ensure consistency and increase the quality of the products.

The design of an instructional process, environment, or material should rest on the explanations of learning theories concerning what learning is and how it takes place. As stated above, an instructional environment or material can explain and justify itself in terms of its processes and results only with the learning theory or understanding on which it is based. Seels and Glasgow (1990: 3-4) explained this requirement by stating that, "Instructional design is the process of the systematic development of instructional practices, which pave the way for qualified learning, based on education and learning theories. Education cannot be coincidental, it requires well-designed processes and it should generate observable outputs". Furthermore, "the duty of the instructional designers and instructors is to put the learning and education principles into practices for instructional materials and activities" (Smith and Ragan, 1993: 12).

Reflecting the learning theories into instructional processes and transforming them into instructional practices are considerably challenging. Thus, the theories' learning explanations and practices should be distinguished (Hung, 2001). How and when are the education targets determined, how is the content formed, how are the instructional activities organized, and how and when is learning tested according to the learning theory taken as the basis? Determining the overall reflection of the answers of these questions on an online learning environment or material might be a second challenge. This study was conducted to support instructional designers by helping them overcome such challenges and ensuring compliance between learning theory and instructional practice. Clarity to be achieved with respect to the reflections of the theories on instructional materials or environments via practices might be useful in developing new materials as well as improving the existing ones.



# Öğrenme Kuramlarının Çevrimiçi Öğretim Ortamlarında ve Materyallerinde Uygulanması: Bir Ölçütler Takımı Geliştirme Çalışması

## Giriş

Öğretim tasarımı, nitelikli öğrenmeler gerçekleştirmeyi sağlayacak öğretimsel düzeneklerin, öğrenme ve öğretme kuramlarından yararlanılarak sistematik olarak oluşturulması sürecidir. Öğretim rastlantılara bırakılmamalı, iyi düzenlenmiş süreçler gerektirir (Seels ve Glasgow, 1990: 3-4). O halde diyebiliriz ki; istenilir sonuçlar veren öğretim etkinlikleri düzenlemek, öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği ile ilgili açıklamaların ne kadar dikkate alındığıyla yakından ilişkilidir. Bu çerçevede bu çalışma, öğrenme kuramlarının öğretim uygulamalarına nasıl dönüştürülebileceği sorusu doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada çevrimiçi öğretim ortamı ya da materyalleri içerikleri ve etkileşim dinamikleri esasında ele alınmıştır.

## Davranışçı Öğrenme Kuramları

Davranışçı öğrenme kuramlarına göre öğrenme, spesifik çevresel bir uyarıcıya uygun tepkinin verilmesidir (Ertmer ve Newby, 2013). Gözlenebilir davranışın biçiminde ya da sıklığında bir değişim meydana geldiğinde, öğrenme gerçekleşmiş demektir (Schunk, 2014). Davranışçı kuramlar öğrencilerin mevcut bilgi yapılarıyla ya da zihinsel süreçleriyle ilgilenmezler. Öğretim hedeflerinde açık ve net bir biçimde belirtilen gözlenebilir davranışları üretmek üzerine odaklanırlar. Bu bakımdan davranışçı yaklaşımlı öğrenmede, öğretimin başarılı bir şekilde tamamlanması ve bu hedeflere ulaşabilmek adına hedef davranışların kazanılması için sürecin bir makine mantığı ile tüm aşamalarının açık bir şekilde tanımlanması ve planlanması gerekir (Mechlova ve Malcik, 2012; Reed, 2012; Tennyson, 2010).

Davranışçı bir yaklaşımda öğrenme, uyarıcı ile tepki arasında görülebilir ve güvenilir bir bağlantı olması ile sağlanırken (Zhou, 2004); öğrenme durumu davranışı meydana getiren uyarıcı ve buna bağlantılı olarak verilen tepkinin tekrarlanması ile oluşan davranış değişikliğidir (Mechlova ve Malcik, 2012; Deubel, 2003; Schunk, 2014). Öğrenme durumunu uyarıcı-tepki bağımlı güçlendirmek olarak açıklayan yaklaşımda davranışı oluşturacak uyarıcının ne olduğuna ilişkin herhangi bir şüphe olmaması gereklidir. Öğretmenin öğrenme sürecindeki başlıca rolü uyarıcı-tepki bağımlı oluşturmaktır (Ertmer ve Newby, 2016). Bundan dolayı sürecin tek bir doğal ve bağlamdan bağımsız uyarıcı ile başlaması önerilebilir (McKenna ve Laycock, 2004).

Davranışçı bir öğretim ortamında ya da materyalinde öğrenme uyarıcı, tepki ve tepkiye verilecek ödül/ceza döngüsü ile açıklanmaktadır. Öğrencilerin çevreden gelen uyarıcılara tepki vermesi davranışçı bir öğretimsel düzeneğin tamamlanması için zorunludur ve öğrenci tepki vermekle yükümlüdür (Kay ve Kibble, 2016; Hassan, 2011). Döngünün oluşturulabilmesi için bireyin tepkisi şarttır. Bireyi tepkiye zorlayacak, tepkiyi kaçınılmaz kılacak önemli uyarıcılardan biri sorudur. Başka uyarıcılar da, eğer tepkiyi oluşturabiliyorsa kullanılabilir elbette ama soru öğretim ortamları ve materyallerde önemli bir uyarıcıdır. Bogner'ın (2016) da belirttiği gibi davranışçı yaklaşımda, öğretim materyali parçalara bölünmüş, dikkatle geliştirilmiş diziler çerçevesi sunar. Bu çerçeve ifadelerden ve sorulardan oluşur. Bir öğrenci verilen soruyu doğru bir şekilde cevaplayacak olursa, süreç bir sonraki parçaya geçmesine izin verecektir. Davranışçı yaklaşım, bir öğrencinin soruya verdiği doğru cevabı, başarılı bir koşullanmanın işareti olarak yorumlayacak ve sonrasında doğru tepkileri ödüllendirerek davranışsal olarak pekiştirmeye devam edecektir (Boghossian, 2006).

Davranışçı ortam ya da materyallerde kullanılacak sorunun öncelikle tek doğru cevaplı olması gerekir. Öğrenen tarafından tepkinin doğru ya da yanlış olduğunun kesinlikle söylenebilmesi için cevap net olmalıdır. Ödül ve cezaya karar verme sorunun yaşanmamasıdır. Bu duruma ek olarak, öğrenme sürecinde öğrenci yansıtmayan bir yanıtlayıcı olarak görüldüğünden dolayı (Boghossian, 2006) açık uçlu, yorum gerektiren sorulardan kaçınmak, çoktan seçmeli soru sorulması durumunda da mümkün olduğunca az seçenek sunmak önemlidir. Az seçenekli sorularda doğru cevabın, deneme-yanılma yolu ile tesadüfen bulunması sorun değildir (Aliakbari ve diğerleri, 2015; Hean, Craddock ve O'Halloran, 2009). Tesadüfen bulunan bir doğru cevap sayesinde kazanılan ödül yoluyla öğrenme gerçekleştirilebilir (Kay ve Kibble, 2016; Aliakbari ve diğerleri, 2015; Hassan, 2011).

Davranışçı bir yaklaşımda, uyarıcı-tepki bağımlı kurulmasının ardından davranışın güçlenmesi için yapılacak olan, çok tekrar ve ödül/ceza uygulamasıdır. Ödül veya ceza davranış gösterildikten sonra verilmekte ve davranış doğru ise ödülle kalıcılığı, yanlış ise ceza ile değiştirilmesi sağlanmaktadır (Kay ve Kibble, 2016; Aliakbari ve diğerleri, 2015). Öğrencinin uyarıcıya verebileceği ve ödül alacağı tek doğru tepki vardır ve bu tepkinin dışındaki her tepkisi yanlış olarak değerlendirilir ve ceza alır (Burton, Moore ve Magliaro, 2004). Çünkü tepkiyi kalıcı kılan yani öğrenmeyi sağlayan dönüt ödüldür. Tepkilerine ödül alan öğrenci, devamı için güdülenir ve sık ödüllenebilir.

öğrencinin başarıdan gelen içsel güdülenme mekanizmasının çalışmasını sağlar. Ceza ise değişmesi gereken, yanlış olan tepkiye verilir (Kay ve Kibble, 2016; Aliakbari ve diğerleri, 2015). Öğrenme sürecinde, dönüt olarak verilebilecek somut ödüllerin ve cezaların yanında, gerçekleştirilen davranışın sadece doğru ya da yanlış olduğuna yönelik bilgilendirici dönütte verilebilir (Rizi ve Ketabi, 2015; Russell, 2009; Burton, Moore ve Magliaro, 2004).

Davranışçı bir öğrenme ortamında ya da materyalinde öğrenci kendisine sunulan uyarıcıya tepki gösterir. Öğrencinin tepkisine de ödül veya ceza yolu ile dönüt verilir. Öğrenci öğrenme ortamında kendisi davranış göstermekte, buna yönelik dönüt almakta ve kendi hızında öğrenmektedir. Dolayısıyla davranışçı öğrenme kuramlarına dayalı öğrenme ortam ya da materyalleri birebir öğrenmeyi esas almalı, bireysel çalışma ilkesine göre düzenlenmelidir (Bognar, 2016; Kay ve Kibble, 2016; Wu ve diğerleri, 2012; Burton ve arkadaşları, 2004). Ayrıca Bloom'da tam öğrenme kuramında bu ilkeyi, tam başarı ölçütü olarak ele almıştır (Wong ve Kang, 2012; Ghani, Hamim ve Ishak, 2006).

Öğrenme görevleri ya da içerikler her zaman bir seferde öğrenilecek kadar kolay olmamaktadır. Bunu aşmak için Skinner (1986), küçük adımlar ilkesini önermektedir. Davranışın zor veya karmaşık olması durumunda içerik, en küçük alt birimlere bölünerek verilmekte ve sıralanmış bir şekilde uygulanmaktadır (Clemons, 2006; Mergel, 1998; Mishra, 2002). Sıralanan öğrenme görevlerden biri başarı ile tamamlanmadan diğerine geçmeye de izin verilmemektedir (Bognar, 2016; Hassan, 2011). Bazı araştırmacılar davranışçı yaklaşımda gözlemlenen davranışları gerçekleştirme görevlerinin basitten karmaşığa ve kolaydan zora doğru sıralanması gerektiğini belirtmişlerdir (Deubel, 2003; Aydın, 2000). Skinner'ın programlı öğretim sürecinin küçük adımlar ilkesinin, basitten karmaşığa ya da kolaydan zora düzenleme ilkesini karşıladığı söylenebilir (Akgün ve Akgün, 2011; Özbek, 2005; Yaşar, 1989).

Davranışçı bir öğretim ortamında veya materyalinde öğretim, değerlendirmeyele entegre bir biçimde gerçekleşir (Tamim ve Grant, 2016). Süreç, istenik gözlemlenebilen davranışların gerçekleştirilmesi üzerine odaklandığından; öğrencinin görevi yapması başarı, yapmaması ise başarısızlık olarak değerlendirilmektedir. Öğretimin başarılı olarak nitelendirilebilmesi için sıralı görevlerin tek tek değerlendirilmesi gerekmektedir (Mechlova ve Malcik, 2012; Reed, 2012). Davranışçı bir yaklaşıma dayalı öğrenme ortamında ya da materyalinde sıralı görevlerin her biri bir sonrakinin uyarıcısı olmakta ve öğrenciler bu uyarıcılara tepki vermek zorunda bırakılmaktadırlar. Bu yüzden, öğrenme; uyarıcı, tepki, ödül/ceza dizisinde gerçekleşir. Öğrenci sıralı görevlerde bir uyarıcıya geçerli tepkiyi vermeden diğerine geçemeyeceği için öğrenmenin ancak öğrenerek ilerleyebileceği söylenebilir. Dolayısıyla süreç sonunda bir değerlendirme etkinliği düzenlenirse ki; buna bir engel yoktur, bu sadece hatırlamayı yoklamalıdır. Yani öğretimde kullanılan soruların aynısı ya da çok benzeri kullanılmalı ve öğrenciler aynı ölçütlerle değerlendirilmelidir. Net bir uyarıcı tepki bağı oluşturulmaya çalışıldığı unutulmamalıdır. Khalil ve Elkhider (2016), çoktan seçmeli soruların yanında, öğretimi hatırlama görevlerinin de değerlendirme aracı olarak kullanılabilirliğini; Ertmer ve Newby (2013) ise görev analizi, davranışsal hedefler ve ölçüt dayanaklı değerlendirmenin davranışçı öğretim süreçlerinde kullanılabilirlik değerlendirme türleri olduğunu belirtmişlerdir.

### **Bilişsel Öğrenme Kuramları**

Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenmeyi uyarıcı tepki bağı ile açıklayan davranışçı yaklaşımın aksine, öğrencinin zihninde neler olup bittiği ile ilgilenmektedir. Bilişsel öğrenme kuramlarına göre bilgi ve becerinin elde edilmesi ve kullanılmasında dikkat, algı, hafıza, problem çözme, üst biliş gibi temel biliş süreçleri işler (Schunk, 2014). Öğrenme; bilginin alınması, kavramsallaştırılması, kodlanması, dönüştürülmesi, organize edilmesi, tekrarlanması, depolanması ve yeniden kullanılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Schunk, 2014; Ertmer ve Newby, 2013; Mechlova ve Malcik, 2012; Zhou, 2004). Bilişsel öğrenme kuramları öğrenciyi bilginin aktif işleyeni olarak görmekte, süreç içerisinde bilgiyi nasıl işlediği ve depoladığıyla ilgilenmektedirler (Kay ve Kibble, 2016). Bilgi ve beceriler şema ya da sembolik zihinsel yapılar olarak kazanılmakta, öğrenme ise bu yapılardaki değişimler olarak açıklanmaktadır (Cognitive Approaches to Learning, 2008; Zhou, 2004). Bu kuramlar, öğrencilerin anlamlı bilgi düzeylerini artıran, gelişimlerine ve kapasitelerine katkıda bulunan bilişsel aktiviteleri açıklamaya çalışmaktadır (Gillani ve O'Guinn, 2004; Dobozy ve Danziel, 2016).

Bilişsel öğrenme kuramları öğrenmeyi, öğrencinin edineceği bilgiyi yeni ilişkiler kurarak, şemalar oluşturarak ya da var olan şemalarını düzenleyerek elde ettiği temel varsayımına dayalı olarak açıklar. Öğrenci yeni bilgiyi, konu ile ilişkili var olan şemaları üzerine inşa ederek öğrenir (Mechlova ve Malcik, 2012; Mödritscher, 2006; Mergel, 1998). Bu varsayıma dayanarak öğrenme sürecinin, öğrencilerin geçmiş bilgilerini aktif hale getiren bir takım etkinlikler ile başlatılması önerilmektedir (Tamim ve Grant, 2016). Bu bakımdan öğrenme ortamlarında ve materyallerinde öğrenci özelliklerini belirlemeye yönelik araçlar/testler bulunmalıdır (Mergel, 1998). Bu öneriyi

destekler nitelikte, Kay ve Kibble (2016) hazırlamış oldukları bilişsel öğrenme ortamında öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek adına ön-test uygulamışlardır. Öğrenme sürecinin başlangıcında öğrencilerin ön bilgilerinin belirlenmesinin dışında bazı yazarlar tarafından öğrenmeyi kolaylaştıracak yönergeler ya da ipuçları ile öğrenmeye güdüleyici açıklamalar bulunması da önerilmektedirler (Mergel, 1998). Ertmer ve Newby (2013)'da öğretim sürecinde öğretimsel açıklamalar, gösterimler, açıklayıcı örnekler gibi rehberlik edici unsurların olmasının önemini vurgulamaktadır.

Öğretim sürecinin başında öğrenen özelliklerinin belirlenmesi öğrencilerin geçmiş bilgilerini belirlemenin yanında öğrenciyi süreç içerisinde uygun öğrenme materyallerine yönlendirmek adına da önemlidir. Öğrencinin süreç başında belirlenen özelliklerine göre çeşitlendirilen ya da şekillendirilen ortam, öğrencinin öğrenme sürecine yardımcı olmaktadır. Gagne (1965), bu konuya ilişkin olarak öğrenme ortamlarında içeriğin çeşitli formlarda ve seviyelerde sunulmasının öneminden bahsetmiştir (Akt. Wu ve diğerleri, 2012). Öğrencilere kişiselleştirme seçeneklerinin sunulduğu öğretim materyallerinde ve ortamlarında içerik, farklı öğrenme düzeyindeki öğrenciler için farklı formatlarda ve çeşitli uygulamalarda sunulmalıdır (Alzaghoul, 2012; Romero ve diğerleri, 2000).

Bilişsel öğrenme kuramlarında bilgi ve becerilerin elde edilmesi, ilişkilerin ve şemaların oluşturulması için yardımcı bazı öğretimsel ilkeler; bilinenen bilinmeyene, kolaydan zora, basitten karmaşığa vb. ilkelere (Tamim ve Grant, 2016; Edgar, 2012; Krause, Bochner ve Duchesne, 2003; Romero ve diğerleri, 2000; Mergel, 1998). Bilişsel bir öğrenme sürecinin, öğrencinin hâlihazırda varolan şemalarından yola çıkarak şemalarını geliştirdiği anlayışına dayandığı düşünülürse; karmaşık bilgilerin, temelini oluşturan bilgilerle ilişkili olarak sunulması beklenir. Öğretim ve öğrenme sürecindeki etkinlikler, öğrencileri belli bir konuyu giderek daha karmaşık yollarla düşünmeye ve analiz etmeye teşvik eder (Krause, Bochner, ve Duchesne, 2003). Bilişsel öğrenme kuramlarını temel alan bazı uygulamalarda bu ilkenin uygulandığı görülmektedir (Kay ve Kibble, 2016; Wu ve diğerleri, 2012).

Bilişsel anlayışa dayalı bir öğrenme süreci içerisinde öğrencilere sunulan içerik geçişleri, davranışçı öğrenme yaklaşımlarında olduğu gibi öğrenci tepkilerine bağımlı değildir. Bilişsel bir öğrenme ortamı ya da materyalinde bir görev bir sonraki görevin uyarıcısı olmadığından öğrenci bir aşamayı tamamlamadan diğerine geçebilmektedir. Oyun tabanlı öğrenmenin kuramsal temellerini inceledikleri çalışmalarında Wu ve diğerleri (2011), bu ilkeyi, öğrencilerin eğitsel oyun üzerinde kontrol sahibi olduklarını ve kendi istedikleri bölümlerde oynayabileceklerini belirterek vurgulamışlardır. Bilgilendirici dönüt, bilişsel bir öğretim ortamı ya da materyali için önemli unsurlardan biridir. Romero ve arkadaşları (2000)'na göre bilişsel öğrenme kuramlarına dayanan çevrimiçi bir öğretim tasarımı öğrencilere, yanlış kavrama durumlarında uyarılar ve hatalarını düzeltmelerine yardımcı olacak bilgilendirici dönütler verilmelidir. Ancak sözü edilen bilgilendirici dönüt davranışçılıktaki gibi "doğru ya da yanlış" önermeleriyle sınırlı değildir. Bilişsel öğrenme yaklaşımına dayalı ortamlarda doğru ya da yanlış bilgisi veren dönütler açıklayıcı ya da düşündürücü formda farklı bilgilendirici dönütlerle desteklenmelidir (Ertmer ve Newby, 2013).

Bilişsel öğrenme ortam veya materyalinde değerlendirme, davranışçı öğrenme kuramlarındaki gibi öğrenmeyle bütünleşik değildir. Ayrıca bir ölçme değerlendirme modülü gerektirir. Ayrıca ve daha önemli olarak bilişsel öğrenme anlayışına dayalı değerlendirmelerde görevin, birebir yerine getirilmesi değil, ilişkili farklı durumlarda uygulaması beklenmelidir (Gagne, 1970; Wu ve diğerleri, 2012). Bilişsel öğrenme ortamı ya da materyalinde yöneltilen çoktan seçmeli sorularda öğrencinin yaptığı seçimlere açıklama getirmesi istenebilir (Mechlova ve Malcik, 2012). Çeldirici sayısı fazla ya da açık uçlu sorular kullanılması önerilebilir. Ancak geçerli ve karşılaştırmaya izin verecek bir süreç için, soruların belli bir doğru cevabı olmalıdır. Bunun dışında öğrencinin içerikte öğrendiği kavramları nasıl organize ettiğini ve nasıl ilişkilendirdiğini görmek adına kavram haritaları kullanarak da değerlendirme yapılabilir (Kay ve Kibble, 2016; Khalil ve Elkhider, 2016).

### **Yapılandırıcı Öğrenme Kuramları**

Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımlarına göre öğrenme, bireylerin öznel bilgi ve anlam oluşturma sürecidir (Girvan ve Savage, 2010). Birey her süreçte kendi bilgisini oluşturur, yapılandırır (Mechlova ve Malcik, 2012; Sen, 2011). Başka bir ifadeyle yapılandırıcı görüş, insanın yapılandırıcı olduğu fikri üzerine temellenir. Dolayısıyla yapılandırıcı bakış açısına göre bir öğretim materyali ya da ortamı, bireyin yapılandırmasını sağlamak için değil; onun yapılandırıcı doğasına uygun ortamlar oluşturmak üzere düzenlenmelidir (Jonassen, 1994).

Yapılandırıcı öğrenme kuramları, bireyin öğrenmeyi gerçekçi öğrenme ortamlarında, sosyal ortamlarda çoklu bakış açılarını değerlendirerek, kendi öz farkındalığını kullanarak gerçekleştirdiğini savunmaktadır (Reed,

2012; Lainema ve Makkonen, 2003; Jonassen, 1994). Yapılandırmacı bir öğretim sürecinde bireyler, kendi öğrenmelerine ilişkin karar ve kontrolün sorumluluğunu aldıkları, her türlü düşüncelerinin saygıyla karşılandığı; ihtiyaçları, amaçları, inançları ve diğer kişisel deneyimleri ile bilgileri seçip ele alabildikleri ve kendi öğrenmelerini değerlendirdikleri bir role sahiptirler (Bay, Kaya ve Gündoğdu, 2010; Zhou, 2004). Öğrenme sürecinde öğretmen ya da öğrenci ifadesinin öğrenme sürecine yön verdiği ve sınırlandırdığı düşünülmektedir. Yapılandırmacı kuramlar esnek, bütüncül, değişken bir yapıdadır. Bu süreçte bilgiyi herkes paylaşabilir. Bu bakımdan yapılandırmacı bir öğrenme ortamında veya materyalinde kalıplaşmış görev ve roller bulunmadığı söylenebilir (Aqda, Hamidi ve Ghorbandordinejad, 2011).

Yapılandırmacı bir öğrenme ortamı ya da materyalinin tasarlanmasında araştırmacılar, bir bağlam içerisinde duruma özgü öğrenmeye dikkat çekmektedirler (McKenna ve Laycock, 2004). Buna dayanarak süreçte öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin bir durum, olay veya öyküye gömülü biçimde sunulması önerilebilir. McKenna ve Laycock (2004) otantik bir öğrenme bağlamı için durum tabanlı senaryolar oluşturulması gerektiğini ve bu senaryoların bilginin kazanılması ve zihinsel modellerin yapılanması için önemli olduğunu belirtmiştir. Bireyin kişisel deneyim yaşamadığı durumlarda bağlama yönelik bilgi eksikliğini tamamlaması için öykü senaryoları gereklidir (Sen, 2011). Ayrıca Sen (2011) yapılandırmacı öğrenme ortamlarının bir problemin, sorunun ya da projenin çözümüne odaklandığını belirtmiştir. Bu bakımdan yapılandırmacı öğretim sürecinde öğrencilere, bağlamı ile birlikte tasarlanmış bir soru ya da problem yöneltilmesi uygun bir süreç başlangıcı olabilir (Jonassen, 1994).

Yapılandırmacı kuramlar öğrenmeyi, bireyin deneyimlerden anlam oluşturması olarak ele almaktadır (Johnson, 2014). Öğrenmenin anahtar noktası içeriğin gerçek yaşam bağlamı ile bütünleşmiş olmasıdır (Khalil ve Elkhider, 2016; Jonassen, Cernusca ve Ionas, 2007). McKenna ve Laycock (2004), öğrencilerin öğrenmelerinin otantik ortamlarda gerçekleştirilmesi gerekliliğini ve öğrenmelerini bu yolla arttırabileceklerini ifade etmişlerdir. Karagiorgi ve Symeou (2005) bu durumu destekler nitelikte otantik ortamlarda yapılan öğrenmelerin bilgiyi ilişkilendirebilmesinde ve anlamlı öğrenme sağlamasında önemli olduğunu belirtmiştir. Yapılandırmacı öğrenme kuramlarına dayalı öğretim sürecinde içerik, farklı bağlamlar ya da farklı koşullar çerçevesinde sunulmalıdır (Karagiorgi ve Symeou, 2005; Jonassen, 1994). Bu yaklaşıma dayalı bir öğrenme ortamında ya da materyalinde içerik, mevcut öğrenme sürecindeki bilgi ve becerinin sunulan bağlamlardaki transferine odaklanır (Ertmer ve Newby, 2013).

Yapılandırmacı öğrenme ortamında bireylerin birbirleriyle paylaşımları, çoklu bakış açısından faydalanmaları ve bu bakış açılarının etkileşimleri de önemli bir yere sahiptir (Aliakbari ve diğerleri, 2015; Johnson, 2014; Tinker, 1997; Cennamo, Abell ve Chung, 1996; Jonassen, 1994). Kanjug ve Chaijaroen (2012) öğrencilerin edinmesi istenilen bilgi ve becerileri zaman ve çaba sarf etmesine gerek kalmaksızın elde etmesi ve zihinsel modellerinin oluşması için yapılandırmacı bir yaklaşımla hazırlanan öğrenme ortamlarının öğrencinin diyalog kurma, bilgi paylaşımı yapma, bireyin anlamlarını yansıtmaya ve etkileşim içerisinde bulunma gibi davranışlarını desteklemesi gerektiğini belirtmiştir. Bazı araştırmacılar yapılandırmacı bir öğrenme ortamı ya da materyalinde öğrencilerin birbirlerinin anlayışlarını sorgulamaları ve kendi bakış açılarını açıklamaları gerektiğine değinmişlerdir (Aqda, Hamidi ve Ghorbandordinejad, 2011; Karagiorgi ve Symeou, 2005; McKenna ve Laycock, 2004).

Yapılandırmacı bir öğrenme sürecinin değerlendirme aşaması ise davranışçı ve bilişsel kuramdan neredeyse tamamen farklılaşmaktadır. Yapılandırmacı bir değerlendirme, öğrencide var olan davranışın veya bilginin düzeyini belirlemek için değil, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek, öz-farkındalığını geliştirmek için gerekli olan; sık sık gerçekleştirilmesi gereken bir geliştirme aracı olarak görülür (Hassan, 2011). Yapılandırmacı bir değerlendirme öz, akran ve öğretmenin ortak görüşüne dayalıdır ve öğrencinin belirli bir andaki performansı değil, tüm süreci dikkate alınır. Amaç öğrencilerin edindiği davranışları veya bilgileri belirlemek değil, düşünme süreçlerini belirlemektir (Karagiorgi ve Symeou, 2005). Değerlendirme, karşılaştırma verisi üretmek için değil gelişim verisi elde etmek için yapılır (Erdem ve Ekici 2016).

Cunningham ve Duffy (1996) yapılandırmacı değerlendirme süreçlerinde; araç olarak kavram haritalarına, ürün dosyalarına, performans testlerine, grup testlerine yer verilmesi gerektiğini ve sözel ifade, grup tartışması, bilginin aktarılması, problem çözme süreci kayıtlarının kullanılabilir teknikler olduğunu ifade etmiştir. Semerci (2001) yapılandırmacı sınav türleri olarak açık uçlu sınav, performansa dayalı değerlendirme, kişisel görüşme ve kişisel gelişim dosyası kullanılmasını vurgulamıştır. Vural (2005) tartışma, sunum, deney, sergi, proje, gözlem, görüşme, gelişim dosyası gibi yöntemlerden yararlanılması gerektiğini belirtmiştir. Khalil ve Elkhider (2016) ise yapmış oldukları çalışmaya dayalı olarak, akran değerlendirmesi ve eleştirisinin yapılandırmacı bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilirliğini belirtmişlerdir. Yapılandırmacı öğretim süreçlerinde yapılacak değerlendirmede

sorular geçerlik koşulları ile birlikte verilirken, cevaplama aşamasında bu koşulların dikkate alınması beklenmektedir ve cevaplar geçerlik koşullarına göre değişkenlik içermektedir (Erdem ve Ekici, 2016; Sen, 2011). Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme kuramlarına dayalı bir ortamda çoktan seçmeli, tek doğru cevaplı soru sorulmamalıdır. Bireyin kendi anlamının önemli olduğunu savunuyorsak, tek doğrunun beklenmesi bu görüşle çelişecektir.

Görüldüğü gibi; bir açıklayıcı teoriyi uygulamak onun oluşturulmasından çok daha güçtür ve eğitimcilerin, açıklayıcı teorileri uygulamanın yollarını aramak yerine öğretim tasarımı teorileri geliştirmek için çalışmaları çok daha uygun olur (Pogrow, 1996 Akt. Reigeluth 1999: 15) yönünde bazı görüşler ileri sürülmüşse de, öğrenme kuramlarının öğrenme ortamlarının nasıl düzenlenmesi gerektiğine dair çok da belirsiz olmayan birçok önerisi, ilkesi bulunmaktadır. Öğretim süreçleri düzenlenirken bu ilkelerin dikkate alınması önemlidir. Zira bir öğretim ortam ya da süreci, öğreneni maruz bıraktığı süreçler ve sonuçları açısından kendisini ancak dayandığı öğrenme kuram ya da anlayışıyla açıklayabilir, meşrulaştırabilir. Bu anlayışla bu çalışmada, bir çevrimiçi öğrenme materyal ya da ortamını düzenlemeyi, mevcut materyal ya da ortamları, dayandığı öğrenme anlayışını yordamak üzere incelemeyi olanaklı kılacak bazı ölçütler geliştirilmiştir.

## Yöntem

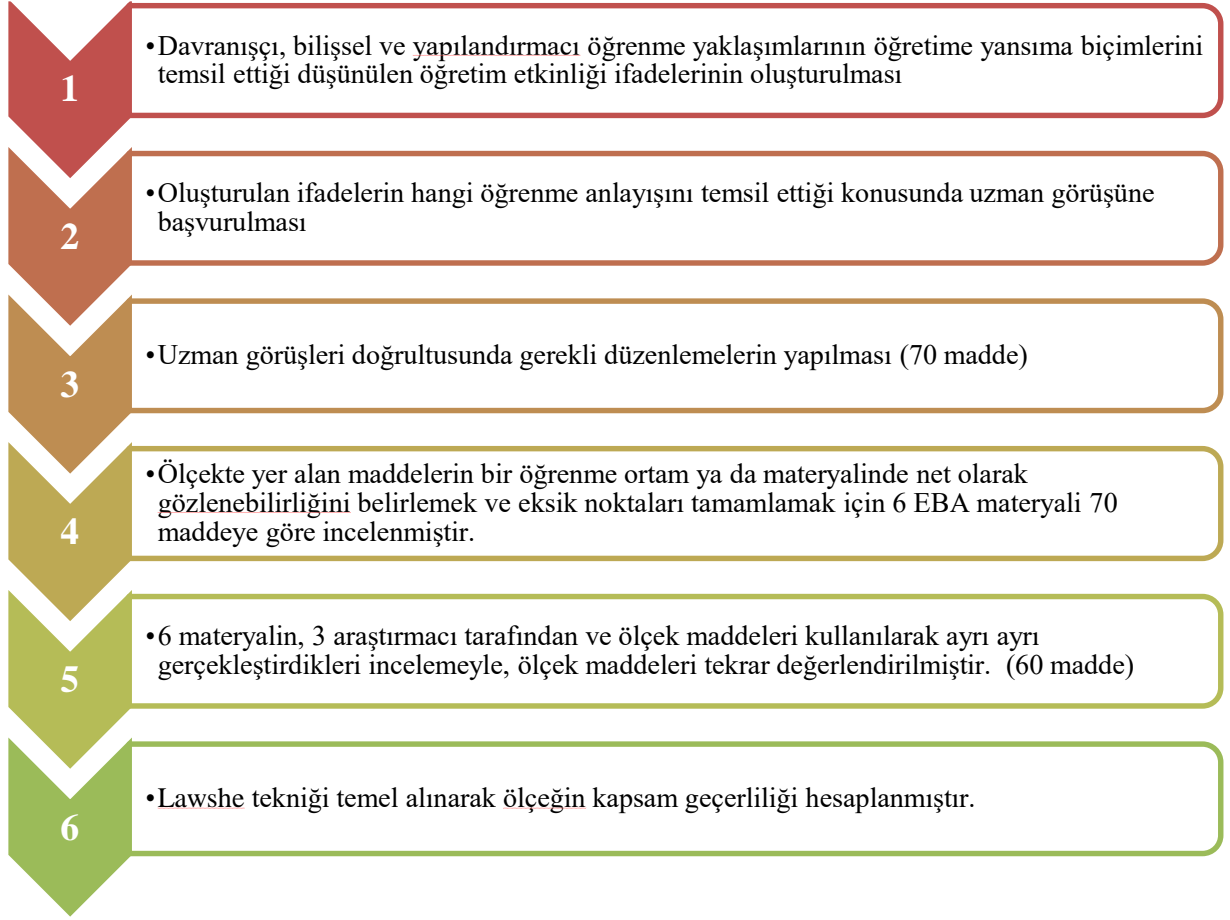
Bu çalışma kapsamında, öğretim materyallerinin ve ortamlarının hangi öğrenme kuramına yakın düşüklerini belirlemek ya da belli bir öğrenme kuramına dayalı öğrenme ortamı tasarlamak için ölçütler takımı işlevi görececek bir ölçek geliştirilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Çalışmanın amacı doğrultusunda öncelikle; davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının öğretime yansıma biçimlerini temsil ettiği düşünülen öğretim etkinliği ifadeleri oluşturulmuştur. Oluşturulan ifadelerin hangi öğrenme anlayışını temsil ettiği konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ifadeler üzerinde yeniden çalışılmış, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylece 5'li likert tipinde 70 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir.

Bir sonraki aşamada; ölçekte yer alan maddelerin bir öğrenme ortam ya da materyalinde net olarak gözlenebilirliğini belirlemek ve eksik noktaları tamamlamak için, bu maddeler kullanılarak farklı materyaller incelenmiştir. Bu amaçla Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen çevrim içi bir eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağında (EBA) yer alan, erişime açık materyallerden yararlanılmıştır. Ortamda bulunan farklı türde 6 materyalin, 3 araştırmacı tarafından ve ölçek maddeleri kullanılarak ayrı ayrı gerçekleştirildikleri incelemeyle, ölçek maddeleri tekrar değerlendirilmiştir.

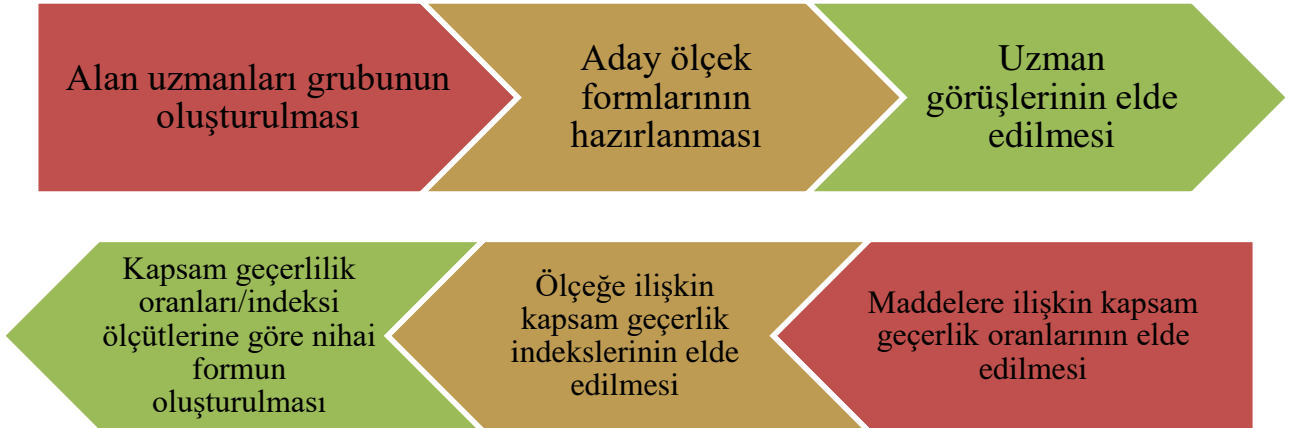
1-5 (1=Maddede belirtilen özelliği çok düşük düzeyde gösteriyor, 5= Maddede belirtilen özelliği çok güçlü biçimde gösteriyor) arasında puanlanarak gerçekleştirilen değerlendirmenin ardından, 4 araştırmacı özellikle çok farklı puanlanmış maddeleri tekrar incelemiş ve tüm puanlamalar yeniden yapılmıştır. Değerlendirmeler arası uyum düzeyleri incelendiğinde, “İngilizce 9” uygulaması için .79, “Kelime grubu” uygulaması için .75, “Matematik araçları” uygulaması için .88, “Matematik” uygulaması için .91, “Paragrafta yapı” uygulaması için .90, “SanLab” uygulaması için .83 olarak hesaplanmıştır. Bu süreçte bazı maddeler de ölçekten çıkarılmış, 60 maddelik yeni ölçek kapsam geçerlilik oranlarını belirlemek üzere elde edilmiştir. Verilerin toplanması süreci daha anlaşılır olması için Şekil 1’de görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Veri toplanması süreci

### Kapsam Geçerliliği

Ölçeğin kapsam geçerliğini incelemek amacı ile uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan kurama uygunluk, uygulanabilirlik ve gözlemlenebilirlik durumları bakımından incelemeleri istenen maddelerin kapsam geçerliği, Lawshe tekniği olarak bilinen kapsam geçerlik oranları ve indeksleri ile analiz edilmiştir. Bu yaklaşım 6 aşamadan oluşmaktadır (Lawshe, 1975). (Şekil 2)





**Şekil 2.** Lawshe tekniğinin altı aşaması**Ölçeğin Puanlanması**

Ölçek 5'li likert biçiminde hazırlanmıştır ve her biri 20 maddeden oluşan üç alt boyuttan oluşmaktadır. Davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarını yansıtan 20'şer madde. Dolayısıyla her alt boyuttan alınabilecek minimum puan 20 ve maksimum puan 100'dür. Öğrenme ortam ya da materyalinin kuramsal temeli, daha yüksek puan aldığı alt boyuta göre belirlenmektedir. Ölçeğin bütünü için bir toplam puan hesaplama durumu söz konusu değildir.

**Bulgular**

Ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanmasında bu çerçeve temel alınarak 26 kişilik ilgili alanın uzmanları belirlenmiştir. Daha sonrasında aday ölçek formları hazırlanmış ve çevrim içi olarak uzmanlardan görüşler elde edilmiştir. Maddeler uzmanlar tarafından "madde hedeflenen yapıyı ölçüyor" yani "Gerekli (G'li)", "madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz" yani "Yararlı/Gereksiz (Y'lı/G'siz)" ve "madde hedeflenen yapıyı ölçmez" yani "Gereksiz (G'siz)" olarak kategorize edilmiştir. Bu kategorize işleminden sonra maddelerin kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Lawshe (1975)'ye göre kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin "Gerekli" görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile elde edilir.

$$KGO = \frac{NGN}{2} - 1 \text{ (Eşitlik 1)}$$

Maddelerin KGO'ları Eşitlik 1 ile verilen ifade yardımı ile elde edilmiştir.. KGO değerleri 0 ve negatif değer olan maddeler ilk elenen maddeler olurken, pozitif olan maddeler için anlamlılıkları test edilmiştir. KGO pozitif olan maddelerin anlamlılıkları değerlendirilirken, maddelerin kapsam geçerlik ölçütleri (KGÖ) belirlenir. KGÖ belirlemek için birikimli normal dağılımından yararlanılırken, hesaplama kolaylığı açısından .05 anlamlılık düzeyinde KGÖ'ler Tablo 1'de gösterilen değerlerle ifade edilmiştir (Veneziano ve Hooper, 1997). Bu tabloya göre uzman sayısına ilişkin değerler, aynı zamanda maddelerin anlamlılık değerlerini ifade etmektedir.

**Tablo 1.** Ölçeğin .05 Anlamlılık Düzeyinde Kapsam Geçerlik Ölçütleri (Veneziano ve Hooper, 1997)

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

Tablo 1 referans alınarak bu çalışmada, 26 uzmanın görüş belirttiği maddeler için .36 ve 19 uzmanın görüş belirttiği Madde57 ve Madde58 için .43 geçerli KGÖ olarak alınmıştır. Ölçeğin kapsam geçerlik indeksleri ise yine Tablo 1'de belirtilen değerler ile karşılaştırılarak belirlenmiştir.

Ölçeğin kapsam geçerlik indeksi (KGI) .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olan ve ölçekte nihai olarak yer alacak olan maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilmiştir. Yine faktörlerin KGI'leri, faktörlerde bulunan maddelerin KGO dikkate alınarak elde edilmiştir. Ölçeğin kurama uygunluğunu, anlaşılabilirliğini, uygulanabilirliğini ve gözlenebilirliğini belirten KGO'ları ve KGI'leri Tablo 2'de belirtilmiştir.

Ek 2 incelendiğinde; davranışçı öğrenme anlayışının göstergesi olan maddeler kapsamında yer alan Madde2'nin uygulanabilirlik açılarından geçerliliğinin sağlanamadığı ( $p > .05$ ) görülmüştür. Bilişsel öğrenme anlayışının göstergesi olan maddeler kapsamında yer alan Madde25, kurama uygunluk açısından düşük değer almıştır. Ölçeğin diğer maddeleri tüm açılardan (kurama uygunluk, uygulanabilirlik, gözlenebilirlik) yeterli kapsam geçerlik değeri almıştır. Ölçeğin alt boyutlarına göre kapsam geçerlik indeksleri; kurama uygunluk açısından davranışçılıkta .78 ( $p < .05$ ), bilişsel anlayışta .87 ( $p < .05$ ) ve yapılandırmacılıkta .85 ( $p < .05$ )'dir. Maddede ifade edilen özelliğin uygulanabilirliği açısından KGI incelendiğinde davranışçılıkta .84 ( $p < .05$ ), bilişsel anlayışta .88 ( $p < .05$ ) ve yapılandırmacılıkta .85 ( $p < .05$ ) olarak hesaplanmıştır. Maddede ifade edilen özelliğin ortam ya da materyalde görülebilirliğini ifade eden gözlenebilirlik açısından da KGI'leri davranışçılık için .89 ( $p < .05$ ), bilişsel anlayış için .92 ( $p < .05$ ) ve yapılandırmacılık için .89 ( $p < .05$ ) düzeyindedir. Ölçeğin genel KGI kurama uygunluk için .81 ( $p < .05$ ), uygulanabilirlik için .85 ( $p < .05$ ) ve gözlenebilirlik için .88 ( $p < .05$ )'dir. Ölçeğin hesaplanan KGI değerlerinin geçerliliği noktasından hareketle, sıkıntılı maddeler düzeltilerek ölçekte tutulmuştur. Nihai ölçek her öğrenme kuramına ilişkin 20 madde olmak üzere toplam 60 maddeden oluşmaktadır (Ek 2).

### Tartışma ve Sonuç

Çalışmada, çevrimiçi öğretim ortamlarının ve materyallerinin öğrenme kuramları perspektifinden geliştirilmesini ve incelenmesini olanaklı kılabacak, üzerinde uzlaşmış bir ölçüt takımı oluşturulmuştur. Çalışmada elde edilen ölçütler takımının hem mevcut öğretim ortam ve materyallerinin incelenmesinde hem de yeni ortam ve materyallerinin geliştirilmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir. Türkiye'deki öğretmenler tarafından üretilen öğretim materyallerinin ve ortamlarının paylaşıldığı bir platform olan EBA'nın, hem nitelikli materyallerle öğretim ortamlarını desteklemesi hem de öğretmenler tarafından geliştirilecek olan materyallere ve ortamlara rehberlik etmesi beklenir. Aksi durumda özellikle eğitim sistemi açısından düşünüldüğünde ortaya çıkan ürünlerin belli bir kabul alanına düşmesi olanaklı olmayacak ya da üretilme süreçlerinde ve değerlendirilmelerinde kişisel ölçütler öne çıkacaktır. Bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçek tutarlılığı sağlama ve niteliği geliştirmeye kılavuzluk edebilir.

Bir öğrenme sürecinin, ortamının veya materyalinin nasıl tasarlanacağı öğrenme kuramlarının öğrenmenin ne olduğuna ve nasıl gerçekleştiğine dair açıklamalarına dayanmak durumundadır. Zira, yukarıda da belirttiğimiz gibi, bir öğretim ortam ya da süreci, öğreneni maruz bıraktığı süreçler ve sonuçları açısından kendisini ancak dayandığı öğrenme kuram ya da anlayışıyla açıklayabilir, meşrulaştırabilir. Seels ve Glasgow (1990: 3-4) bu gerekliliği, "Öğretim tasarımı, nitelikli öğrenmeler gerçekleştirmeyi sağlayacak öğretimsel düzeneklerin, öğrenme ve öğretme kuramlarından yararlanılarak sistematik olarak oluşturulması sürecidir. Öğretim rastlantılara bırakılmaz, iyi düzenlenmiş süreçler gerektirir ve gözlenebilir çıktılar vermelidir." olarak açıklamıştır. "Öğretim tasarımcılarının, öğreticilerin yükümlülüğü ise, öğrenme ve öğretme ilkelerini, öğretim materyalleri ve etkinlikleri için uygulamalara dönüştürmektir" (Smith ve Ragan, 1993: 12).

Öğrenme kuramlarının öğretimsel süreçlere yansıtılması, öğretim uygulamalarına dönüştürülmesi oldukça zorlayıcı çabalar gerektirir. Bunun için öncelikle kuramların öğrenme açıklamalarının ve uygulamalarının ayrımının yapılması gereklidir (Hung, 2001). Temele alınan öğrenme kuramına göre öğretim hedefleri nasıl ve ne zaman belirlenecek, içerik nasıl oluşturulacak, öğretim etkinlikleri nasıl düzenlenecek, öğrenmeler nasıl ve ne zaman sınanacaktır? Bu büyük soru doğrultusunda üretilen cevapların, bir çevrimiçi öğrenme ortam ya da materyalindeki bütünlüklü görünümünü belirlemekse ikinci bir güçlük noktası olabilir. Bu çalışma, bu güçlüklerin aşılması ve öğrenme kuramı öğretimsel uygulama uyumluluğunun sağlanması için öğretim düzenleyicilere destek vermek üzere gerçekleştirilmiştir. Kuramların öğretim materyal ya da ortamlarına yansıtılması konusunda, uygulamalar üzerinden sağlanacak bir açıklık hem yeni materyallerin geliştirilmesi hem de mevcutların iyileştirilmesi noktasında yarar sağlayabilir.

## References

- Akgün, M., & Akgün, İ.H. (2011). Dünyada ve Türkiye’de bilgisayar destekli öğretimin tarihi gelişimi. [*Historical development of computer assisted instruction in the world and Turkey*], *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 Aralık 2011, Antalya-Türkiye.
- Aliakbari, F., Parvin, N., Heidari, M., & Haghani, F. (2015). Learning theories application in nursing education. *Journal of Education and Health Promotion*, 4(2), 3-11. doi: 10.4103/2277-9531.151867
- Alzaghoul, A. F. (2012). The implication of the learning theories on implementing e-learning courses. *The Research Bulletin of Jordan ACM*, 11(11), 27-30.
- Aqda, M. F., Hamidi, F., & Ghorbandordinejad, F. (2011). The impact of constructivist and cognitive distance instructional design on the learner’s creativity. *Procedia Computer Science*, 3, 260-265. doi:10.1016/j.procs.2010.12.044
- Aydın. C.H. (2000). Öğrenme ve öğretme kuramlarının eğitim iletişimine katkısı. [*Contribution of learning and teaching theories to educational communication*] *Kurgu Dergisi*, 17, 183-197.
- Bay, E., Kaya, H. İ., & Gündoğdu, K. (2010). Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği geliştirilmesi. [*Developing a democratic constructivist learning environment scale*] *E-Journal of New World Science Academy Educational Sciences*, 5(2), 646-664.
- Boghossian, P.(2006). Behaviorism, constructivism, and socratic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 713-722.
- Bognar, B. (2016). Theoretical backgrounds of e-learning. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(1), 225-256.
- Burton, J. K., Moore, D. M., & Magliaro, S. G. (2004). *Behaviorism and instructional technology*. In D.H. Jonassen (Ed.) *Handbook of Research For Educational Communications and Technology*, (2nd ed. pp. 3-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cennamo, K. S., Abell, S.K., & Chung, M-L. (1996). A" Layers of Negotiation" Model for Designing Constructivist Learning Materials. *Educational Technology*, 36(4), 39-48.
- Clemons, S. A. (2006). Constructivism pedagogy drives redevelopment of CAD course: a case study: Rather than feeding information to the student through direct instruction, the teacher is maintaining the role of facilitator in the learning process. *The Technology Teacher*, 65(5), 19-22.
- Cognitive Approaches to Learning, (2008). Definition. <http://www.sparkplug9.com/etec512/sparkplug9.com/etec512/2008/09/28/definition/index.html> adresinden 08.05.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Cunningham, D., & Duffy, T. (1996). *Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction*. *Handbook of research for educational communications and technology*, 170-198.
- Deubel, P. (2003). An investigation of behaviorist and cognitive approaches to instructional multimedia design. *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 12(1), 63-90.
- Dobozzy, E., & Dalziel, J. (2016). Transdisciplinary pedagogical templates and their potential for adaptive reuse. *Journal of Interactive Media in Education*, 8(1), 1-11. doi: <http://dx.doi.org/10.5334/jime.402>
- Edgar, D. W. (2012). *Learning Theories and Historical Events Affecting Instructional Design in Education*. Sage Open, 2(4), 1-9.
- Erdem, M. & Ekici, M. (2016). *Yapılandırmacı Değerlendirme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamları*. A. İşman, H. F., Odabaşı, B. Akkoyunlu (Ed.) *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2016*. (32. Bölüm s: 575-592). TOJET-The Turkish Online Journal of Educational Technology.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.

- Ertmer, P.A., & Newby, T.J. (2016). *Learning theory and technology*. In The Wiley Handbook of Learning Technology (Eds. N. Rushby & D.W. Surry)(p. 58-76). Chichester: John Wiley & Sons.
- Gagne, R. M. (1965). The analysis of instructional objectives for the design of instruction. *Teaching machines and programmed learning II: Data and directions*, 21-65.
- Ghani, N. A., Hamim, N., & Ishak, N. I. (2006). Applying mastery learning model in developing e-tuition science for primary school students. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology*, 3(2), 43-49.
- Hassan, O. A.(2011). Learning theories and assessment methodologies–an engineering educational perspective. *European Journal of Engineering Education*, 36(4), 327-339.
- Hean, S., Craddock, D., & O’Halloran, C. (2009). Learning theories and interprofessional education: A user’s guide. *Learning in Health and Social Care*, 8(4), 250-262. doi: 10.1111/j.1473-6861.2009.00227.x.
- Hung, D. (2001). Theories of learning and computer-mediated instructional technologies. *Educational Media International*, 38(4), 281-287.
- Johnson, G. M. (2014). The ecology of interactive learning environments: Situating traditional theory. *Interactive Learning Environments*, 22(3), 298-308. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2011.649768>
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology: Toward a constructivist design model. *Educational Technology*, 34(4), 34-37.
- Kanjug, I., & Chaijaroen, S. (2012). The design of web-based learning environments enhancing mental model construction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3134-3140.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: *Potential and limitations*. *Educational Technology ve Society*, 8(1), 17-27.
- Kay, D., ve Kibble, J. (2016). Learning theories 101: Application to everyday teaching and scholarship. *Advances in Physiology Education*, 40, 17-25.
- Khalil, M.K., & Elkhider, I.A. (2016). Applying learning theories and instructional design models for effective instruction. *Advances in Pysiology Education*, 40, 147-156. doi: 10.1152/advan.00138.2015.
- Krause, K. L., Bochner, S., & Duchesne, S. (2003). *Educational psychology for learning and teaching*. Victoria: Thompson.
- Lainema, T., & Makkonen, P. (2003). Applying constructivist approach to educational business games: Case REALGAME. *Simulation ve gaming*, 34(1), 131-149.
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- McKenna, P., & Laycock, B. (2004). Constructivist or instructivist: Pedagogical concepts practically applied to a computer learning environment. *ACM SIGCSE Bulletin*, 36(3), 166-170.
- Mechlova, E., & Malcik, M. (2012, November). ICT in changes of learning theories. *2012 IEEE 10th International Conference on Emerging eLearning Technologies ve Applications (ICETA)*, 253-262.
- Mergel, B. (1998). Instructional design ve learning theory. <http://etad.usask.ca/802papers/mergel/brenda.htm> adresinden 1 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Mishra, S.(2002). A design framework for online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 33(4), 493-496.
- Mödritscher, F. (2006). E-learning theories in practice: A comparison of three methods. *Journal of Universal Science and Technology of Learning*, 28, 3-18.
- Özbek, R. (2005). Eğitim programlarının bireyselleştirilmesinin sebepleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(11), 66-83.
- Reed, C. S. (2012). *Learning theories applied to teaching technology: constructivism versus behavioral theory for instructing multimedia software programs*. Dissertation of Doctoral of Philosophy. Capella University, Harold Abel School of Social and Behavioral Sciences, Minneapolis.

- Reigeluth, C. M. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 5-29.
- Romero, V.L., Berger, D.E., Healy, M.R., & Aberson, C.L. (2000). Using cognitive learning theory to design effective on-line statistics tutorials. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32(2), 246-249.
- Schunk, D. H.(2014). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Seels, B., & Glasgow, Z. (1990). *Exercises in instructional design*. Columbus: Merrill Publishing Company..
- Semerçi, Ç.(2001). Oluşturmacılık kuramına göre ölçme ve değerlendirme. [*Measurement and evaluation according to the theory of constructivism*] *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 429-440.
- Sen, A. (2011). *Examining the evolution of instructional technology from the perspective of its foundational literature*. Doctoral Dissertation. Northern Illinois University, Department of Educational Technology, Research and Assessment. DeKalb, Illinois, U.S.
- Skinner, B. F.(1986). *Programmed instruction revisited*. *Phi Delta Kappan*, 68(2), 10-103.
- Smith, P.L., & Ragan, T.J. (1993). *Instructional Design*. New York: Macmillan.
- Tamim, S. R., & Grant, M. M. (2016). *Exploring Instructional Strategies and Learning Theoretical Foundations of eHealth and mHealth Education Interventions*. *Health promotion practice*, 1524839916646715.
- Tennyson, R.D. (2010). Historical reflection on learning theories and instructional design. *Contemporary Educational Technology*, 1(1), 1-16.
- Tinker, R. (1997). *Thinking About Science*. (Elektronik Sürüm).Concord: The Concord Consortium Educational Technology Lab, M.A.
- Vural, M. (2005). *İlköğretim okulu ders programları ve öğretim kılavuzları (1-5. sınıflar)*. [*Primary school curriculum and instruction manuals*] Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Wong, B. S., & Kang, L. (2012). Mastery learning in the context of university education. *The Journal of the NUS Teaching Academy*, 2, 206-22.
- Wu, W.-H.,Hsiao, H.-C., Wu, P.-L., Lin, C.-H., & Huang, S.-H. (2012). Investigating the learning-theory foundations of game-based learning: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 265-279.
- Yaşar, Ş.(1989). Yabancı dil öğretiminde çağdaş bir eğitim teknolojisi yaklaşımı:Programlı öğretim. [*A contemporary educational technology approach in foreign language teaching*] *Eğitim ve Bilim*, 13(74), 19-26.
- Zhou, L. (2004). *Influence of learning theories on research about computer technology applications in elementary classrooms*. Doctoral Dissertation. Indiana University, The School of Graduate Studies and Research Professional Studies in Education, Pennsylvania, U.S.

Ek -1.

CRITERIA	Compliance with Theory		Feasibility		Observability	
	N	CVR	N	CVR	N	CVR
<b>BEHAVIOURIST INSTRUCTIONAL PRACTICES</b>	26.00	1.00*	24.00	0.85*	23.00	0.77*
1. Learning outputs to be obtained at the end of the process are clearly expressed.	22.00	0.69*	17.00	0.31	21.00	0.62*
2. Process is initiated by a specific context-free information.	23.00	0.77*	23.00	0.77*	24.00	0.85*
3. All individuals are provided with the same information in the same manner.	24.00	0.85*	22.00	0.69*	23.00	0.77*
4. Progress is designed to be “dependent” on the reactions of the students.	16.00	0.23	20.00	0.54*	24.00	0.85*
5. Education is largely built on the question (stimulant)-answer (reaction) relation.	21.00	0.62*	24.00	0.85*	23.00	0.77*
6. Questions test the information provided.	21.00	0.62*	23.00	0.77*	24.00	0.85*
7. Questions with a single correct answer and few distracters are used.	21.00	0.62*	25.00	0.92*	25.00	0.92*
8. Questions are repeated without any changes until the student finds the correct answer.	19.00	0.46*	24.00	0.85*	24.00	0.85*
9. The student is not expected to make an explanation for the answer given or choice made in the questions.	25.00	0.92*	25.00	0.92*	26.00	1.00*
10. Tasks are designed in a linear order and passing to the next task is not allowed without the completion of the previous ones.	20.00	0.54*	23.00	0.77*	25.00	0.92*
11. Activities are designed in line with the principle of self-study of the student.	22.00	0.69*	22.00	0.69*	25.00	0.92*
12. Activities are designed in a manner which enables the students to progress in their individual speeds.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
13. Numerous mechanical repetitions are made for permanent learning.	25.00	0.92*	25.00	0.92*	25.00	0.92*
14. Rewards/punishments are given to the students for their answers.	25.00	0.92*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
15. Conformity to constant features such as age and sex is respected in the selection of the given reward or punishment.	25.00	0.92*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
16. Content is offered in the form of small meaningful sub-units.	20.00	0.54*	21.00	0.62*	23.00	0.77*
17. Assessment is integrated with the learning process.	25.00	0.92*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
18. All students are assessed with the same criteria.	26.00	1.00*	25.00	0.92*	25.00	0.92*
19. Assessment is system-centred.	24.00	0.85*	24.00	0.85*	24.00	0.85*
20. In the assessment sections designed independently from the education, assessment questions are same or very similar with the ones used in education.	26.00	1.00*	24.00	0.85*	23.00	0.77*
<b>FACTOR CVI</b>	<b>0.79*</b>		<b>0.85*</b>		<b>0.89*</b>	
<b>COGNITIVE INSTRUCTIONAL PRACTICES</b>						
21. Process is initiated with an attention-grabbing stimulant.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
22. Learning outputs that the students are expected to gain at the end of the process are clearly expressed.	24.00	0.85*	25.00	0.92*	26.00	1.00*
23. Activities aiming at recalling the previous learnings are held at the beginning of the process.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	25.00	0.92*



24. Tools/tests aiming at determining the features of the students (previous knowledge, learning styles etc.) are offered.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	22.00	0.69*
25. Process is independent from the student reactions.	15.00	0.15	21.00	0.62*	24.00	0.85*
26. Content is designed in a meaningful manner and relations among the information are emphasized.	25.00	0.92*	24.00	0.85*	26.00	1.00*
27. Content contains questions enabling association with the daily life.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	24.00	0.85*
28. Questions with a single correct answer and many distracters or open-ended questions are included.	23.00	0.77*	24.00	0.85*	26.00	1.00*
29. Questions are offered in different forms in the repetitive tests for the learning.	25.00	0.92*	26.00	1.00*	23.00	0.77*
30. Design allows the student to progress and move as wished during the process.	24.00	0.85*	23.00	0.77*	23.00	0.77*
31. The pace of the process is designed by taking the time that the student might need for processing and coding the information into consideration.	25.00	0.92*	25.00	0.92*	25.00	0.92*
32. Design allows the students to adjust their progresses in line with their own learning speeds.	24.00	0.85*	25.00	0.92*	26.00	1.00*
33. Techniques supporting the permanence of learning are implemented or recommended.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
34. Incentive explanations as to where the information learned in the environment can be used are included.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
35. The opportunity is provided for repetition with related but different examples for permanent learning.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
36. Different materials or activities are used in line with the learning features of the students (learning preference or style).	21.00	0.62*	21.00	0.62*	21.00	0.62*
37. Individual characteristics of the students are determined and students are recommended to prefer the materials or activities suitable for their characteristics.	24.00	0.85*	24.00	0.85*	24.00	0.85*
38. Explanations facilitating the association of the new information with the previous knowledge are used.	25.00	0.92*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
39. Assessment is not integrated with the learning process, and a separate assessment activity is arranged.	19.00	0.46*	19.00	0.46*	20.00	0.54*
40. Students are assessed with the same criteria in terms of their levels of attaining the objectives.	22.00	0.69*	23.00	0.77*	24.00	0.85*
<b>FACTOR CVI</b>		<b>0.91*</b>		<b>0.93*</b>		<b>0.92*</b>
<b>CONSTRUCTIVIST INSTRUCTIONAL PRACTICES</b>						
41. Process enables the student to follow different paths depending on the preferences.	25.00	0.92*	24.00	0.85*	24.00	0.85*
42. In the process, topics or problem areas to be elaborated and tasks to be carried out are given as options.	22.00	0.69*	25.00	0.92*	25.00	0.92*
43. Process is initiated with a question or problem given together with the context.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
44. Cases and real life tasks are presented/ recommended to emphasize student-student interaction.	25.00	0.92*	23.00	0.77*	23.00	0.77*
45. As a principle, education is carried out in a deductive manner with an emphasis on the meaning relation between the whole and the part.	18.00	0.38*	23.00	0.77*	24.00	0.85*
46. Education is task-based and designed in a manner to include tasks which require going beyond the environment or material.	22.00	0.69*	24.00	0.85*	25.00	0.92*
47. Solutions of the questions or problems are given or asked under identified validity conditions (context).	19.00	0.46*	20.00	0.54*	21.00	0.62*

Öğrenme Kuramlarının Uygulanması

48. Tools facilitating the interaction of the student with the others are offered.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
49. Incentives embedded in the context are emphasized and highlighted.	26.00	1.00*	24.00	0.85*	24.00	0.85*
50. Different activities which may satisfy the preferences of the students are offered.	25.00	0.92*	24.00	0.85*	24.00	0.85*
51. In the case of a content offered in different forms, the selection of the form is left to the discretion of the student.	25.00	0.92*	25.00	0.92*	26.00	1.00*
52. Environment provides the student with real life experiences.	25.00	0.92*	25.00	0.92*	26.00	1.00*
53. On a topic, different and sometimes contradictory information are given together.	24.00	0.85*	24.00	0.85*	25.00	0.92*
54. Content is offered embedded in a situation, event or story or in the form of a problem.	25.00	0.92*	25.00	0.92*	25.00	0.92*
55. Assessment is not designed as a separate activity; it is integrated with learning.	26.00	1.00*	25.00	0.92*	26.00	1.00*
56. In order to obtain data for self-assessment, reflective thinking questions requiring the student to answer by considering the entirety of his learning process are directed.	25.00	0.92*	25.00	0.92*	26.00	1.00*
57. Assessment is designed in a manner to use the opinions of the student (self-assessment), peers and teacher (system) together.	18.00	0.89*	23.00	0.77*	24.00	0.85*
58. Design allows the assessment of all performance data in the process along with the targeted learnings.	18.00	0.89*	23.00	0.77*	24.00	0.85*
59. Tools enabling the determination of different performance levels are used in the process.	24.00	0.85*	24.00	0.85*	24.00	0.85*
60. Students are allowed to choose the performance expression tool based on their preferences.	23.00	0.77*	22.00	0.69*	24.00	0.85*
<b>FACTOR CVI</b>		<b>0.85*</b>		<b>0.85*</b>		<b>0.89*</b>

Ek – 2.

ÖLÇÜTLER	Kurama uygunluk		Uygulanabilirlik		Gözlenebilirlik	
	N	KGO	N	KGO	N	KGO
<b>DAVRANIŞI ÖĞRETİMSSEL DÜZENLEMELER</b>	26.00	1.00*	24.00	0.85*	23.00	0.77*
1. Öncelikle, süreç sonunda elde edilecek öğrenme çıktıları, açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir.	22.00	0.69*	17.00	0.31	21.00	0.62*
2. Süreç, bağlamdan bağımsız spesifik bir bilgiyle başlatılmıştır.	23.00	0.77*	23.00	0.77*	24.00	0.85*
3. Tüm bireylere aynı bilgiler aynı yollarla sunulmuştur.	24.00	0.85*	22.00	0.69*	23.00	0.77*
4. İlerleme, öğrencilerin tepkilerine "bağımlı" olarak gerçekleşecek biçimde tasarlanmıştır.	16.00	0.23	20.00	0.54*	24.00	0.85*
5. Öğretim, büyük ölçüde soru (uyarıcı)-cevap (tepki) ikilisi üzerine kurulmuştur.	21.00	0.62*	24.00	0.85*	23.00	0.77*
6. Sorular, verilen bilgileri yoklayacak düzeyde hazırlanmıştır.	21.00	0.62*	23.00	0.77*	24.00	0.85*
7. Tek doğru cevabı olan, çeldirici sayısı az sorular sorulmuştur.	21.00	0.62*	25.00	0.92*	25.00	0.92*
8. Sorular, öğrenci doğru cevabı buluncaya kadar, üzerinde değişiklik yapılmaksızın tekrar edilmiştir.	19.00	0.46*	24.00	0.85*	24.00	0.85*
9. Öğrencinin sorulara verdiği cevaba ya da yaptığı seçime açıklama getirmesi beklenmemektedir.	25.00	0.92*	25.00	0.92*	26.00	1.00*

10. Görevler doğrusal bir sıralamada tasarlanmış ve bir aşamadaki görev tamamlanmadan diğerine geçmeye izin verilmemiştir.	20.00	0.54*	23.00	0.77*	25.00	0.92*
11. Etkinlikler öğrencinin tek başına çalışması esasına göre düzenlenmiştir.	22.00	0.69*	22.00	0.69*	25.00	0.92*
12. Etkinlikler öğrencilerin kendi bireysel hızlarına göre ilerlemelerine olanak verecek biçimde düzenlenmiştir.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
13. Kalıcı öğrenmeler için çok ve mekanik tekrara yer verilmiştir.	25.00	0.92*	25.00	0.92*	25.00	0.92*
14. Öğrencilere yanıtlarının ardından ödül/ceza verilmiştir.	25.00	0.92*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
15. Verilen ödül ya da cezanın seçiminde yaş, cinsiyet gibi değişmez özelliklere uygunluk gözetilmiştir.	25.00	0.92*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
16. İçerik küçük, anlamlı alt birimler halinde sunulmuştur.	20.00	0.54*	21.00	0.62*	23.00	0.77*
17. Değerlendirme öğrenme süreciyle bütünleşiktir.	25.00	0.92*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
18. Tüm öğrenciler aynı ölçütlerle değerlendirilecek biçimde tasarlanmıştır.	26.00	1.00*	25.00	0.92*	25.00	0.92*
19. Değerlendirme sistem merkezlidir.	24.00	0.85*	24.00	0.85*	24.00	0.85*
20. Öğretimden ayrı tasarlanmış değerlendirme bölümlerinde ölçme soruları, öğretimde kullanılan soruların aynı ya da çok benzeridir.	26.00	1.00*	24.00	0.85*	23.00	0.77*
<b>FACTOR CVI</b>		<b>0.79*</b>		<b>0.85*</b>		<b>0.89*</b>
<b>BİLİŞSEL ÖĞRETİMSSEL DÜZENLEMELER</b>	<b>N</b>	<b>KGO</b>	<b>N</b>	<b>KGO</b>	<b>N</b>	<b>KGO</b>
21. Süreç dikkat çekici hale getirilmiş bir uyarıcıyla başlatılmıştır.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
22. Süreç sonunda öğrencilerin kazanması beklenen öğrenme çıktıları açık ve net bir şekilde belirtilmiştir.	24.00	0.85*	25.00	0.92*	26.00	1.00*
23. Sürecin başında önceki öğrenmeleri hatırlatıcı etkinliklere yer verilmiştir.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	25.00	0.92*
24. Öğrencilerin özelliklerini (ön bilgiler, öğrenme stilleri vb.) belirlemeye dönük araçlar/testler sunulmuştur.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	22.00	0.69*
25. Sürecin ilerlemesi öğrenci tepkilerinden bağımsızdır.	15.00	0.15	21.00	0.62*	24.00	0.85*
26. İçerik, anlamlı biçimde örgütlenmiş, bilgiler arasındaki ilişkiler vurgulanmıştır.	25.00	0.92*	24.00	0.85*	26.00	1.00*
27. İçerikte, günlük yaşamla ilişkilendirmeyi sağlayacak nitelikte sorulara yer verilmiştir.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	24.00	0.85*
28. Çeldirici sayısız fazla ya da açık uçlu ve tek doğru cevaplı sorulara yer verilmiştir.	23.00	0.77*	24.00	0.85*	26.00	1.00*
29. Öğrenmelerin tekrarlı yoklamalarında sorular, farklı formlarda sunulmuştur.	25.00	0.92*	26.00	1.00*	23.00	0.77*
30. Öğrencinin süreçte istediği gibi ilerlemesine, hareket etmesine izin veren bir tasarım yapılmıştır.	24.00	0.85*	23.00	0.77*	23.00	0.77*
31. Sürecin akış hızı, öğrencinin bilgiyi işleyip kodlaması için ihtiyaç duyabileceği zaman dikkate alınarak tasarlanmıştır.	25.00	0.92*	25.00	0.92*	25.00	0.92*
32. Öğrencilerin ilerleyişlerini kendi öğrenme hızlarına göre ayarlamalarına izin verecek biçimde tasarlanmıştır.	24.00	0.85*	25.00	0.92*	26.00	1.00*
33. Öğrenmelerin kalıcılığını destekleyen teknikler uygulanmış ya da önerilmiştir.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
34. Ortamda öğrenilenlerin nerelerde kullanılacağını ifade eden güdüleyici açıklamalara yer verilmiştir.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
35. Kalıcı öğrenme için süreç içinde, ilişkili farklı örneklerle tekrar olanağı yaratılmıştır.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	26.00	1.00*

36. Öğrencilerin, öğrenme özelliklerine (öğrenme tercih ya da stili vb.) uygun farklı materyal ya da etkinliklere yer verilmiştir.	21.00	0.62*	21.00	0.62*	21.00	0.62*
37. Öğrencilere, bireysel özelliklerini belirleyip, özelliklerine uygun materyal ya da etkinliklere yönelmeleri önerilmiştir.	24.00	0.85*	24.00	0.85*	24.00	0.85*
38. Yeni bilgi ile önceki bilgiler arasında bağ kurmayı kolaylaştırıcı açıklamalara yer verilmiştir.	25.00	0.92*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
39. Değerlendirme öğrenme süreciyle bütünlük değildir, ayrı bir değerlendirme etkinliği düzenlenmiştir.	19.00	0.46*	19.00	0.46*	20.00	0.54*
40. Öğrenciler, aynı ölçütlerle ve hedeflere ulaşma düzeyleri bakımından değerlendirilmiştir.	22.00	0.69*	23.00	0.77*	24.00	0.85*
<b>FACTOR CVI</b>	<b>0.91*</b>		<b>0.93*</b>		<b>0.92*</b>	
<b>YAPILANDIRMACI ÖĞRETİMSSEL DÜZENLEMELER</b>	<b>N</b>	<b>KGO</b>	<b>N</b>	<b>KGO</b>	<b>N</b>	<b>KGO</b>
41. Süreç öğrencinin tercihlerine göre farklı yollar izleyebileceği yapıda düzenlenmiştir.	25.00	0.92*	24.00	0.85*	24.00	0.85*
42. Süreçte üzerinde durulacak konu ya da problem alanları, gerçekleştirilecek görevler, seçenekli olarak belirtilmiştir.	22.00	0.69*	25.00	0.92*	25.00	0.92*
43. Süreç bağlamıyla birlikte verilmiş bir soru ya da problemle başlatılmıştır.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
44. Öğrenci-öğrenci etkileşimine vurgu yapan örnek durumlar, ortam dışı, gerçek yaşam görevleri sunulmuş/önerilmiştir.	25.00	0.92*	23.00	0.77*	23.00	0.77*
45. Öğretim; ilke ile örnek, bütün ile parça arasındaki anlam ilişkisi vurgulanarak, tündengelim anlayışıyla düzenlenmiştir.	18.00	0.38*	23.00	0.77*	24.00	0.85*
46. Öğretim görev tabanlıdır ve ortamın ya da materyalin dışına çıkmayı gerektiren görevler içerecek biçimde tasarlanmıştır.	22.00	0.69*	24.00	0.85*	25.00	0.92*
47. Soru ya da problemlerin çözümleri, tanımlanmış geçerlilik koşulları (bağlam) altında verilmiş ya da istenmiştir.	19.00	0.46*	20.00	0.54*	21.00	0.62*
48. Öğrencinin diğerleriyle etkileşime girmesini kolaylaştırıcı araçlar sunulmuştur.	26.00	1.00*	26.00	1.00*	26.00	1.00*
49. Bağlama gömülü güdüleyiciler vurgulanarak öne çıkarılmıştır.	26.00	1.00*	24.00	0.85*	24.00	0.85*
50. Öğrencilerin tercihlerine cevap verebilecek farklı etkinlikler sunulmuştur.	25.00	0.92*	24.00	0.85*	24.00	0.85*
51. Farklı formlarda sunulmuş içeriğin hangi formundan yararlanacağını seçimi öğrenciye bırakılmıştır.	25.00	0.92*	25.00	0.92*	26.00	1.00*
52. Ortam öğrenciye gerçek yaşam deneyimi örnekleri sunmuştur.	25.00	0.92*	25.00	0.92*	26.00	1.00*
53. Aynı konuda farklı, bazen birbiriyle çelişen bilgiler birlikte sunulmuştur.	24.00	0.85*	24.00	0.85*	25.00	0.92*
54. İçerik bir durum, olay ya da öyküye gömülü biçimde ya da bir problem formunda sunulmuştur.	25.00	0.92*	25.00	0.92*	25.00	0.92*
55. Değerlendirme, ayrı bir etkinlik olarak değil, öğrenmeyle bütünlük olarak tasarlanmıştır.	26.00	1.00*	25.00	0.92*	26.00	1.00*
56. Öz değerlendirme için veri sağlamak üzere öğrenciye, kendi öğrenme sürecinin tamamını dikkate alarak cevaplamasını gerektiren, yansıtıcı düşünme soruları sunulmuştur.	25.00	0.92*	25.00	0.92*	26.00	1.00*
57. Değerlendirme, bireyin kendisinin (öz değerlendirme), akranlarının ve öğretmenin (sistemin) görüşleri birlikte kullanılacak şekilde tasarlanmıştır.	18.00	0.89*	23.00	0.77*	24.00	0.85*
58. Sadece hedeflenen öğrenmeler değil, tüm süreçteki performans verilerini değerlendirebilecek bir tasarım gerçekleştirilmiştir.	18.00	0.89*	23.00	0.77*	24.00	0.85*
59. Süreçte farklı performans düzeyi belirleme araçlarına yer verilmiştir.	24.00	0.85*	24.00	0.85*	24.00	0.85*

60. Öğrencinin tercihine uygun performans ifade aracını seçmesine olanak sağlanmıştır.	23.00	0.77*	22.00	0.69*	24.00	0.85*
<b>FACTOR CVI</b>	<b>0.85*</b>		<b>0.85*</b>		<b>0.89*</b>	



## Preservice Teachers' Metaphorical Perceptions on Smartphone, No Mobile Phone Phobia (Nomophobia) and Fear of Missing Out (FoMO)

Deniz Mertkan GEZGİN<sup>\*a</sup>, Nazire Burçin HAMUTOĞLU<sup>b</sup>, Gözde SEZEN-GÜLTEKİN<sup>c</sup>,  
Soner YILDIRIM<sup>d</sup>

### Article Info

DOI: 10.14686/buefad.516540

#### Article History:

Received: 23.01.2019  
Accepted: 06.06.2019  
Published: 30.06.2019

#### Keywords:

Nomophobia,  
FoMO,  
Metaphor,  
Preservice teachers

Article Type: Original study

### Abstract

The togetherness of smartphones and social media has emerged two negative phenomena called Nomophobia and FoMO. Nomophobia, the fear of no mobile phone, and FoMO, the fear of missing out developments on social media, present a risk especially for university students. University students now have longer durations of social media and smartphone usage due to Nomophobia and FoMO. With this increase in usage, university students are more likely to be predisposed to Nomophobia and FoMO, and therefore, have problems leading to fear, anxiety and stress. This study aimed to identify pre-service teachers' metaphorical perceptions of smartphone, Nomophobia and FoMO. In the literature, studies on Nomophobia and FoMO have been conducted as quantitative research. This study was designed with mixed method which includes at least one quantitative and one qualitative method. The findings of the study differed by smartphone usage duration of the pre-service teachers and their scores of the Nomophobia Questionnaire and the FoMO scale. According to the findings, the participants frequently used the metaphors of "friend, organ, eating, need, lover" for smartphone, "being lonely, nothingness" for Nomophobia and "failing to be up to date, necessity" for FoMO.

## Öğretmen Adaylarının Akıllı Telefon, Mobil Telefonsuz Kalma Korkusu (Nomofobi) Ve Gelişmeleri Kaçırma Korkusuna (Fomo) İlişkin Algılarının Metafor Kullanılarak Belirlenmesi

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.516540

#### Makale Geçmişi:

Geliş: 23.01.2019  
Kabul: 06.06.2019  
Yayın: 30.06.2019

#### Anahtar Kelimeler:

Nomofobi,  
FoMO,  
Metafor,  
Öğretmen Adayları.

Makale Türü: Araştırma makalesi

### Öz

Akıllı telefonlar ve sosyal medyanın birlikteliği, Nomofobi ve FoMO olarak adlandırılan iki olumsuz durumu ortaya çıkarmıştır. Bunlardan ilki Nomofobi, mobil telefondan yoksun olma korkusu ile FoMO, sosyal medyada gelişmeleri kaçırma korkusu olarak özellikle üniversite öğrencileri üzerinde risk teşkil etmektedir. Nomofobi ve FoMO yüzünden üniversite öğrencilerinin sosyal medya ve akıllı telefon kullanım süreleri artmıştır. Bu kullanım süresinin artması sonucunda, üniversite öğrencileri daha Nomofobi ve FoMO yatkın olmakta ve bu yüzünden korku, kaygı ve strese kadar yol açan sorunlar yaşamaktadırlar. Bu çalışmanın amacı da, öğretmen adaylarının akıllı telefon, Nomofobi, FoMO ile ilgili metaforik algılarını tespit etmektir. Alanyazında, Nomofobi ve FoMO ile ilgili çalışmalar incelendiğinde çalışmaların nicel araştırmalar boyutunda olduğu görülmektedir. Bu çalışma ise en az bir nicel ve bir nitel yöntem içeren karma yöntem ile desenlenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının akıllı telefon kullanım süresine, Nomofobi ve FoMO ölçeğinden aldıkları puanlara göre farklılık göstermektedir.

\*Corresponding Author: mertkan@trakya.edu.tr

<sup>a</sup>Assoc. Prof. Dr., Trakya University, Faculty of Education, Department of Computer & Instructional Technology, Edirne, Turkey, <https://orcid.org/0000-0003-4688-043X>

<sup>b</sup>Dr., Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Education, Department of Computer & Instructional Technology, Kırşehir, Turkey, <https://orcid.org/0000-0003-0941-9070>

<sup>c</sup>Res. Assist., Sakarya Üniversitesi, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Educational Administration and Supervision Program, Sakarya, Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-2179-4466>

<sup>d</sup>Prof. Dr., Middle East Technical University, Faculty of Education, Department of Computer & Instructional Technology, Ankara, Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-3167-2112>



## Introduction

Mobile phones have become part of individuals' lives, in other words, another of their limbs. Smartphones come to mind when we say mobile phones now. With the transition of almost all applications to mobile applications (Alfawareh and Jusoh, 2014), smartphones are intensively used by young people. Youngsters, also known as generation Y and Z, use particularly the social media applications via their smartphones for purposes such as communication, recreation, entertainment, catching up with the news, educational research, etc. Smartphones may also bring about negative issues among young people such as addiction due to excessive and problematic use of social media. As it is, the younger generation can face situations that will indirectly have a negative impact on quality of life such as decreased academic achievement (Erdem, Kalkın, Türen, and Deniz, 2016; Hamutoğlu, Gezgin, Samur, and Yıldırım, 2018; Hawi and Samaha, 2016; Samaha and Hawi, 2016), decreased concentration on the course (Alt, 2015), increased loneliness (Casey, 2012; Gezgin, Hamutoglu, Sezen-Gültekin, and Ayas, 2018; Park, 2005), sleep problems (Demirci, Akgönül, and Akpınar, 2015; Gezgin, 2018; Hughes and Burke, 2018; Lemola, Perkinson-Gloor, Brand, Dewald-Kaufmann, and Grob, 2015), etc.

Symptoms of two addiction types— Nomophobia (No Mobile Phone Phobia) which refers to non-availability of a mobile phone (King, Valença, Silva, Baczynski, Carvalho, and Nardi, 2014) and FoMO (Fear of Missing Out) (Przybylski, Murayama, and DeHaan, 2013) which is described as the fear of missing out the developments—are mentioned as the causes of these negativities in this modern era that can be also called “age of technology”. Regarding the case of Nomophobia, young people cannot stay away from their smartphones and can panic, therefore having a sense of anxiety and fear when their smartphones are out of range and/or out of battery (Gezgin and Akıllı, 2016). This can cause them to have the same fear and anxiety in future although they have their smartphones with them. Hence, behavioral patterns of nomophobic individuals include checking the smartphone frequently, not turning off the smartphone at night, going to bed with the smartphone at night and having a power bank in case any smartphone is out of battery (Akıllı and Gezgin, 2016) It has been found that FoMO triggers problematic social media use by young people (Franchina, Vanden Abeele, van Rooij, Lo Coco, and De Marez, 2018; Przybylski et al., 2013; Vanden Abeele and Van Rooij, 2016). Thus, young people/university students want to stay in contact with their families and friends who are away and have the urge to use smartphone applications continuously not to miss the developments in the country and the developments in the social environment which they are connected to. This leads to the fact that young people always follow up the developments in the news source and frequently check the notifications from mobile applications, in short, their smartphones just like among nomophobic individuals.

Behavior of checking mobile applications all the time causes stress and anxiety in the individual after a while, and the younger generation tends to spend much time on social media to eliminate these anxieties. The studies investigating the prevalence of Nomophobia and FoMO among the younger generation show that the common ground of these two disorders is excessive use of smartphones, mobile internet and social media (Ak and Yıldırım, 2018; Gezgin and Çakır, 2016; Gezgin, Şahin, and Yıldırım, 2017; Gezgin, 2017; Gökler, Aydın, Ünal, and Metintaş, 2016). It is observed in the literature in regard to the studies addressing the concepts of Nomophobia and FoMO that quantitative methods are mostly used and there are almost no qualitative studies. Qualitative research method was used in this study to fill this gap in the literature and examine how individuals' perceptions of the concepts of smartphone, Nomophobia and FoMO differ. The metaphor analysis used in the study within the scope of qualitative research is considered important as it is thought to explain the concepts of smartphone, Nomophobia and FoMO in terms of student thoughts.

It is anticipated that important results will be achieved in this research aiming to identify preservice teachers' perceptions of smartphone, Nomophobia and FoMO through their metaphors and to interpret them with quantitative findings. It is also thought that the study results will define the connection between students and their smartphones and enlightening interpretations will be derived from the definitions. Furthermore, it is regarded as important to address metaphoric opinions on Nomophobia and FoMO through quantitative approaches for coping with possible situations in the future. It is also expected that the metaphors collected in the research will shed light on the results regarding the mobile phone usage by students in educational-instructional activities. Finally, the study will possibly help attract the attention of students, teachers, administrators, parents and researchers who will conduct academic research in the future for understanding the concepts of Nomophobia and FoMO. In the light of the above mentioned, this research aimed to identify through metaphors how the preservice teachers attending in

a state university, faculty of education perceive the concepts of mobile phone, fear of no mobile phone and fear of missing out the developments on social networking sites and to interpret the metaphors with quantitative findings and discuss them according to the literature.

### Literature Review

There are more and more studies carried out on Nomophobia and FoMO in the literature. World Health Organization reports that depression will take the first place around the world with technology advancing in parallel with human life by 2020. Even though what is meant by technology was not stated in the statistical report regarding the increase of aging, it is thought to be referring to social media, Internet and smartphones. As for the studies on Nomophobia and FoMO in the literature, the majority has been carried out on teachers, university students and adolescents. In the studies carried out in the field, Dağlı, Hamutoğlu and Gezgin (2017) stated that Nomophobia levels were not significant by gender and had a negative relationship with the age variable. Dağlı, Gezgin, Hamutoğlu, and Sezen-Gültekin (2017) examined participants' Nomophobia levels by several variables (mobile phone usage, mobile game play, mobile game play duration, number of daily mobile phone charging and teachers' career stages) and concluded that increased mobile game play duration and number of daily mobile phone charging increased Nomophobia levels of the teachers in the study with preschool teachers. In addition, the study findings showed no significant difference in Nomophobia levels by mobile game play and mobile game play duration whereas it was emphasized that increased skill of using all features of mobile phones increased Nomophobia levels of the teachers. It is finally reported in the study that there was a significant difference between teachers' Nomophobia levels and career stages.

It is possible to observe studies examining Nomophobia among university students by several variables (owning a smartphone, daily frequency of checking smartphone, duration of having mobile internet, daily mobile internet usage duration and mobile internet quota, gender, grade level, age, impulsiveness, achievement grade, educational level of parents) (Akillı and Gezgin, 2016; Burucuoğlu, 2017; Durak, 2018a; Erdem et al., 2016; Gezgin, 2017; Gezgin and Çakır, 2016; Gezgin, Çakır, and Yıldırım, 2018; Gezgin, Şumuer, Arslan, and Yıldırım, 2017; Sırakaya, 2018; Yıldırım, Sumuer, Adnan, and Yıldırım, 2016). Similarly, the prevalence of Nomophobia among social media users has been studied by various factors (educational level and duration of owning a mobile phone, daily number of smartphone checks, mobile internet usage duration and daily mobile internet usage duration) (Gezgin, Şahin, and Yıldırım, 2017). On young adults, Uysal, Özen, and Madenoğlu (2016) found a low but significant relationship between Nomophobia and social phobia; it was reported that the increased level of Nomophobia caused a predictable increase in social phobia. In another study carried out on individuals with extreme social phobia, smartphones and personal computers were used as an instrument to ease symptoms of social phobia. The findings showed that social phobia behaviors were observed among individuals suffering from non-availability of a smartphone or personal computer, and individuals with disorders accompanying social phobia and obsessive-compulsive disorders were those who were affected by Nomophobia (King et al., 2014). The case study performed by King et al. (2014) on 11 individuals with social phobia and showing nomophobic symptoms concluded that the patient diagnosed with social phobia disorder was dependent on the virtual environment to communicate with people whom they were in touch with, and the case was interpreted as avoiding direct social relations with others. Similarly, the studies (Fuster, Chamarro, and Oberst, 2017; Gezgin, Hamutoğlu, Gemikonaklı, and Raman, 2017; Hayran, Anik, and Gürhan-Canlı, 2016) on FoMO, which is defined as fear of missing out the developments in social networks, state that individuals with high levels of FoMO interact with Facebook more and have low general mood, low levels of welfare and satisfaction with life (Przybylski et al., 2013). There are also studies examining the relationship between FoMO and gender, age, number of owned social media accounts, status of social media usage and daily online status (Gezgin, Hamutoğlu, Gemikonaklı, and Raman, 2017; Gökler et al., 2016; Hoşgör, Tütüncü, Hoşgör, and Tandoğan, 2017). In the study examining the prevalence of FoMO among university students by different variables, Hoşgör, Tütüncü, Hoşgör, and Tandoğan (2017) observed that the students who were inclined to have FoMO carried a charger with them all the time, checked their smartphones as soon as they woke up, went to bed with their smartphones, logged into social media actively every day, checked their smartphones at least 50 times a day, had owned a social media account for at least 7 years, had at least 4 different social media accounts and spent at least 7 hours on social media. Similar to this study, with the idea that FoMO increases social media usage, the study performed by Beyens, Frison, and Eggermont (2016) on adolescents found strong positive relationships between adolescents' need for popularity and belonging and fear of getting lost and perceived stress due to Facebook usage, not being popular among their friends in Facebook and the sense of not belonging to Facebook. It has also been reported that students spend time

with their smartphones and have decreased concentration in the course due to FoMO and excessive use of social media (Alt, 2015).

As seen in the literature, studies on the new phenomena of Nomophobia and FoMO are increasing very rapidly. However, seemingly, these studies have been carried out rather in accordance with quantitative research designs, mostly the findings obtained via variables related to Nomophobia and FoMO have been reported, and these findings have been discussed in terms of the symptoms caused by FoMO. Although the studies on the concepts of Nomophobia and FoMO bring about the idea that the literature has been sufficiently saturated, no studies on students' perceptions of these two concepts, which are very similar to each other in terms of their symptoms, have been performed in the literature yet. So, it is thought that identifying the students who have been exposed to these two negative concepts according to quantitative approaches and exploring their metaphorical perceptions of these concepts will fill the gap in the related literature. Finally, it is also possible that the interpretation of the quantitative and qualitative findings together will contribute to the literature. Accordingly, this study sought answers to the following questions:

1. What are participants' metaphorical perceptions of smartphone?
  - 1a. Do participants' metaphorical perceptions change by their daily smartphone usage duration?
2. What are participants' metaphorical perceptions of Nomophobia?
  - 2a. Do participants' metaphorical perceptions differ by their low or high levels of Nomophobia?
3. What are participants' metaphorical perceptions of FoMO?
  - 3a. Do participants' metaphorical perceptions differ by their low or high levels of FoMO?

### **Method**

This study was planned and conducted as an example of mixed method research. Mixed method research defined by Greene, Caracelli, and Graham (1989) as research designs involving at least one quantitative and one qualitative method (*in Metin*, 2015) is utilized by the researcher combining qualitative and quantitative methods, approaches and concepts in a study or consecutive studies (Creswell, 2003) and described as studies that allow the research to triangulate the results obtained by quantitative and qualitative components of the study, therefore achieving confirmation, reinforcement or cross-validation in a single study (Creswell, 2013). In this respect, this study was planned and conducted using the mixed method by means of simultaneous design through *combination of quantitative and qualitative research questions and simultaneous data collection*.

The first part is an example of the survey model of quantitative research methods; the obtained data were presented causally-comparatively in terms of different variables. Survey models are research approaches aiming to describe a past or current situation as it was or it is (Karasar, 2009) while causal-comparative research aims to examine the causes or outcomes of current differences between groups of individuals (Fraenkel, Wallen, and Hyun, 2012). The second part identified preservice teachers' perceptions of Nomophobia and FoMO concepts using metaphors, utilized the qualitative research method and was designed with phenomenology. The phenomenology design focuses on the phenomena which we are aware of but do not have a deep and detailed insight on. Phenomena can be in the form of events, experiences, perceptions, orientations, concepts and situations in our world (Annells, 2006; Creswell, 2013; Yıldırım and Şimşek, 2011). Metaphor studies utilize a qualitative approach through which the researcher examines one or multiple situations that have been limited over time in depth by defining these situations and situation-related themes via data collection tools (observations, interviews, audio-visuals, documents, and reports) (Tavşancıl and Aslan, 2007). Individual experiences underlie phenomenology. In this design, the researcher is engaged in participant's subjective experiences and examines their perceptions and the meanings they attribute to the events. Phenomenology is a descriptive research design. In this context, it is important not to generalize but define the phenomena (Akturan and Esen, 2008). With these two approaches used in the study, it is thought that the research question was addressed in a more complementary and holistic manner and understood better.

## Study Group

This study was conducted in the spring term of 2017-2018 academic year, and a total of 111 preservice teachers studying at different programs in Faculty of Education in a state university in the Thrace region participated in. The quantitative data obtained from the participants were categorized as being low and high depending on the mean total scores of Nomophobia Questionnaire and FoMO Scale and the variable of daily smartphone usage duration, and metaphors were determined for each category. The participants were volunteered for the study, and convenience sampling method was used for sampling.

## Data Collection Tools

The data were collected in the classroom setting through the answers given by the participants to the scale forms which had been distributed by the researchers face to face. Before collecting the data, the students were first informed of the research subject and the fact that the data provided by them voluntarily would be used only for the study. The scale forms were completed in about 10-12 minutes. The 10-item FoMO Scale originally developed by Przybylski et al.(2013) and adapted to Turkish language by Gökler et al. (2016) was used for collecting the quantitative data. The 20-item Nomophobia Questionnaire developed by Yıldırım and Correia (2015) and adapted into Turkish language by Yıldırım, Sumuer, Adnan, and Yıldırım (2016) was used additionally. Finally, a structured interview form consisting of three questions that were prepared by the researchers was applied to identify the participants' metaphorical perceptions.

*Nomophobia Questionnaire* The Nomophobia Questionnaire achieved upon development and adaptation studies is a 20-item, 7-point Likert scale. Items of the questionnaire are scored from 1 (Strongly Disagree) to 7 (Strongly Agree). The Nomophobia Questionnaire is composed of four subscales: *not being able to access information* (4 items), *losing connectedness* (5 items), *not being able to communicate* (6 items), and *giving up convenience* (5 items). The following are exemplary items of the subscales: "I would feel uncomfortable without constant access to information through my smartphone" in not being able to access information; "Running out of battery in my smartphone would scare me" in losing connectedness; "If I did not have my smartphone with me, I would feel anxious because I could not instantly communicate with my family and/or friends" in not being able to communicate; and "I would be nervous because I would be disconnected from my online identity" in giving up convenience. The internal consistency coefficient calculated with Cronbach's Alpha is .95 for the original scale while the internal consistency coefficient was calculated to be .92 for the Turkish version of Nomophobia Questionnaire. While the reliability coefficients calculated for the original subscales of the original scale are .94, .87, .83, and .81 respectively, the reliability coefficients are .90, .74, .94, and .91 for the Turkish version.

*Fear of Missing Out (FoMO) Scale* The FoMO Scale consists of 10 items each scored on a 5-point Likert scale. Each item in the scale is scored from 1 to 5 points (1=not at all true, 5=extremely true). The scores obtained from the scale vary between 10 and 50, and the scale does not have a cutoff score. Higher scores mean "individuals are more likely to have fear of missing out." "I fear others have more rewarding experiences than me" is an exemplary item of the FoMO Scale. The reliability coefficient of the original scale calculated using Cronbach's Alpha is .95 while it is .81 for the Turkish version.

*Structured Interview Form (Questions of Metaphor)* The questions asked to identify participants' metaphorical perceptions were prepared by the researchers, and three different questions were asked to the participants. Accordingly, the first question is "Mobile phone is like... for me. Because..." which serves to identify their perceptions of mobile phone metaphorically. The second question is "Fear of no mobile phone is like... for me. Because..." which metaphorically helps find out about what the participants go through when their mobile phones are not with them. Finally, the question is "Fear of missing out (in regard to social media, developments, etc.) is like... for me. Because..." was asked to the participants to find out about what they go through when missing out developments on social media.

## Data Analysis

The data were subjected to a content analysis, which is a qualitative research method, and interpreted using the quantitative research findings. In this regard, descriptive statistics and qualitative data analysis techniques were utilized in the data analysis. Whether the obtained data were suitable for metaphor was tested by two different experts. Accordingly, 9 answers were decided to be excluded from the study because they were not suitable for metaphor for mobile phone. Each metaphor created by the participants was encoded by the first researcher in the first place. Next, the codes with similar meanings were grouped together to form categories. For example, it is possible to understand from the preservice teacher statements "... Because...", "... Because..." and their metaphors regarding the fear of no mobile phone that the preservice teachers perceived the fear of no mobile phone as .... Therefore, these metaphors encoded by the first researcher were grouped in the category of "....." Then, the second researcher examined the coding and categories provided by the first researcher and gave a positive and negative opinion. The formula " $\text{Reliability} = \text{Agreement} / (\text{Agreement} + \text{Disagreement})$ " was utilized for the data reliability (Miles and Huberman, 1994), and the agreement between the researchers was found to be on an acceptable level. Furthermore, two field experts who have work in the domain of Nomophobia and FoMO were consulted for opinions and did check the validity and reliability. The validity of the study was enhanced through direct quotations using the participant opinions in the findings section.

Next, participants' scores of the Nomophobia Questionnaire and FoMO Scale were classified as being low and high by means of the data at hand. Participants' metaphorical perceptions were identified in the areas categorized in each scale to make comparisons in terms of different variables, and these two concepts which are considered interrelated were investigated comparatively and in depth. Moreover, the data obtained from the variable of daily smartphone usage duration was utilized for identifying participants' metaphorical perceptions of smartphone. Similarly, participants' metaphorical perceptions were categorized by the mean of the data presented by the variable of daily smartphone usage duration.

### **Validity and Reliability**

A focus group interview was performed with a group similar to the study group for the clarity of the interview questions. The fact that the participants volunteered for the study and were informed that the research findings would be used only in the study serves to the reliability of the study. Observer triangulation was performed to increase external validity in the analysis of qualitative data; the obtained data were reviewed by three different experts.

## **Findings**

The metaphorical data obtained from the participants were examined under separate headings for mobile phone, Nomophobia and FoMO within the scope of Daily Smartphone Usage Duration (DSUD). Furthermore, the metaphors generated under the headings of Mobile Phone, Nomophobia and FoMO were addressed under separate subheadings of "above and below mean". The findings achieved in regard to the metaphors are as follows:

### **Mobile Phone Metaphors by DSUD**

#### **Findings on Mobile Phone Metaphor**

The metaphors generated for the concept of mobile phone were examined; 9 forms were excluded from the analysis as the answers of 9 participants were not suitable for the metaphor, and 102 participant opinions were evaluated. It was observed in this evaluation that some of the metaphors were repeated, and the related findings are presented in the table below:



**Table 1.** Metaphors for Mobile Phone

Junk food	Entertainment	Cane of a blind man	Area of conversation
Being active	Washcloth	A bad friend	Respirator
Journal	Magnet sticking to hand	Mega closet	Sports
Car	Lack of electricity	Microphone	Stress ball
Driving a car	Medication that relieves concerns	<b>Organ (f=4)</b>	Water (f=2)
<b>Friend (f=4)</b>	Fenerbahçe	Bus	Sneijder, the brain of the team
Love	Pigeon and eye	Playing a game	Carrot of rabbit
Artery	News tool	Toy (f=2)	Toilet paper
An integral part	Source of news	Student pen	Salt (f=2)
Computer	An imaginary friend	Spider web	Sleep
Bike	Life (f=2)	Belongings	Drug
An empty material	Partner for life	Homing pigeon	Assistant (f=2)
Lifeguard	Lifestyle	Postman, an unnecessary letter	Life coach
Wallet	A part of life (f=2)	Time bomb	Source of life
Bag	Indispensable for life	Soap	The sole asset and wealth
Tea	Treasure	Serum	<b>Eating (f=4)</b>
Body armor	The world I live in	Vocal cord	Road
Chocolate	<b>Need (f=3)</b>	<b>Lover (f=3)</b>	Seatmate (f=2)
Blood flowing in the vein	Object that satisfies a need	A warm house	Time machine
Close friend	Medication	Cigarette	<b>Total: (f=82)</b>
World itself	Coffee	Smoking	

Table 1 shows that the metaphors generated for the concept of mobile phone were quite different (f=82). According to the data obtained from the participants, the most repeated metaphors for the concept of mobile phone were *friend* (f=4), *organ* (f=4), *eating* (f=4), *need* (f=3), *lover* (f=3). It can be accordingly argued that mobile phone was perceived by the participants rather as a friend, a lover or need, eating, and an organ. The statements provided by the participants for their metaphors can be exemplified as follows:

*P4: "Organ. Because it is not possible to do anything without it."*

*P74: "Need. Because I need to talk to my friends and family. That is why it is a must for me."*

#### **Findings on Mobile Phone Metaphors Examined by Means**

The participants were asked about their daily smartphone usage durations, these durations were averaged ( $\bar{X}=6.53$ ), and the metaphors generated for the concept of mobile phone by 38 participants above mean and 64 participants below mean were examined. The findings achieved in this examination are presented in the tables below.



**Table 2.** Metaphors Generated by the Participants with Mobile Phone Usage Levels above Mean

Category	Metaphor	Example
<b>Facilitation of meeting different needs (f=12)</b>	Love, Medication that relieves concerns, Eating, Time bomb, Driving, Magnet sticking to hand, Stress ball, Bag, Life coach, Microphone, Road, Tea	<b>P86:</b> “Microphone. Because it makes it easier for me to make my voice heard.”
<b>Addiction-indispensability (f=21)</b>	<b>Salt (f=2), Organ (f=2),</b> Drug, Lack of electricity, A part of life, Respirator, Object that satisfies a need, Life, Sleep, Smoking, Cigarette, Eating, Lover, Belongings, Seatmate	<b>P42:</b> “Organ. Because it is like a part of mine, my foot or arm now.”
<b>Friendship (f=5)</b>	<b>Friend (f=2),</b> Lifeguard, Seatmate, Close friend	<b>P52:</b> “Close friend. Because it has all my information and my privacy. The mobile phone will not betray like other people will.”

The reasons for the metaphors generated by the participants with mobile phone usage levels above mean were reviewed, and the categories created according to these reasons were given in Table 2. In this regard, metaphors for the concept of mobile phone were grouped in the categories of **facilitation of meeting different needs (f=12)**, **addiction-indispensability (f=21)**, and **friendship (f=5)**. Given these categories, the metaphors used for mobile phone were addiction, facilitation of meeting different needs and friendship respectively. In this case, it can be argued that the participants using mobile phone above mean perceived mobile phone rather as an indispensable object which causes addiction.

**Table 3.** Metaphors Generated by the Participants with Mobile Phone Usage Levels below Mean

Category	Metaphor	Example
<b>Facilitation of meeting different needs (f=41)</b>	<b>Friend (f=3),</b> Pigeon and eye, Time machine, Car, Student pen, An imaginary friend, Homing pigeon, Lover, An empty material, News tool, Spider web, The world itself, Toy, Assistant, Body armor, Need, Mega closet, Medication, Treasure, Lifestyle, Entertainment, Coffee, Lover, Area of conversation, Being active, Computer, Assistant, Sports, Source of news, Serum, Life partner, Journal, Toy, Bike, Playing a game, Washcloth, Bus, Vocal cord, Postman - an unnecessary letter	<b>P54:</b> “Serum. Because what is happening in the world in a day, the developments are is important to me. All everyday work, communication, information takes place through it; it makes our lives easier.”
<b>Addiction-indispensability (f=23)</b>	<b>Need (f=2),</b> Eating, The sole asset and wealth, Junk food, Wallet, Chocolate, Blood flowing in the vein, Life, Sneijder - the brain of the team, A part of life, Cane of a blind human, Water, The world lived in, A bad friend, Artery, A warm house, Organ, An integral part, Water, Soap, Fenerbahçe, Toilet paper	<b>P58:</b> “Sneijder, the brain of our team. Because it is indispensable, in the middle of our lives; it actually directs us. We can say it is at the center of our lives. For example, it is as if you felt empty when your phone is not with you or out of charge. The same applies with Sneijder; they cannot do it without him. Something is missing.”

The reasons for the metaphors generated by the participants with mobile phone usage levels below mean were reviewed, and the categories created according to these reasons were given in Table 3. Metaphors for the concept of mobile phone were grouped in the categories of *facilitation of meeting different needs (f=41)* and *addiction-indispensability (f=21)*. It is accordingly possible to say that the participants using mobile phone below mean perceived it rather as a facilitating factor in meeting different needs (communication, following up the agenda, etc.)

### Findings on FoMO Metaphor

Some of the metaphors generated for FoMO were observed to be repeated. The findings on FoMO metaphors are presented in Table 4 below.

**Table 4.** Metaphors for FoMO

Hunger	Not understanding the joke	Change of marital status	Joke
Getting stuck in elevator	A physiological need	Curiosity and excitement	Living in the Stone Age
Antisociality (f=2)	<i>Falling behind the agenda (f=4)</i>	That day was wasted	An insignificant person gets mad at a big shot
Blanket	Remaining uninformed	Staying away from events, desperation	Flying chickens
A box of goods kept hidden from me	Prison	Dead man	Treatment
Beşiktaş	Detaching from life (f=2)	Death	Train
Sitting at the forefront in a seminar I do not know anything about	Isolation from everything	A trivial event	Not being able to go to the toilet
Living alone in a village	Nothing (f=2)	Dream	Salt
Void	Hypnosis	Purity	A life without salt and sugar
Ice skating	<i>Ending up on a deserted island (f=3)</i>	Being deaf	Watching TV (f=2)
<i>Remaining ignorant, uninformed (f=3)</i>	Breaking out of communication	Becoming deaf, blind	Insomnia
Boredom	Staying in dark (f=2)	Getting crippled	Sleeping
Hurting really bad	Getting lost	An ordinary day	Drug

Chocolate (f=2)	Having no one around (f=2)	Losing my eraser	Estrangement
Falling asleep in the night of coup	<b><i>A bad incident (f=3)</i></b>	Fly bite	Wound
Fear of being late for class	Credit card	Not going to the movies	Not feeling that I live
Being excluded (f=2)	Pencil	Political sciences	Food
Dieting	Lens	Socialness	Small stones on the roadside
Something missing (f=2)	Living in a cave	Isolation	Waste of time
Kid whose toy is taken from their hand	Staying indifferent even if the neighborhood is on fire	Grocery that does not sell water	Falling behind the times (f=2)
Staying in the old age	Mushroom	Fish out of the water	<b><i>Total: 83 different metaphors</i></b>

According Table 4, the metaphors generated for the concept of mobile phone considerably differed (f=83). The data obtained from the participants indicate that the most repeated metaphors for the concept of FoMO were ***falling behind the agenda (f=4)***, ***remaining ignorant, uninformed (f=3)***, ***ending up on a deserted island (f=3)***, ***a bad incident (f=3)***. So, it can be argued that FoMO was perceived as more of a negative situation. This is why most of the participants seemed to have the fear of missing out. The statements provided by the participants for their metaphors can be exemplified as follows:

***P58:*** “*Dieting. Because life would have no taste.*”

***P5:*** “*Ending up on a deserted island. Because, in either case, I feel like I cannot stay informed of my surroundings.*”

#### **Findings on FoMO Metaphors Examined by Means**

Findings on the FoMO metaphors generated by the participants who had scores above mean ( $\bar{X}=28.93$ ) in the FoMO Scale are shown in Table 5.

**Table 5.** FoMO Metaphors Generated by the Participants with FoMO Levels above Mean

Category	Metaphor	Example
<b>Necessity (f=15)</b>	A physiological need, getting crippled, fear of being late for class, food, something missing, hunger, insomnia, wasting a day, death, life without salt and sugar, credit card, detaching from life, losing my eraser, dieting, fish out of water	<b>P1:</b> “ <i>A physiological need. Because what is going on on social media is always in the back of my mind.</i> ”
<b>Failing to be up to date (f=32)</b>	Purity, getting lost, exclusion from any environment, finding nothing to do, isolation, political sciences, something missing, becoming deaf-blind, death, a bad incident, being deaf, living in the Stone Age, detaching from life, staying away from events-desperation, falling asleep in the night of coup, remaining uninformed, prison, staying in the old age, antisociality, inability to feel alive, a dead man, <i>ignorance (f=3), falling behind (f=3), falling behind the times (f=2), ending up on a deserted island (f=2)</i>	<b>P40:</b> “ <i>A dead man, falling behind in every event, remaining uninformed. Because it causes me not to follow up the people around me and not to have an idea about what they have been doing when I meet with them.</i> ”
<b>Disappointment (f=4)</b>	Dream, kid whose toy is taken from their hand, hypnosis, joke	<b>P12:</b> “ <i>Kid whose toy is taken from their hand. Because I get so bored, I cannot do the things I want and have fun with.</i> ”
<b>Loneliness (f=5)</b>	<i>Desolation (f=2)</i> , living alone in a village, exclusion, being isolated from everything	<b>P7:</b> “ <i>Desolation. Because I feel like alone when I do not know about anything.</i> ”
<b>A situation that can be accustomed to (f=7)</b>	Fly bite, mushroom, a trivial event, small stones on the roadside, news, not being able to watch the news report, blanket, chocolate	<b>P54:</b> “ <i>Blanket. Because it is okay without it; you could only warm less. It is like that for me, too.</i> ”

The reasons for the metaphors generated for FoMO by the participants with FoMO levels above mean were reviewed, and the categories created according to these reasons were given in Table 5. In this respect, metaphors for the concept of FoMO were grouped in the categories of *necessity (f=15)*, *failing to be up to date (f=32)*, *disappointment (f=4)*, *loneliness (f=5)*, and *a situation that can be accustomed to (f=7)*. It can be inferred from these categories that the participants with high FoMO levels perceived FoMO rather as failing to be up to date and missing the most basic needs.

**Table 6.** FoMO Metaphors Generated by the Participants with FoMO Levels below Mean

Category	Metaphor	Example
<b>Necessity (f=9)</b>	Hurting really bad, chocolate, change of marital status, my lenses, detail, curiosity and excitement, salt, treatment, not being able to go to the toilet	<b>P1:</b> “Hurting really bad. Because we are at an addictive level; we cannot be without it.”
<b>Failing to be up to date (f=20)</b>	A bad incident, sleeping, hidden goods, getting stuck in elevator, grocery that does not sell water, having nothing to do, not understanding the joke, train, breaking out of communicating, remaining uninformed, boredom, a hungry human whose food is taken from them, sitting at the forefront in a seminar I do not know anything about, prison, falling behind the agenda (f=2), staying in dark (f=2), ending up on a deserted island (f=2)	<b>P51:</b> “Prison. Because it is important for me not to miss the events.”
<b>Loneliness (f=2)</b>	An antisocial person, alienation	<b>P25:</b> “Alienation. Because you disconnect from the environment.”
<b>A situation that can be accustomed to (f=16)</b>	Wound, staying indifferent even if the neighborhood is on fire, an ordinary day, drug, Beşiktaş, nothingness, pencil, not going to the movies, nothing, ice skating, void, waste of time, being more social, an insignificant person gets mad at a big shot, watching TV (f=2)	<b>P4:</b> “Wound. Because a wound hurts at first, then if it scabs and does not hurt as it used to, missing out will make the same effect. A void at first, but you become accustomed.”

The reasons for the metaphors generated for FoMO by the participants with FoMO levels below mean score from the scale were reviewed, and the categories created according to these reasons were given in Table 6. In this regard, metaphors for the concept of FoMO were grouped in the categories of **necessity (f=9)**, **failing to be up to date (f=20)**, **loneliness (f=2)**, and **a situation that can be accustomed to (f=16)**. It can be argued according to these categories that the participants with low FoMO levels perceived FoMO rather as failing to be up to date and a situation that can be accustomed to.

### Findings on Nomophobia Metaphors

It seems that some of the Nomophobia metaphors were repeated. The findings on these metaphors are presented in Table 7 below.

**Table 7.** Metaphors for Nomophobia

Getting hungry	Entering the class	Zucchini	Not having my watch on my wrist
Child of divorced parents	Being on a knife edge	Staying in an indoor area (f=3)	Silence
Not being able to take alcohol	Freefalling in a bottomless pit	Turtle	Being late for the exam
Blasting my car tire	Becoming a widow	Black hole	Having no eraser during the exam
Getting stuck in elevator	End of the world	Staying in dark (f=3)	Smoking
Breaking the heel of my shoe	Being without electricity	Anxiety	Eraser
Something lacking	Getting stuck in elevator when power goes out	Meeting with your father-in-law	Fly
A piece torn away from me	A kid who no longer has their favorite toy	Celery meal	Becoming naked on the street
A pointless life	Worry	Being in a coma (f=2)	Isolation
Void (f=3)	Grief of losing a child	Horror movie (f=3)	A tasteless meal
Boredom	Keyboard with its F10 key not working	Being helpless in a very deep well	Being alone (f=2)
Punishment	Fenerbahçe	My happiness stripped from me	Car without wheels
Frenzy	Imprisonment	Being out of breath	Insomnia (f=2)
Fear of being desperate (f=2)	Having nothing to do without knowing anything	Oxygen	Void in outer space
Chocolate	<b>Nothingness (f=4)</b>	Missing the bus and having to walk	<b>Becoming lonely (f=10)</b>
Woman without chocolate	Falling behind my hobbies and waste of time	Friend trolling the game	Being stranded on the road
couple who cannot have child	Becoming isolated	Death (f=3)	Losing the way (f=2)
Losing a friend with whom I am not much	Being without light	Money (f=2)	



close			<b>Total: 77 different metaphors</b>
Having no water in the desert	Fear of not drinking alcohol	Being stranded on the road without money	
Being stranded on the mountain top	Primitiveness	Worker called to work on Sunday	

According to Table 7, the metaphors generated for the concept of Nomophobia considerably differed ( $f=77$ ). The data obtained from the participants showed that the most repeated metaphors for the concept of Nomophobia are *becoming lonely* ( $f = 10$ ) and *nothingness* ( $f=4$ ). It can be therefore argued that Nomophobia was perceived as more of a negative situation. This is why most of the participants seemed to have the fear of no mobile phone. The statements provided by the participants for their metaphors can be exemplified as follows:

**P5:** “Fear of desperation. Because I feel bad when I cannot hear from my friends, family, loved ones when I am without my phone.”

**P48:** “Money. Because I become restless when I have no money.”

#### Findings on Nomophobia Metaphors Examined by Means

Findings on the Nomophobia metaphors generated by the participants who had scores above mean ( $\bar{X}=87.12$ ) in the Nomophobia Questionnaire are shown in Table 5.

**Table 8.** Nomophobia Metaphors Generated by the Participants with Nomophobia Levels above Mean

Category	Metaphor	Example
<b>Something missing (f=28)</b>	Insomnia, something missing, getting stuck in elevator when power goes out, void, becoming a widow, frenzy, void in outer space, freefalling in a bottomless pit, punishment, couple who cannot have child, staying in the dark, being out of breath, insomnia, end of the world, a piece torn away from me, becoming naked in the street, being in a coma, having nothing to do without knowing anything, losing my way, breaking the heel of my shoe, blasting my car tire, primitiveness, child of divorced parents, falling behind my hobbies and waste of time, <i>death</i> ( $f=2$ ), <i>staying in an indoor area</i> ( $f=3$ )	<b>P1:</b> “Insomnia. Because I like sleeping.”
<b>Restlessness (f=6)</b>	Being on a knife edge, boredom, losing my way, horror movie, <i>fear of darkness</i> ( $f=2$ )	<b>P41:</b> “Horror movie Because I become nervous even though there is no problem.”
<b>Loneliness (f=10)</b>	Being all alone, isolation, death, <i>becoming lonely</i> ( $f=7$ )	<b>P6:</b> “Death. Because life without phone is meaningless for me”
<b>Desperation (f=5)</b>	Having no water in the desert, fear of desperation, being stranded on the road without money, entering the class, imprisonment	<b>P51:</b> “Imprisonment. Because I feel like imprisoned somewhere when I do not have my phone with me.”

**A situation that can be accustomed to (f=2)** Chocolate, Nothingness

**P44:** “Chocolate. Because chocolate is also an addiction, but it is not that hard to quit.”

The reasons for the metaphors generated for Nomophobia by the participants with Nomophobia levels below mean were reviewed, and the categories created according to these reasons were given in Table 8. In this regard, metaphors for the concept of Nomophobia were grouped in the categories of *something missing* (f=28), *restlessness* (f=6), *loneliness* (f=10), *desperation* (f=5), and *a situation that can be accustomed to* (f=2). It can be inferred from these categories that the participants with high levels of Nomophobia generally perceived Nomophobia as something missing. It is therefore possible to argue that being without a mobile phone makes you feel as if something was missing. On the other hand, given the categories of loneliness, restlessness and desperation, it can be said that Nomophobia was perceived as more of a negative concept that disturbs the person.

**Table 9.** Nomophobia Metaphors Generated by the Participants with Nomophobia Levels below Mean

Category	Metaphor	Example
<b>Something missing (f=18)</b>	Being helpless in a very deep well, my happiness stripped from me, turtle, celery meal, void, being without electricity, a tasteless meal, not having my watch on my wrist, Fenerbahçe, being stranded on the mountain top, becoming hungry, a child who no longer has their favorite toy, worker called to work on Sunday, being in a coma, being stranded on the road, car without wheels, eraser, woman without chocolate	<b>P2:</b> “Being helpless in a very deep well. Because if I have not my phone, I weep blood and have my body filled with dust.”
<b>Restlessness (f=10)</b>	Black hole, horror movie, meeting your father-in-law, being late for the exam, anxiety, oxygen, having no eraser during the exam, money, fly	<b>P21:</b> “Anxiety. Because it means anxiety when I cannot reach my family or they cannot reach me all day.”
<b>Loneliness (f=8)</b>	Being isolated, fear of being all alone, a pointless life, silence, being without light, <i>becoming lonely</i> (f=3)	<b>P31:</b> “A pointless life. Because being without a phone, breaking off communication with everyone is like becoming lonely as all kinds of communication is provided via phone nowadays.”
<b>Desperation (f=5)</b>	Friend trolling the game, money, getting stuck in elevator, grief of losing a child, having nothing to do	<b>P8:</b> “Friend trolling the game. Because my effort would be in vain no matter how I tried; I would have nothing but anger.”
<b>A situation that can be accustomed to (f=11)</b>	Horror movie, losing a friend with whom I am not much close, smoking, not being able to take alcohol, zucchini, missing the bus and having to walk, fear of not drinking alcohol, fly, <i>nothingness</i> (f=3)	<b>P33:</b> “Losing a friend with whom I am not much close. Because even though I am sorry, I can continue with my life without it.”

The reasons for the metaphors generated for Nomophobia by the participants with Nomophobia levels below mean were reviewed, and the categories created according to these reasons were given in Table 9. In this regard, metaphors for the concept of Nomophobia were grouped in the categories of *something missing* ( $f=18$ ), *restlessness* ( $f=10$ ), *loneliness* ( $f=8$ ), *desperation* ( $f=5$ ), and *a situation that can be accustomed to* ( $f=11$ ). It can be argued according to these categories that the participants with low Nomophobia levels perceived Nomophobia rather as something missing and a situation that can be accustomed to. That being said, the categories of restlessness, loneliness and desperation indicate that Nomophobia was perceived as more of a negative concept.

## Discussion and Conclusion

Considering the cases discussed in the study and the opinions of the prospective teachers on their perceptions on these cases, it is seen that pre-service teachers attribute vital meanings to their smart phones such as friends, organs, food, needs, lovers. Considering that the metaphors obtained in relation to Nomophobia constitute the most basic needs for survival of the individual, it can be concluded that this situation related to nomophobia is a very serious psychological variable affecting the survival of the individual. Because from a psychological and social point of view, it can be said that an individual does not want to be confronted with such situation as being hungry and being deprived of his / her friends, lovers and / or organs. In particular, the lack of parameters such as meals and organs that can meet the most basic physical needs in an individual's life can affect the development of nomophobia. In the study, loneliness and nothingness metaphors come to the fore for nomophobia, while "falling behind and need" metaphors come to the fore for FoMo. It is known that physical needs and security exist in the first two layers of Maslow's needs hierarchy. So much so; it is expected that the individual will progress towards the steps of belonging, love, value and self-realization after meeting these needs. When performing these steps, it is important for individuals to have their self-confidence and to meet the necessities of love and approval without the need for others. However, as seen in the metaphors obtained, when a person who sees his/her smartphone as a friend and a lover feels a sense of loneliness in romantic and social relations, he/she can use his/her smartphone and social networking sites intensively to follow his friends and / or receive awards (such as likes) to get rid of this loneliness; therefore, he / she experiences a dependency syndrome and as a result, he / she can show the symptoms of nomophobic behavior. The attempt to gain an identity of the individuals who do not have self-confidence, do not develop self-esteem and see themselves as a nothing, can mean that they are more dependent on the smartphone and virtual world. When the findings of the study are evaluated in this respect, it is possible to say that the main problem arises from the individual's inner self and his/her environment rather than stimulants in the current technological age. The findings obtained in this study can be explained by the individuals' lack of appropriate environment and education in the life cycle of the family, school and society. Because parents' dependence on the smart phone and the continuous monitoring of developments in social networking sites can be considered to be effective in this situation. In addition, it is thought that the parents exhibiting nomophobic behavior patterns will require that their children will need the unconditional love, they will create important emotions such as addiction rather than dependence, and inability to spend quality time with children will bring. In addition to meeting the basic physical and security needs, it is thought that having a proper education in terms of pedagogy, having a high level of education and having an economically adequate family structure can be beneficial in realizing the individual himself/herself. There is a great responsibility for educators as well as families in order to make individual's their own decisions and to meet their needs of love / love and self-esteem without approval. Therefore, in the light of the findings of the study, it is emphasized in this study that the addressing the thoughts of prospective teachers with smart phone metaphors and the social problems that may arise on this basis in terms of nomophobia and FoMo cases is quite important. In fact, the metaphors raised by these prospective teachers and the concerns about helping the students to perform themselves in the future are deepened with the findings of this study. In this respect, it is considered that it is necessary to take together and separately of the findings about smart phone, Nomophobia and FoMo, which are three basic trivets, to determine the reasons for the perception of the smart phone, Nomophobia and FoMO related together and separately, and to determine and the reasons for the perceptions of each situation.

## Results on Mobile Phone by DSUD

According to the data obtained from the participants, the metaphors generated for the concept of mobile phone, now called smartphone, differed considerably, and the most repeated metaphors were *friend*, *organ*, *eating*, *need*, and *lover*. *Organ*, one of the most repeated among these metaphors, is more vital than the others. Losing an organ can cause an individual to die. Likewise, being in a good social and emotional relationship is important both for individual's psychology mentally and for ensuring that society is formed by healthy individuals. In addition, eating is one of individual's vital actions. An individual must eat to maintain their life. Maslow's hierarchy is underlain by the fulfillment of physiological needs. Considering that about 832 million people in the world are struggling with hunger, it is remarkable that smartphone was metaphorically described as "food" and that it could be perceived as dying when one's smartphone is not with them. It is urgent that researchers, experts, parents, school administrators, educators, families and even statesmen consider the possible consequences of this situation. Based on the metaphorical perceptions of pre-service teachers about the smart phone; the use of smart phones is thought to be quite important for individuals physically (Çakır and Oğuz, 2017), socially (Hamutoğlu et al., 2018) and psychologically (Çakır and Oğuz, 2017; Demirci vd., 2014; Enez Darcin, Kose, Noyan, Nurmedov, Yılmaz, and Dilbaz, 2016). It can be consequently argued according to the metaphors that mobile phone was perceived by the participants rather as an essential tool of their lives. The metaphors by daily smartphone usage durations are shown in Figure 1.



Figure 1. Metaphors by Daily Smartphone Usage Durations

### Results on Mobile Phone by DSUD below-above Mean

As for participants' daily smartphone usage durations, mobile phone metaphors generated by the participants above mean were grouped in the categories of *facilitation of meeting different needs*, *addiction-indispensability* and *friendship* whereas metaphors generated by the participants below mean were grouped in the same categories of *facilitation of meeting different needs* and *addiction-indispensability*. The categories arguably depict that smartphone is an indispensable, facilitating and friendly tool. On the other hand, mobile phone was perceived as *facilitation of meeting different needs* and *addiction-indispensability* by the participants both above and below mean. It was, however, observed in respect to the related categories that the participants above mean perceived mobile phone predominantly as *addiction-an indispensable object* while the participants below mean perceived it mainly as *facilitation*. Smartphones are technological devices that enable individuals to access everything anywhere and anytime. With applications within, students spend a lot of time on their smartphones. This time is arguably one of the factors that cause students to become dependent on smartphone. Indeed, the results indicate that the participants using smartphone above daily mean had higher levels of mobile phone addiction. In

parallel with this finding, Wu, Cheung, Ku, and Hung (2013) found a significant relationship between the risk of smartphone addiction and the time spent on smartphone. The study of Smartphone Addiction Scale performed by Noyan, Enez Darçın, Nurmedov, Yılmaz, and Dilbaz (2015) found a positive significant relationship between 367 university students' smartphone addiction data and their smartphone usage durations. Demirci, Orhan, Demirdas, Akpınar, and Sert (2014) observed that the user using smartphone intensively for longer than 16 hours had higher Smartphone Addiction Scale scores than the users using smartphone for at least 4 hours or shorter than 4 hours. Lastly, Dikeç and Kebapçı (2018) also explored a positive relationship between daily smartphone usage and mean scale score in their study with 265 university students. Hence, it is possible to argue that the metaphors generated by the participants and the categories derived from these metaphors bear similarities with the literature of smartphone addiction and that intensive use of smartphones within the day consequently increases individuals' levels of smartphone addiction. Figure 2 and Figure 3 present the metaphors by daily smartphone usage durations above and below mean.



Figure 2. Metaphors by Daily Smartphone Usage Durations below Mean





### Results on FoMO Levels below-above Mean

According to the figure, the participants with FoMO levels both below and above mean perceived FoMO as “*failing to be up to date*”. On the other hand, in the second place, the participants with FoMO levels above mean described FoMO as missing *an indispensable action* over a basic need while the participants with FoMO levels below mean described FoMO as an element *that is not cared much about, without which they can continue to live*. It can be argued that this result is consistent in itself given the nature of FoMO as it refers to the fear of missing out. Thus, it is arguably normal that both groups (above and below mean) perceived it as *failing to be up to date* in the first place. That being said, it is probably an expected case that individuals with low FoMO levels find it something that can be accustomed to as they would naturally experience the anxiety of not being able to follow up developments less frequently. FoMO emerged as a type of addiction with the increased usage of social media. Social media is recognized as one of the important factors increasing the use of social networking sites (Przybylski et al., 2013). There are also studies which identified it as one of the predictors of smartphone addiction (Gezgin, 2018). The fact that social networking sites started to be used on mobile phones with Facebook in 2004 and that mobile phones have evolved with constant development accompanied by different features has increased the time spent by individuals on social networking sites. Popular social media applications commonly used among university students today such as Instagram which has been in our lives since 2010 also play a key role in increasing individuals’ daily smartphone usage durations. In a study conducted in 2012, 8 out of 10 people reported that they were using social media to show who they were and boast about what they did (Laird, 2012). Now that individuals with high levels of FoMO are known to have low levels of general satisfaction, general mood, welfare and satisfaction with life (Przybylski et al., 2013). In this study, pre-service teachers’ statuses associated with their FoMO levels via metaphors was explored, and the results show that individuals with high FoMO levels generally suffer from a deficiency, deprivation. Indeed, students with poor economic conditions can follow those who are living in luxury and prosperity, at least those who seem to be so, on social networks. Moreover, individuals with low levels of mood, confidence and self-esteem may want to receive the approval, which they cannot in their real life, on social networks by posting a lot. Lastly, they may enable individuals who are oppressed due to regional and cultural factors to spend much time on social networks. These situations can bring about the increase in social network usage fed by FoMO. But on the contrary, almost unlimited sources of information and connection offered by social networks would help students be informed of online events, whom to participate in these events and information used by their friends. Instead of meeting students’ need for belonging on social media, it causes them to ignore this need of theirs and use social networks even more, which in return creates a vicious cycle between FoMO and social media use (Oberst, Wegmann, Stodt, Brand, and Chamarro, 2017). It is stated that this causes formal or informal interruptions and concentration disorders in students’ academic lives (Alt, 2015). It can be argued from another perspective that encouraging individuals to become more of a consumer of society is among negative effects of FoMO (JWTIntelligence, 2012). In this sense, the metaphors for FoMO indicate the presence of FoMO in most of the students. Figure 5 and Figure 6 show the metaphors by FoMO levels above and below mean.



Figure 4. Metaphors by FoMO Levels below Mean



Figure 5. Metaphors by FoMO Levels above Mean

### Results on the Nomophobia Metaphors

Given the data obtained from the metaphors of Nomophobia, the metaphors generated for this concept differed considerably, and the most repeated metaphors were *becoming lonely* and *nothingness*. The metaphors indicate that Nomophobia was perceived rather as a negative situation; therefore, it can be argued that most of the participants had the fear of no mobile phone. The metaphors for Nomophobia are shown in Figure 6.



## Results on Nomophobia Levels below-above Mean

Nomophobia was perceived by the participants with Nomophobia levels both below and above mean primarily as *something missing*. On the other hand, the participants with Nomophobia levels above mean perceived it secondly as *loneliness* while the participants with Nomophobia levels below mean perceived it secondly as *something that can be accustomed to*. It can be argued that this result is consistent in itself given the nature of Nomophobia. Indeed, it can be argued that both groups perceived Nomophobia as something missing in the first place since the concept of Nomophobia refers to the fear caused by non-availability of a mobile phone. It is, however, possible to argue it is expected that individuals with low Nomophobia levels find it something that can be accustomed to as they would naturally experience the anxiety caused by absence of a mobile phone less frequently. There are studies conducted on loneliness which is a metaphor frequently repeated by the participants with high levels of Nomophobia. In a study by King et al. (2014), an experiment was performed among patients with panic attack. At the end of the experiment, the experimental group which was deprived of mobile phone reported more loneliness, insecurity and less self-esteem compared to the emotions felt by the control group. The study conducted by Durak (2018b) on 786 students concluded a moderate positive relationship between Nomophobia and loneliness. The study carried out by Ozdemir, Cakir, and Hussain (2018) on university students in Pakistan and Turkey observed a positive significant relationship between loneliness and all of the students. The study performed by Gezgin, Hamutoglu, Sezen-Gültekin, and Ayas (2018) on adolescents, in parallel with other studies, found a moderate relationship between Nomophobia and loneliness and explored loneliness as a predictor of Nomophobia. This study and the studies in the literature indicate that students sometimes feel lonely when they do not have their smartphones with them or even if they do. Figure 7 and Figure 8 show the metaphors by Nomophobia levels above and below mean.



Figure 7. Metaphors by Nomophobia Levels below Mean

# kalmak



Figure 8. Metaphors by Nomophobia Levels above Mean

## Recommendations

The inferences that can be made in the light of the results of the study and the relevant recommendations are listed below.

- Given the smartphone metaphors, the metaphors of *friend*, *organ*, *eating*, *need*, *lover* show that smartphone is almost as important as to be substituted for vital functions for the students. It can be argued that smartphones are just as essential as an organ in the life of pre-service teachers.
- The category of *addiction-indispensability* came to the forefront in regard to the metaphors for spending time on smartphone. Increased time spent on smartphone increases the risk of smartphone addiction. Previous studies show that smartphones are mostly used for social networks, games and entertainment. Future qualitative studies can investigate on what level the usage for mobile learning, homework and research purposes are within this intensive usage, and if low levels are found, why smartphone is not used for these purposes. Furthermore, it is possible to design a learning activity specific for each student group if students' smartphone usage durations and the application they use are identified by their characteristics.
- As for the FoMO metaphors, it was observed that FoMO was perceived predominantly as *failing to be up to date*. The pre-service teachers were arguably concerned that they missed out the developments. Updates on social networks, the region we live in and the financial, political, social and popular conditions might be effective on this results achieved in the study. In this respect, one can think that university students cannot maintain the lives they want and they want to exist in social networks. Future studies can find which applications and features lead to longer times spent on smartphones by identifying the relationship among smartphone usage durations, social network usage durations, social networks used and FoMO. Then, it will be possible to benefit from the results for practices and materials to be designed for educational-instructional activities. It is also thought that the results will be beneficial to academicians and teachers in utilizing the social networking sites in such activities.
- As for the Nomophobia metaphors, loneliness was found to be the most prominent metaphor used in the study. Increased loneliness of pre-service teachers causes an increase in Nomophobia. The metaphors of lover and friend also reinforce this result. The extent and type of loneliness (emotional, social and familial) can be explored by future studies. Qualitative studies can also investigate the

reasons why university students experience the syndrome of loneliness. The results to be achieved by these studies will guide the studies on Nomophobia. It should be remembered that societies which are healthy both mentally and physically will increase the level of welfare, therefore increasing happiness.



## **Öğretmen Adaylarının Akıllı Telefon, Mobil Telefonsuz Kalma Korkusu (Nomofobi) Ve Gelişmeleri Kaçırma Korkusuna (FoMO) İlişkin Algılarının Metafor Kullanılarak Belirlenmesi**

### **Giriş**

Günümüzde mobil telefonlar artık bireylerin yaşamlarının bir parçası başka bir deyişle bir uzvu haline gelmiştir. Özellikle mobil telefon dediğimizde artık akla akıllı telefonlar gelmektedir. Neredeyse tüm uygulamaların mobil uygulamalara doğru geçiş yapması (Alfawareh ve Jusoh, 2014) ile gençler arasında akıllı telefonlar yoğunlukla kullanılmaktadır. Gençler ki -buna daha çok Y ve Z kuşağı diyebiliriz- akıllı telefonları ile özellikle sosyal medya uygulamalarını iletişim, boş zamanı doldurma, eğlence, haber takibi, eğitim araştırmaları vb. amaçlarla yoğunlukla kullanmaktadır. Akıllı telefonlar, aynı zamanda sosyal medyanın aşırı ve problemlili kullanılması durumu ile gençler üzerinde bağımlılık gibi olumsuz durumların oluşmasını da beraberinde getirebilmektedir. Bu durumda genç nesil, akademik başarılarının düşmesi (Erdem, Kalkın, Türen ve Deniz, 2016; Hamutoğlu, Gezgin, Samur ve Yıldırım, 2018; Hawi ve Samaha, 2016; Samaha ve Hawi, 2016), dersle olan konsantrasyonlarının azalması (Alt, 2015), yalnızlıklarının artması (Casey, 2012; Gezgin, Hamutoglu, Sezen-Gültekin ve Ayas, 2018; Park, 2005), uyku problemleri (Demirci, Akgönül ve Akpınar, 2015; Gezgin, 2018; Hughes ve Burke, 2018; Lemola, Perkinson-Gloor, Brand, Dewald-Kaufmann ve Grob, 2015) vb. gibi dolaylı olarak yaşam kalitesini olumsuz etkileyecek durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir.

Teknoloji çağı diye de adlandırabileceğimiz içinde bulunduğumuz modern çağda bu olumsuz durumların sebebi olarak son dönemde araştırmacılar tarafından üzerinde durulan kısaca mobil telefon yoksunluğu, *Nomofobi* (No Mobile Phone Phobia-Nomophobia) (King, Valença, Silva, Baczynski, Carvalho ve Nardi, 2014) ve gelişmeleri kaçırma korkusu olarak ifade edilen, *FoMO*-Fear of Missing Out (Przybylski, Murayama ve DeHaan, 2013) iki bağımlılık türü semptomlarından bahsedilmektedir. Nomofobiye bağlı olarak gençler, akıllı telefonlarından uzak kalamamakta, akıllı telefonları kapsama alanı dışında olduğunda ve/veya akıllı telefonlarının bataryasının bitmesi durumunda panikleyerek kaygı ve korku hissedebilmektedir (Gezgin ve Akıllı, 2016). Bu durum ilerleyen zamanlarda, telefonun gencin veya bireyin yanında olmasına rağmen aynı korku ve kaygıyı yaşamasını beraberinde getirebilmektedir. Bu yüzden nomofobik davranış gösteren bireylerin davranış örüntüleri olarak sıklıkla akıllı telefonunu kontrol etme, geceleri akıllı telefonlarını kapatamama, gece yatağa akıllı telefonla girme ve herhangi bir akıllı telefonun batarya bitmesi durumuna karşın powerbank cihazı ile gezme gibi durumlar gösterilmektedir (Akıllı ve Gezgin, 2016). FoMO'nun ise beraberinde gençlerin problemlili sosyal medya kullanımını tetiklediği ortaya çıkmıştır (Franchina, Vanden Abeele, van Rooij, Lo Coco ve De Marez, 2018; Przybylski vd., 2013; Vanden Abeele ve Van Rooij, 2016). Böylelikle gençler/üniversiteliler uzaktaki aileleri ve arkadaşları ile iletişimde olmayı istemekte, ülkede gelişen olayları ve bağlantıda oldukları sosyal çevrede olup biten gelişmeleri kaçırmamak için devamlı olarak akıllı telefon uygulamalarını kullanma isteğine sahip olmaktadır. Bu durum nomofobik bireylerde olduğu gibi, gençlerin de haber kaynağındaki gelişmeleri sürekli olarak takip etmelerini, mobil uygulamalardan gelen bildirimlerini, kısacası akıllı telefonlarını sıklıkla kontrol etmelerini beraberinde getirmektedir.

Mobil uygulamaları sürekli kontrol etme davranışı kişide bir süre sonra stres ve kaygılar oluşturmakta ve genç nesil bu kaygıları çözebilmek için daha çok sosyal medya ile zaman geçirme eğilimine girmektedir. Genç nesil arasında Nomofobi ve FoMO yaygınlığını araştıran çalışmalarda bu iki rahatsızlık türünde ortaya çıkan ortak noktanın aşırı akıllı telefon, mobil internet ve sosyal medya kullanımı olduğu görülmektedir (Ak ve Yıldırım, 2018; Gezgin ve Çakır, 2016; Gezgin, Şahin ve Yıldırım, 2017; Gezgin, 2017; Gökler, Aydın, Ünal ve Metintaş, 2016). Alan yazında Nomofobi ve FoMO kavramını ele alan çalışmalar incelendiğinde nicel yöntemlerin ağırlıklı kullanıldığı, nitel çalışmaların ise neredeyse olmadığı görülmektedir. Alanyazındaki bu boşluğun doldurulması ve bireylerin akıllı telefon, Nomofobi ve FoMO kavramlarına ilişkin algılarının nasıl değiştiğini incelemek amacıyla bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kapsamında kullanılan metafor analizinin, öğrencilerin düşünceleri açısından akıllı telefon, Nomofobi ve FoMO kavramlarını daha iyi açıklayacağı düşünüldüğünden önemli görülmektedir.

Öğretmen adaylarının akıllı telefon, Nomofobi ve FoMO kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla belirlemeyi ve nicel bulgularla birlikte yorumlamayı amaçlayan bu çalışmada konuyla ilgili önemli sonuçlara ulaşılması düşünülmektedir. Çalışma sonuçlarının, öğrencilerin akıllı telefonları ile

Akıllı Telefon, Nomofobi ve FoMO'ya İlişkin Metaforik Algılar

arasında kurdukları bağı tanımlayacağı ile bu tanımlardan zengin yorumlara varılacağı düşünülmektedir. Ayrıca Nomofobi ve FoMO kavramlarına yönelik elde edilecek metaforik düşüncelerin, nicel yaklaşımlarla birlikte ele alınması ileride karşılaşılabilecek olası durumlarla baş edilebilmesi açısından da önemli görülmektedir. Bununla birlikte elde edilen metaforların eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin mobil telefonların kullanımına ilişkin elde edilecek sonuçlara ışık tutabileceği düşünülmektedir. Son olarak, çalışmanın Nomofobi ve FoMO kavramlarını anlamada öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, ebeveynlerin ve ileride akademik çalışmalar yürütecek araştırmacıların dikkatini çekmeye yardımcı olabileceği de söz konusudur. Bu bilgiler ışığında, araştırmanın amacı, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının mobil telefon, mobil telefon yoksunluğu ve sosyal ağlarda gelişmeleri kaçırma korkusu kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları metafor aracılığıyla belirlemek, elde edilen metaforları nicel bulgular ile yorumlamak ve alan yazında tartışmaktır.

## Literatür Taraması

Nomofobi ve FoMO ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalar her geçen gün artmaktadır. Dünya Sağlık örgütü teknolojinin insan hayatına paralel gelişmesi ile birlikte depresyon rahatsızlığının 2020 yılında dünya çapında birinci sıraya yerleşeceğini rapor etmektedir. Yaşlanmanın artmasına ilişkin istatistiksel raporda her ne kadar teknolojiden kasıt edilenin ne olduğu belirtilmese de; bu durumun aslında sosyal medya, internet ve akıllı telefonlar olduğunu düşündürmektedir. Nomofobi ve FoMO ile ilgili çalışmalar alanyazında incelendiğinde çoğunlukla öğretmenler, üniversite öğrencileri ve ergenler üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Alanda yürütülen çalışmalarda, Dağlı, Hamutoğlu ve Gezgin (2017) okul öncesi öğretmenlerinin Nomofobi düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı olmadığını, yaş değişkeni açısından ise negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Dağlı, Gezgin, Hamutoğlu ve Sezen-Gültekin (2017) okul öncesi öğretmenleri ile yürütmüş oldukları çalışmada katılımcıların Nomofobi düzeylerini farklı değişkenler açısından (mobil telefon kullanımı, mobil oyun oynama, mobil oyun oynama süresi, mobil telefonu gündelik şarj etme sayısı ve öğretmenlerin kariyer evreleri) incelemiş olup; akıllı telefon kullanım süresi ve akıllı telefon şarj etme sayısının artmasının öğretmenlerin Nomofobi düzeylerini de arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışma bulgularında akıllı telefonlarında mobil oyun oynama ve mobil oyun oynama süresine göre Nomofobi açısından anlamlı bir farklılık söz konusu değilken; mobil telefonlarını tüm özelliklerini kullanabilme becerisinin artmasının öğrencilerin Nomofobi düzeylerini de arttığı vurgulanmaktadır. Çalışmada son olarak, öğretmenlerin Nomofobi düzeyleri ile kariyer evreleri arasında da anlamlı farklılık olduğu raporlanmaktadır.

Alanyazında nomofobinin üniversite öğrencileri arasında farklı değişkenler (akıllı telefona sahip olma, günlük akıllı telefonu kontrol etme sıklığı, mobil internete sahip olma süresi, günlük mobil internet kullanım süresi ve mobil internet kotası, cinsiyet, sınıf, yaş, düşünmeden hareket etme davranışı, başarı notu, ebeveyn eğitim durumu) açısından incelendiği çalışmaları görmek de mümkündür (Akıllı ve Gezgin, 2016; Burucuoğlu, 2017; Durak, 2018a; Erdem vd., 2016; Gezgin, 2017; Gezgin ve Çakır, 2016; Gezgin, Çakır ve Yıldırım, 2018; Gezgin, Şumuer, Arslan ve Yıldırım, 2017; Sırakaya, 2018; Yıldırım, Sumuer, Adnan ve Yıldırım, 2016). Benzer şekilde Nomofobi yaygınlığının sosyal ağ kullanıcıları üzerinde çeşitli faktörler (eğitim durumları ve mobil telefona sahip olma süreleri, akıllı telefonu günlük kontrol etme sayısı, mobil internet kullanım süresi ve günlük mobil internet kullanım süresi) açısından ele alındığı çalışmalar da söz konusudur (Gezgin, Şahin ve Yıldırım, 2017). Genç yetişkinler üzerinde Uysal, Özen ve Madenoğlu (2016) çalışmalarında Nomofobi ve sosyal fobi arasında düşük ama anlamlı bir ilişkinin varlığını tespit etmiş olup; katılımcıların Nomofobi düzeyindeki artışın sosyal fobide öngörülebilir bir artışa neden olduğunu raporlamaktadır. Sosyal fobi ve Nomofobi ile ilgili aşırı sosyal fobi rahatsızlığı olan bireyler ile yapılan başka bir çalışmada akıllı telefon ve kişisel bilgisayar sosyal fobi belirtilerini hafifletmek için bir araç olarak kullanılmaktadır. Elde edilen bulgular sosyal fobi davranışlarının akıllı telefon veya kişisel bilgisayar yoksunluğu yaşayan kişiler arasında görüldüğü ile sosyal fobi ve obsesif kompulsif bozukluklara eşlik eden bozukluklara sahip olan bireylerin nomofobiden zarar gören bireyler olduğunu göstermektedir (King vd., 2014). King ve diğerlerinin (2014) 11 adet sosyal fobiye sahip ve Nomofobi semptomları gösteren bireylerle gerçekleştirdikleri vaka çalışmalarında; sosyal fobi bozukluğu teşhisi konulan hastanın, iletişimde olduğu kişiler ile iletişim kurmada sanal ortama bağımlı olduğunu ortaya koymuş; bu durumu da kişilerle doğrudan sosyal ilişkilerden kaçınması olarak yorumlamıştır. Benzer şekilde sosyal ağları kullanan bireylerin sosyal ağlarda gelişmeleri kaçırma korkusu olarak tanımlandığı (Fuster, Chamarro ve Oberst, 2017; Gezgin, Hamutoğlu, Gemikonaklı ve Raman, 2017; Hayran, Anık ve Gürhan-Canlı, 2016). FoMO ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; FoMO'su yüksek bireylerin Facebook ile daha fazla etkileşim halinde oldukları ile düşük genel ruh hali, düşük refah ve yaşam memnuniyetine sahip oldukları belirtilmektedir (Przybylski ve diğ., 2013). FoMO ile cinsiyet, yaş, sahip olunan sosyal medya hesabı sayısı, sosyal ağ kullanma durumları ve günlük çevrimiçi

olma durumlarını inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Gezgin, Hamutoğlu, Gemikonaklı ve Raman, 2017; Gökler vd., 2016; Hoşgör, Tütüncü, Hoşgör ve Tandoğan, 2017). Hoşgör, Tütüncü, Hoşgör ve Tandoğan'ın (2017) üniversite öğrencileri arasındaki FoMO yaygınlığını farklı değişkenler açısından incelediği çalışmada, FoMO'ya yatkın öğrencilerin yanlarında sürekli şarj cihazı taşıdığını, uyanır uyanmaz akıllı telefonlarını kontrol ettiğini, yatağa akıllı telefonla girdiğini, her gün aktif olarak sosyal medyaya bağlandığını, akıllı telefonlarını günlük en az 50 kez kontrol ettiğini, en az 7 yıldır bir sosyal medya hesabına sahip olduğunu, en az 4 farklı sosyal medya hesabında üyeliği bulunduğunu ve günde en az 7 saatini sosyal medyada geçirdiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmaya benzer şekilde FoMO'nun sosyal medya kullanımı arttığı düşüncesi altında Beyens, Frison ve Eggermont (2016) tarafından ergenler üzerinde yapılan çalışmada, ergenlerin popülerite ve ait olma ihtiyaçları ve kaybolma korkuları ile Facebook kullanımı, Facebook'ta arkadaşları arasında popüler olmama nedeniyle ve Facebook'a ait olmadıkları hissi için algılanan stres arasında güçlü pozitif ilişkiler bulunmuştur. FoMO ve aşırı sosyal medya kullanımı nedeniyle öğrencilerin ders esnasında akıllı telefonları ile zaman geçirdikleri ve derse konsantrelerinin düştüğü de rapor edilmiştir (Alt, 2015).

Alan yazında görüldüğü gibi yeni olgular olan Nomofobi ve FoMO kavramlarına yönelik yapılan çalışmalar çok hızlı bir şekilde artmaktadır. Ancak yapılan bu çalışmaların daha çok nicel araştırma desenlerine uygun olarak yürütüldüğü; çoğunlukla Nomofobi ve FoMO ile ilişkili değişkenler aracılığıyla elde edilen bulguların raporlandığı ve FoMO'nun neden olduğu semptomlar açısından ele alındığı görülmektedir. Her ne kadar Nomofobi ve FoMO kavramları ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalar, alanyazının yeteri kadar doygunluğa ulaştığı fikrini oluştursa da; semptomları açısından birbirine çok benzer olan bu iki kavrama yönelik algıların öğrenciler tarafından ne olduğunu ele alan çalışmaların literatürde yer almadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmanın iki olumsuz duruma maruz kalan öğrencilerin nicel yaklaşımlar kapsamında belirlenerek; bu iki kavrama ilişkin metaforik algılarının ortaya konulmasının ilgili alanyazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Son olarak, elde edilen nicel ve nitel bulguların birlikte yorumlanmasının alanyazına katkı sağlayacağı da söz konusudur. Böylelikle, bu çalışma aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

1. Katılımcıların akıllı telefona ilişkin metaforik algıları nedir?

1a. Katılımcıların metaforik algıları akıllı telefonu günlük kullanım sürelerine göre değişmekte midir?

2. Katılımcıların cep telefonsuz kalma (Nomofobi) durumlarına ilişkin metaforik algıları nedir?

2a. Katılımcıların metaforik algıları düşük ve yüksek Nomofobiye sahip olma durumlarına göre değişmekte midir?

3. Katılımcıların gelişmeleri kaçırma korkularına (FoMO) ilişkin metaforik algıları nedir?

3a. Katılımcıların metaforik algıları düşük ve yüksek FoMO'ya sahip olma durumlarına göre değişmekte midir?

## Yöntem

Bu çalışma karma yöntem araştırmasına örnek olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Greene, Caracelli ve Graham (1989) tarafından en az bir nicel ve bir nitel yöntem içeren araştırma tasarımları olarak tanımlanan (akt. Metin, 2015) karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak ele alınmakta olup (Creswell, 2003); araştırmacının, çalışmanın nicel ve nitel bileşenlerinden ayrı ayrı elde ettiği sonuçları üçgenlemesine ve böylece tek bir çalışma içinde bulguları doğrulama, destekleme veya çapraz geçerliğinin sağlanmasına fırsat veren çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013). Bu doğrultuda bu çalışma, *nicel ve nitel araştırma sorularının birleştirilmesi ile verilerin aynı anda toplanması* yoluyla eş zamanlı tasarım yolu ile karma yöntem biçiminde planlanmış ve yürütülmüştür.

Birinci kısım nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline örnek olup; elde edilen veriler farklı değişkenler açısından nedensel karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olup (Karasar, 2009); nedensel

Akıllı Telefon, Nomofobi ve FoMO'ya İlişkin Metaforik Algılar

karşılaştırma araştırmaları bireylerin ait oldukları gruplar arasında var olan mevcut farklılıkların nedenlerini veya sonuçlarını incelemeyi amaçlamaktadır (Fraenkel, Wallen veHyun, 2012). İkinci kısımda ise öğretmen adaylarının Nomofobi ve FoMO kavramlarına ilişkin algıları metaforlar yoluyla tespit edilecek olup, nitel araştırma yöntemi kullanılacak ve olgubilim (fenomoloji) ile desenlenecektir. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Annells, 2006; Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Metafor çalışmaları ise araştırmacının çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile durumları ve duruma bağlı temaları tanımlayarak zaman içerisinde sınırlandırılmış olan bir veya birkaç durumu derinlemesine incelediği, nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2007). Olgubilim (fenomoloji) desenin temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu desende araştırmacı katılımcının öznel tecrübeleri ile ilgilenmekte, algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Olgubilim tanımlayıcı bir araştırmadır. Bu bağlamda genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önemlidir (Akturan ve Esen, 2008). Bu iki yaklaşımın bir arada kullanılması ile çalışmada sunulan araştırma probleminin daha tamamlayıcı ve bütüncül olarak ele alınacağı ve daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir

### Çalışma Grubu

2017–2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilen bu çalışmaya; Trakya bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde farklı programlarda öğrenim gören 111 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılardan elde edilen nicel veriler Nomofobi ve FoMO ölçeklerinden ve günlük akıllı telefon kullanma süresi değişkeninden alınan toplam puanın ortalamasına göre düşük ve yüksek olarak kategorilendirilerek her bir kategoride yer alan metaforlar belirlenmiştir. Çalışmada katılımcılar açısından gönüllülük esası aranmış ve örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örneklem metodu kullanılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacılar tarafından katılımcılara dağıtılan ölçek formunu yanıtlamaları esasına dayalı olarak sınıf ortamında yüz-yüze toplanmıştır. Verilerin toplanmasında öğrencilere ilk önce çalışma konusu ile ilgili bilgilendirilmiş olup gönüllülük esas alınmış; elde edilen verilerin sadece çalışma kapsamında kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Ölçeğin doldurulması yaklaşık olarak 10-12 dakika olarak gerçekleşmiştir. Nicel verilerin elde edilmesinde, orijinali Przybylski vd. (2013) tarafından geliştirilen ve Gökler ve ark. (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, 10 maddeden oluşan FoMO ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin yanı sıra Yıldırım ve Correia (2015) tarafından geliştirilen ve Yıldırım, Sumuer, Adnan ve Yıldırım (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, 20 maddelik Nomofobi ölçeği kullanılmıştır. Son olarak, katılımcıların metaforik algılarını belirlemek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan üç sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

*Nomofobi Ölçeği.* Geliştirme ve uyarlama çalışmaları sonucunda elde edilen Nomofobi ölçeği 20 maddeden oluşmakta olup; 7'li Likert tipindedir. Ölçekteki maddeler 1'den (Kesinlikle Katılmıyorum) 7'ye (Kesinlikle Katılıyorum) kadar derecelendirilmektedir. Nomofobi ölçeği *Bilgiye Erişememe (4 madde)*, *Bağlantıyı Kaybetme (5 madde)*, *İletişime Geçememe (6 madde)* ve *Rahat Hissedememe (5 madde)* olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. "Akıllı telefonumdan sürekli olarak bilgiye erişemediğimde kendimi rahatsız hissederim." maddesi bilgiye erişememe; "Akıllı telefonumun şarjının bitmesinden korkarım." maddesi bağlantıyı kaybetme; "Eğer akıllı telefonum yanımda değilse, Ailemle ve/veya arkadaşlarımla hemen iletişim kuramayacağım için kaygı duyarım." maddesi iletişime geçememe ve "Çevrimiçi kimliğinden kopacağım için gergin olurum." maddesi rahat hissedememe alt boyutuna örnek teşkil etmektedir. Orijinal ölçek için Cronbach Alfa ile hesaplanan iç tutarlık katsayısı .95 iken Nomofobi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanan formunun iç tutarlık katsayısı değeri .92 olarak verilmektedir. Alt boyutları için orijinal ölçekte hesaplanan güvenilirlik katsayıları sırası ile .94, .87, .83 ve .81 iken Türkçeye uyarlanan hali ile bu değerler .90, .74, .94 ve .91 şeklindedir.

*Gelişmeleri Kaçırma Korkusu(FoMO) Ölçeği.* FoMO ölçeği 10 maddeden oluşmakta olup; 5'li Likert tipindedir. Ölçekte yer alan her madde 1-5 puan (1=hiç doğru değildir, 5=aşırı şekilde doğrudur) arasında puanlandırılmaktadır. Ölçekten alınan puanlar 10-50 arasında değişmekte olup, ölçeğin kesim puanının olmadığı belirtilmiştir. Ölçekten alınan puanın artması "bireylerin gelişmeleri kaçırma korkusunun olma olasılığı artmaktadır" şeklinde yorumlanmaktadır. Başkalarının benimkilerden daha doyurucu deneyimler yaşadığından korkarım." maddesi FoMO ölçeğinde yer alan maddelere örnektir. Orijinal ölçeğin Cronbach's alpha kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı .95, Türkçe'ye uyarlanmış ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise .81 olarak verilmiştir.

*Yapılandırılmış Görüşme Formu (Metafor Soruları).* Araştırmada katılımcıların metaforik algılarını belirlemek üzere yöneltilen sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup katılımcılara üç farklı soru yöneltilmiştir. Buna göre birinci soru “Mobil telefon benim için... gibidir. Çünkü ....” olup katılımcıların mobil telefon ile ilgili algılarını metaforik olarak belirlemeye hizmet etmektedir. Katılımcılara yöneltilen ikinci soru ise “Mobil telefonsuz kalma korkusu benim için ... gibidir. Çünkü ...” şeklinde olup katılımcıların mobil telefon yoksunluğunda yaşadığı durumu metaforik açıdan belirlemeye yardımcı olmaktadır. Son olarak, “Gelişmeleri kaçırma (sosyal medya, olup biten olaylar vb. ile ilgili) korkusu benim için ...gibidir. Çünkü...” sorusu da katılımcıların sosyal medya ortamlarındaki gelişmeler kaçırma karşısında içinde buldukları durumu belirlemeleri açısından yöneltilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Veriler, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilerek, nicel araştırma bulguları ile birlikte yorumlanmaktadır. Bu açıdan verilerin analizinde betimsel istatistikler ile nitel veri analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin öncelikle metafor açısından uygunluğu iki farklı uzman tarafından test edilmiştir. Buna göre mobil telefona ilişkin verilen cevapların metafor açısından uygun olmamasından dolayı 9 yanıtın çalışmadan çıkarılmasına karar verilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle katılımcılar tarafından oluşturulan her bir metafor birinci araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Sonrasında katılımcıların verdikleri benzer anlamlar içeren kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Örneğin “... çünkü .....", “... çünkü ....." vb. ifadelerden öğretmen adaylarının, mobil telefonsuz kalma korkularına ilişkin ifade ettikleri metaforlardan, mobil telefonsuz kalma korkusunu .... olarak algıladıkları söylenebilir. Bu nedenle birinci araştırmacı tarafından kodlanan bu metaforlar “.....” kategorisi altında toplanmıştır. Daha sonra ikinci araştırmacı, birinci araştırmacının yaptığı kodlamaları, oluşturduğu kategorileri inceleyerek olumlu-olumsuz görüş belirtmiştir. Verilerin güvenilirliği açısından “Güvenirlilik= Görüş Birliği/ (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği)” formülünden (Miles ve Huberman, 1994) faydalanılmış olup, araştırmacılar arasındaki uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca veriler Nomofobi ve FoMO alanında çalışmaları bulunan iki alan uzmanının görüşlerine başvurularak geçerlilik ve güvenilirliği kontrol ettirilmiştir. Bunun yanında katılımcıların görüşlerinden faydalanılarak doğrudan alıntılar bulgular bölümünde verilmesi ile çalışmanın geçerliliği artırılmıştır.

Daha sonra elde kalan veriler ile katılımcıların Nomofobi ve FoMO ölçeğinden almış oldukları puanlar düşük ve yüksek olarak sınıflandırılmıştır. Her bir ölçekte kategorilendirilen alanlarda, katılımcıların metaforik algıları belirlenerek farklı değişkenler açısından karşılaştırma yapılarak, birbirleri ile binişik olduğu düşünülen bu iki kavramın karşılaştırmalı olarak derinlemesine araştırılması yapılmıştır. Ayrıca katılımcıların akıllı telefona yönelik metaforik algılarının belirlenmesinde günlük akıllı telefon kullanma süresi sürekli değişkeninden elde edilen verilerden faydalanılmıştır. Buna göre, benzer şekilde, günlük akıllı telefon kullanma süresi değişkeninin sunduğu verilerin ortalamasına göre katılımcıların metaforik algıları kategorilendirilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlilik**

Araştırmada görüşme sorularının anlaşılabilirliği açısından, çalışma grubuna benzer bir grup ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Çalışmada gönüllülük esasının olması ile katılımcıların araştırma bulgularının sadece çalışma kapsamında kullanılacağı konusunda bilgilendirilmesi çalışmanın güvenilirliğine hizmet etmektedir. Nitel verilerin analizinde dış geçerliği arttırmak için gözlemci üçgenlemesine gidilmiş; elde edilen veriler üç farklı uzman tarafından gözden geçirilmiştir.

### **Bulgular**

Katılımcılardan elde edilen metaforik veriler Günlük Akıllı Telefon Kullanma Süresi (GATKS) kapsamında mobil telefon, Nomofobi ve FoMO'ya yönelik olarak ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Ayrıca Mobil Telefon, Nomofobi ve FoMO başlıkları altında üretilen metaforlar “ortanın üstü ve altı” şeklinde ayrı alt başlıklarda incelenmiştir. Bu hususta elde edilen metaforlara ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

### **GATKS Kapsamında Mobil Telefon Metaforları**

### Mobil Telefon Metaforuna İlişkin Bulgular

Mobil telefon kavramına yönelik üretilen metaforlar incelenmiş, 9 katılımcının yanıtlarının metafora uygun olmamasından dolayı ilgili 9 form analizden çıkarılarak 102 katılımcı görüşü değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda bazı metaforların tekrar ettiği görülmüş ve ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 1.** Mobil Telefona Yönelik Elde Edilen Metaforlar

Abur cubur	Eğlence	Kör insanın sopası	Sohbet sahası
Aktif olmak	El bezi	Kötü bir arkadaş	Solunum cihazı
Anı defteri	Ele yapışan mıknaş	Mega dolap	Spor
Araba	Elektriğin olmaması	Mikrofon	Stres topu
Araba kullanmak	Endişeleri dindiren ilaç	<b>Organ (f=4)</b>	Su (f=2)
<b>Arkadaş (f=4)</b>	Fenerbahçe	Otobüs	Takımın beyni olan Sneijder
Aşk	Güvercin ve göz	Oyun oynamak	Tavşanın havucu
Atardamar	Haber alma aracı	Oyuncak (f=2)	Tuvalet kâğıdı
Ayrılmaz bir parça	Haber kaynağı	Öğrenci kalemi	Tuz (f=2)
Bilgisayar	Hayali bir arkadaş	Örümcek ağı	Uyku
Bisiklet	Hayat (f=2)	Özel eşya	Uyuşturucu
Boş bir materyal	Hayat arkadaşı	Posta güvercini	Yardımcı (f=2)
Cankurtaran	Hayat tarzı	Postacı, gerekmeyen mektup	Yaşam koçu
Cüzdan	Hayatın bir parçası (f=2)	Saatli bomba	Yaşam kaynağı
Çanta	Hayatın olmazsa olmazı	Sabun	Yegâne varlık ve servet
Çay	Hazine	Serum	<b>Yemek yemek (f=4)</b>
Çelik yelek	İçinde yaşadığım dünya	Ses teli	Yol
Çikolata	<b>İhtiyaç (f=3)</b>	<b>Sevgili (f=3)</b>	Yol arkadaşı (f=2)
Damarda akan kan	İhtiyaç giderici eşya	Sıcak bir ev	Zaman makinası
Dost	İlaç	Sigara	<b>Toplam: (f=82)</b>
Dünyanın kendisi	Kahve	Sigara içmek	

Tablo 1'e göre, mobil telefon kavramına yönelik üretilen metaforlar oldukça farklılık (f=82) göstermektedir. Katılımcılardan elde edilen verilere göre, mobil telefon kavramına ilişkin metaforlardan en fazla tekrarlananlar "**arkadaş (f=4), organ (f=4), yemek yemek (f=4), ihtiyaç (f=3), sevgili (f=3)**" şeklindedir. Bu durumda mobil telefonun katılımcıların hayatlarında daha ziyade bir arkadaş, sevgili ya da ihtiyaç, yemek yemek, organ gibi elzem bir araç olarak algılandığı söylenebilir. Katılımcıların ürettiği metaforlara ilişkin sunulan ifadeler aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

**K4:** "Organ. Çünkü onsuз hiçbir şey yapmak mümkün değil."

**K74:** "İhtiyaç. Çünkü iletişime arkadaşlarımla ailemle konuşmaya ihtiyacım var. Bu yüzden vazgeçilmezimdir."

### Ortalamalara Göre İncelenen Mobil Telefon Metaforlarına İlişkin Bulgular

Katılımcılara günlük akıllı telefon kullanım süreleri sorulmuş, bu sürelerin ortalaması alınmış ( $\bar{X}=6.53$ ) ve bu ortalamanın üzerinde kalan 38 katılımcı ve altında kalan 64 katılımcı tarafından mobil telefon kavramına yönelik üretilen metaforlar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

**Tablo 2.** Ortalamanın Üstünde Mobil Telefon Kullanım Düzeyine Sahip Katılımcıların Ürettiği Metaforlar

Kategori	Metafor	Örnek
----------	---------	-------



<b>Farklı ihtiyaçları gidermede kolaylaştırıcılık (f=12)</b>	Aşk, Endişeleri dindiren ilaç, Yemek yemek, Saatli bomba, Araba kullanmak, Ele yapışan mıknaş, Stres topu, Çanta, Yaşam koçu, Mikrofon, Yol, Çay	<b>K86:</b> “Mikrofon. Çünkü sesimi duyurmamı kolaylaştırmamı sağlar.”
<b>Bağımlılık-olmazsa olmazlık (f=21)</b>	<b>Tuz (f=2), Organ (f=2),</b> Uyuşturucu, Elektriğın olmaması, Hayatın bir parçası, Solunum cihazı, İhtiyaç giderici eşya, Hayat, Uyku, Sigara içmek, Sigara, Yemek yemek, Sevgili, Özel eşya, Yol arkadaşı	<b>K42:</b> “Organ. Çünkü artık bir parçam ayağım, kolum gibi.”
<b>Dostluk (f=5)</b>	<b>Arkadaş (f=2),</b> Cankurtaran, Yol arkadaşı, Dost	<b>K52:</b> “Dost. Çünkü bütün bilgilerim ve özelim onda. Mobil telefon diğer insanlar gibi arkadan vurmaz.”

Ortalamanın üstünde telefon kullanım düzeyine sahip katılımcıların ürettiği mobil telefon metaforlarına yönelik gerekçeler incelenmiş ve bu gerekçeler üzerinden oluşturulan kategoriler Tablo 2’de sunulmuştur. Bu hususta, mobil telefon kavramı *farklı ihtiyaçları gidermede kolaylaştırıcılık (f=12)*, *bağımlılık-olmazsa olmazlık (f=21)* ve *dostluk (f=5)* kategorileri altında toplanmıştır. Bu kategoriler incelendiğinde mobil telefon metaforları en çoktan en aza doğru sırasıyla bağımlılık, kolaylaştırıcılık ve dostluk olarak algılanmıştır. Bu durumda, ortalamanın üstünde telefon kullanım düzeyine sahip katılımcıların mobil telefonu daha ziyade bağımlılık yaratan, olmazsa olmaz bir unsur olarak algıladıkları söylenebilir.

**Tablo 3.** Ortalamanın Altında Telefon Kullanım Düzeyine Sahip Katılımcıların Ürettiği Metaforlar

Kategori	Metafor	Örnek
<b>Farklı ihtiyaçları gidermede kolaylaştırıcılık (f=41)</b>	<b>Arkadaş (f=3),</b> Güvercin ve göz, Zaman makinası, Araba, Öğrenci kalemi, Hayali bir arkadaş, Posta güvercini, Sevgili, Boş bir materyal, Haber alma aracı, Örümcek ağı, Dünyanın kendisi, Oyuncak, Yardımcı, Çelik yelek, İhtiyaç, Mega dolap, İlaç, Hazine, Hayat tarzı, Eğlence, Kahve, Sevgili, Sohbet sahası, Aktif olmak, Bilgisayar, Yardımcı, Spor, Haber kaynağı, Serum, Hayat arkadaşı, Anı defteri, Oyuncaktır, Bisiklet, Oyun oynamak, El bezi, Otobüs, Ses teli, Postacı-gerekmeyen mektup	<b>K54:</b> “Serum. Çünkü bir günde dünyada neler olup bitti gelişmeler benim için önemlidir. Tüm günlük işler, iletişimi, bilgi bunun üzerinden gerçekleşir, hayatımızı kolaylaştırır.”
<b>Olmazsa olmazlık, bağımlılık (f=23)</b>	<b>İhtiyaç (f=2),</b> Yemek yemek, Yegane varlık ve servet, Abur cubur, Cüzdan, Çikolata, Damarda akan kan, Hayat, Takımın beyni olan Sneijder, Hayatın bir parçası, Kör insanın sopası, Su, İçinde yaşanan dünya, Kötü bir arkadaş, Atardamar, Sıcak bir ev, Organ, Ayrılmaz bir parça, Su, Sabun, Fenerbahçe, Tuvalet kağıdı	<b>K58:</b> “Takımımızın beyni olan Sneijder. Çünkü olmazsa olmaz hayatımızın tam ortasında aslında bizi yönlendiriyor. Hayatımızın merkezinde diyebiliriz. Mesela telefon yokken ya da şarjı bitince boşluktaymışsın gibi oluyor. Aynı Sneijder içinde geçerli o olmadığında olmuyor. Bir şey eksik oluyor.”

Ortalamanın altında telefon kullanım düzeyine katılımcıların ürettiği mobil telefon metaforlarına yönelik gerekçeler incelenmiş ve bu gerekçeler üzerinden oluşturulan kategoriler Tablo 3’te sunulmuştur. Bu hususta, mobil telefon kavramı *farklı ihtiyaçları gidermede kolaylaştırıcılık (f=41)* ve *olmazsa olmazlık-bağımlılık (f=23)* kategorileri altında toplanmıştır. Bu kategoriler incelendiğinde telefon kullanım düzeyi düşük olan katılımcıların

Akıllı Telefon, Nomofobi ve FoMO'ya İlişkin Metaforik Algılar  
mobil telefonu daha ziyade farklı ihtiyaçları (iletişim, gündemi takip etme vb.) karşılamada bir kolaylaştırıcı unsur olarak algıladıkları söylenebilir.

### FoMO Metaforuna İlişkin Bulgular

FoMO kavramına yönelik üretilen metaforlar incelendiğinde bazı FoMO'ya yönelik metaforların tekrar ettiği görülmektedir. FoMO'ya ilişkin bulgular aşağıdaki tablo 4 'de sunulmuştur.

**Tablo 4.** FoMO'ya Yönelik Elde Edilen Metaforlar

Açlık	Espriyi anlamamak	Medeni durumunun değişmesi	Şaka
Asansörde kalmak	Fizyolojik bir ihtiyaç	Merak ve heyecan	Taş devrinde yaşamak
Asosyalılık (f=2)	<b>Gündemden geri kalmak (f=4)</b>	O günü boş geçirmişim	Tavşanın dağa küsmesi
Battaniye	Habersiz kalmak	Olaylardan uzak kalma, çaresizlik	Tavukların uçması
Benden saklanan bir kutu eşya	Hapishane	Ölü adam	Tedavi
Beşiktaş	Hayattan kopmak (f=2)	Ölüm	Tren
Bilgim olmayan seminerde en önde olmak	Her şeyden soyutlanmak	Önemsiz bir olay	Tuvalete gidememek
Bir köyde yalnız kalmak	Hiçbir şey (f=2)	Rüya	Tuz
Boşluk	Hipnoz	Safalık	Tuzsuz şekerli bir hayat
Buz pateni yapmak	<b>İssiz adaya düşmek (f=3)</b>	Sağır olmak	TV izlemek (f=2)
<b>Cahil, bilgisiz kalmak (f=3)</b>	İletişimden kopma	Sağır, kör kalmak	Uykusuzluk
Can sıkıntısı	Karanlıkta kalmak (f=2)	Sakat kalmak	Uyumak
Canımdan can gitmesi	Kaybolmuşluk	Sıradan bir gün	Uyuşturucu
Çikolata (f=2)	Kimsesiz kalmak (f=2)	Silgimi kaybetmek	Yabancılaşma
Darbe gecesi uyuyakalmak	<b>Kötü bir olay (f=3)</b>	Sinek ısırığı	Yara

Derse geç kalma korkusu	Kredi kartı	Sinemaya gitmemek	Yaşadığımı hissedememek
Dışlanmak (f=2)	Kurşun kalem	Siyaset bilimleri	Yemek
Diyet yapmak	Lens	Sosyallik	Yol kenarındaki küçük taşlar
Eksiklik (f=2)	Mağarada yaşamak	Soyutlanma	Zaman kaybı
Elinden oyuncuğı alınmış çocuk	Mahalle yansa kayıtsız kalma	Su olmayan bakkal	Zamanın gerisinde kalma (f=2)
Eski çağda kalmak	Mantar	Sudan çıkmış balık	<b>Toplam: 83 farklı metafor</b>

Tablo 4'te göre, FoMO kavramına yönelik üretilen metaforlar oldukça farklılık (f=83) göstermektedir. Katılımcılardan elde edilen verilere göre, FoMO kavramına ilişkin metaforlardan en fazla tekrarlananlar **“gündemden geri kalmak (f=4), cahil, bilgisiz kalmak (f=3), ıssız adaya düşmek (f=3), kötü bir olay (f=3)”** şeklindedir. Bu durumda FoMO'nun daha ziyade olumsuz bir durum olarak algılandığı söylenebilir. Bu sebeple, katılımcıların çoğunun gelişmeleri kaçırma korkusuna sahip olduğu söylenebilir. Katılımcıların ürettiği metaforlara ilişkin sunulan ifadeler aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

**K58:** *“Diyet yapmak. Çünkü tadı yoktur hayatın.”*

**K5:** *“İssiz bir adaya düşmek. Çünkü iki durumda da dünyadan, çevremden haberdar olamayacak gibi oluyorum.”*

### Ortalamalara Göre İncelenen FoMO Metaforlarına İlişkin Bulgular

FoMO ölçeğinden alınan puan ortalamasının üstünde ( $\bar{X}=28,93$ ) FoMO düzeyine sahip katılımcıların FoMO kavramına ilişkin ürettiği metaforlara ilişkin bulgular Tablo 5'de gösterilmektedir.

**Tablo 5.** Ortalamanın Üstünde FoMO Düzeyine Sahip Katılımcıların Ürettiği FoMO Metaforları

Kategori	Metafor	Örnek
<b>Gereksinim (f=15)</b>	Fizyolojik bir ihtiyaç, sakat kalmak, derse geç kalma korkusu, yemek, eksiklik, açlık, uykusuzluk, günü boş geçirmek, ölüm, tuzsuz şekerli bir hayat, kredi kartı, hayattan kopma, silgimi kaybetmek, diyet yapmak, sudan çıkmış balık	<b>K1:</b> <i>“Fizyolojik bir ihtiyaç. Çünkü beynimin bir köşesinde sürekli sosyal medyada olup bitenler yer alır.”</i>

<b>Geri kalma (f=32)</b>	Saflık, kaybolmuşluk, herhangi bir ortamdan dışlanma, boşluğa düşme, soyutlanma, siyaset bilimleri, eksiklik, sağır-kör kalmak, ölüm, kötü bir olay, sağır olmak, taş devrinde yaşamak, hayattan kopuş, olaylardan uzak kalma, çaresizlik, darbe gecesi uyuya kalmak, bilgisiz kalmak, hapisane, eski çağda kalmak, asosyallik, yaşadığımı hissedememek, ölü adam, <i>cahillik (f=3)</i> , <i>geri kalmak (f=3)</i> , <i>zamanın gerisinden gelmek (f=2)</i> , <i>issiz adaya düşmek (f=2)</i>	<b>K40:</b> “Ölü adam, her olaydan geri kalmak, bilgisiz kalmak. Çünkü çevremdeki insanları takip edememe ve onlarla bir araya geldiğimde yaptıkları hakkında fikir sahibi olmamama neden olur.”
<b>Hayal kırıklığı (f=4)</b>	Rüya, elinden oyuncağı alınmış çocuk, hipnoz, şaka	<b>K12:</b> “Elinden oyuncağı alınmış çocuk. Çünkü canım çok sıkılır istediğim ve eğlendiğim şeyleri yapamam.”
<b>Yalnızlık (f=5)</b>	<i>Kimsesizlik (f=2)</i> , bir köyde yalnız kalmak, dışlanmışlık, her şeyden soyutlanmak	<b>K7:</b> “Kimsesizlik. Çünkü hiçbir şeyden haberdar olmayınca yalnız gibi hissedirim.”
<b>Alışılabilir bir durum (f=7)</b>	Sinek ısırığı, mantar, önemsiz bir olay, yol kenarındaki küçük taşlar, haberleri izleyememek, battaniye, çikolata	<b>K54:</b> “Battaniye. Çünkü olmasa da olur sadece daha az ısınırsınız benim için de öyle.”

Ortalamanın üstünde FoMO düzeyine sahip katılımcıların ürettiği FoMO metaforlarına yönelik gerekçeler incelenmiş ve bu gerekçeler üzerinden oluşturulan kategoriler Tablo 5’te sunulmuştur. Bu hususta, FoMO kavramı *gereksinim (f=15)*, *geri kalma (f=32)*, *hayal kırıklığı (f=4)*, *yalnızlık (f=5)* ve *alışılabilir bir durum (f=7)* kategorileri altında toplanmıştır. Bu kategoriler incelendiğinde FoMO düzeyi yüksek olan katılımcıların FoMO’yu daha ziyade bir şeylerden geri kalma ve en temel ihtiyaçlardan eksik kalma biçiminde algıladıkları söylenebilir.

**Tablo 6.** Ortalamanın Altındaki FoMO Düzeyine Sahip Katılımcıların Ürettiği FoMO Metaforları

Kategori	Metafor	Örnek
<b>Gereksinim (f=9)</b>	Canımdan can gitmesi, çikolata, medeni durumumun değişmesi, lenslerim, ayrıntı, merak ve heyecan, tuz, tedavi, tuvalete gidememe	<b>K1:</b> “Canımdan can gitmesi. Çünkü artık bağımlılık derecesindeyiz onsuz vakit geçiremiyoruz.”
<b>Geri kalma (f=20)</b>	Kötü bir olay, uyumak, saklanan eşya, asansörde kalmak, suyu olmayan bakkal, boşlukta kalmak, yapılan espriyi anlamamak, tren, iletişimden kopma, habersiz kalmak, can sıkıntısı, yemeği önünden alınmış aç bir insan, bilgim olmayan seminerde en önde olmak, hapisane, gündemden geri kalmak (f=2), karanlıkta kalmak (f=2), ıssız bir adaya düşmek (f=2)	<b>K51:</b> “Hapisane. Çünkü olayları kaçırmamak benim için önemlidir.”
<b>Yalnızlık (f=2)</b>	Asosyal bir kişi, yabancılaşma	<b>K25:</b> “Yabancılaşma. Çünkü çevreyle kopukluk yaşanır.”

**Alışılabilir bir durum (f=16)** Yara, mahalle yansa kayıtsız kalmak, sıradan bir gün, uyuşturucu, Beşiktaş, hiçlik, kurşun kalem, sinemaya gitmemek, hiçbir şey, buz pateni yapmak, boşluk, zaman kaybı, daha sosyal olmak, tavşanın dağa küsmesi, televizyon izleme (f=2)

**K4:** "Yara. Çünkü en başta bir yara acıtır ama daha sonra kabuk bağlar ve eskisi gibi acı vermezse gelişmeleri kaçırmak da bu etkiyi yaratır, önce bir boşluk ama daha sonra alışılmışlık olur."

Ölçekten alınan puan ortalamasının altında FoMO düzeyine sahip katılımcıların ürettiği FoMO metaforlarına yönelik gerekçeler incelenmiş ve bu gerekçeler üzerinden oluşturulan kategoriler Tablo 6'da sunulmuştur. Bu hususta, FoMO kavramı *gereksinim (f=9)*, *geri kalma (f=20)*, *yalnızlık (f=2)* ve *alışılabilir bir durum (f=16)* kategorileri altında toplanmıştır. Bu kategoriler incelendiğinde FoMO düzeyi düşük olan katılımcıların FoMO'yu daha ziyade bir şeylerden geri kalma ve alışılabilir bir durum biçiminde algıladıkları söylenebilir.

### Nomofobi Metaforlara İlişkin Bulgular

Nomofobi kavramına yönelik üretilen metaforlar incelendiğinde bazılarının tekrar ettiği görülmektedir. Bu metaforlara ilişkin bulgular aşağıdaki tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Nomofobi'ye Yönelik Elde Edilen Metaforlar

Acıkmak	Derse girmek	Kabak	Saatimin kolumda olmaması
Ailesi boşanmış çocuk	Diken üstünde durmak	Kapalı alanda kalmak (f=3)	Sessizlik
Alkol alamama	Dipsiz bir kuyuya sürekli düşmek	Kaplumbağa	Sınava geç kalmak
Aracımın lastiğinin patlaması	Dul kalmak	Kara delik	Sınavda silgisiz kalmak
Asansörde kalmak	Dünyanın sonu	Karanlıkta kalmak (f=3)	Sigara içmek
Ayakkabımın topuğunun kırılması	Elektriksiz kalmak	Kaygı	Silgi
Bir eksiklik	Elektrikler kesildiğinde asansörde kalmak	Kayınpederle tanışmak	Sinek
Bir parçanın koparılması	En sevdiği oyuncağı artık olmayan bir çocuk	Kereviz yemeğı	Sokakta çıplak kalmak
Boş hayat	Endişe	Komada olmak (f=2)	Soyutlanmak
Boşluk (f=3)	Evlat acısı	Korku filmi (f=3)	Tatsız tuzsuz bir yemek
Can sıkıntısı	F 10 tuşu basmayan klavye	Kör kuyularda merdivensiz kalmak	Tek başına kalmak (f=2)

## Akıllı Telefon, Nomofobi ve FoMO'ya İlişkin Metaforik Algılar

Ceza	Fenerbahçe	Mutluluğumun elimden alınması	Tekerleksiz araba
Cinnet	Hapis	Nefessiz kalmak	Uykusuzluk (f=2)
Çaresiz kalma korkusu (f=2)	Her şeyden habersiz boş olmak	Oksijen	Uzaydaki boşluk
Çikolata	<b>Hiçlik (f=4)</b>	Otobüsü kaçırıp yürümek	<b>Yalnız kalmak (f=10)</b>
Çikolatasız kalan kadın	Hobilerimden geri kalmak ve zaman kaybı	Oyunu arkadaş	Yolda kalmak
Çocuğu olmayan çift	İssiz kalmak	Ölüm (f=3)	Yolunu kaybetmek (f=2)
Çok samimi olmadığım arkadaşımı kaybetme	İşıksız kalmak	Para (f=2)	<b>Toplam: 77 farklı metafor</b>
Çölde susuz kalmak	İçki içememe korkusu	Parasız yolda kalmak	
Dağ başında kalmak	İlkellik	Pazar günü işe çağrılan işçi	

Tablo 7'ye göre, Nomofobi kavramına yönelik üretilen metaforlar oldukça farklılık (f=77) göstermektedir. Katılımcılardan elde edilen verilere göre, Nomofobi kavramına ilişkin metaforlardan en fazla tekrarlananlar “**yalnız kalmak (f=10)**, **hiçlik (f=4)**” şeklindedir. Bu durumda Nomofobinin daha ziyade olumsuz bir durum olarak algılandığı söylenebilir. Bu sebeple, katılımcıların çoğunun mobil telefonsuz kalma korkusuna sahip olduğu söylenebilir. Katılımcıların ürettiği metaforlara ilişkin sunulan ifadeler aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

**K5:** “Çaresizlik korkusu. Çünkü telefonsuz kalınca arkadaşlarımdan, ailemden, sevdiklerimden haber alamayınca kötü hissediyorum.”

**K48:** “Para. Çünkü param olmadığımda huzursuz olurum.”

### Ortalamalara Göre İncelenen Nomofobi Metaforlarına İlişkin Bulgular

Nomofobi ölçeğinden alınan puan ortalamasının üstünde ( $\bar{X}=87,12$ ) Nomofobi düzeyine sahip katılımcıların Nomofobi kavramına ilişkin ürettiği metaforlara ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

**Tablo 8.** Ortalamanın Üstünde Nomofobi Düzeyine Sahip Katılımcıların Ürettiği Nomofobi Metaforları

Kategori	Metafor	Örnek
----------	---------	-------



<b>Eksiklik (f=28)</b>	Uykusuzluk, eksiklik, elektrikler kesildiğinde asansörde kalmak, boşluk, dul kalmak, cinnet, uzaydaki boşluk, dipsiz bir kuyuya sürekli düşmek, ceza, çocuğu olmayan çift, karanlıkta kalmak, nefessiz kalmak, uykusuzluk, dünyanın sonu, bir parçanın koparılması, sokakta çıplak kalmak, komada olmak, her şeyden habersiz boş olmak, yolunu kaybetmek, ayakkabımın topuğunun kırılması, aracımın lastiğinin patlaması, ilkellik, ailesi boşanmış çocuk, hobilerimden geri kalmak ve zaman kaybı, <i>ölüm (f=2), kapalı alanda kalmak (f=3)</i>	<b>K1:</b> “Uykusuzluk. Çünkü uykuyu seviyorum.”
<b>Tedirginlik (f=6)</b>	Diken üstünde durmak, can sıkıntısı, yolunu kaybetmek, korku filmi, <i>karanlık korkusu (f=2)</i>	<b>K41:</b> “Korku filmi. Çünkü soru olmadığını bilmeme rağmen gerilirim.”
<b>Yalnızlık (f=10)</b>	Tek başıma kalmak, soyutlanma, ölüm, <i>yalnız kalmak (f=7)</i>	<b>K6:</b> “Ölüm. Çünkü telefonsuz hayat benim için çok anlamsız.”
<b>Çaresizlik (f=5)</b>	Çölde susuz kalmak, çaresizlik korkusu, parasız yolda kalmak, derse girmek, hapis	<b>K51:</b> “Hapis. Çünkü telefon olmadığımda kendimi bir yere hapsedilmiş hissedirim.”
<b>Ahşılabilir bir durum (f=2)</b>	Çikolata, Hiçlik	<b>K44:</b> “Çikolata. Çünkü, çikolata da bir bağımlılık yapar fakat bırakması hiçte zor değil.”

Ortalamanın üstünde Nomofobi düzeyine sahip katılımcıların ürettiği Nomofobi metaforlarına yönelik gerekçeler incelenmiş ve bu gerekçeler üzerinden oluşturulan kategoriler Tablo 8’de sunulmuştur. Bu hususta, Nomofobi kavramı *eksiklik (f=28), tedirginlik (f=6), yalnızlık (f=10), çaresizlik (f=5) ve ahşılabilir bir durum (f=2)* kategorileri altında toplanmıştır. Bu kategoriler incelendiğinde Nomofobi düzeyi yüksek olan katılımcıların Nomofobi’yi genel olarak bir eksiklik olarak algıladıkları söylenebilir. Bu durumda katılımcılara göre cep telefonsuz kalmanın bir eksiklik hissettiren bir durum olduğu söylenebilir. Öte yandan yalnızlık, tedirginlik ve çaresizlik kategorileri de göz önünde bulundurulduğunda Nomofobi’nin daha ziyade kişide huzursuzluk yaratan olumsuz bir kavram olarak algılandığı söylenebilir.

**Tablo 9.** Ortalamanın Altındaki Nomofobi Düzeyine Sahip Katılımcıların Ürettiği Nomofobi Metaforları

<b>Kategori</b>	<b>Metafor</b>	<b>Örnek</b>
<b>Eksiklik (f=18)</b>	Kör kuyularda merdivensiz kalmak, mutluluğumun elimden alınması, kaplumbağa, kereviz yemeği, boşluk, elektriksiz kalmak, tatsız tuzsuz bir yemek, saatimin kolumda olmaması, Fenerbahçe, dağ başında kalmak, acıkmak, en sevdiği oyuncağı artık olmayan bir çocuk, pazar günü işe çağırılan işçi, komada olmak, yolda kalmak, tekerleksiz araba, silgi, çikolatasız kalan kadın	<b>K2:</b> “Kör kuyularda merdivensiz kalmak. Çünkü telefonsuz kalırsam gözlerim kan ağlar bedenim kara toprakla dolar.”
<b>Tedirginlik (f=10)</b>	Kara delik, korku filmi, kayınpederle tanışmak, sınava geç kalmak, kaygı, oksijen, sınavda silgisiz kalmak, para, sinek	<b>K21:</b> “Kaygı. Çünkü bir gün boyunca aileme ulaşamadığım zaman ya da ailem bana ulaşamadığı

<b>Yalnızlık (f=8)</b>	İssiz kalmak, tek kalma korkusu, boş hayat, sessizlik, ışıksız kalmak, <i>yalnız kalmak (f=3)</i>	<b>K31:</b> “Boş hayat. Çünkü günümüzde her türlü iletişim telefon üzerinden sağlanırken telefonsuz kalmak iletişimi herkesle koparmak, yalnız kalmak gibi gelir.”
<b>Çaresizlik (f=5)</b>	Oyunu trolleyen arkadaş, para, asansörde kalmak, evlat acısı, boşlukta kalmak	<b>K8:</b> “Oyunu trolleyen arkadaş. Çünkü her ne kadar uğraşırsam uğraşayım sarf ettiğim çaba boşa gidecektir, elimde bir şey kalmayacaktır sinir dışında.”
<b>Alışılabilir bir durum (f=11)</b>	Korku filmi, çok samimi olmadığım arkadaşımı kaybetme, sigara içmek, alkol alamama, kabak, otobüsü kaçırıp yürümek, içki içememe korkusu, sinek, <i>hiçlik (f=3)</i>	<b>K33:</b> “Çok samimi olmadığım arkadaşımı kaybetme. Çünkü o olmadan da hayatıma devam edebilirim üzülsem de.”

Ortalamanın altında Nomofobi düzeyine sahip katılımcıların ürettiği Nomofobi metaforlarına yönelik gerekçeler incelenmiş ve bu gerekçeler üzerinden oluşturulan kategoriler Tablo 9’da sunulmuştur. Bu hususta, Nomofobi kavramı *eksiklik (f=18)*, *tedirginlik (f=10)*, *yalnızlık (f=8)*, *çaresizlik (f=5)* ve *alışılabilir bir durum (f=11)* kategorileri altında toplanmıştır. Bu kategoriler incelendiğinde Nomofobi düzeyi düşük olan katılımcıların Nomofobi’yi genel olarak eksiklik ve alışılabilir bir durum biçiminde algıladıkları söylenebilir. Öte yandan tedirginlik, yalnızlık ve çaresizlik kategorileri de göz önünde bulundurulduğunda Nomofobi’nin olumsuz bir kavram olarak algılandığı söylenebilir.

## Tartışma ve Sonuç

Çalışmada ele alınan olgular ve öğretmen adaylarının bu olgular üzerindeki algıları bağlamındaki görüşleri düşünüldüğünde; öğretmen adaylarının, akıllı telefonlarına “arkadaş, organ, yemek, ihtiyaç, sevgili” gibi yaşam açısından hayati anlamlar yükledikleri görülmektedir. Çalışmada Nomofobi ile ilgili olarak elde edilen metaforların, bireyin hayatta kalabilmesi için en temel ihtiyaçları oluşturduğu düşünüldüğünde; Nomofobi ile ilgili oluşan bu durumun bireyin kendisinin hayatta kalmasını etkilemekte olan çok ciddi bir psikolojik değişken olduğu sonucuna varılabilir. Çünkü psikolojik ve sosyal açıdan düşünüldüğünde bireyin arkadaşından, sevgilisinden ve/veya bir organından yoksun kalma; aç kalma vb. durumlar ile karşı karşıya kalmak istemeyeceği söylenebilir. Özellikle de “yemek” ve “organ” gibi bireyin yaşamda en temel fiziksel ihtiyaçlarını karşılayabileceği parametrelerin yoksunluğu, nomofobinin gelişmesini etkileyebilecektir. Çalışmada nomofobi için “yalnız kalma, hiçlik”, FoMO için “geri kalma, gereksinim” metaforları öne çıkmaktadır. Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ilk iki katmanda fiziksel ihtiyaçlar ve güvenlik olduğu bilinmektedir. Öyle ki; bireyin bu ihtiyaçları karşıladıktan sonra üst basamaklarda yer alan ait olma, sevgi, değer ve kendini gerçekleştirme basamaklarına doğru ilerlemesi beklenmektedir. Bu basamakları gerçekleştirirken bireylerin kendine güvenmesi, sevgi ve onay ihtiyacını dışarıya gerek kalmaksızın kendilerinin karşılaması önemlidir. Fakat elde edilen metaforlarda da görüldüğü gibi akıllı telefonunu arkadaş ve sevgili olarak gören bir birey, romantik ve sosyal ilişkilerde yalnızlık duygusu yaşadığında; bu yalnızlığını gidermek için arkadaşlarını takip etme ve/veya ödül alabilme (beğeni) amacıyla yoğun bir şekilde akıllı telefonunu ve sosyal ağ sitelerini kullanabilmekte; dolayısıyla bir bağımlılık sendromu yaşamakta ve bunun sonucu olarak da nomofobik davranış belirtilerini gösterebilmektedir. Kendine güveni olmayan, öz benlik saygısı gelişmeyen ve kendini bir “hiç” olarak gören bireylerin kimlik kazanma çabası akıllı telefona ve sanal dünyaya daha da bağımlı olması anlamına gelebilir. Bu açıdan çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde asıl problemin içinde bulunduğumuz teknolojik çağdaki uyarıcılardan ziyade daha da derinden bireyin kendisinden yaşadığı ortamdaki kaynaklandığı söylemek mümkündür. Elde edilen bulgular bireylerin içinde bulunduğu aile, okul ve

toplumdaki yaşam döngüsünde, kendisini gerçekleştirmek için uygun ortamı ve eğitimi bulamayışları ile açıklanabilir. Çünkü bu durumun oluşmasında şüphesiz ki ebeveynlerin akıllı telefona olan bağımlılıkları ve sosyal ağ sitelerindeki gelişmeleri sürekli takip etmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin nomofobik davranış örüntüleri sergilemelerinin çocuklarının koşulsuz sevgiye ihtiyaç duymalarını, bağımlılıktan ziyade bağlılık gibi önemli duygu durumlarının oluşmasını ve çocukları ile kaliteli vakit geçirme gibi aktivitelerin yetersizliğini de beraberinde getireceği düşünülmektedir. Bireyin kendini gerçekleştirebilmesinde temel fiziksel ile güvenlik ihtiyaçlarını gidermiş olmasının yanı sıra pedagojik açıdan doğru eğitimi almış, eğitim düzeyi yüksek, ekonomik açıdan yeterli bir aile yapısına sahip olmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bireylerin kendi kararlarını alabilmesi ve onaya bağımlı olmayarak; sevme/sevilme ve kendini değerli görme ihtiyaçlarını karşılamalarında aileler ile birlikte eğitimcilerde büyük sorumluluklar düşmektedir. Buna göre, yapılan çalışmada elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının akıllı telefon metaforları ile ortaya koydukları düşünceler ve bu temelde yaşanabilecek toplumsal sorunların Nomofobi ve FoMO olguları açısından ele alınmasının önemi ortaya koyulmaktadır. Öyle ki, söz konusu öğretmen adaylarının ortaya koydukları metaforlar ile gelecekte öğrencilerinin kendilerini gerçekleştirmelerine yeterince yardımcı olma noktasında yaşanan kaygılar bu çalışmanın bulguları ile daha da derinleşmektedir. Bu açıdan ele alınan ve üç temel saç ayağı olan akıllı telefon, Nomofobi ve FoMO ile ilgili bulguların birlikte ve ayrı ayrı ele alınmasının ve her bir durum ile ilgili algılarının sebeplerinin belirlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

### **GATKS Kapsamında Mobil Telefona İlişkin Sonuçlar**

Katılımcılardan elde edilen verilere göre, Mobil telefon yani günümüzdeki versiyonu ile akıllı telefon kavramına yönelik üretilen metaforların oldukça farklılaştığı ve en çok tekrar eden metaforların *arkadaş*, *organ*, *yemek yemek*, *ihtiyaç*, *sevgili* olduğu görülmüştür. Bu metaforlardan en fazla tekrar edenlerden *organ* diğerlerine göre daha hayati önem taşımaktadır. Bir organını kaybetmek bir bireyi ölüme kadar götürebilir. Aynı şekilde iyi bir sosyal ve duygusal ilişki içinde olmak mental olarak hem bireyin psikolojisi hem de toplumun daha sağlıklı bireylerden oluşması açısından önemlidir. Ayrıca yemek yemek, bireyin hayati eylemlerinden biridir. Hayatını idame edebilmesi için bir bireyin beslenmesi gerekmektedir. Maslow'un hiyerarşisinin temelinde fizyolojik ihtiyaçların karşılanması yer almaktadır. Dünya'da yaklaşık 832 milyon insanın açlıkla mücadele ettiği düşünüldüğünde, akıllı telefonunun metaforik anlamda "yemek" olarak ifade edilmesinin; akıllı telefonsuz kalındığında ölmek gibi bir şey olarak algılanabildiği durumu dikkat çekicidir. Araştırmacıların, uzmanların, ebeveynlerin, okul yöneticilerinin, eğitimcilerin, ailelerin hatta devlet büyüklerinin bu durumun olası sonuçlarını düşünmesi gerekmektedir. Çalışmada öğretmen adaylarının akıllı telefon ile ilgili belirtmiş oldukları metaforik algılara dayalı olarak; akıllı telefon kullanımının bireylerin fiziksel (Çakır ve Oğuz, 2017), sosyal (Hamutoğlu vd., 2018) ve psikolojik açıdan (Çakır ve Oğuz, 2017; Demirci vd., 2014; Enez Darcin, Kose, Noyan, Nurmedov, Yılmaz ve Dilbaz, 2016) oldukça önemli sonuçlarının olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, elde edilen metaforlar göz önünde bulundurulduğunda mobil telefonun katılımcıların hayatlarından daha ziyade elzem bir araç olarak algılandığı söylenebilir. Günlük akıllı telefon kullanım süresine ilişkin metaforlar Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Günlük Akıllı Telefon Kullanım Süresine İlişkin Metaforlar

### GATKS Kapsamında Ortalama Altı-Üstü Süreye Göre Mobil Telefona İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların günlük akıllı telefon kullanım süreleri dikkate alındığında ortalama sürenin üstündeki katılımcıların ürettikleri mobil telefon metaforları *farklı ihtiyaçları gidermede kolaylaştırıcılık, bağımlılık-olmazsa olmazlık ve dostluk* kategorileri altında toplanırken; ortalamanın altında kalanları *farklı ihtiyaçları gidermede kolaylaştırıcılık ve olmazsa olmazlık- bağımlılık* gibi aynı kategorilerde kendini göstermiştir. Bu durumda elde edilen kategorilerin akıllı telefonu vazgeçilmez, kolaylaştırıcı ve dostane bir araç olarak ortaya koydukları söylenebilir. Öte yandan, hem ortalamanın üstünde hem de ortalamanın altında telefon kullananlar için mobil telefon *farklı ihtiyaçları gidermede kolaylaştırıcılık ve bağımlılık-olmazsa olmazlık* olarak algılanmaktadır. Ancak, ilgili kategoriler incelendiğinde, ortalamanın üstünde olan kişilerin mobil telefonu ağırlıklı olarak *bağımlılık-olmazsa olmaz bir şey gibi* algılandığı; ortalamanın altında olan kişilerin mobil telefonu ağırlıklı olarak *kolaylaştırıcılık* şeklinde algılandıkları görülmektedir. Akıllı telefonlar bireylerin her yerde ve istediklerinde her şeye ulaşmalarını sağlayan bir teknolojik cihazdır. İçerisinde barındıkları uygulamalar ile öğrenciler akıllı telefonları ile epey zaman geçirmektedirler. Bu geçirilen zaman öğrencinin akıllı telefona karşı bağlanmasına sebep olan faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Çünkü edinilen sonuçlara göre, akıllı telefonu günlük ortalamanın üstünde kullanan kişiler mobil telefona bağımlılığı artmaktadır. Bu cümleyi destekler şekilde Wu, Cheung, Ku ve Hung (2013) akıllı telefon bağımlılığı riski ile akıllı telefonda geçirilen zaman arasında bir anlamlı ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Noyan, Enez Darçın, Nurmedov, Yılmaz ve Dilbaz (2015) tarafından yapılan akıllı telefon bağımlılığı ölçek çalışmasında, 367 üniversite öğrencisinin akıllı telefon bağımlılığı verileri ile akıllı telefon kullanma süreleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Demirci, Orhan, Demirdas, Akpınar ve Sert (2014) , akıllı telefonu yoğun olarak 16 saatten fazla kullanan kullanıcıların, akıllı telefonu en fazla 4 saat ve 4 saatten daha az kullananlara göre daha akıllı telefon bağımlılığı ölçek puanlarının daha yüksek olduğu elde etmektedir. Son olarak Dikeç ve Kebapçı (2018) 265 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada da günlük akıllı telefon kullanımı ile ortalama ölçek puanı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin mobil telefona karşı verdikleri metafor ve kategorilerin, akıllı telefon bağımlılığı alanyazını ile benzerlikler gösterdiği ve sonuç olarak akıllı telefonların gün içerisinde yoğun kullanımının bireylerin akıllı telefona bağımlılık seviyesini arttırdığı söylenebilir. Şekil 2 ve Şekil 3'te günlük akıllı telefon kullanım ortalama süresinin altı ve üstüne göre elde edilen metaforlar yer almaktadır.





Şekil 4. FoMO'ya İlişkin Metaforlar

#### FoMO Düzeyi Ortanın Altına-Üstüne İlişkin Sonuçlar

Metaforlar incelendiğinde, FoMO düzeyi ortalamının altında ve üstünde olan her iki katılımcı grubu için de FoMO öncelikle “bir şeylerden geri kalma” olarak algılanmaktadır. Öte yandan, ortalama üstü FoMO'ya sahip olan katılımcılar ikinci sırada FoMO'yu bir temel ihtiyaç üzerinden vazgeçilmez bir eylemden eksik kalma olarak değerlendirirken; ortalama altı FoMO'ya sahip olan katılımcılar ikinci sırada FoMO'yu alışılabilir bir durum üzerinden çok da önemsenmeyen, olmasa dahi hayatlarına devam edebilecekleri bir unsur olarak değerlendirmektedir. Erişilen bu sonucun FoMO kavramının doğası düşünüldüğünde kendi içerisinde tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Çünkü FoMO kavramı anlamı itibariyle gelişmeleri kaçırma korkusuna tekabül etmektedir. Bu yüzden her iki grubun da (ortalama altı ve üstü) FoMO'yu ilk sırada bir şeylerden geri kalma olarak algılamalarının normal olduğu söylenebilir. Öte yandan FoMO düzeyi düşük olan kişiler doğal olarak gelişmeleri takip edememe kaygısını daha az yaşayacaklarından, FoMO'yu alışılabilir bir durum olarak görmelerinin beklenen bir durum olduğu söylenebilir. FoMO, sosyal medyanın kullanım artışı ile gündeme gelen bir bağımlılık türü olarak ortaya çıkmıştır. Sosyal medyanın özellikle sosyal ağ sitelerinin kullanımını arttıran önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Przybylski vd., 2013). Aynı zamanda akıllı telefon bağımlılığının yordayıcılarından biri olarak da görülen çalışmalar bulunmaktadır (Gezgin, 2018). 2004 yılından itibaren Facebook gibi sosyal ağ sitelerinin kullanılması ve beraberinde farklı özelliklerin eklenerek sürekli gelişmesi, farklı yönlerde evrilmesi ile bireylerin sosyal ağ sitelerinde vakit geçirme süreleri de artmıştır. 2010 yılından bu yana hayatımızda olan, günümüzde üniversite öğrencileri arasında yaygınlıkla kullanılan Instagram gibi popüler sosyal medya uygulamaları da bireylerin günlük kullanım süresini arttırmada önemli rol oynamaktadır. 2012 yılında yapılan bir çalışmada, her 10 kişiden 8'inin sosyal medyayı kim olduklarını göstermek ve ne yaptıkları hakkında övünmek için kullandıkları düşüncesini ortaya koymuştur (Laird, 2012). FoMO düzeyi yüksek çıkan bireylerin genel memnuniyet düzeylerinin, genel ruh hallerinin, refah seviyelerinin ve yaşam memnuniyetlerinin düşük olduğu bilinmektedir (Przybylski vd., 2013). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının FoMO düzeylerinin bağlı olduğu durumlar metaforlar aracılığıyla belirlenmiş olup; elde edilen sonuçlar yüksek FoMO düzeyindeki bireylerin genel olarak bir eksiklik, yoksunluk yaşadığını göstermektedir. Çünkü ekonomik durumu zayıf olan öğrenciler, sosyal ağlarda lüks ve refah içinde yaşayanları -en azından öyle gösterenleri- takip edebilir. Aynı zamanda düşük ruh hali, öz güven ya da öz benlik saygısı düşük olan bireyler, normal hayatında alamadığı onayı, sosyal ağlarda daha çok paylaşımlar yaparak almak isteyebilir. Son olarak, yaşadığı coğrafya ve kültür yüzünden baskı gören bireylerin, sosyal ağlarda daha çok zaman geçirmesini sağlayabilir. Bu durumlar, FoMO'nun beslediği ve sonucunda beslediği sosyal ağ kullanım artışı olarak dönebilir. Fakat tam tersi düşünüldüğünde, Sosyal ağların sunduğu neredeyse sınırsız bilgi ve bağlantı kaynakları, öğrencilerin çevrimiçi etkinlikler, bu etkinliklere kimlerin katılacağı ve arkadaşları tarafından kullanılan bilgiler hakkında haberdar olmalarını sağlayacaktır. Bu durum, öğrencilerin sosyal medyada ait olma ihtiyacını karşılamak yerine, bu ihtiyacını gözden kaçırıp daha çok





## Nomofobi Metaforuna İlişkin Sonuçlar

Nomofobi metaforları incelendiğinde elde edilen verilere göre, Nomofobi kavramına yönelik üretilen metaforların oldukça farklılaştığı ve en çok tekrar eden metaforların “*yalnız kalmak ve hiçlik*” olduğu görülmüştür. Elde edilen metaforlar göz önünde bulundurulduğunda Nomofobi'nin daha ziyade olumsuz bir durum olarak algılandığı; bu sebeple de, katılımcıların çoğunun cep telefonsuz kalma korkusuna sahip olduğu söylenebilir. Nomofobiye ilişkin metaforlar Şekil 6'da yer almaktadır.



Şekil 6. Nomofobiye İlişkin Metaforlar

## Nomofobi Düzeyi Orta Altına-Üstüne İlişkin Sonuçlar

Bu durumda Nomofobi düzeyi ortalamanın altında ve üstünde olan her iki katılımcı grubu için de Nomofobi öncelikle “eksiklik” olarak algılanmaktadır. Öte yandan, ortalama üstü Nomofobi'ye sahip olan katılımcılar ikinci sırada Nomofobi'yi bir *yalnızlık* olarak değerlendirirken; ortalama altı Nomofobi'ye sahip olan katılımcılar ikinci sırada Nomofobi'yi *alışılabilir bir şey* olarak görmektedir. Erişilen bu sonucun Nomofobi kavramının doğası düşünüldüğünde kendi içerisinde tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Çünkü Nomofobi kavramı anlamı itibariyle cep telefonsuz kalma korkusunu ifade ettiği için her iki grubun da (ortalama altı ve üstü) Nomofobi'yi ilk sırada eksiklik olarak algılamalarının normal olduğu söylenebilir. Öte yandan Nomofobi düzeyi düşük olan kişiler doğal olarak cep telefonsuz kalma kaygısını daha düşük yaşayacaklarından dolayı Nomofobi'yi alışılabilir bir durum olarak görmelerinin beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Nomofobi düzeyi yüksek olan bireylerin sıklıkla tekrarladığı metafor olan yalnızlık için alanyazında çalışmalar bulunmaktadır. King ve diğ. (2014) tarafından yapılan çalışmada panik atak rahatsızlığı olan hastalar arasında bir deney gerçekleştirilmiştir. Deney sonucunda, telefonsuz kalan deney grubu, kontrol grubu tarafından hissedilen duygulara kıyasla, daha fazla yalnızlık, güvensizlik ve daha düşük benlik saygısı hissettiklerini bildirmişlerdir. Durak (2018b) tarafından 786 öğrenci tarafından yapılan çalışmada Nomofobi ile yalnızlık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ozdemir, Cakir ve Hussain (2018) tarafından yapılan Pakistan ve Türkiye'deki üniversiteler arasında yapılan çalışmada yalnızlık ile tüm öğrenciler baz alındığında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Gezgin, Hamutoglu, Sezen-Gültekin ve Ayas tarafından (2018) ergenler üzerinde yapılan çalışma da diğer çalışmaları destekler şekilde Nomofobi ile yalnızlık arasında orta düzeyde bir ilişki olup, nomofobinin yordayıcılarından birinin yalnızlık olduğu ortaya konulmuştur. Yapılan çalışma ve alanyazındaki çalışmalar göstermektedir ki öğrencilerin akıllı telefonları yanlarında olmadıklarında ya da olsa bile bazen kendilerini yalnız hissetmektedir. Şekil 7 ve Şekil 8'de Nomofobi düzeyinin ortalama altı ve üstüne göre elde edilen metaforlar yer almaktadır.



- FoMO metaforları incelendiğinde, FoMO'nun doğası gereği “bir şeylerden geri kalma” olarak geri kalma olarak öne çıktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının, gelişmeleri kaçırma konusunda kaygıları olduğu söylenebilir. Gerek Sosyal ağlardaki güncellemeler, gerekse yaşadığımız coğrafya ve dünyada yaşanan ekonomik, siyasi, toplumsal ve magazinsel durumların elde edilen bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Bu açıdan üniversite öğrencilerinin istedikleri hayatları yaşayamamaları ve bunun için Sosyal ağlarda var olmak istemeleri akla gelebilir. İleride yapılacak çalışmalarda, Akıllı telefon süresi, Sosyal ağ kullanım süresi, kullanılan sosyal ağlar ve FoMO arasındaki ilişkinin tespit edilmesi ile hangi uygulama ve özelliklerinin akıllı telefonlarda uzun süreler geçirmeye neden olduğu bulunabilir. Bu özellikler ortaya çıkarıldığında, eğitim-öğretim faaliyetlerinde tasarlanacak uygulamalar ve materyallerde elde edilen bulgulardan yararlanılabilir. Ayrıca, elde edilecek sonuçların eğitim-öğretim faaliyetlerinde sosyal ağ sitelerinden faydalanma konusunda akademisyen ve öğretmenlere yarar sağlayacağı düşünülmektedir.
- Nomofobi metaforları incelendiğinde, “yalnızlık” metaforunun öne çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının yalnızlıklarının artması nomofobinin artmasına neden olmaktadır. Ayrıca akıllı telefon metaforundaki “sevgili ve arkadaş” metaforları da bu sonuca destek vermektedir. İleride yapılacak çalışmalarla yalnızlığın boyutu ve çeşidi (Duygusal, Sosyal ve Ailevi) ortaya konulabilir. Ayrıca, nitel çalışma ile üniversite öğrencilerinin yalnızlık sendromu yaşamaları altında yatan sebepler araştırılabilir. Bu çalışmalardan elde edilecek sonuçlar, Nomofobi üzerinde yapılan çalışmalarına yön verecektir. Unutulmamalıdır ki, mental ve fiziksel açıdan sağlıklı toplumlar, refah seviyesinin artmasını, bu sayede de mutluluğun artmasını sağlayacaktır.

## References

- Ak, N. Y., & Yildirim, S. (2018). Nomophobia among undergraduate students and its link to mobile learning. *Education*, 81, 55-48.
- Akıllı, G. K., & Gezgin, D. M. (2016). Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri ile farklı davranış örüntülerinin arasındaki ilişkilerin incelenmesi. [Examination of the Relationship Between Nomophobia Levels and Different Behavior Patterns of University Students]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/ Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 1(40), 51-69.
- Akturan, U., & Esen, A. (2008). Fenomenoloji (ss.83-98), Nitel araştırma yöntemleri, (Ed.T. Baş ve U. Akturan). [Scientific research methods] Ankara: Seçkin Publishing.
- Alfawareh, H. M., & Jusoh, S. (2014). Smartphones usage among university students: najran university case, *International Journal of Academic Research*, 6(2), 321-326.
- Alt, D. (2015). College students' academic motivation, media engagement and fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 49, 111-119, <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.057>.
- Anells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61.
- Beyens, I., Frison, E., & Eggermont, S. (2016). I don't want to miss a thing: Adolescents' fear of missing out and its Relationship to adolescents' social needs, Facebook use, and Facebook related stress. *Computers in Human Behavior*, 64, 1-8.
- Burucuoğlu, M. (2017). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin nomofobi düzeyleri üzerinde bir araştırma.[ A research on nomophobia levels of vocational college students]. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi/ Karabük University Journal of the Institute of Social Sciences*, 7(2), 482-489.

- Casey, B. M. (2012). Linking psychological attributes to smart phone addiction, face-to-face communication, present absence and social capital. *Graduation Project, Graduate School of the Chinese University of Hong Kong*.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). New York: Sage.
- Çakır, Ö., & Oğuz, E. (2017). Lise Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ile Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişki. [The Correlation between High School Students' Loneliness Levels and Smart Phone Addiction] *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 31(1).
- Dağlı, E., Hamutoğlu, N. B. ve Gezgin, D. M. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nomofobi Düzeyleri ile Akıllı Telefon ve Sosyal Ağ Servisleri Kullanma Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. [The Investigation of the Relationship Between the Nomofobi Levels of Pre-School Teachers and Using Behaviors of Smart Phone and Social Network Services]. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu/International Computer & Instructional Technologies Symposium, ICITS-2017*, 24-26 Mayıs, Malatya.
- Dağlı, E., Gezgin, D. M., Hamutoğlu, N. B. ve Sezen-Gültekin, G. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mobil Telefon Yoksunluğu (Nomofobi) Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. [Examining the Levels of Mobile Phone Deprivation (Nomophobia) Levels of Preschool Teachers in Terms of Different Variables]. *VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi/ International Congress of Research in Education*, 27-29 Nisan, Çanakkale.
- Demirci, K., Akgönül, M., & Akpınar, A. (2015). Relationship of smartphone use severity with sleep quality, depression, and anxiety in university students. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 85-92.
- Demirci K., Orhan, H., Demirdas, A., Akpınar., A., & Sert, H. (2014). Validity and reliability of the Turkish Version of the Smartphone Addiction Scale in a younger population. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 24, 226-34.
- Dikeç, G., & Kebapçı, A. (2018). Smartphone Addiction Level among a Group of University Students. *Journal of Dependence*, 19(1), 1-9.
- Durak, H. Y. (2018a). Investigation of nomophobia and smartphone addiction predictors among adolescents in Turkey: Demographic variables and academic performance. *The Social Science Journal*, <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.09.003>.
- Durak, H. Y. (2018b). What Would You Do Without Your Smartphone? Adolescents' Social Media Usage, Locus of Control, and Loneliness as a Predictor of Nomophobia. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-15.
- Enez Darcin, A., Kose, S., Noyan, C. O., Nurmedov, S., Yılmaz, O., & Dilbaz, N. (2016). Smartphone addiction and its relationship with social anxiety and loneliness. *Behaviour & Information Technology*, 35(7), 520-525.
- Erdem, H., Kalkın, G., Turen, U., & Deniz, M. (2016). The Effects of No Mobile Phone Phobia (nomophobia) on Academic Performance among Undergraduate Students. *The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 21(3), 923-936.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Companies.

- Fuster, H., Chamarro, A., & Oberst, U. (2017). Fear of Missing Out, online social networking and mobile phone addiction: A latent profile approach. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 35(1).
- Gezgin, D. M. (2017). Exploring the Influence of the Patterns of mobile Internet use on University students' nomophobia levels. *European Journal of Education Studies*, <https://doi/10.5281/zenodo.572344>.
- Gezgin, D. M. (2018). Understanding Patterns for Smartphone Addiction: Age, Sleep Duration, Social Network Use and Fear of Missing Out. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(2), 409-421.
- Gezgin, D. M., Çakır, O., & Yıldırım, S. (2018). The Relationship between Levels of Nomophobia Prevalence and Internet Addiction among High School Students: The Factors Influencing Nomophobia. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 215-225.
- Gezgin, D. M., Şumuer, E., Arslan, O., & Yıldırım, S. (2017). Nomophobia prevalence among pre-service teachers: A case of Trakya University. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/Trakya University Faculty of Education Journal*, 7(1), 86-95.
- Gezgin, D. M., & Çakır, Ö. (2016). Analysis of nomophobic behaviors of adolescents regarding various factors. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2504-2519.
- Gezgin, D. M., Hamutoglu, N. B., Gemikonakli, O., & Raman, I. (2017). Social networks users: fear of missing out in preservice teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(17), 156-168.
- Gezgin, D. M., Hamutoglu, N. B., Sezen-Gultekin, G., & Ayas, T. (2018). The Relationship between Nomophobia and Loneliness among Turkish Adolescents. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(2), 358-374.
- Gezgin, D. M., Şahin, Y. L., & Yıldırım, S. (2017). Sosyal Ağ Kullanıcıları Arasında Nomofobi Yaygınlığının Çeşitli Faktörler Açısından İncelenmesi. [The investigation of social network users' nomophobia levels regarding to various factors]. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama/Educational Technology Theory and Practice*, 7(1), 1-15.
- Gökçek, T. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Ed. Metin, M.): Karma Yöntem Araştırması. (2. baskı). [Scientific Research Methods in Education from Theory to Practice: Mix Method Research (2nd Edition)]* Ankara: Pegem Akademi.
- Gökler, M. E., Aydın, R., Ünal, E., & Metintaş, S. (2016). Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Ölçeğinin Türkçe sürümünün geçerlilik ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi. [Determining validity and reliability of Turkish version of Fear of Missing out Scale]. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17 (Ek. 1), 52-59.
- Hamutoğlu, N. B., Gezgin, D. M., Samur, Y., & Yıldırım, S. (2018). Genç Nesil Arasında Yaygınlaşan Bir Bağımlılık: Akıllı Telefon Bağımlılığının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. [A spreading addiction among young generation: An examination of smartphone addiction according to gender, academic success and mobile game playing variables]. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama/ Educational Technology Theory and Practice*, 8(2), 212-231.
- Hayran, C., Anik, L., & Gurhan-Canlı, Z. (2016). Exploring the Antecedents and Consumer Behavioral Consequences of. *ACR North American Advances*, 44, 468-468.
- Hawi, N. S., & Samaha, M. (2016). To excel or not to excel: Strong evidence on the adverse effect of smartphone addiction on academic performance. *Computers & Education*, 98, 81-89.
- Hoşgör, H., Tütüncü, Ö. G. S. K., Hoşgör, Ö. G. D. G., & Tandoğan, Ö. G. Ö. (2017). Üniversite öğrencileri arasında sosyal medyadaki gelişmeleri kaçırma korkusu yaygınlığının farklı değişkenler açısından incelenmesi.



- [Examination In Terms of Different Variables of Prevalence of Fear of Missing Out Among College Students]. *International Journal of Academic Value Studies (Javstudies)*, 3(17), 213-223.
- Hughes, N., & Burke, J. (2018). Sleeping with the frenemy: How restricting 'bedroom use' of smartphones impacts happiness and wellbeing. *Computers in Human Behavior*, 85, 236-244.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (20. baskı). [Scientific Research Methods (20th edition)] Ankara: Nobel Publishing.
- King, A. L. S., Valença, A. M., Silva, A. C., Sancassiani, F., Machado, S., & Nardi, A. E. (2014). Nomophobia: Impact of Cell Phone Use Interfering with Symptoms and Emotions of Individuals with Panic Disorder Compared with A Control Group. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 10, 28-35.
- Laird, S. (2012, June 24th). Mashable. from Do You Suffer From Social Media FOMO?: <http://mashable.com/2012/06/22/fomo-infographic/> sitesinden 20 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Lemola, S., Perkinson-Gloor, N., Brand, S., Dewald-Kaufmann, J. F., & Grob, A. (2015). Adolescents' electronic media use at night, sleep disturbance, and depressive symptoms in the smartphone age. *Journal of youth and adolescence*, 44(2), 405-418.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, CA: Sage
- Noyan, C. O., Enez Darçın, A., Nurmedov, S., Yılmaz, O., & Dilbaz, N. (2015). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğinin Kısa Formunun üniversite öğrencilerinde Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. [Validity and reliability of the Turkish version of the Smartphone Addiction Scale-Short Version among university students]. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(Özel sayı 1), 73-81.
- Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M., & Chamarro, A. (2017). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. *Journal of adolescence*, 55, 51-60.
- Ozdemir, B., Cakir, O., & Hussain, I. (2018). Prevalence of Nomophobia among University Students: A Comparative Study of Pakistani and Turkish Undergraduate Students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1519-1532.
- Przybylski, A. K., Murayama, K., & DeHaan, C. R. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of Fear of Missing Out. *Comput Human Behav* 29(4), 1841-1848.
- Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 57, 321-325.
- Sırakaya, M. (2018). Ön Lisans Öğrencilerinin Nomofobi Düzeylerinin Akıllı Telefon Kullanım Durumlarına Göre İncelenmesi. [Examination of Associate Students' Nomophobia Levels According to Smart Phone Use]. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(2).
- JWTIntelligence. (2012, March). Fear of missing out (FOMO). JWT: [http://www.jwtintelligence.com/wp-content/uploads/2012/03/F\\_JWT\\_FOMO-update\\_3.21.12.pdf](http://www.jwtintelligence.com/wp-content/uploads/2012/03/F_JWT_FOMO-update_3.21.12.pdf) sitesinden 21 Ekim 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. [Content analysis and application examples] Istanbul: Epsilon Publishing.
- Uysal, Ş., Özen, H., & Madenoğlu, C. (2016). Social phobia in Higher Education: the influence of nomophobia on social phobia. *The Global e-learning Journal*, 5(2), 1-8.
- Vanden Abeele, M., & Van Rooij, T. (2016). Fear of missing out (FOMO) as a predictor of problematic social media use among teenagers. *Proceedings of International Conference on Behavioral Addictions*, ICBA'16.

- Yildirim, C., & Correia, A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior, 49*, 130-137.
- Yıldırım, C., Sumuer, E., Adnan, M., & Yıldırım, S. (2016). A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students. *Information Development, 32*(5), 1322-1331.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Wu, A. M., Cheung, V. I., Ku, L., & Hung, E. P. (2013). Psychological risk factors of addiction to social networking sites among Chinese smartphone users. *Journal of behavioral addictions, 2*(3), 160-166.