



Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi

**E-ISSN: 2636-8846
2018 | Cilt 1 | Sayı 1**



Kocaeli University Journal of Education

**E-ISSN: 2636-8846
2018 | Volume 1 | Issue 1**

kuje@kocaeli.edu.tr

<http://dergipark.gov.tr/kuje>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2018 | Cilt 1 | Sayı 1 **2018 | Volume 1 | Issue 1**

İmtiyaz Sahibi **Owner**

Prof. Dr. Sadettin HÜLAGÜ Prof. Dr. Sadettin HÜLAGÜ
Kocaeli Üniversitesi Rektörü *Rector of Kocaeli University*

Baş Editör **Editor in Chief**

Prof. Dr. Elşen VELİ Prof. Dr. Elşen VELİ
Eğitim Fakültesi Dekanı *Dean of Faculty of Education*

Editör Yardımcısı **Associate Editor**

Dr. Öğr. Üyesi Levent DURDU Assist. Prof. Dr. Levent DURDU
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi *Computer Education and Instructional Technologies*

Yayımcı **Publisher**

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kocaeli University Faculty of Education

Yazışma Adresi **Mailing Address**

Eğitim Fakültesi Dekanlığı *Dean of Faculty of Education*
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi *Kocaeli University Umuttepe Campus*
41380 İzmit Kocaeli *41380 İzmit Kocaeli*
Türkiye *Turkey*

Telefon **Telephone**

+ 90 262 303 24 01 + 90 262 303 24 01

Belgegeçer **Fax**

+ 90 262 303 24 03 + 90 262 303 24 03

E-posta **E-mail**

kuje@kocaeli.edu.tr *kuje@kocaeli.edu.tr*

Web Adresi **Web Address**

http://dergipark.gov.tr/kuje *http://dergipark.gov.tr/kuje*

E-ISSN **E-ISSN**

2636-8846 2636-8846

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2018 | Cilt 1 | Sayı 1 **2018 | Volume 1 | Issue 1**

Danışma Kurulu **Advisory Board**

Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Science Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Matematik Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Mathematics Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Matematik Eğitimi, Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Mathematics Education, Marmara University</i>
Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Computer Education and Instructional Technologies, Ankara University</i>
Prof. Dr. Dilek İNAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Balıkesir Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Dilek İNAN <i>English Language Teaching, Balıkesir University</i>
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Sınıf Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Elementary Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>English Language Teaching, Sakarya University</i>
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Okul Öncesi Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Early Childhood Education, Hacettepe University</i>
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Eğitim Programları ve Öğretim, Başkent Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Curriculum and Instruction, Başkent University</i>
Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Measurement and Evaluation in Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Güzel Sanatlar Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Fine Arts Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Science Education, Sakarya University</i>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2018 | Cilt 1 | Sayı 1 **2018 | Volume 1 | Issue 1**

Yayın Kurulu **Editorial Board**

Prof. Dr. Haluk ÖZMEN <i>Kimya Eğitimi</i> <i>Karadeniz Teknik Üniversitesi</i>	Prof. Prof. Dr. Haluk ÖZMEN <i>Chemistry Education</i> <i>Karadeniz Technical University</i>
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇTE <i>Eğitim Yönetimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE <i>Educational Administration</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Ayla KARATAŞ <i>Fen Bilgisi Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Ayla KARATAŞ <i>Science Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Belgin ÖZAYDINLI <i>Eğitim Programları ve Öğretim</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Belgin ÖZAYDINLI <i>Curriculum and Instruction</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Dilek FİDAN <i>Türkçe Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Dilek FİDAN <i>Turkish Language Teaching</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Doğan YÜKSEL <i>İngiliz Dili Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Doğan YÜKSEL <i>English Language Teaching</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ <i>Okul Öncesi Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ <i>Early Childhood Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA <i>Fen Bilgisi Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA <i>Science Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU <i>Eğitim Yönetimi</i> <i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU <i>Educational Administration</i> <i>Dokuz Eylül University</i>
Doç. Dr. Sibel KAYA <i>Sınıf Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Sibel KAYA <i>Elementary Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Soner POLAT <i>Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Soner POLAT <i>Lifelong Learning and Adult Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK <i>Eğitim Yönetimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK <i>Educational Administration</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Tuğba ÇELİK <i>Türkçe Eğitimi</i> <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Tuğba ÇELİK <i>Turkish Language Teaching</i> <i>Niğde Ömer Halisdemir University</i>
Doç. Dr. Zeynel KABLAN <i>Eğitim Programları ve Öğretim</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Zeynel KABLAN <i>Curriculum and Instruction</i> <i>Kocaeli University</i>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2018 | Cilt 1 | Sayı 1 **2018 | Volume 1 | Issue 1**

Yayın Kurulu **Editorial Board**

- Dr. Öğr. Üyesi Ayla AKBAŞ
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Ayşe AYDIN UYSAL
Zihin Engelliler Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BAKAR ÇÖREZ
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Cüneyt YAZICI
Matematik Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ TOSUN
Zihin Engelliler Eğitimi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN
Sınıf Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi İbrahim GÖKDAŞ
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Adnan Menderes Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ALTAY
İngiliz Dili Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Meral ŞEKER
İngiliz Dili Eğitimi
Alanya Aleaddin Keykubat Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Şenay Özen ALTINKAYNAK
Okul Öncesi Eğitimi
Kafkas Üniversitesi
- Assist. Prof. Dr. Ayla AKBAŞ
Guidance and Psychological Counseling
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Ayşe AYDIN UYSAL
Teacher Education for Mentally Disabled Students
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Ayşegül BAKAR ÇÖREZ
Computer Education and Instructional Technologies
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Cüneyt YAZICI
Mathematics Education
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Derya GENÇ TOSUN
Teacher Education for Mentally Disabled Students
Eskişehir Osmangazi University
- Assist. Prof. Dr. Hakan TURAN
Elementary Education
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. İbrahim GÖKDAŞ
Computer Education and Instructional Technologies
Aydın Adnan Menderes University
- Assist. Prof. Dr. Mehmet ALTAY
English Language Teaching
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Meral ŞEKER
English Language Teaching
Alanya Aleaddin Keykubat University
- Assist. Prof. Dr. Şenay Özen ALTINKAYNAK
Early Childhood Education
Kafkas University

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2018 | Cilt 1 | Sayı 1 **2018 | Volume 1 | Issue 1**

Bu Sayının Hakemleri **Reviewers of this Issue**

Doç. Dr. Dilek FİDAN <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Dilek FIDAN <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Doğan YÜKSEL <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Doğan YÜKSEL <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Ebru OĞUZ <i>Mimar Sinan Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Ebru OĞUZ <i>Mimar Sinan University</i>
Doç. Dr. Tuğba ÇELİK <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Tuğba ÇELİK <i>Niğde Ömer Halisdemir University</i>
Doç. Dr. Tuncay AKÇADAĞ <i>Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ <i>Fatih Sultan Mehmet Vakıf University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Adem SORUÇ <i>Sakarya Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Adem SORUÇ <i>Sakarya University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Duygu Nazire KAŞIKCI <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Duygu Nazire KAŞIKCI <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Esra BOZKURT ALTAN <i>Sinop Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Esra BOZKURT ALTAN <i>Sinop University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ALTAY <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Mehmet ALTAY <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Nurhan ÖZTÜRK <i>Sinop Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Nurhan ÖZTÜRK <i>Sinop University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk İSLİM <i>Ahi Evran Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ömer Faruk İSLİM <i>Ahi Evran University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Özlem YAŞAR <i>Ondokuz Mayıs Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Özlem YAŞAR <i>Ondokuz Mayıs University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Sercan DEMİRGÜNEŞ <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ <i>Niğde Ömer Halisdemir University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Şenel GERÇEK <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Şenel GERÇEK <i>Kocaeli University</i>

Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University
Eğitim Dergisi Journal of Education
E-ISSN: 2636-8846 E-ISSN: 2636-8846
2018 | Cilt 1 | Sayı 1 2018 | Volume 1 | Issue 1

İçindekiler Contents

Editörden Editorial
Prof. Dr. Elşen VELİ

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi
Birinci Sayısı 0-0 Kocaeli University Journal of Education
Issue One

Araştırma Makaleleri Research Articles

Muhammet Emin MISIR, Canan LAÇİN ŞİMŞEK

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilim
Tarihinin Öğretimsel Değeri Üzerine 1-12 Views of Science Teachers about
Görüşleri Educational Value of History of Science

Ayşe AYDIN UYSAL, Gülşah TURA

Öğretmen Adaylarının Çocuklardaki Dil
ve Konuşma Bozukluklarına Yönelik 13-22 Candidate Teachers' Attitude and
Tutum ve Bilgilerinin Değerlendirilmesi Knowledge Toward Speech and Language
Disorders in Children

Yeliz ŞENTÜRK

Türkiye'de İngilizce Proje Sınıfı ile
Standart Sınıf Arasındaki İngilizce Dil 23-34 Comparing English Language Motivation
Motivasyonunun Karşılaştırılması of a Project Class Students with a Standard
Class in Turkey

Tijen TULÜBAŞ, Şöheyda GÖKTÜRK

Orta Kariyer Evresinde Bulunan
Akademisyenlerin Akademisyenlik 35-51 Perceptions of Mid-career Academics
Mesleğine Yönelik Görüşleri Regarding Academic Profession

Derleme Makaleleri Review Articles

Muhammed Resul COP, Zeynel KABLAN

Türkiye'de Eğitsel Oyunlarla İlgili
Yapılmış Çalışmaların Analizi 52-71 The Analysis of Studies on Educational
Games in Turkey

Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University
Eğitim Dergisi Journal of Education
E-ISSN: 2636-8846 E-ISSN: 2636-8846
2018 | Cilt 1 | Sayı 1 2018 | Volume 1 | Issue 1

Editörden

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi Birinci Kocaeli University Journal of Education Issue
Sayısı One

Değerli Bilim İnsanları;

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'nin birinci cildi ve birinci sayısı ile yayın hayatımıza başlamanın gururunu sizlerle paylaşmaktan onur duyuyorum.

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yayımlanmaktadır. Dergimiz, "Eğitim Bilimleri" ve "Öğretmen Yetiştirme Alanları" başta olmak üzere alana katkı sağlayan, kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma makalelerinin ve derleme çalışmalarının yayımlandığı, ulusal ve uluslararası indekslerde taranmayı hedefleyen elektronik olarak yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergimizin yayın dili Türkçe veya İngilizce'dir. Dergi yılda iki defa yayınlanır.

Dergimizin ilk sayısının birinci çalışması Sakarya Üniversitesinden Muhammet Emin MISIR ve Canan LAÇIN ŞİMŞEK tarafından kaleme alınan "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilim Tarihinin Öğretimsel Değeri Üzerine Görüşleri" başlıklı araştırma makalesidir. İkinci çalışma Kocaeli Üniversitesinden Ayşe AYDIN UYSAL ve Gülşah TURA tarafından kaleme alınan "Öğretmen Adaylarının Çocuklardaki Dil ve Konuşma Bozukluklarına Yönelik Tutum ve Bilgilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı araştırma makalesidir. Üçüncü çalışma Kocaeli Üniversitesinden Yeliz ŞENTÜRK tarafından kaleme alınan "Türkiye'de İngilizce Proje Sınıfı ile Standart Sınıf Arasındaki İngilizce Dil Motivasyonunun Karşılaştırılması" başlıklı araştırma makalesidir. Çalışma İngilizce olarak yayımlanmıştır. Dördüncü çalışma, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesinden Tijen TULUBAŞ ile Kocaeli Üniversitesinden Şöheyda GÖKTÜRK tarafından kaleme alınan "Orta Kariyer Evresinde Bulunan Akademisyenlerin Akademisyenlik Mesleğine Yönelik Görüşleri" başlıklı araştırma makalesidir. Birinci sayımızın beşinci çalışması, Muhammed Resul COP ve Zeynel KABLAN tarafından kaleme alınan "Türkiye'de Eğitsel Oyunlarla İlgili Yapılmış Çalışmaların Analizi" başlıklı derleme makalesidir.

Dergimizin ilk sayısının çıkmasında emeği geçen başta Yayın Kurulu ve Danışma Kurulu üyeleri olmak üzere, bu sayının yazarlarına ve hakemlerine içtenlikle teşekkür ederim.

İkinci sayıda buluşmak dileğiyle...

Saygılarımla,
Prof. Dr. Elşen VELİ
Baş Editör

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Cilt 1 | Sayı 1

Sayfa: 1-12



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Volume 1 | Issue 1

Page: 1-12

**Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilim Tarihinin
Öğretimsel Değeri Üzerine Görüşleri**

**Views of Science Teachers about Educational Value of
History of Science**

Muhammet Emin MISIR

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, muhammetemin@sakarya.edu.tr

Canan LAÇIN ŞİMŞEK

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, csimcek@sakarya.edu.tr

Bu çalışmanın ilk hali 8th International Graduate Education Symposium, 11.05.2017, Kıbrıs'ta bildiri olarak sunulmuştur.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

11 Mayıs 2018

Düzeltilme Tarihi

29 Mayıs 2018

Kabul Tarihi

24 Haziran 2018

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Mısır, M. E., & Laçın Şimşek, C. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilim tarihinin öğretimsel değeri üzerine görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-12. <http://dx.doi.org/>

ÖZ

Bilim tarihi, bilginin hangi aşamalardan geçerek, bugün bilim dediğimiz bilgi türünün oluştuğunu, bilime ne gibi ve ne zamanlar katkılar yapıldığını, bu katkılar yapılırken bilim insanlarının nasıl uğraş verdiklerini, kullandıkları yöntemleri, araç ve gereçleri konu edinen bir disiplindir. Bilim tarihinin, ders programlarında yer alması oldukça önemlidir. Bilim tarihi aracılığıyla öğrenciler, bilimsel bilginin nasıl geliştiğini, tarihi, felsefi ve teknolojik bağlamın bu gelişimi nasıl etkilediğini anladıklarında, bilimle ilgili daha kapsamlı görüşe ulaşacaklardır. Dolayısıyla öğrenciler bilim hakkında öğrenmeye daha fazla ilgi duyacaklardır. Bilimsel çalışmalarla ilgili somut örnekler görebilecekler, bilimsel bilgi üretmenin bir süreç işi olduğunu anlayabileceklerdir. Bu aynı zamanda öğrencilerin, bilimin insanlığın bir ürünü olduğunu ve her bilimsel gelişmenin bir takım sosyal dinamiklerin etkisiyle gerçekleştiğini fark etmelerini de sağlayacaktır. Bu yüzden, öğrencilerin bilimin gelişim aşamalarıyla ilgili sağlıklı bilgiler almalarının, bilime katkısı olan uygarlık ve kültürlerden haberdar olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bilim tarihinin fen derslerinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için, bilim tarihinin önemini ve değerini öğretmenler tarafından anlaşılması gereklidir. Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmenlerinin bilim tarihinin öğretimsel değeri üzerine düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, betimsel bir çalışmadır. Çalışmaya Türkiye'nin farklı illerinde çalışmakta olan 133 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. Veriler, Laçin-Şimşek ve Çalışkan (2016) tarafından hazırlanan "Bilim Tarihinin Öğretimsel Değeri Üzerine Öğretmen Görüşleri" adlı ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler, SPSS 18 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin bilim tarihinin öğretimsel değeri ile ilgili olumlu görüşe sahip oldukları; bu görüşün mezun olunan bölüm, eğitim durumları, kıdem ve bilim tarihi ve bilimin doğası dersini almış olma durumuna göre değişmediği; ancak bilimi tarihine ilgi duyma, bilim tarihi ile ilgili kitap, dergi okuma, belgesel ve film seyretme değişkenlerine göre değiştiği ve daha olumlu olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Bilim tarihi, Bilim tarihi öğretimi, Fen bilimleri öğretmenleri

ABSTRACT

The history of science is a discipline that takes as subject the ways in which scientific knowledge passes, what kind of knowledge and what contributions are made, what methods scientists use to make these contributions, and the means and tools they use. It is very important that the history of science is included in the curriculum. Through the history of science, students have an opportunity to a more comprehensive view of science when they understand how scientific knowledge evolves and how history, philosophy, and technological context affect that development. Therefore, students are expected to be more interested in learning about science. They will be able to see concrete examples of scientific studies and understand that producing scientific information is a process. That will also enable students to realize that science is a product of mankind and that every scientific advancement is affected by a number of social dynamics. It is therefore thought that it is important for students to be informed about the scientific contributions of civilizations and cultures. In order for science history to be used effectively in science lessons, it is necessary for teachers to understand the value and importance of it. In this study, it was aimed to determine the thoughts of science teachers about the educational value of science history. That is a descriptive study. Science teachers who participated in the study work in different provinces of Turkey. The data were collected through a scale called "Teacher's Opinions on the Instructional Value of History of Science" prepared by Laçin-Şimşek and Çalışkan (2016). The collected data were analyzed by SPSS 18 program. According to the results of the analysis, the teachers had a favorable opinion about the educational value of science history; this opinion does not depend on the graduation department, the educational status, the seniority and the status of taking the course of history and/or nature of science; but it is seen that interest in the history of science has changed according to the variables of books and magazine reading, documentary and film watching related to the history of science and it is seen to be more positive.

Keywords: History of science, History of science teaching, Science teachers,

GİRİŞ

Bilimin bilim olma yolunda verdiği mücadeleyi bilim tarihi konu edinmektedir. Bu mücadele içinde, bilim tarihi sadece bilimsel bir bilginin nasıl ortaya çıktığını değil, bu süreçte yaşanan her şeyi konu edinir. Yani, bilimin ne olduğu, kökeni, gelişimi, bilime katkı yapan kişilerin hayatı, bilimsel kurumlar ve âletler, bilimin iktisadî, siyasî, dinî ve toplumsal bağlamla ilişkisi, bilimsel bilginin farklı kültürler arasında aktarımı vb. konularını inceler (Fazlıoğlu, 2004, s. 11).

Bilimin ne olduğunun, bir bilim insanının nasıl çalıştığının, bilimsel bir çalışmanın nasıl yürütüldüğünün; toplumun içinde bulunduğu sosyal, ekonomik, teknolojik ve kültürel durumun bilimsel çalışmaları nasıl etkileyebildiğinin anlaşılabilmesi için (Ortaş, 2005) derslerde özellikle de fen derslerinde bilim tarihine sık sık başvurmak gereklidir. Bu büyük potansiyeline rağmen, bilim tarihi, ülkemizde oldukça uzun bir süre ihmal edilmiştir (Ortaş, 2005). Bilim tarihi, eğitim fakülteleri lisans programlarına 2006 yılında ders olarak eklenmiş ve Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi adı ile fen bilgisi öğretmenliği programında yer almıştır. Fen derslerinde bilim tarihine yer vermenin öğrenciye birçok yönden çok fazla katkısı olacaktır. Bilim tarihi ile öğrencilerin bilimin ne olduğunu (Appelget, Matthews, Hildreth& Daniel, 2002), bilimsel bilginin nasıl ortaya çıktığını, nasıl değiştiği ve kanıtlandığını (Lonsbury ve Ellis, 2002), toplumun bu süreci nasıl etkilediğini (Justi ve Gilbert, 2000) anlamalarını sağlayacaktır. Aynı zamanda, tarihsel süreçte bilimsel bilginin gelişimini görmek, kavramsal anlamalarına da yardımcı olacaktır (Matthews, 1989; Matthews, 1994; Monk ve Osborne, 1997; Sequeira ve Leite, 1991; Wandersee, 1985; Watts ve Zylbersztajn, 1981). Bu kazanımların sağlanabilmesi için, bilim tarihinin fen derslerinde bir keşifler tarihi şeklinde değil (Brush, 1989; Laçın Şimşek, 2009; Yıldırım, 2006) bilimsel kavram, teori ve anlayışın doğuş ve gelişimini izleyecek ve açıklığa kavuşturacak (Yıldırım, 2006) şekilde sunulması gereklidir. Bunun gerçekleştirilmesi için ise, ders programları ve kitaplarında bilim tarihine yer verilmeli ve öğretmenlerin de bilim tarihi konusunda donanımlı olması sağlanmalıdır.

2005 yılından beri ilköğretim dersleri arasında özellikle fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde konular, bilim tarihi ile ilişkilendirilmektedir. Ancak, ders programlarının ve kitaplarının incelendiği çalışmalarda, bilim tarihinin ele alınışının yeterli olmadığı, genellikle anlatımı zenginleştirmek amacı bilim tarihinden yararlanıldığı tespit edilmiştir (İnceç, Tekfidan, Karagöz ve Keskin, 2016; Kandil-İnceç, Tekfidan ve Karagöz, 2016; Laçın-Şimşek, 2009; Laçın-Şimşek, 2011a). Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda ise, öğretmenlerin, bilim tarihinin önemini farkında olsalar bile, bilim tarihine derslerinde pek yer vermedikleri belirlenmiştir (Brush, 1974; Lin ve Cheng, 2002; Wang, 1998; Wang ve Cox-Petersen, 2002; Wang ve Marsh, 2002). Laçın-Şimşek (2011b) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin derslerinde bilim tarihinden çoğunlukla bilimsel bilgi verme ve sunumu zenginleştirme çabasıyla yararlandıkları; bilimin nasıl işlediği, bilim insanlarının bir araştırmayı nasıl yürüttüğü, çalışmaların hangi koşullarda yapıldığı, toplumsal, kültürel, ekonomik özelliklerin bu çalışmaları nasıl etkilediği üzerinde genellikle durmadıkları tespit edilmiştir. Hem bilimin hem de bilimsel kavramların anlaşılmasında oldukça yüksek potansiyele sahip olan bilim tarihinin öğretmenler tarafından ihmal edilmesi düşündürücü ve dikkat çekici bir durumdur. Öğretmenlerin bilim tarihinin öğretici potansiyelinin yeterince farkında olmadıkları düşünülmektedir. Bu yüzden, öğretmenlerin bilim tarihinin öğretimsel değeri ile ilgili düşüncelerinin ve bu düşüncelerin bazı değişkenlere göre değişiminin tespit edilmesinin önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin bilim tarihinin öğretimsel değeri üzerine görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla, çalışmada, aşağıda belirtilen sorulara (alt problemlere) cevap aranmıştır:

Fen bilgisi öğretmenlerinin bilim tarihinin öğretimsel değeri üzerine görüşleri;

1. Eğitim düzeylerine,
2. Kıdemlerine,
3. Bilimin doğası ve bilim tarihi/bilim tarihi dersini alma,

4. Bilim tarihine ilgi duyma,
5. Bilim tarihi ile ilgili kitap okuma,
6. Bilim tarihi ile ilgili belgesel izleme,
7. Bilim tarihi ile ilgili film izleme durumlarına,

göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu çalışma, betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar, bireylerin ya da grupların özelliklerini belirlemek için yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmenlerinin bilim tarihinin öğretimsel değeri üzerine görüşlerini ve bu görüşlerin alt problemlerde yer alan değişkenlere göre farklılaşma durumlarını belirlemek amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 133 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanması esnasında, çevrimiçi olarak Google Formlar üzerinde ölçek maddelerinin ve demografik özelliklerin yer aldığı bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form sosyal medya aracılığıyla duyurularak katılım sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların özellikleri aşağıda yer alan tablolarda belirtilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=112) fen bilgisi öğretmenliği mezunudur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin mezun oldukları bölümler

Mezun olunan bölüm	f
Fen bilgisi öğretmenliği	112
Diğer öğretmenlik alanları	12
Fizik/kimya/biyoloji	3
Diğer bölümler	6
Toplam	133

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin 81’i lisans mezunudur. 26 öğretmen lisansüstü mezun iken, 26 öğretmen ise lisansüstü öğrencisidir. Tablo 3’te araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (f=67) 0-5 yıllık bir kıdeme sahip oldukları ve 20 yıl üstü kıdeme sahip sadece 3 öğretmenin bulunduğu görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim durumları

Eğitim Durumları	f
Lisans	81
Yüksek Lisans	21
Yüksek Lisans devam	16
Doktora	5
Doktora devam	10
Toplam	133

Tablo 3. Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin kıdemleri

Kıdem Durumları	f
0-5 yıl	67
6-10 yıl	35
11-15 yıl	18
16-20 yıl	10
21-25 yıl	3
Toplam	133

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak Laçın-Şimşek ve Çalışkan (2016) tarafından hazırlanan "Bilim Tarihinin Öğretimsel Değeri Üzerine Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte, 22 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 110 dur (Tablo 5). Ölçek maddeleri ile birlikte katılımcılarla ilgili bilgi toplamak amacıyla demografik özelliklerle (kıdem, öğrenim durumu, mezun olunan bölüm vb.) ilgili soruların yer aldığı bir bölüm de yer almıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin SPSS paket programında istatistiksel hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüme, eğitim düzeylerine, kıdemlerine, bilimin doğası ve bilim tarihi/bilim tarihi dersini alma, bilim tarihine ilgi duyma, bilim tarihi ile ilgili kitap okuma, bilim tarihi ile ilgili belgesel izleme, bilim tarihi ile ilgili film izleme durumlarına göre ölçekten almış oldukları puanlar programda ayrı ayrı normallik testine tabi tutulmuştur. Örneklem büyüklüğü 50'den fazla olduğu için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır (Büyüköztrük, 2017). Tablo 4'te görüldüğü gibi, bu testte $p=0,00<0,05$ küçük olduğu için tüm bağımsız değişkenler için %95 güvenle verilerin normal dağılımlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle ilgili değişkenlerle ölçek puanları arasında ilişkinin olup olmadığını tespit etmek üzere Non-parametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır.

Tablo 4. Normallik testi

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Eğitim Durumu	.351	132	.000	.690	132	.000
Yaş	.216	132	.000	.889	132	.000
Kıdem	.294	132	.000	.773	132	.000
Çalışılan Bölge	.502	132	.000	.459	132	.000
Mezun Olunan Üniversite	.237	132	.000	.876	132	.000
Mezun Olunan Bölüm	.488	132	.000	.427	132	.000
Mezun Olunan Bölüm (Fen Dışı)	.509	132	.000	.439	132	.000

a. Lilliefors Significance Correction

BULGULAR

Veri toplama aracı ile toplanan verilerden elde edilen bulgular sırası ile aşağıda sunulmuştur. Ölçekten elde edilen veriler incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin bilim tarihinin öğretimsel değeri ile ilgili olarak ölçekten en düşük 58, en yüksek 110 puan aldıkları görülmektedir. Ortalama değer $X=96,29$ olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin, bilim tarihini öğretimsel olarak önemli buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının anket maddelerine verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdeleri

	Tanımlayıcı İstatistikler				
	n	En Düşük	En Yüksek	Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)
Toplam_puan	133	58.00	110.00	96.29	10.89
Valid N (listwise)	133				

Alt problem 1. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar mezun olunan bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

İlişkisiz iki ya da daha fazla örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır (Büyüköztrük, ve diğ., 2017). Farklı bölümlerden mezun olan fen bilimleri öğretmenlerinin ölçekten almış oldukları puanların test sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6'da öğretmenlerin ölçekten almış oldukları puanların, mezun oldukları bölümlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, χ^2 ($sd=3$, $n=133$)=4.6, $p>0,05$.

Tablo 6. Ölçek puanlarının mezun olunan bölüme göre Kruskall Wallis Testi sonucu

Mezun Olunan Bölüm	n	Sıra Ortalaması (\bar{X})	sd	χ^2	p
Fen Bilgisi Öğretmenliği	112	68.88	3	4.6	.20
Diğer Öğretmenlikler	12	48.71			
Fizik-Kimya-Biyoloji Bölümleri	3	91.33			
Diğer Bölümler	6	56.42			

Alt problem 2. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Farklı eğitim durumlarına sahip olan fen bilimleri öğretmenlerinin ölçekten almış oldukları puanların Kruskall Wallis test sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7 de sunulan araştırmanın analiz sonuçları, öğretmenlerin ölçekten almış oldukları puanların, eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd=4, n=133)=4.86, p>0.05.

Tablo 7. Ölçek puanlarının eğitim durumlarına göre Kruskall Wallis Testi sonucu

Eğitim Durumları	n	Sıra Ortalaması (\bar{X})	sd	χ^2	p
Lisans	81	67.15	4	4.86	.425
Yüksek Lisans	21	69.48			
Yüksek Lisans devam	16	77.75			
Doktora	5	49.70			
Doktora devam	10	52.05			

Alt problem 3. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Farklı kıdeme sahip olan bilimleri öğretmenlerinin ölçekten almış oldukları puanların Kruskall Wallis test sonuçları Tablo 8'de verilmiştir. Tablo 8'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin ölçekten almış oldukları puanlar, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır, χ^2 (sd=4, n=133)=2.70, p>0.05.

Tablo 8. Ölçek puanlarının kıdeme göre Kruskall Wallis Testi sonucu

Kıdem	n	Sıra Ortalaması (\bar{X})	sd	χ^2	p
0-5 Yıl	67	68.39	4	2.70	.609
6-10 Yıl	35	67.11			
11-15 Yıl	18	71.50			
16-20 Yıl	10	48.35			
21-25 Yıl	3	69.83			

Alt problem 4. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar Bilimin Doğası/Bilim Tarihi dersi alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

İlişkisiz iki örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek üzere Mann Whitney U testi yapılmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Bilimin doğası/bilim tarihi (BD/BT) dersi alma durumuna göre fen bilimleri öğretmenlerinin ölçekten almış oldukları puanların Mann Whitney U test sonuçları Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 9'da sunulan analiz sonuçlarına göre, bilimin doğası/bilim tarihi dersi almış olan öğretmenlerle almamış olan öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, p>0.05.

Tablo 9. Ölçek puanlarının öğretmenlerin BD/BT dersi alma durumuna göre Mann Whitney U Test sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması (\bar{X})	Sıra Toplamı	U	p
Evet	67	68.13	4564.50	2068.500	0.619
Hayır	65	64.82	4213.50		

Alt problem 5. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar bilim tarihine ilgi duyma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Bilim tarihine ilgi duyma durumlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin ölçekten almış oldukları puanların Mann Whitney U test sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Buna göre, bilim tarihine ilgi duyan öğretmenler ile ilgi duymayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $U=492.0$, $p<.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bilim tarihine ilgi duyan öğretmenlerin, ilgi duymayanlara göre ölçek puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Ölçek puanlarının öğretmenlerin bilim tarihine ilgi duyma durumuna göre Mann Whitney U Test sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması (\bar{X})	Sıra Toplamı	U	p
Evet	116	71.26	8266.00	492.000	0.001
Hayır	17	37.94	645.00		

Alt problem 6. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar bilim tarihi ile ilgili kitap okuma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Bilim tarihiyle ilgili kitap okuma durumlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin ölçekten almış oldukları puanların Mann Whitney U test sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Tablo 11'de sunulan analiz sonuçlarına göre, bilim tarihiyle ilgili kitap okuyan öğretmenler ile okumayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $U=1553.5$, $p<.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bilim tarihiyle ilgili kitap okuyan öğretmenlerin, kitap okumayan öğretmenlere göre ölçek puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 11. Ölçek puanlarının öğretmenlerin bilim tarihiyle ilgili kitap okuma durumuna göre Mann Whitney U Test sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması (\bar{X})	Sıra Toplamı	U	p
Evet	81	73.82	5979.50	1553.500	0.011
Hayır	52	56.38	2931.50		

Alt problem 7. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar bilim tarihi ile ilgili belgesel izleme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Bilim tarihiyle ilgili belgesel seyretme durumlarına göre fen bilgisi öğretmenlerinin ölçekten almış oldukları puanların Mann Whitney U test sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Ölçek puanlarının öğretmenlerin bilim tarihiyle ilgili belgesel izleme durumuna göre Mann Whitney U Test sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması (\bar{X})	Sıra toplamı	U	p
Evet	106	71.46	7574.50	958.500	0.008
Hayır	27	49.50	1336.50		

Tablo 12'de görüldüğü üzere yapılan analiz sonucuna göre, bilim tarihiyle ilgili belgesel izleyen öğretmenler ile izlemeyen öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $U=7574.5$, $p<.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bilim tarihiyle ilgili belgesel izleyen fen bilimleri öğretmenlerinin, izlemeyen öğretmenlere göre ölçekten almış oldukları puanların daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Alt problem 8. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar bilim tarihi ile ilgili film izleme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Bilim tarihiyle ilgili film seyretme durumlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin ölçekten almış oldukları puanların Mann Whitney U test sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Ölçek puanlarının öğretmenlerin bilim tarihiyle ilgili film izleme durumuna göre Mann Whitney U Test sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması (\bar{X})	Sıra toplamı	U	p
Evet	110	70.97	7806.50	828.500	0.009
Hayır	23	48.02	1104.50		

Tablo 13'te görüldüğü gibi yapılan analiz sonucuna göre, bilim tarihiyle ilgili film izleyen öğretmenler ile izlemeyen öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $U=7806.5$, $p<.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bilim tarihiyle ilgili film izleyen fen bilgisi öğretmenlerinin, izlemeyen öğretmenlere göre ölçekten almış oldukları puanların daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Fen bilimleri öğretmenlerinin bilim tarihinin öğretimsel değeri ile ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin ölçme aracından en düşük 58 en yüksek 110 puan aldıkları, ortalama değerin $X=96.29$ olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin bilim tarihinin öğretimsel değeri ile ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin bilim tarihinin öğretimsel değeri ile ilgili görüşlerinde, mezun oldukları bölümün, eğitim düzeyinin, kıdemin ve bilim tarihi ile ilgili ders almanın bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular içerisinde, öğretmenlerin bilim tarihi ile ilgili bir ders almış olmalarının görüşlerine etkisinin olmaması şaşırtıcı bulunmuştur. Çünkü bilim tarihi dersini alan bir fen bilimleri öğretmenin fen öğretimi açısından bilim tarihini önemli görmesi beklenmektedir. Çalışma grubu incelendiğinde öğretmenlerin yarısının bilim tarihi (bilimin doğası ve bilim tarihi dersi) ile ilgili ders aldıkları görülmektedir. Bu dersi almış olmanın bilim tarihinin öğretimsel değeri ile ilgili düşünceleri neden farklılaştırmadığı ile ilgili bir yorum yapabilmek için alanyazında yer alan *Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi* ders tanımının içeriğine bakılması ve bu ders kapsamında yapılan çalışmaların incelenmesi gereği duyulmuştur. YÖK tarafından lisans ders programlarında yer alan dersin amacı incelendiğinde, bilim tarihi ile ilgili kısımda "bilim felsefesi, felsefi akımlar ve bilimin gelişimine etkisi, buluşların tarihi" şeklinde tanımlandığı görülmektedir (url 1). Görüldüğü gibi dersin tanımında, bilim tarihinin ne olduğu ve felsefi akımlar ile ilişkisi ve buluşlar tarihi yer almaktadır. Bu durum alanyazında sıklıkla dikkat çekilen, bilim tarihinin bir keşifler tarihi şeklinde sunulmaması gerektiği (Brush, 1989; Laçın Şimşek, 2009 ve Yıldırım, 2006) eleştirisi üzerinden yorumlanabilir. Fen eğitimi ile bilim tarihinin ders içeriğinde ilişkilendirilmemiş olması, bu konunun derslerde ihmal edildiği düşüncesini akla getirmektedir. Bilim tarihi dersleri, bir keşifler tarihi olarak sunulduğunda, fen öğretimi ile ilişki kurdukmaya yönelik herhangi bir hedef bulunmadığında, öğretimsel değeri ile ilgili bir farklılık oluşmayabilmektedir. Bu çalışmada elde edilen, ders alma durumuna göre öğretmenlerin bilim tarihinin öğretimsel değeri ile ilgili görüşlerinin değişmemiş olması fen öğretimi ve bilim tarihinin açık bir şekilde ilişkilendirilmemesinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Ders içerisinde örtük olarak bu ilişkinin sunulmasının yeterli olmadığı söylenebilir.

Eğitim araştırmaları içerisinde Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi dersinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmalarının çoğunlukla bilim doğası ile ilgili anlayışları tespiti ya da bu anlayışlara derste yapılan etkinliklerin etkisini tespit etmeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir (Erdaş, Doğan ve İrez, 2016). Bilim tarihi ile ilgili kısımda da benzer şekilde bilim tarihi ile ilgili bilginin tespiti ve artırılması yönünde çalışmalar bulunmaktadır (Laçın-Şimşek, 2011). Literatürde fen öğretimi ve bilim tarihi arasındaki ilişki ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu tespitlerden yola çıkarak, bu dersin, bilgi ağırlıklı olarak işlenmekte olduğu, bilim tarihinin fen öğretimi açısından değerinin ihmal edildiği yorumunu yapmak mümkündür. Dolayısıyla, bu çalışmada elde edilen dersi alma durumuna göre öğretmen görüşlerinde bir farkın çıkmaması olağan kabul edilir görünmektedir. Oysa bu dersin, fen

öğretimi açısından ele alınması, bilim tarihi ile ilişkilendirilerek anlatılacak bir dersin, öğrenciyi kazandıracaklarına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin bilim tarihinin öğretimsel değeri ile ilgili görüşlerinin bilim tarihine ilgi duyma, bilim tarihi ile ilgili, belgesel, film izleme ve kitap okuma durumlarına göre farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kişisel ilgilerinin bilim tarihinin öğretimsel değeri ile ilgili düşüncelerini olumlu etkilediği görülmektedir.

Bilim tarihi, öğretimsel değeri oldukça yüksek olan disiplinler arası bir alandır. Yapılan bir çok çalışmada, bilim tarihinin öğrencilerin bilimsel bilginin nasıl oluştuğu, nasıl değiştiğini (Lonsbury ve Ellis, 2002), bilimsel yöntemin nasıl işlediğini anlamalarını sağladığı (Justi ve Gilbert, 2000; Maienschein, 2000), fen kavramlarının anlaşılmasını kolaylaştırdığı (Watts ve Zylbersztajn, 1981; Matthews, 1989; Wandersee, 1985; Sequeira ve Leite, 1991; Monk ve Osborne, 1997) tespit edilmiştir. Bu büyük potansiyeline rağmen, bilim tarihinin öğretimsel değerine değinilmeden bilim tarihi derslerinin işlenmesinin, önemli bir eksiklik olduğu görülmektedir. Eğitim fakültelerinde bu dersler işlenirken, bilim tarihinin fen öğretimi açısından önemini ihmal edilmeden anlatılmasının önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Appelget, J., Matthews, C. E., Hildreth, D. P., & Daniel M. L. (2002). Teaching the history of science to students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 37(5): 298-303.
- Brush, S. G. (1974). Should the history of science be rated X?. *Science*, 18, 1164-1172.
- Brush, S. G. (1989). History of Science and Science Education. *Interchange*, 20(2), 60-70.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Büyüköztürk, Ş., (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*(24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdaş, E., Doğan, N., & İrez, S. (2016). Bilimin doğasıyla ilgili 1998-2012 yılları arasında Türkiye’de yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 17-36.
- Fazlıoğlu, İ. (2004). İki ucu müphem bir köprü: ‘Bilim’ ile ‘tarih’ ya da ‘bilim tarihi’. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 2(4): 9-27.
- İnceç, Ş. K., Tekfıdan, K., & Karagöz, E. (2016). Fizik ders kitaplarının bilim tarihi açısından incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(2), 168-187.
- İnceç, Ş. K., Tekfıdan, K., Karagöz, E., & Keskin, F. (2016). Ortaöğretim fizik dersi öğretim programının bilim tarihi açısından incelenmesi. International Management Research Congress (In MaRCongress), poster sunum.
- Justi, R. & Gilbert, J. K. (2000). History and philosophy of science through models: some challenges in the case of ‘The Atom’. *International Journal of Science Education*, 22(9), 993- 1009.
- Kahraman, F., & Karataş, F.Ö. (2012). Bilim tarihi temelli hikâyeler kullanımı ile 7. Sınıf “basit makineler” konusunun öğretimi: bir eylem araştırması. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Laçın-Şimşek, C. (2009). Fen ve Teknoloji dersi öğretim programları ve ders kitapları bilim tarihinden ne kadar ve nasıl yararlanıyor?. *İlköğretim Online*, 8 (1), 129-145.
- Laçın-Şimşek, C. (2011a) Fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kitaplarında Türk-İslam bilginlerine yer verilme durumu. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 154-168.
- Laçın-Şimşek, C. (2011b) Science and technology teachers’ situation of integrating history of science into their lessons. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 707-742.
- Laçın-Şimşek, C., & Çalışkan, H. (2016). Scale development on educational value of the history of science. *Journal of Turkish Science Education*, 13(3), 173-184.
- Lin, H., & Cheng, C-C. (2002). Promoting preservice chemistry teachers’ understanding about the nature of science through history. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(9), 773-792.
- Lonsbury, J.G., & Ellis, J.D., (2002). Science history as a means to teach nature of science concepts: using the development of understanding related to mechanisms of inheritance. *Electronic Journal of Science Education*, 7(2). Online: <http://wolfweb.unr.edu/homepage/crowther/ejse/lonsbury.pdf> adresinden 02.02.2008 tarihinde alınmıştır.
- Maienschein, J. (2000). Why study history for science? *Biology and Philosophy*, 15, 339-348.
- Matthews, M. R. (1989). A role for history and philosophy in science teaching. *Interchange*, 20(2), 3-15.
- Muhammet Emin Mısır, Canan Laçın Şimşek

- Monk, M., & Osborne J. (1997). Placing the history and philosophy of science on the curriculum: a model for the development of pedagogy. *Science Education*, 81(4), 405-424.
- Ortaş, İ. (2005). Neden bilim tarihi özel sayısı çıkarıldı. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 5(1), 1-2. Online: <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=211> tarihinden 02.05.20017 tarihinde alınmıştır.
- Sequeira, M., & Leite, L. (1991). Alternative conceptions and history of science in physics teacher education. *Science Education*, 75(1), 45-56.
- URL 1. YÖK Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans programları http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/49875 erişim tarihi 05.02.2018
- Wandersee, J. H. (1985). Can the history of science help science educators anticipate students' misconceptions?. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(7), 581-597.
- Wang, H. A., & Cox-Petersen, A. M. (2002). A comparison of elementary, secondary and student teachers' perceptions and practices related to history of science instruction. *Science & Education*, 11, 69-81.
- Wang, H. A. (1998). *Science in historical perspectives: a content analysis of the history of science in secondary school physics text books*. Doctoral dissertation for the University of Southern California, Los Angeles, USA.
- Wang, H. A., & Marsh, D. D. (2002). Science instruction with a humanistic twist: Teachers' perception and practice in using the history of science in their classrooms. *Science & Education*, 11, 169-189.
- Watts, M. D., & Zylbersztajn, A. (1981). A survey of some children's ideas about force. *Physics Education*, 16, 360-365.
- Yıldırım, C. (2006). *Bilim Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is necessary to refer to the history of science in the lessons, especially in science lessons, in order to understand what the science is, how a scientist works, how a scientific study is carried out; how social, economic, technological and cultural situations in which the society is affected could affect scientific studies (Ortaş, 2005). History of science has been added to undergraduate programs in education faculties in 2006 as a course and it also has been listed under the title Nature and History of Science (NOS and HOS) in the Science Teacher Program. With the HOS, students have opportunity to understand what science is, how scientific knowledge emerges, how it is changed and proven, and how society affects it. At the same time, witnessing the development of scientific knowledge in the historical process also helps conceptual understandings (Watts ve Zylbersztajn, 1981; Matthews, 1989; Wandersee, 1985; SequeiraveLeite, 1991; Monk ve Osborne, 1997). In order for these objectives to be achieved, it is necessary to present emerge and development of the scientific concepts and the theories, not a list of scientific discoveries (Yıldırım, 2006, Brush, 1989; Laçın Şimşek, 2009). For this, HOS should be included in the curriculum and textbooks and teachers should be equipped with the HOS. It is thought that teachers are not sufficiently aware of the teaching potential of the HOS. Therefore, it is important, necessary and aimed to find out views of teachers about the educational value of HOS and to determine the variation of these views according to some variables. These variables are teachers' educational status; seniority, taking HOS or NOS course(s); interest in reading books about the HOS; and watching films and documentary situations related to the history HOS.

Method

This is a descriptive study. Such studies are to determine the characteristics of individuals or groups (Büyüköztürk, et al., 2012). This study aimed to determine the views of science teachers on the educational value of the HOS and the differences of these views according to aforementioned variables. The sample of this research constitutes 133 science teachers (112-science-education-graduated and left from other related departments). 81 of the participants have bachelor degrees, 26 have master's and doctoral degrees, and 26 are graduate students. The majority of participants have a seniority of 0-5 years. There are only three teachers with a seniority of over 20 years. In the study, "The Scale of Teacher Views on Educational Value of Science History" by Laçın-Simsek and Çalışkan (2016) was used as a data collection tool, which consists of 22 items. Statistical calculations of data were made in SPSS program. According to the variables, the scores they have taken from the scale were subjected to the test of normality separately, and found that variables are not distributed normally.

Results

When the data obtained from the scale were examined, it was seen that the teachers had the lowest score of 58 and the highest score of 110. The mean value was found to be 96.29. The analysis Kruskal Wallis Test (KWt) ($\chi^2(sd=3, n=133)=4.6, p>0.05$), indicating that teachers' scores did not differ significantly from the departments they graduated. The results of the KWt also showed that the teachers' scores did not differ significantly according to their educational status, $\chi^2(sd = 4, n = 133) = 4.86, p > 0.05$. Likewise, KWt showed that the scores of the teachers did not significantly differ according to their seniority, $\chi^2(sd=4, n=133)=2.70, p>0.05$.

According to the results of the Mann Whitney U (MWU) test, there was no significant difference between the scores of the teachers who did not take and who took HOS and NOS course(s) in terms of the scores, $p=0.619>0.05$. There was a significant difference between the teachers who were interested in HOS and who were not in HOS, $U=492.0, p=0.001<0.05$. That shows teachers interested in HOS had higher scores. A significant difference was found between the teachers who read books related to HOS and who do not read, $U=1553.5, p=0.011<0.05$. Considering the

mean rank, it is understood that the teachers who read HOS-related book have higher scores than teachers who do not. There was a significant difference between the teachers watching HOS-related documentary and the teachers not watching, $U=958.50$, $p=0.008<0.05$. Considering the mean rank, it is understood that the science teachers who watch the HOS-related documentary have higher scores than others. According to the analysis result, there was a significant difference between the teachers who watch HOS-related films and who do not, $U=828.50$, $p=0.009<0.05$. Considering the mean rank, it is understood that the teachers who watch HOS-related films have higher scores than who do not.

Discussion and Conclusion

In this study, it is seen that the teachers got points the lowest 58, the highest 110, and the mean value 96.29. According to the results, it could be said that teachers have positive thoughts about the educational value of the HOS. Views of teachers about the educational value of the HOS, it was determined that the department they graduated was not an effect of taking a course related to HOS/NOS. Within these findings, it is surprising that the effect of taking a course on the HOS was not influenced. It is expected that a science teacher taking HOS course should be aware of importance of HOS in science teaching. This situation requires examining the content of HOS courses. The fact that science education and science history are not associated with the course content suggests that this subject is neglected in the lessons (Yıldırım, 2006; Brush, 1989; Laçın Şimşek, 2009). In this study, it was determined that the views of the teachers in terms of educational value of HOS differ significantly according to the interest in HOS, watching documentary and films about HOS, and reading HOS-related books. HOS is an interdisciplinary field with a very high educational value. Many studies have shown that HOS has made it easier for students to understand how scientific knowledge emerges, how it changes (Lonsbury and Ellis, 2002), how the scientific method works (Justi and Gilbert, 2000; Maienschein, 2000), and the understanding of science concepts (Watts and Zylbersztajn , 1981, Matthews, 1989, Wandersee, 1985, Sequeira and Leite, 1991, Monk and Osborne, 1997). Despite this great potential, the processing of HOS without a reference to the educational value of HOS appears to be a major deficiency. While these lessons are being taught in the education faculties, it is important and necessary to tell the HOS without neglecting the preface in terms of science teaching.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Cilt 1 | Sayı 1

Sayfa: 13-22



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Volume 1 | Issue 1

Page: 13-22

**Öğretmen Adaylarının Çocuklardaki Dil ve Konuşma
Bozukluklarına Yönelik Tutum ve Bilgilerinin
Değerlendirilmesi**

**Candidate Teachers' Attitude and Knowledge Toward
Speech and Language Disorders in Children**

Ayşe AYDIN UYSAL

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayse.uysal@kocaeli.edu.tr

Gülşah TURA

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gulsah.tura@kocaeli.edu.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

19 Mayıs 2018

Düzeltilme Tarihi

29 Mayıs 2018

Kabul Tarihi

05 Haziran 2018

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Aydın Uysal, A., & Tura, G. (2018). Öğretmen adaylarının çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 13-22. <http://dx.doi.org/>

ÖZ

Dünyada ve ülkemizde dil ve konuşma bozukluğu olan kişilerin sayısı her geçen gün artmaktadır (McLeod & McKinnon, 2007, s.41). Bu bozukluklar bireyin akademik performansını olumsuz yönde etkilemekte ve kişilerin psikososyal uyumlarını azaltmaktadır. Öğretmenlerin bu bozukluğa sahip çocukların tanınması, sağaltımı ve izlenmesi süreçlerinde kritik bir rolü bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının dil ve konuşma bozukluklarına yönelik bilgi düzeyi ve tutumlarının araştırılmasıdır. Araştırmanın katılımcılarını Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam eden ve rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen farklı bölümlerden son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu çalışma toplam 40 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcıların 21'i kadın 19'u erkektir. Araştırmada Togram ve Maviş (2009, s.74) tarafından dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgileri belirlemek amacıyla geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların akademik ve sosyal başarıları ile ilgili 10 madde ve terapi gereksinimleri hakkında 10 madde olmak üzere toplam 20 tutum maddesi yer almaktadır. Tutum maddelerinin değerlendirilmesi Likert tipinde üçlü derecelendirme kullanılarak yapılmıştır. Ölçeğin sonunda katılımcılara dil ve konuşma bozukluklarının nedenleri açık uçlu bir biçimde sunulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket, öğretmen adaylarına araştırmacılar tarafından elden ulaştırılarak uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programında analiz edilerek yorumlanmıştır. Tespit edilen bulgular, frekans ve yüzde kullanılarak ifade edilmiştir. Bu bulgulara göre aday öğretmenlerin büyük çoğunluğu (77.5%) dil ve konuşma terapilerinin okul gibi sosyal ortamlar yerine bireysel terapi odalarında gerçekleştirilmesi gerektiğini, yarından fazlası (87.5%) dil ve konuşma bozukluğu olan bireylerin terapide öğrendikleri yetileri öğretmenlerden herhangi bir destek almadan diğer sosyal ortamlara kolaylıkla genelledebileceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların tümünün(100 %) bireysel terapileri izleme ve konu ile ilgili bilgilendirilme konusunda pozitif bir tutumları bulunmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (60%) dil ve konuşma bozukluklarının nedeninin psikolojik olduğunu düşünmekte ve bu durumun ilerideki öğrenme güçlükleri açısından risk faktörü olacağını belirtmektedir. Örneklemin %75'i ise dil ve konuşma bozukluklarının ileride okuma güçlüklerine yol açacağı ile ilgili ifadeye katılmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Bilgi düzeyi, Dil, Konuşma, Öğretmen adayları, Tutum

ABSTRACT

Number of people with speech and language disorders is increasing every day (McLeod & McKinnon, 2007, p. 41). This can negatively impact the academic performance and decrease the psychosocial well-being of the people with speech and language disorders. Teachers play a significant role in diagnosing and treatment of these disorders. Thus, the aim of this study is to investigate the knowledge and attitudes of candidate teachers towards speech and language disorders. The sample consisted of 40 candidate teachers from Kocaeli University and a self-administered survey by Togram and Mavis (2009, s.74) was completed. The main findings of the study reveal that the majority of the candidate teachers believe that speech and language therapies should be carried in therapy rooms instead of social settings like schools. More than half of the participants (77.5%) agreed that people with speech and language disorders can easily transfer the learned abilities in therapies without any additional support from the teachers (87.5%). All of the participants (100 %) have positive attitudes observing the therapy sessions and know the importance of being informed about the communicational needs of the students. The majority of participating candidate teachers also believed that the causes of speech and language disorders are psychological (60 %) and these are also risk factors for the future learning disorders. Most of the candidate teachers disagreed with the statement that children will not be able to learn reading because of the speech problems (75%).

Keywords: Attitude, Candidate teacher, Language, Level of knowledge, Speech

GİRİŞ

İletişim, dil ve konuşmayı da içeren ve birbiriyle etkileşim halindeki becerilerin çatısını oluşturan dinamik bir süreç olup insanı diğer canlılardan ayırt edici özelleşmiş bir davranıştır. Dil, insanların iletişimde bulunmak amacıyla geliştirdikleri bir anlaşma aracı iken konuşma da dili iletmenin en belirgin yollarından biridir (Topbaş, 2007, s.21) ve sözlü dilin seslerle ifade edilme biçimi ve eylemi olarak tanımlanmaktadır (Konrot, 2003, s.53).

Kavramları, sözlü ya da sözlü olmayan grafik sembol sistemlerini alma, gönderme, işleme ve anlama becerisinde ortaya çıkan aksaklıklara iletişim bozukluğu denmektedir. İletişim bozuklukları gelişimsel olabileceği gibi yaşamın ilerleyen bölümlerinde de açığa çıkabilmekte ve şiddet bakımından farklılıklar gösterebilmektedir (ASHA, 2007).

Konuşma bozukluğu, sözel dildeki sesleri üretmek için gerekli olan motor, bilişsel ve dilsel işlemlerin (solunum, sesleme, rezonans ve sesletim) yerine getirilmesindeki aksamalar olarak tanımlanmaktadır. Bu özelliklerden biri olmadığında ya da onunla ilgili bir problem olduğunda normal konuşma gerçekleştirilemez. Dil bozukluğu ise konuşmayla birlikte anlama, isimlendirme, yazma, okuma gibi diğer iletişim işlevlerini de içerdiğinden konuşma bozukluğundan ayrı değerlendirilmelidir (Tanrıdağ, 2009, s.156).

Dünyada iletişim, dil ve konuşma bozuklukları çok yaygın olup ilk ve orta öğrenimdeki öğrencilerin yüzde 12 ila 13'ünü etkilediği düşünülmektedir (McLeod & McKinnon, 2007, s.41). Ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalarda bu oranın ilköğretim okulları ana sınıfı ve birinci sınıflarında % 5.1 olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Konrot, 1998, 43). 16.000.000 anaokul, ilköğretim ve ortaokulun tarandığı bir diğer çalışmada öğrencilerin % 3.5'inin dil ve konuşma sorunu olduğu bildirilmektedir (Konrot & Levent, 1991). Türkiye'de okullardaki dil ve konuşma bozukluğu türlerinin araştırıldığı bir diğer çalışmada (Maviş, 2011, s.53) ise gecikmiş konuşma, kekemelik, sesletim ve ses bozuklukları ve özel öğrenme güçlüğüne en yaygın görülen bozukluk türleri olduğu belirlenmiştir. Bu bozukluklar bireyin eğitim performansını ve sosyal uyumunu olumsuz yönde etkilemektedir (Çiyiltepe, 2005, s.34).

Yapılan araştırmalar, dil ve konuşma terapistlerinin (DKT) ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluklarının tanı ve sağaltımında ortak çalışmanın önemini bildiklerini göstermektedir (Antoniazzi, Snow, & Dickson-Swift, 2010, s.245; Dockrell & Lindsay, 2001, s.30; Wright & Kersner, 1999, s.203). Bu işbirliğinin yararları arasında ise terapide öğrenilenlerin genellenebilmesi, çocuğun mevcut dil ve konuşma gücü açısından bilgi sahibi olunması ve bunun sonucunda da öğrenciye karşı doğru ve sağlıklı tutum ve davranışların benimsenmesi sayılmıştır (Tollerfield, 2003, s.68; Wright & Kersner, 2004, s.21). Ortak çalışmaya engel olacak faktörler ise iletişim, zaman ve kaynak eksikliği olarak belirlenmiştir (Hartas, 2004, s.35). Bunlara ek olarak iki meslek arasındaki dil, yaklaşım ve öncelik farklılıkları (Law vd., 2000a, s.173) da diğer olumsuzluklar arasında belirtilmiştir. Tüm bu olumsuz yanların iyileştirilmesi ve öğrencinin eğitim hayatından maksimum verim sağlanabilmesi adına ise iki disiplinin, birbirinin mesleki rol ve tanımlarını iyi bilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu sayede ortak bir dil oluşturularak işbirliğinin de artacağı öngörülmektedir (Law vd., 2000a, s.174).

Ülkemizde konu ile ilgili araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Maviş, Togram ve Akyüz-Togram (2005) tarafından atılmış bir öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmada okulöncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına karşı tutumları araştırılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluklarının nedenlerini 'zihin engeli, genetik ve psikolojik temelde düşündükleri, çocuğun zamanı gelince okula gidebileceğini ve okuma yazma öğrenebileceğini ancak bu sorunun ileride öğrenme gücüne dönüşebileceğini bildirmişlerdir. Dil ve konuşma terapisi açısından görüşleri sorulduğunda ise terapilerin yararına inandıklarını ancak bilgilendirilme gereksinimi duyduklarını ifade etmişlerdir.

Mavis ve Togram (2009, s. 76) aileler, öğretmenler ve dil ve konuşma terapistlerinin çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutumlarını araştırmış ve okulöncesi ve

ilkokul öğretmenlerinin dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların akademik ve sosyal başarısına yönelik tutumlarında kararsız olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Bu kararsızlığın olası nedenleri arasında ülkemizde de çok eski bir geçmişi olmayan bu meslek hakkında öğretmenlerin eğitim hayatlarında çok fazla bilgi sahibi olmadan mezun olmaları sayılabilir.

Eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin, ülkemizde sayısı giderek artmakta olan dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencilerin tanı ve sağaltımındaki kritik rolü düşünüldüğünde geleceğin öğretmenlerinin bu konudaki bilgi düzeyi ve tutumlarının araştırılması son derece önemlidir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının dil ve konuşma bozukluklarına yönelik bilgi düzeyi ve tutumlarının araştırılmasıdır.

YÖNTEM

Bu araştırma, öğretmen adaylarının dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerini ölçmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam eden ve rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen farklı bölümlerden son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu çalışma toplam 40 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcıların 21'i kadın 19'u erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Togram ve Maviş (2009) tarafından dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgileri belirlemek amacıyla geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların akademik ve sosyal başarıları ile ilgili 10 madde ve terapi gereksinimleri hakkında 10 madde olmak üzere toplam 20 tutum maddesi yer almaktadır. Tutum maddelerinin değerlendirilmesi Likert tipinde üçlü derecelendirme kullanılarak yapılmıştır. Ölçeğin sonunda katılımcılara dil ve konuşma bozukluklarının nedenleri açık uçlu bir biçimde sorulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket, öğretmen adaylarına araştırmacılar tarafından elden ulaştırılarak uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programında analiz edilerek yorumlanmıştır. Tespit edilen bulguların, frekansları ve yüzdeleri hesaplanarak aşağıda ifade edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgileri ele alınmıştır. Ayrıca bu bölümde Öğretmen adaylarının anket maddelerine verdiği yanıtların frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının çocukların akademik ve sosyal başarısına yönelik en yüksek katılım gösterdikleri madde çocuğun konuşma sorununun okul hayatını/derslerini olumsuz etkileyeceği (%57.5) ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının çocuğun dil ve konuşma terapisine yönelik düşüncelerinin sorulduğu maddelerde ise katılım oranları daha yüksektir. Katılımcıların tümü öğretmenlerin terapi seanslarını gözlemesini (%100) ve terapistin çocuğun terapileri konusunda öğretmene bilgilendirme yapmasını (%100) gerekli görmektedir. Ayrıca öğretmen adayları, terapilerin çocuğun sorununa karşı olumlu tutum geliştirmesini sağladığına (%97.5), konuşma sorunlu çocuğun terapide öğrendiklerini gündelik yaşamında rahatlıkla kullanabileceğine (%87.5), konuşma terapistinin, çocuğun (varsa) diğer alanlardaki geriliklerini de olumlu yönde etkileyeceğine (%85) ve konuşma sorunlu çocuğa bireysel terapilerin (grup eğitimine göre) daha yararlı olduğuna (%77.5) inanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun katılmadığı madde ise çocuğun konuşmadığı için okuma yazma öğrenemeyeceği (%75) olmuşken, terapilerin klinik ortam yerine okul ortamında mı gerçekleşmesi gerektiği

(%35) de en çok kararsız kaldıkları madde olmuştur. Dil ve konuşma bozukluklarının nedenlerine dair soru sorulduğunda ise öğretmen adaylarının yarısından fazlası bu sorunlarının psikolojik kaynaklı olduğunu bildirirken (%60), yüzde onu genetik olduğunu, diğer yüzde otuzu ise kararsız kaldıklarını bildirmişlerdir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının anket maddelerine verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdeleri

Madde	Katılıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım	
	f	%	f	%	f	%
1. Konuşma sorunlu çocuk uygun yaşa geldiğinde okula gider.	22	55	7	17.5	11	27.5
2. Çocuk konuşmadığı için okuma yazma öğrenemez.	4	10	30	75	6	15
3. Çocuğun konuşmama sorunu ilerde öğrenme güçlüğüne dönüşür.	20	50	9	22.5	11	27.5
4. Konuşma sorunlu çocuklar hiperaktif ve uyumsuz olur.	7	17.5	23	57.5	10	25
5. Çocuğun konuşma sorunu okul hayatını/derslerini olumsuz etkiler.	23	57.5	11	27.5	6	15
6. Çocuk konuşmasının bozuk olduğunu okulda fark eder.	7	17.5	27	67.5	6	15
7. Konuşma sorunlu çocukla okulda arkadaşları alay ederler.	18	45	9	22.5	13	32.5
8. Konuşma sorunlu çocuklar derslerde uyumsuz davranışlar sergiler.	10	25	22	55	8	20
9. Konuşma sorunlu çocuk okuldaki sosyal etkinliklere katılamazlar.	7	17.5	28	70	5	12.5
10. Çocuğun derslerindeki başarısızlığının nedeni konuşma sorunudur.	8	20	22	55	10	25
11. Konuşma sorunlu çocuk kendi başına sorunun üstesinden gelebilir.	9	22.5	19	47.5	12	30
12. Terapiler klinik ortam yerine okul ortamında gerçekleşmelidir.	18	45	8	20	14	35
13. Öğretmenler terapi seanslarını gözlemelidir.	40	100	-	-	-	-
14. Terapistin çocuğun terapileri konusunda öğretmene bilgilendirme yapması gereklidir.	40	100	-	-	-	-
15. Konuşma terapisti, çocuğun (varsa) diğer alanlardaki geriliklerini de olumlu yönde etkiler.	34	85	1	2.5	5	12.5
16. Çocuğun konuşma terapisine katılması için dersten ayrılması uygun değildir.	24	60	8	20	8	20
17. Konuşma sorunlu çocuk terapide öğrendiklerini gündelik yaşamında rahatlıkla kullanabilir.	35	87.5	1	2.5	4	10
18. Konuşma sorunlu çocuğa bireysel terapiler (grup eğitimine göre) daha yararlı olur.	31	77.5	1	2.5	8	20
19. Terapiler çocuğun sorununa karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlar.	39	97.5	-	-	1	2.5
20. Çocuğun konuşma bozukluğunun geçmesi için ilaç kullanması gerekir.	1	2.5	28	70	11	27.5

TARTIŞMA ve SONUÇ

Ülkemizde dil ve konuşma bozukluklarının anaokulu ilk ve ortaokul çağı çocuklarında birincil tanı olarak görülme yaygınlığının yüzde üç buçuk (%3.5) olduğu tahmin edilmektedir (Konrot & Levent, 1991). Bu orana, başka bir bozukluğa bağlı olarak ortaya çıkan ikincil dil ve konuşma güçlükleri dahil edilmemektedir. Dolayısıyla sözü edilen sayısal değerlerin toplamı düşünüldüğünde bu rakamın sanıldığından fazla olduğu görülmektedir. Bu bozukluklardan ses bozukluklarının toplumda görülme sıklığının yüzde üç, kekemeliğin yüzde bir ve sesletim-sesbilgisel sorunların ise yüzde iki ila üç arasında değiştiği tahmin edilmektedir (Maviş, 2011, s.301).

Dil ve konuşma bozuklukları yaygınlık oranlarının diğer davranış bozuklukları, zihinsel yetersizlikler, görme ve işitme yetersizliklerinden daha yüksek olduğu bilinmektedir (McLeod & McKinnon, 2007, s.43). Dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların çok büyük bir kısmının okuma-yazma, akademik başarı ve sosyal gelişim alanında da güçlükler yaşadığı bildirilmektedir (Felsenfeld, Broen, & McGue, 1994, s.1343).

Bu alanlardaki yüksek oranlar ve bunlara bağlı olası risk faktörleri incelendiğinde öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra eğitim ortamlarında dil ve konuşma sorunu olan öğrencilerle birincil ve ikincil düzeyde karşılaşma olasılıklarının çok yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleki sorumluluklarını yerine getirirken ilişkili bozukluklar hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının dil ve konuşma bozukluklarına ilişkin tutum ve bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yapılan değerlendirmede, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%75) dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların konuşmadığı için okuma yazma öğrenemez ifadesine katılmamakla birlikte bu çocukların sorunlarının ileride öğrenme güçlüğüne dönüşeceğini bildirmişlerdir (%50). Öğretmen adaylarının yarıdan fazlası (%55) çocuğun derslerindeki başarısızlığının nedeninin konuşma sorunu olduğu maddesine katılmazken, %25'i kararsız kaldığını %20'si ise katıldığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yarıdan fazlası dil ve konuşma sorunlarının psikolojik kaynaklı olduğunu bildirirken (%60), yüzde onu genetik olduğunu, diğer yüzde otuzu ise kararsız kaldıklarını bildirmişlerdir. Bu bulgular konu ile ilgili diğer araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Mavis, & Togram, 2009; Sadler, 2005).

Araştırmada elde edilen önemli bulgulardan biri ise öğretmen adaylarının çok büyük bir kısmının (%77.5) dil ve konuşma sorunu olan çocuklara bireysel terapilerin (grup eğitimine göre) daha yararlı olacağını düşündüklerini ve %87.5'inin ise konuşma sorunlu çocukların terapide öğrendiklerinin gündelik yaşamında rahatlıkla kullanabileceğini belirtmeleridir. Buna karşın katılımcıların tümü (%100) öğretmenlerin terapi seanslarını gözlemesi gerektiği ve terapistin çocuğun terapileri konusunda öğretmene bilgilendirme yapması gerektiğini belirtmişlerdir.

Dil ve konuşma bozuklukları terapilerinde öğrenilen yetilerin diğer sosyal ortamlara genellenebilmesi için terapilerin büyük kısmının terapi odası dışı mekanlarda gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu sosyal ortamların başında da okullar gelmektedir (Navsaria, Pascoe, & Kathard, 2011, s.3). Terapiler, terapi odası dışında öğretmen işbirliği ile gerçekleştiğinde dil ve konuşma sorunlarına bağlı akran zorbalığının da oldukça azaldığı bilinmektedir (Blood, Robins, Blood, Boyle, & Finke, 2011, s. 130).

Tüm bu sonuçlar birlikte düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının yaygınlık oranları gittikçe artan dil ve konuşma bozuklukları konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının bu bozukluklara dair bilgi düzeyleri yeterli değildir ve bu konuda eğitim süreçlerinin dikkatlice planlanması gerekmektedir. Öğretmenin dil ve konuşma bozukluğu olan çocukla olan iletişimi bu grubun tanınması ve sağaltımı açısından son derece önemlidir.

Dünyadaki pek çok ilk ve orta öğretim kurumunda okullarda eğitim alanında uzmanlaşmış dil ve konuşma terapistleri yer almaktadır (McLeod, Press & Phelan 2010). Ülkemizde de gittikçe artan göç ile birlikte çift dilli popülasyonun artacağı ve bu grubun dil edinimi sırasında, okullarda farklı dil ve konuşma bozuklukları görülebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Tüm bu artan ihtiyaca karşın Türkiye'de eğitim fakültelerinde dil ve konuşma bozuklukları ile ilgili eğitime gereken önemin verilmediği söylenebilir. Bu açığın kapatılmasına yönelik konu ile ilgili seçmeli derslerin açılmasının etkili bir adım olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmadaki katılımcı sayısının azlığı, tek bir zaman dilimi ve tek bir fakültede gerçekleştirilmiş olması araştırmanın sınırlılıkları arasında sayılabilir. Dil ve konuşma bozukluklarına dair bilgi düzeyini ve tutumu ölçmek üzere tek bir ölçüm aracının kullanılmış olması da diğer sınırlılıklar arasındadır. Araştırmanın daha fazla sayıda katılımcıya ulaşarak,

farklı bölümler arasında karşılaştırmalı bir biçimde tekrar edilmesi; bu konuda gerçekleştirilecek boylamsal çalışmaların da bireylerin zaman içerisindeki bilgi düzeyi ve tutumlarının değişiminin yönünün ortaya konması açısından son derece önemli olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Antoniazzi D., Snow P., Dickson-Swift, V. (2010). Teacher identification of children at risk for language impairment in the first year of school. *International Journal of Speech-Language Pathology* 12(3), 244-252. doi: 10.3109/17549500903104447. ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) (2007). The Scope of Practice in speech-language pathology. American Speech-Language-Hearing Association.
- Çiyiltepe, M. (2005). *Dil ve Kavram Gelişimi*. (ed. Topbaş, Seyhun) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dockrell J., Lindsay G (2000). Meeting the needs of children with specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education* 15(1), 24-41. doi: 10.1080/088562500361682.
- Felsenfeld S., Broen P.A., McGue M. (1994). A 28-year follow up of adults with a history of moderate phonological disorder: Educational and occupational results. *Journal of Speech and Hearing Research* 37(6), 1341-1353.
- Hartas D. (2004). Teacher and speech-language therapist collaboration: Being equal and achieving a common goal? *Child Language Teaching and Therapy* 20(1), 33-54. doi: 10.1191/0265659004ct262oa.
- Blood, G.W., Robins, L.A., Blood, I.M., Boyle, M.P., Finke, E. (2011). Bullying, school based speech-language pathologists, and English learners: seriousness, intervention, and strategy selection. *Perspectives on School-based Issues* 12(4), 128-131. doi: 10.1044/sbi12.4.128.
- Kersner M. (1996). Working together for children with severe learning disabilities. *Child Language Teaching and Therapy* 12(1), 17-28.
- Konrot, A., Levent, B. (1991). Konuşma sorunlu çocuklar ve eğitimleri, 1. Özel Eğitim Konseyi. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı Ankara: 13-15 Mayıs.
- Konrot, A. (1998). Sözel Dil ve Konuşma Sorunları, (Ed. Eripek S). Özel Eğitim. Anadolu Üniversitesi AÖF İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Ünite 7.
- Konrot, A. (2003). Okul Öncesi Dönemde Dil ve Konuşma Sorunları, In: Çocukta Dil Ve Kavram Gelişimi. (Ed. Topbaş S.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Law J., Boyle J., Harris F., Harkness A, Nye C (2000a). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: Findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language and Communication Disorders* 35(2), 165-188.
- Maviş, İ. (2011). Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Öğrenciler. (ed. İ.H. Diken), Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, 4. Baskı, Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- McLeod S., McKinnon DH (2007). Prevalence of communication disorders compared with other learning needs in 14,500 primary and secondary school students. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42, 37-59.
- Öge, Ö. (2004). İlköğretim 1. Basamak Dönemi Çocuklarda Dil ve Konuşma Bozukluklarının Öğretmenlerden Bilgi Alma Yoluyla Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Tanrıdağ, O. Nöroloji Pratiğinde Konuşma ve Dil Bozuklukları (2009). *Türk Nöroloji Dergisi*, 15, 155-160.
- Tollerfield I. (2003). The process of collaboration within a special school setting: An exploration of the ways in which skills and knowledge are shared and barriers overcome when a teacher and speech and language therapist collaborate. *Child Language Teaching and Therapy* 19(1): 67-84. doi: 10.1191/0265659003cct244oa.
- Topbaş, S., *Konuşma dilinin evrim sürecinde iletişim-dil konuşma bağlantısı, dil ve kavram gelişimi*, S. Topbaş (Ed.), Kök Yayıncılık, Ankara, (2007).
- Togram, B., Maviş, İ. (2009). Aileler, Öğretmenler ve Dil ve Konuşma Terapistlerinin Çocuklardaki Dil ve Konuşma Bozukluklarına Yönelik Tutum ve Bilgilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1) 71-85.
- Maviş, İ., Togram, B., Akyüz Togram, A. (2005, Ekim). Okulöncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin dil ve konuşma bozukluklarına yönelik görüşleri. 15. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ankara.
- Maviş, İ. (2011). Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Öğrenciler. (ed. İ.H. Diken), Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, 4. Baskı, Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.

- McCormack J., Harrison L.J., McLeod S., McAllister L. (2011). A nationally representative study of the association between communication impairment at 4-5 years and children's life activities at 7-9 years. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 54(5), 1328-1348. doi: 10.1044/1092-4388(2011/10-0155).
- McLeod S., Press F., Phelan C. (2010). The (in)visibility of children with communication impairment in Australian health, education, and disability legislation and policies. *Asia Pacific Journal of Speech, Language, and Hearing* 13(1), 65-75.
- Navsaria, I., Pascoe, M., Kathard, H. (2011). It's not just the learner, it's the system! Teacher's perspectives on written language difficulties: Implications for speech – language therapy. *South African Journal of Communication Disorders*. 58, 2, 1-34.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21 (2), 147–163.
- Wright J.A., Kersner M. (1999). Teachers and speech and language therapists working with children with physical disabilities: Implications for inclusive education. *British Journal of Special Education* 26(4), 201-205.
- Wright J.A., Kersner M. (2004). Short-term projects: The standards fund and collaboration between speech and language therapists and teachers. *Support for Learning* 19(1), 19-23. doi: 10.1111/j.0268-2141.2004.00313.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Language is defined as the whole system of words and symbols used to communicate meaning while speech is the actual sound of spoken language. Communication is the broadest category including verbal and nonverbal modes essential for interacting and communicating with others. Speech, language and communication needs can occur without any other developmental needs, or be part of other conditions like learning difficulties, or neurodevelopmental disorders.

The prevalence of students with speech and language disorders is so high and thought to be affecting 12% - 13% of the school-age students (McLeod & McKinnon, 2007). Studies show that although both speech and language therapists and teachers know the importance of collaboration with regard to the communicational needs of the group (Dockrell & Lindsay, 2001), lack of knowledge and communication between professions generally has a negative effect on the prevention, diagnosis and the prognosis of these disorders. The aim of this study is to investigate the knowledge and attitudes of candidate teachers towards speech and language disorders.

Method

The sample consists of 40 randomly selected participants studying in Kocaeli University, Faculty of Education who volunteered to be part of this study. 21 of the sample was female while 19 were male. It was the participants' last year before graduation.

The knowledge and attitudes on speech and language disorders were assessed by a self-administered survey prepared by Togram and Mavis (2009) consisting of 20 statements; 10 items measuring knowledge and attitudes about the causes of speech and language disorders, and the other 10 measuring speech and language deficiencies and different aspects of these disorders. At the end of the study the causes of speech and language disorders were asked as an open ended question. The data collected was assessed with SPSS 21.00 statistical program.

Results

The main findings of the study reveal that the majority of the candidate teachers believe that speech and language therapies should be carried in therapy rooms instead of social settings like schools. More than half of the participants (77.5%) agreed that people with speech and language disorders can easily transfer the learned abilities in therapies without any additional support from the teachers (87.5%). All of the participants (100 %) have positive attitudes observing the therapy sessions and know the importance of being informed about the communicational needs of the students. The majority of participating candidate teachers also believed that the causes of speech and language disorders are psychological (60 %) and these are also risk factors for the future learning disorders. Most of the candidate teachers disagreed with the statement that children will not be able to learn reading because of the speech problems (75 %).

Discussion and Conclusion

Most of the therapy sessions should be conducted in outside settings to be able to transfer of the learned abilities to social settings. Schools are the most frequently used social environments used for these purposes. (Navsaria, Pascoe, & Kathard, 2011). Bullying with regard to speech and language disorders is thought to be significantly decreasing when transfer sessions are conducted in schools (Blood, Robins, Blood, Boyle, & Finke, 2011).

Findings from this study suggest that candidate teachers' knowledge regarding the speech and language disorders were not adequate and their training process must be carefully planned. Speech and language therapists are highly demanded to be assigned in most of the primary and secondary schools in the developed countries (McLeod, Press & Phelan 2010). The number of students immigrating from other countries to Turkey is increasing every year. These children

are at risk for speech and language disorders, decreased academic performance and psychosocial problems because of the different language spoken in the school settings. Thus, it should be taken into consideration the fact that because of the increasing bilingual population in our country, the number of students requiring speech and language therapy will increase in the near future. Candidate teachers should be informed about these group, their special needs about communication and language that may require support beyond those ordinarily received in a school setting.

The main limitation of the study was the small sample size. Furthermore, the number of measurements used in this study in order to measure knowledge and attitudes towards speech and language disorders is not enough to draw any conclusions. However there is not any other scale developed for the same purposes in Turkey yet. Longitudinal studies with larger number of participants from different faculties of different universities are also needed to increase the validity of the results and also to see the effect of years of experience.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Cilt 1 | Sayı 1

Sayfa: 23-34



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Volume 1 | Issue 1

Page: 23-34

Türkiye’de İngilizce Proje Sınıfı ile Standart Sınıf
Arasındaki İngilizce Dil Motivasyonunun
Karşılaştırılması

Comparing English Language Motivation of a Project
Class Students with a Standard Class in Turkey

Yeliz ŞENTÜRK

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, windsign87@hotmail.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
17 Mayıs 2018

Düzeltilme Tarihi
12 Haziran 2018

Kabul Tarihi
20 Haziran 2018

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Şentürk, Y. (2018). Türkiye’de İngilizce proje sınıfı ile standart sınıf arasındaki İngilizce dil motivasyonunun karşılaştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 23-34. <http://dx.doi.org/>

ÖZ

Bu çalışma, İngilizce proje sınıfı ile standart sınıf arasındaki motivasyon kaynaklarına ve motivasyon kaynaklı problemlere yönelik bir kıyaslama yapmayı hedeflemektedir. Standart sınıftaki öğrenciler için haftalık İngilizce ders saati seçmeli ders saatleriyle birlikte 5 saat; proje sınıftakiler için 11 saat şeklindedir. Araştırma verileri İstanbul'daki bir devlet okulunun 6. sınıftaki 59 öğrencisinden anket aracılığıyla toplanmıştır. Uygulanan anket 4 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcıların yaşı, cinsiyeti ve öğrenim gördükleri sınıf gibi genel bilgileri içermektedir. İkinci bölüm öğrencilerin içsel, dışsal ve bütüncül motivasyon kaynaklarını sorgulamaktadır. Üçüncü bölüm yabancı dil öğreniminde sınıf içi motivasyon kaynaklarını, son bölüm ise karşılaşılan motivasyon sorunlarını araştırmaktadır. Elde edilen bulgular iki sınıf arasında motivasyon kaynaklarına ve motivasyon kaynaklı problemlere dair anlamlı farklılıkların olduğunu göstermektedir. Standart sınıftaki katılımcıların çoğunluğunun motivasyon kaynaklarına yönelik maddelerde "katılıyorum" seçeneğini, proje sınıftakilerin ise "kesinlikle katılıyorum" ifadesini tercih ettikleri görülmektedir. Aynı zamanda, iki grup arasındaki araçsal ve bütüncül motivasyon problem kaynakları da farklılık göstermektedir. Bu bölüm için standart sınıftaki öğrencilerin "kararsızım" seçeneğinde, proje sınıftakilerin ise "katılmıyorum" ya da "kesinlikle katılmıyorum" seçeneklerinde yoğunlaştığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Motivasyon, Proje sınıfı, Standart sınıf, Türk öğrenciler

ABSTRACT

The present study aims to compare sources of motivation and motivational problems between a project class and a standard class through a questionnaire. The research is conducted with 59 Turkish 6th graders in a state school in Istanbul. The weekly number of the English classes is 5 hours for the standard class and 11 hours for the project class. The questionnaire consists of four parts. The first part inquires about the participants' age, gender and class. The second part asks the students about their sources of intrinsic, instrumental and integrative motivation in learning English. The third part explores the sources of motivation while taking English classes. The last part of the questionnaire examines sources of motivational problems. The results show that there are statistically significant differences between two groups in terms of sources of motivation and motivational problems. The standard class students are mildly positive about their sources of motivation while project class students strongly agree with this part. Moreover, the sources of instrumental and integrative motivational problems differ between two groups. The students of standard class highly rate at neutral whereas those of project class prefer negative or strongly negative option.

Keywords: Motivation, Project class, Standard class, Turkish students

INTRODUCTION

Second language acquisition (SLA) studies have discussed the reasons of different success levels with the same opportunities in learning English as a foreign language since 1970s. Tokoz-Goktepe (2014) states that “the researchers had a consensus that there are several significant factors that determine success in language learning” (p. 315). One of these factors is the motivation that has been widely studied with its description, kinds, dynamics and educational aspects (e.g. Gardner & Lambert, 1959; Gardner, 1985; Gardner & MacIntyre, 1993; Dörnyei, 1994a, 1994b; Kiziltepe, 2000; Acat & Demiral, 2002; Williams et al, 2002; Donitsa-Schmidt et al, 2004; Bernaus et al, 2004; Karahan, 2007; Djigunovic, 2012; Tokoz-Goktepe, 2014; Ebrahimi & Heidarypur, 2016; Genc & Aydin, 2017).

English language teaching/learning in Turkey has been regarded as problematic among researchers (Aktas, 2005; Isik, 2008; Oguz, 1999; Paker, 2007; Tilfarlioglu & Ozturk, 2007). To overcome some of these problems, state schools have added extra English classes (project classes) to their programmes since 2015. This application has been also piloted in 81 cities at 620 Turkish secondary schools by the decision of the National Ministry of Education since 24th August, 2017 (<http://tegm.meb.gov.tr>). In these programmes, students take English classes for 11 hours a week while the students of a standard class take English classes up to 5 hours per week. The selection of students in noncompulsory project classes depends on both their academic success and their eagerness for attending this class. The academic success is based on a language test prepared by English teachers while eagerness of students is determined through meetings with students and their parents. Here, the question of what makes the project class students more eager or motivated to learn English arises.

With these issues in mind, the present study addresses the following points: 1- the differences between a project class and a standard class in terms of sources of motivation for learning English, 2- the differences between a project class and a standard class in terms of sources of motivation while taking English classes, and 3- the differences between a project class and a standard class in terms of sources of motivational problems in learning English.

LITERATURE

The Difference between Language Motivation and Attitudes

Gardner & MacIntyre (1993) define language attitudes as “positive or negative feelings about a language and what the learner may connect it with” while Gardner (1985, 2010) regards motivation as “a combination of the desire to learn the language, positive attitudes to learning the language, and the effort invested in learning” (as cited in Djigunovic, 2012, p. 57). Although Ellis (1985) states that “it is not always clear in SLA research what is the distinction between attitudes and motivation”(p. 116), motivation has a broader definition including attitudes in it.

Definition of Motivation

Previous studies have revealed similar descriptions for motivation. According to Gardner (1985) “motivation... refers to the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes toward learning the language” (p. 10)(as cited in Karahan, 2007, p. 75). Chomsky (1988) states that “motivation involves the learner’s reasons for attempting to acquire the second language, but precisely what creates motivation is the crux of the matter” (p. 181). Slavin (1994) sees motivation as one of the most important components of learning whereas Skehan (1989) asserts that “...motivation derives from an inherent interest in the learning tasks the learner is asked to perform” (as cited in Ellis 1994, p. 509).

Types of Motivation

After the first study of Gardner & Lambert (1959), various studies have been conducted about the role of motivation in SLA. All these studies have shown that learners have three kinds of motivation: “Intrinsic motivation involves a behaviour performed to experience pleasure or

satisfying one's curiosity, where as instrumental motivation is related to a behaviour to receive some extrinsic reward such as better employment opportunities, better grades, or some kind of benefit or advantage for the person" (Genc & Aydin, 2017, p. 36). Gardner & Lambert (ibid.), define integrative motivation as positive attitudes towards the target language group and the potential for integrating into that group (as cited in Ebrahimi & Heidarypur, 2016, p. 145).

Educational Aspects of Motivation

Dörnyei (1994 a, b) elaborates the educational aspects of motivation by uniting classroom-specific motives in a three-level construct: course specific, teacher specific and group specific (as cited in Kiziltepe, 2000, p. 147). The course specific concerns about the syllabus, materials, method and learning tasks. Narayanan's study (2007) shows that course books are considered as an important factor by learners in the classroom. As its name reveals, the group specific is related to the group dynamics influencing students affects and cognitions. MacIntyre & Mercer (2014) states that "indeed integrating affect and cognition remains a key tenet of many contemporary SLA models" (p. 158). The teacher specific cares about the personality of teacher and his/her relationship with students. Dörnyei & Csizer (1998, p. 216) list ten commandments for language teachers in order to motivate their learners provided below:

1. Set a personal example with your own behaviour.
2. Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom.
3. Present the tasks properly.
4. Develop a good relationship with the learners.
5. Increase the learners' linguistic self-confidence.
6. Make the language classes interesting.
7. Promote learner autonomy.
8. Personalize the learning process.
9. Increase the learners' goal-orientedness.
10. Familiarize learners with the target language culture.

Spolky's "general model of second language learning" (1989, p. 28) summarizes the different dynamics of motivation as shown in Figure 1. According to this model, motivation is triggered with social context and shaped with individual learner differences such as age, personality, capabilities, previous knowledge that lead to learning opportunities and learning outcomes. Although there is no common consensus on variations of motivation, there are some other factors like gender, education system, parental or cultural influence. Any disconnections among these components may result in motivational problems of learners.

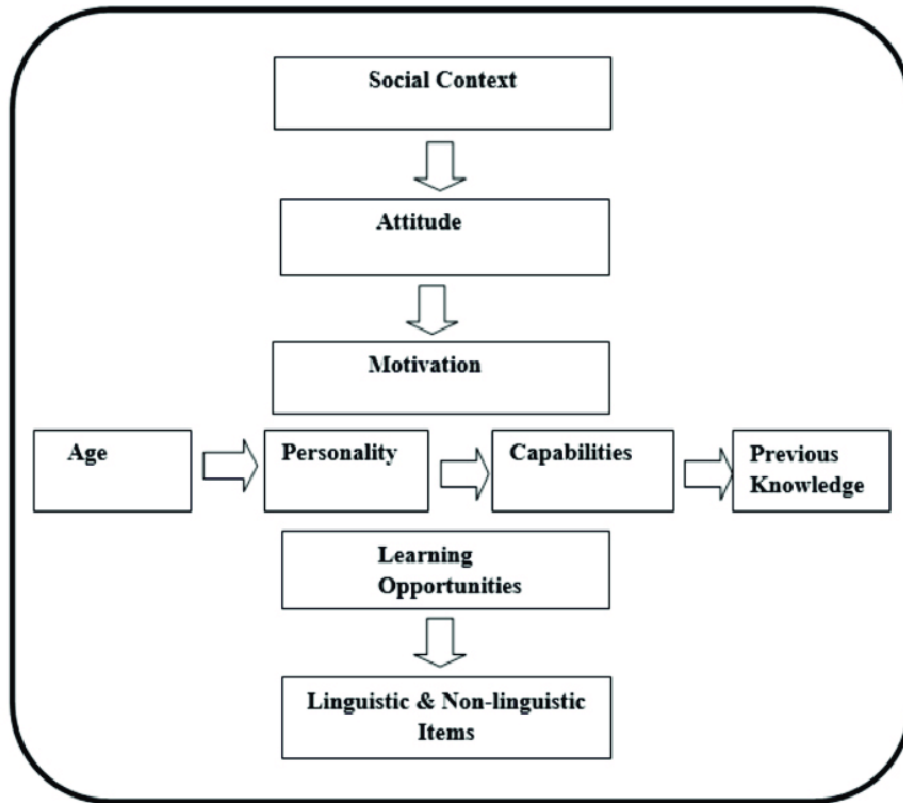


Figure 1. Spolsky's model of second language learning

Consequently, as clearly seen, the researchers have attempted to reveal the role of motivation in SLA. They have also conducted different studies to figure out the description, kinds and dynamics of motivation. This increasing interest among researchers for the relationship between motivation and second language learning, especially English, seems to present further studies.

THE METHOD

The Instrument, Design and Analysis

Data is collected through a questionnaire. The questionnaire consists of four parts. The first part inquires about the participants' age, gender and class. The second part includes 13 items asking students about their sources of intrinsic, instrumental and integrative motivation in learning English. The third part explores sources of motivation while taking English classes with its 9 items related to teacher, course and group specific. The last part of the questionnaire has 13 items examining sources of intrinsic, instrumental and integrative problems in learning English. All items are selected from the study titled as "Sources of motivation in learning foreign language in Turkey" (Arat & Demiral, 2002) and categorized into groups in relation to the definitions of "intrinsic, instrumental and integrative". Each statement is ranked as (1) strongly negative, (2) mildly negative, (3) neutral, (4) mildly positive, and (5) strongly positive. Since the level of the participants is considered as A1 and in order to reduce the negative effects of English language, the questionnaire is implemented in Turkish. The quantitative data is analysed using SPSS to obtain detailed information for research questions.

Participants

The sample includes 59 sixth grade students of a state school in Istanbul. All of the students have been learning English for five years as a part of compulsory education. The project class includes 14 female and 15 male students. There are 15 male and 15 female students in the standard class.

The students of project class attend 11 English hours per week while those of standard class take 5 (3+2) English hours weekly.

FINDINGS

Both groups' perspectives on the source of motivation for learning English are positive in general. However, 93.1% of project class students (n=29) strongly agree with the following statement that "I love learning English very much" (Q2) while only 50% students of standard class (n=30) choose this option. Moreover, 40% of students from standard class find themselves capable of learning English whereas the rate is 69% for project class. It is noteworthy that 33.3% of standard class students are neutral about their interest in English (Q1) and 36.7% of them are neutral again about their capability for learning English (Q3).

Table 1. The sources of students' motivation in learning English (Q1-Q13)

Items about sources of motivation in learning English	Class	Strongly negative		Mildly negative		Neutral		Mildly positive		Strongly positive		\bar{X}
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Intrinsic reasons												
1. I learn English as I am interested in it.	S	3	10.0	5	16.7	10	33.3	12	40.0	0	0.0	4.03
	P	0	0.0	0	0.0	3	10.3	9	31.0	17	58.6	4.48
2. I love learning English very much.	S	0	0.0	4	13.3	4	13.3	7	23.3	15	50.0	4.10
	P	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	6.9	27	93.1	4.93
3. I am capable of learning English.	S	1	3.3	1	3.3	11	36.7	5	16.7	12	40.0	3.87
	P	0	0.0	0	0.0	3	10.3	6	20.7	20	69.0	4.59
Instrumental reasons												
4. I learn English for approval of my society.	S	0	0.0	3	10.0	11	36.7	6	20.0	10	33.3	3.77
	P	0	0.0	0	0.0	2	6.9	7	24.1	20	69.0	4.62
5. Learning English means the chance of communicating more people.	S	0	0.0	0	0.0	0	0.0	9	30.0	21	70.0	4.70
	P	1	3.4	0	0.0	0	0.0	2	6.9	26	89.7	4.79
6. Getting a good job in the future requires learning English.	S	1	3.3	0	0.0	3	10.0	8	26.7	18	60.0	4.40
	P	0	0.0	1	3.4	0	0.0	2	6.9	26	89.7	4.83
7. I have to learn English in order to earn much more money in the future.	S	4	13.3	4	13.3	11	36.7	3	10.0	8	26.7	3.23
	P	3	10.3	5	17.2	4	13.8	6	20.7	11	37.9	3.59
8. I learn English as it is necessary for my whole education life.	S	0	0.0	3	10.0	2	6.7	6	20.0	19	63.3	4.37
	P	0	0.0	1	3.4	1	3.4	5	17.2	22	75.9	4.66
9. My family supports me to learn English.	S	1	3.3	3	10.0	5	16.7	6	20.0	15	50.0	4.03
	P	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	6.9	27	93.1	4.93
Integrative reasons												
10. I love watching films and listening to music in English.	S	0	0.0	4	13.3	4	13.3	8	26.7	14	46.7	4.07
	P	2	6.9	0	0.0	0	0.0	6	20.7	21	72.4	4.52
11. I would like to visit English speaking countries.	S	0	0.0	2	6.7	4	13.3	10	33.3	14	46.7	4.20
	P	1	3.4	0	0.0	2	6.9	1	3.4	25	86.2	4.69
12. I think, the status of English as a lingua franca is important.	S	4	13.3	3	10.0	5	16.7	10	33.3	8	26.7	3.50
	P	3	10.3	0	0.0	7	24.1	10	34.5	9	31.0	3.76
13. I feel happy when I manage to speak in English with foreigners.	S	1	3.3	2	6.7	7	23.3	7	23.3	13	43.3	3.97
	P	0	0.0	0	0.0	1	3.4	5	17.2	23	79.3	4.76

Regarding instrumental reasons, both classes strongly agree with the value of English in terms of communicating more people (S= 70% and P=89%), getting a good job (S= 60% and P=89.7%), being successful in education life (S= 63.3% and P=75.9%). As for the statement about learning English for approval of society (Q4), 36.7% of standard class students are neutral whereas 69% of project class students are strongly positive. The following item "I have to learn English in

order to earn much more money" (Q7) is taken the lowest rate of "strongly positive" (37.9%) in this part from the project class while standard class is again neutral with the rate of 36.7%. Furthermore, 93% of project class students are strongly positive for the role of their parents in learning English (Q9), yet the rate is 50% for standard class. According to this result, the parental support of project class for learning English seems to be more than that of standard class.

In terms of integrative reasons, the project class students strongly agree with the following statements: "I love English movies and songs (Q10, 72.4%), I would like to visit English speaking countries (Q11, 86.2%), "I feel happy when I manage to speak in English with foreigners" (Q13, 79.3%). However, strongly agree option is rated as 46.7% for Q10 and Q11. Besides the rate of the same option is only 43.3% for Q13. Both of the classes are mildly positive about the status of English as a lingua franca (S=33.3% and P=34.5%).

All of these results show that the number of the motivated students in project class is higher than that of the standard class in terms of intrinsic, instrumental and integrative reasons.

Table 2. The sources of students' motivation while taking English classes (Q14-Q22)

Items about sources of motivation while taking English classes	Class	Strongly negative		Mildly negative		Neutral		Mildly positive		Strongly positive		\bar{X}
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
14. My teacher encourages me to study English.	S	0	0.0	1	3.3	2	6.7	7	23.3	20	66.7	4.53
	P	0	0.0	2	6.9	5	17.2	7	24.1	15	51.7	4.21
15. My teacher applies different activities during English class.	S	1	3.3	0	0.0	6	20.0	6	20.0	17	56.7	4.27
	P	0	0.0	3	10.3	2	6.9	5	17.2	19	65.5	4.38
16. English activities in this class improve my imagination.	S	0	0.0	2	6.7	9	30.0	7	23.3	12	40.0	3.97
	P	0	0.0	1	3.4	9	31.0	6	20.7	13	44.8	4.07
17. I think, English activities in this class are enjoyable.	S	0	0.0	2	6.7	2	6.7	11	36.7	15	50.0	4.30
	P	0	0.0	3	10.3	2	6.9	4	13.8	20	69.0	4.41
18. Group work in this class makes me relaxed.	S	1	3.3	2	6.7	7	23.3	8	26.7	12	40.0	3.93
	P	0	0.0	0	0.0	4	13.8	7	24.1	18	62.1	4.48
19. I understand the aims of English homework.	S	0	0.0	1	3.3	5	16.7	6	20.0	18	60.0	4.37
	P	2	6.9	1	3.4	0	0.0	5	17.2	21	72.4	4.45
20. English homework is meaningful and related to the realities of life.	S	0	0.0	2	6.7	8	26.7	4	13.3	16	53.3	4.13
	P	0	0.0	0	0.0	7	24.1	5	17.2	17	58.6	4.34
21. I think, materials and books for English class are appealing.	S	2	6.7	2	6.7	11	36.7	7	23.3	8	26.7	3.57
	P	1	3.4	1	3.4	3	10.3	4	13.8	20	69.0	4.41
22. I am given enough time to learn the topic during each English class.	S	0	0.0	0	0.0	5	16.7	7	23.3	18	60.0	4.43
	P	2	6.9	0	0.0	7	24.1	2	6.9	18	62.1	4.17

The source of motivation regarding "teacher specific" (Q14) is rated strongly positive by both standard class (66.7%) and project class (51.7%). The highest strongly positive score of the standard class is also for this item in this part.

With regards to "group specific", standard class rates 40% for strongly positive, 26.7% for mildly positive and 23.3% for neutral (Q18). The results of project class are close to those of standard class for this item. Thus, the participants seem to have a consensus on the positive effects of group interaction in learning English.

In terms of "course specific" (Q21) while project class finds materials and books appealing (69%), standard class gives the lowest strongly positive score for this item (26.7%) in this part. Here, the main difference seems to stem from the reality that standard classes usually use books provided by the National Ministry of Education whereas project classes prefer internationally well known publications.

Table 3. The sources of students' motivational problems in learning English (Q23-Q35)

Items about sources of motivational problems in learning English	Class	Strongly negative		Mildly negative		Neutral		Mildly positive		Strongly positive		\bar{X}
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Intrinsic problems												
23. I have never been successful in English.	S	13	43.3	4	13.3	4	13.3	2	6.7	7	23.3	2.53
	P	19	65.5	4	13.8	3	10.3	1	3.4	2	6.9	1.72
24. Learning a language is an ability but I do not have this ability.	S	10	33.3	3	10.0	6	20.0	8	26.7	3	10.0	2.70
	P	12	41.4	6	20.7	3	10.3	5	17.2	3	10.3	2.34
25. I cannot learn English because I do not do my best.	S	6	20.0	5	16.7	6	20.0	5	16.7	8	26.7	3.13
	P	13	44.8	6	20.7	4	13.8	1	3.4	5	17.2	2.28
26. Whenever I try to study English, I feel anxious and forgetful.	S	11	36.7	4	13.3	8	26.7	5	16.7	2	6.7	2.43
	P	13	44.8	7	24.1	1	3.4	1	3.4	7	24.1	2.38
Instrumental problems												
27. For the fear of being laughed, I do not ask any questions.	S	9	30.0	4	13.3	4	13.3	5	16.7	8	26.7	2.97
	P	13	44.8	6	20.7	4	13.8	3	10.3	3	10.3	2.21
28. I do not have any time to study English due to my family problems.	S	16	53.3	3	10.0	6	20.0	3	10.0	2	6.7	2.07
	P	24	82.8	3	10.3	2	6.9	0	0.0	0	0.0	1.24
29. My teacher attitudes prevent me from learning English.	S	15	50.0	5	16.7	4	13.3	4	13.3	2	6.7	2.10
	P	21	72.4	6	20.7	0	0.0	0	0.0	2	6.9	1.48
30. I do not understand the lesson as the classroom is noisy and crowded.	S	3	10.0	2	6.7	2	6.7	11	36.7	12	40.0	3.90
	P	19	65.5	2	6.9	3	10.3	1	3.4	4	13.8	1.93
31. My family's high expectation demotivates me for learning English.	S	10	33.3	9	30.0	6	20.0	5	16.7	0	0.0	2.20
	P	21	72.4	2	6.9	5	17.2	1	3.4	0	0.0	1.52
32. As I do not have enough chance to practise English, I feel demotivated.	S	5	16.7	7	23.3	9	30.0	5	16.7	4	13.3	2.87
	P	16	55.2	6	20.7	1	3.4	1	3.4	5	17.2	2.07
33. I do not know any efficient ways to learn English.	S	9	30.0	5	16.7	10	33.3	4	13.3	2	6.7	2.50
	P	19	65.5	5	17.2	3	10.3	0	0.0	2	6.9	1.66
Integrative problems												
34. I cannot learn English as I do not love English speaking countries.	S	8	26.7	7	23.3	8	26.7	3	10.0	4	13.3	2.60
	P	23	79.3	2	6.9	1	3.4	1	3.4	2	6.9	1.52
35. As I feel uneasy about the status of ELT, I cannot learn English.	S	12	40.0	6	20.0	5	16.7	3	10.0	4	13.3	2.37
	P	20	69.0	3	10.3	3	10.3	0	0.0	3	10.3	1.72

The number and the distribution of the scores for intrinsic problems are similarly rated by both standard and project classes. These results show that students, in general, do not find themselves unsuccessful (Q23), unable to learn English (Q24) and anxious or forgetful about the language (Q26). The salient difference here is about the following statement "I cannot learn English because I do not do my best" (Q25). This item is rated as 44% strongly negative by project class students while standard class students choose each five option almost equally. Gladly, 26% of standard class students admit not doing their best to learn English. However, there is not significant statistical difference between two groups in terms of intrinsic problems.

Both classes' highly scored answer is "strongly negative" regarding group pressure (Q27), family problems (Q28) and teacher attitudes (Q29). The following item that "I do not understand the lesson as my class is very noisy and crowded" (Q30) takes 40% strongly positive from the standard class. Thinking that normally there are 46 students in the standard class, it is not surprising to find this class chaotic. Regarding the negative influence of parental expectation on learning English (Q31), 33.3% of students are strongly negative and 30% of students are mildly negative in the standard class. The project class strongly disagrees with this statement (72.4%). The results show that parents' roles in learning English are not among the sources of participants' motivational problems. For the lack of chance to practise English (Q32), the

distribution of standard class' scores is close to each other. They rate at %30 for neutral, 23.3% for mildly negative and 16.7% for strongly negative while project class students' highest choice is strongly negative with the rate of 55.2%. The appealing finding about instrumental problems is for the statement that "I do not know any efficient ways to learn English" (Q33). While the highest rate from standard class is neutral (33.3%), it is strongly negative (65.5%) from the project class for this item. Thus, it could be said that the participants of standard class are not sufficiently informed about the effective methods for learning English.

About integrative problems, it is salient that 26.7% of students in standard class are strongly disagree or neutral with the following statement "I cannot learn English because I do not love English speaking countries" (Q34) whereas 79.3% of project class students strongly negative for it. Nevertheless, each class is in favour of the status of English as a lingua franca (Q35).

Table 4. Statistical and t-test results

Scale	Sub-titles	Group	N	\bar{X}	Ss	t	p
Sources of motivation	Intrinsic	S	30	4.00	.83	-3.945	.000*
		P	29	4.67	.38		
	Instrumental	S	30	4.08	.71	-3.138	.003*
		P	29	4.57	.44		
Sources of motivation while taking English classes	Integrative	S	30	3.93	.74	-2.824	.007*
		P	29	4.43	.60		
		S	30	4.17	.58	-.997	.323*
		P	29	4.33	.64		
Sources of motivational problems	Intrinsic	S	30	2.70	1.00	1.867	.067*
		P	29	2.18	1.13		
	Instrumental	S	30	2.66	.88	4.391	.000*
		P	29	1.73	.74		
	Integrative	S	30	4.97	2.61	2.752	.008*
		P	29	3.24	2.18		

The average rate is $\bar{X} = 4.00$ (mildly positive) for intrinsic motivation, $\bar{X} = 4.08$ (mildly positive) for instrumental motivation and $\bar{X} = 3.93$ (mildly positive) for integrative motivation in standard class while that of project class is $\bar{X} = 4.67$ (strongly positive) for intrinsic motivation, $\bar{X} = 4.57$ (strongly positive) for instrumental motivation and $\bar{X} = 4.43$ (strongly positive) for integrative motivation. These results show that statistically significant differences are found between standard and project classes in terms of sources of motivation for learning English.

The average rate for sources of motivation while taking English classes is $\bar{X} = 4.17$ (mildly positive) in standard class and $\bar{X} = 4.33$ (strongly positive) in project class. This result shows that there are not statistically significant differences between classes in terms of sources of motivation while taking English classes ($p > .05$).

The average rate is $\bar{X} = 2.70$ (neutral) for intrinsic problems, $\bar{X} = 2.66$ (neutral) for instrumental problems and $\bar{X} = 4.97$ (strongly positive) for integrative problems in the standard class whereas that of project class is $\bar{X} = 2.18$ (mildly negative) for intrinsic problems, $\bar{X} = 1.73$ (strongly negative) for instrumental problems and $\bar{X} = 3.24$ (neutral) for integrative problems. These results show that there are statistically significant differences between two classes in terms of instrumental and integrative problems. However, the statistical difference between groups in terms of intrinsic problems is not meaningful. ($p > .05$).

DISCUSSION

The study reveals that project class students are more motivated than those of standard class in terms of intrinsic motivation. The level and reasons for intrinsic motivation seem to be arguable. "Ryan and Deci (1985) believe that intrinsic motivation is founded upon innate needs for competence and self-determination" (as cited in Lucas et al, 2010, p.6). However, what makes

the level of intrinsic motivation higher or lower among learners is the crux of matter. According to Ryan, Kuhl & Deci (1997), intrinsic motivation is an innate propensity and it is important to concern about what maintain and enhance this motivation rather than what causes it.

Kiziltepe (2000) states that “Turkey is a developing country and new employees for companies are expected to know English to export/import western products” (p. 154). Being an indispensable condition of globalization, learning English is also a necessity for students’ academic life. Instrumental reasons such as getting a good job and earning more money are highly rated as strongly positive by the students of the project class, which supports the previous studies that show Turkish learners are instrumentally motivated toward English. (Kiziltepe, 2000; Saracoglu, 2000; Uzum, 2007). For the sources of instrumental reasons, the students of the standard class are positive or neutral. This finding gives the idea that if they are well-informed about the importance of English in today’s life, it seems possible to make them instrumentally more motivated. Furthermore, the positive effect of parental support for their children to learn a second language is consistent with the literature (Gardner, 1985; Kiziltepe, 2000; Demirtas, 2007; Tavit, 2009).

Dörnei (1990) asserts that “as foreign language learners do not enough contact with the target language group, integrative motivation is determined by more general attitudes and beliefs” while Svanes (1987) concludes that “the types of motivation are related to the background of the students” (as cited in Junko, 2005, p.41). These researchers imply the influence of society and culture on learners’ motivation. The project class students are presumably found integratively more motivated in this study due to their attitudes, beliefs and backgrounds.

About sources of motivational problems, there are differences between two groups especially in terms of instrumental and integrative reasons. Noels’ study (2001) reveals that the integrative orientation is strongly correlated with intrinsic motivation. Thus, it is not surprising that the students with instrumental problems also have integrative problems. This result demands teachers’ extra guidance for their students to answer “why and how do they learn English well?” It seems that if the learners manage to deal with their instrumental problems, they will also overcome integrating ones as bonus.

In the light of the above findings, language teachers should raise and sustain students’ awareness and motivation through teaching strategies and group work activities rather than insisting on catching up with the syllabus. Although it is not possible for the government to deal with all crowded classes financially, the crucial role of small classroom size in learning a foreign language may be taken into consideration during education planning. Furthermore, standard class students’ negative thoughts about their English books may be interpreted as the need for revision of language teaching materials.

CONCLUSION

The current study compares the sources of motivation and motivational problems between a standard class and a project class with young learners through a questionnaire in a Turkish EFL context. The results show that there are statistically significant differences between two groups in terms of sources of motivation and motivational problems. The study however needs replicating with different grades. As any teacher can observe, young learner motivation may change almost on a minute to minute basis. Therefore, it is difficult to generalize the results to other contexts.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. & Demiral, S. (2002). Sources of motivation in learning foreign language in Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3, 312-329.
- Aktas, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1),89-100.
- Bernaus, M.,& Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. and E. Reyes (2004) Motivation and attitudes towards learning languages in multicultural classroom. *The International Journal of Multilingualism*, 1(2), 75-89.

- Chomsky, N. (1988). *Language and the problems of knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Demirtas, S. (2007). An Investigation into Parental Attitudes Towards English Language Learning and Students' Perception of Their Parents' Attitudes. *Unpublished Master's Thesis, Canakkale Onsekiz Mart University, Canakkale, Turkey*.
- Djigunovic, M. J. (2012) Attitudes and motivation in early foreign language learning. *C.E.P.S Journal*, 3, 55-73.
- Donitsa-Schmidt, S., & Inbar S. O. and Shohamy E. (2004). The effects of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel. *The Modern Language Journal*, 88, 217-228.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language learning*, 40(1), 45-78.
- Dörnei, Z. (1994a). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnei, Z. (1994b). Understanding L2 motivation: on with the challenge! *The Modern Language Journal*, 78(4), 515-523.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language teaching research*, 2(3), 203-229.
- Ebrahimi M., & Heidarypur M. (2016). The relationship between Iranian EFL advanced learners' personality types, motivation and language learning success. *The Journal of Applied Linguistics*, 18, 143-157.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford university press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford university press.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, UK: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & MacIntyre P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *A Journal of Research in Language Studies*, 43(2), 157-194.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: the socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- Genc, Z. S., & Aydin, F. (2017). An analysis of learners' motivation and attitudes toward learning English language at tertiary level in Turkish EFL context. *Canadian Center of Science and Education*, 4, 35-44.
- Isik, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistics*, 4(2), 15-26.
- Junko, M. C. (2005). New framework of intrinsic/extrinsic and integrative/instrumental motivation in second language acquisition. *The Keiai Journal of International Studies*, 16, 39-64.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts*, 7, 73-87.
- Kiziltepe, Z. (2000). Attitudes and motivation of Turkish EFL students towards second language learning. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 141-168.
- Lucas, R. I., Pulido, D., Miraflores, E., Ignacio, A., Tacay, M., & Lao, J. (2010). A study on the intrinsic motivation factors in second language learning among selected freshman students. *Philippine ESL Journal*, 4(1), 3-23.
- MacIntyre, P. D., & Mercer S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 153-171.
- Ministry of National Education (2017). *Ortaokul 5. Sınıflarda yabancı dil ağırlıklı Eğitim uygulaması*. <http://tegm.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Narayanan, N. (2007). *Do female students have higher motivation than male students in learning of English at the tertiary level?* <https://eric.ed.gov/?id=ED496970>.
- Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. *Motivation and second language acquisition*, 23, 43-68.
- Oguz, E. (1999). *İlkoğretimde yabancı dil (ingilizce) öğretimi sorunları* (The Problems of foreign language (English) teaching in elementary schools). Unpublished Master Thesis. Kocaeli University: Kocaeli, Turkey.
- Paker, T. (2007). Problems of teaching English in schools in Çal Region and suggested solutions. *21. yüzyıla girerken geçmişten günümüze çal yöresi: baklan, çal, bekilli. Çal Yöresi Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği Yayını*, 3, 684-690.

- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and psychopathology*, 9(4), 701-728.
- Saracaloglu, A. S. (2000). The relation between trainee teachers' attitudes to foreign languages and their academic success. *Egitim ve Bilim Dergisi*, 25, 65-72.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Slavin, R. E. (1994). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning: Introduction to general theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Svanes, B. (1987). Motivation and Cultural Distance in Second-Language Acquisition. *Language learning*, 37(3), 341-359.
- Tavil, Z. (2009). Parental attitudes towards English education for kindergarten students in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 17(1), 331-340.
- Tilfarlioglu, F. Y., & Ozturk, A. R. (2007). An Analysis of ELT Teachers' Perceptions of Some Problems Concerning the Implementation of English Language Teaching Curricula in Elementary Schools. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 202-217.
- Tokoz-Goktepe, F. (2014). Attitudes and motivation of Turkish undergraduate EFL students towards learning English language. *Studies in ELT*, 3, 314-332.
- Uzum, B. (2007). Analysis of Turkish learners' attitudes towards English language and English-speaking societies. *Unpublished Master's Thesis, Institute of Social Sciences, Middle East Technical University, Ankara, Turkey*.
- Williams M., & R. Burden and Lanvers U. (2002). French is the language of love and stuff, students perceptions of issues related to motivation in learning a language. *British Educational Research Journal*, 28(4), 503-528.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Cilt 1 | Sayı 1

Sayfa: 35-51



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Volume 1 | Issue 1

Page: 35-51

**Orta Kariyer Evresinde Bulunan Akademisyenlerin
Akademisyenlik Mesleğine Yönelik Görüşleri**

**Opinions of Academicians in Middle Career towards
Profession of Academics**

Tijen TULUBAŞ

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, ttulubas@nku.edu.tr

Şöheyda GÖKTÜRK

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sdoyuran@gmail.com

Bu makale, birinci yazarın Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yapılan "Orta Kariyer Evresinde Bulunan Akademisyenlerin Mesleki Kimlik Algıları: Kolektif Araçsal Durum Çalışması" başlıklı doktora tezinin verilerinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

10 Mayıs 2018

Düzeltilme Tarihi

26 Haziran 2018

Kabul Tarihi

27 Haziran 2018

Önerilen Atıf

Tülubaş, T., & Göktürk, Ş. (2018). Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin akademisyenlik mesleğine yönelik görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 35-51. <http://dx.doi.org/>

Recommended Citation

ÖZ

Akademisyenler ortaya koydukları her türlü çalışma ile üniversitelerin önemli işlevlerini yerine getirmekte, üniversitelerin bugünü ve geleceğini belirlemektedirler. Bu bakımdan akademisyenlik mesleğine yönelik çalışmaların sonuçları her bakımdan önemli katkılar sağlamaktadır. Bu araştırmanın amacı, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin akademisyenlik mesleğine yönelik görüşlerini irdelemektir. Akademisyenliğin kendi başına bir meslek olup olmadığı üzerine tartışmalar bulunmakla birlikte, akademisyenliği farklı uzmanlık alanlarını kapsayan bir meslek olarak tanımlayan çalışmalar sayıca daha fazladır. Mevcut araştırma akademisyenliği bir meslek olarak ele almakta, bu mesleği yürütenlerin görüşleri doğrultusunda mesleğin temel özelliklerini tanımlayacak bulgulara odaklanmaktadır. Araştırma, her bir katılımcının (case) kendisine has yaşantılarına dayalı olarak akademisyenliğinin algılanan temel değer ve niteliklerini tanımlamayı hedeflediğinden kolektif araçsal durum çalışması deseninde tasarlanmış ve devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan, farklı alan uzmanlığına, cinsiyete, unvana ve yaşa sahip 24 orta kariyer evresi akademisyen ile yürütülmüştür. Orta kariyer evresi mesleki etkinlik açısından farklı değişim ve tecrübeleri barındıran bir dönem olarak önemli görülmeyle birlikte araştırmalarda göz ardı edilen bir dönem olduğu sıklıkla belirtilmektedir. Bu bakımdan mevcut çalışmanın orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerle yürütülmesi tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri açık-uçlu yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiş, elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde toplanan yedi kategori elde edilmiştir. Araştırma bulguları; akademisyenlerin mesleği, iki yönlü bir meslek, usta-çırak ilişkisiyle edinilen bir meslek, edinilmesi ve yürütülmesi zor bir meslek, hayatın her yerinde olan bir meslek, para için yapılmayacak bir meslek, özdenetime dayalı bir meslek ve toplumsal saygınlığı olan bir meslek olarak tanımladıklarını göstermektedir. Katılımcıların akademisyenlik mesleğinin özü ile ilgili ortaya koydukları bu görüşlerin, akademisyenlerin çalışma yaşantılarına yönelik yapılacak düzenlemelerde dikkate alınması, alınan kararların uygulamaya konulması ve etkili sonuçlar üretebilmesi bakımından önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Akademisyen, Akademisyenlik mesleği, Meslek algısı, Yükseköğretim

ABSTRACT

Academics accomplish important functions of universities all through their performances and determine the present and future of universities. Therefore, studies focusing on academic profession contribute significantly. Thus, the present study aims to investigate the perceptions of midcareer academics regarding academic profession. Although discussions whether academic profession is a distinct profession are two-fold in the literature, academic profession is defined as a distinct profession that comprises of different disciplines in many current studies. The present study defines academic profession as a distinct profession and aims to define the fundamental characteristics of the profession from the perspective of academics themselves. Since the focus of the study is the unique experiences and perceptions of each participant academic (case) in defining the fundamental values and principles of the profession, collective instrumental case study design was used, and 24 academics with different disciplines, genders, ages and titles from two state universities participated the study. Midcareer is considered to be a significant career stage characterized with change and development, but takes rather little attention in the current literature. Thus, midcareer academics were selected for the present study considering that the findings could better contribute to the literature and practitioners. Data was collected using semi-structured interview form, and seven categories emerged after the content analysis. According to these findings, midcareer academics define academic profession as a two-fold profession (teaching and research), acquired through master-apprentice relationship, one difficult to acquire and perform, comprises whole life, guided by moral rather than material aspirations, based on self-discipline and prestigious in society. These findings could guide policy makers in designing policies that might work better and more effectively in academic life.

Keywords: Academic, Academic profession, Higher education

GİRİŞ

Üniversiteler, milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücünü yetiştirmek, toplumun eğitim ve öğretimi kadar kültürel, ekonomik ve sosyal gelişimi için rehberlik etmek, bilgi çağının gerektirdiği değişimlere öncülük etmek ve bu doğrultuda toplumsal değişim ve gelişimi sağlamak amacıyla uygun olarak bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, toplumun refahı, aydınlığı, ilerlemesinin önünü açarak ülkeye ve insanlığa hizmet etmek (T.C. Anayasası, md. 130; Milli Eğitim Temel Kanunu, md. 2 ve md. 5; Yükseköğretim Kanunu, md. 22) gibi çok önemli görevlere sahip kurumlardır. Üniversitelerin bu önemli görevleri yerine getirmesinde en önemli yapıtaşları ise akademisyenlerdir. Akademisyenler ortaya koydukları her türlü çalışma ile üniversitelerin bugünü ve geleceğini belirleyen önemli etkenlerin başında gelmektedir (Moore ve Hofman, 1988).

Bir kurumun başarısı ya da başarısızlığında, orada görevli olan işgörenlerin etkili olduğu kabul edilen bir gerçektir (Yaacoup, 2011). Bu bakımdan üniversitelerin toplumsal gelişimin itici gücü olarak başarıya ulaşmasında akademisyenler en önemli unsurlardan biridir (Dost ve Cenkseven, 2007). Arasa ve Calvert (2013) akademisyenlerin üniversitenin ve akademisyenliğin ne olması gerektiğine dair inançlarının, ülkenin sosyal, ekonomik ve politik ortamında şekillendiğini, bu inançların ise mesleki tavır, davranış ve değerleri biçimlendirdiğini düşünmektedir. Bireyin benimsediği mesleki değerler ise bireyin yargılarını, kararlarını, tavır ve davranışlarını büyük ölçüde biçimlendirmesi bakımından önemlidir (Van der Walt, Wolhuter, Potgieter, Higgs ve Ntshoe, 2011). Kısacası, akademisyenlerin bir akademisyen olarak kendilerine ve mesleğe yönelik algı ve inançlarını anlamak, kendilerini ve mesleki rollerini nasıl tanımladıklarını incelemek, akademisyenler ile ilgili düzenlemelere yön verebilecek bulgular ortaya koyabilecek (Austin, 1990; Blanchette, 2010; Kogan, 1999; Ylijiko, 2008), akademisyenlerin mesleği ne şekilde algıladıkları ve tanımladıkları, mesleğin temel ilkelerini nasıl içselleştirdikleri ve bunları çalışma yaşantılarına nasıl yansıttıklarına yönelik çalışmaların önemli bilgiler sağlayabilecek (Ruane, 2013) ve böylece akademik çalışma hayatının daha iyi anlaşılmasını sağlayan önemli bir araç olabilecektir (Zhang, 2013).

Kavramsal Çerçeve

Akademisyenliğin bir meslek olup olmadığına yönelik iki temel görüş bulunmaktadır. Bir kısım araştırmacılar, akademisyenliğin kendi başına bir meslek olabileceğini savunurken (Dill, 1982; Freidson, 2001; Henkel, 2005; Kogan, 2000; Kolsaker, 2008; Parsons, 1968; Sachs, 2001; Teichler, Arimoto, & Cummings, 2013) bazı araştırmacılara göre akademisyenliği bir meslek olarak tanımlamak zordur (Biglan, 1973; Light, 1974; Piper, 1994; Taylor, 1999). Akademisyenliğin kendi başına bir meslek olmadığı iddiasının altında her bir uzmanlık alanının kendi başına bir mesleği temsil ettiği varsayımı vardır. Akademisyenliğin bir meslek olduğu yönündeki savunmaların temelinde, akademisyenliğin temel mesleki özelliklere sahip olduğu varsayımı yatmaktadır. Bu temel mesleki özellikler, uzun süreli mesleki eğitim ile kazandırılan bilgi, beceri ve yeterlilikler (Buhai, 2012, Freidson, 2001; Light, 1974; Sager, 1995), kurum içi mesleki sosyalleşme (Beck ve Young, 2005; Light, 1974; Sager, 1995), mesleki yeterlilikleri belgeleyen sertifikalara sahip olma veya çeşitli sınavlarda gösterilen başarılar (Buhai, 2012; Sager, 1995), bağımsız yargı yeteneği ve kendi eylemlerinin kontrolünü elinde bulundurma (Beck ve Young, 2005; Freidson, 2001) ve mesleki etik kodların bulunması (Beck ve Young, 2005; Buhai, 2012; Sager, 1995) ve topluma karşı sorumluluk sahibi olma (Duska, Duska ve Ragatz, 2011) olarak sıralanmaktadır.

Akademisyenlik mesleği için tanımlanan, öğretim, araştırma (Clark, 1987; Dill, 1982; Kogan vd., 2007; Lights, 1974; Öztürk, 2008; Perkin, 1987; Teichler vd., 2013; Williams, 2008) ve topluma hizmet (Dill, 1982; Teichler vd., 2013) olmak üzere üç temel rol bulunmaktadır. Araştırma faaliyetleri ile bilgi toplumlarının ihtiyaç duyduğu sistematik bilginin ve mesleki alanlar için gerekli uzmanlık bilgisinin sağlanması görevlerini (Cavalli ve Teichler, 2010) yerine getiren akademisyenler, öğretim faaliyetleri ile bu bilginin yayılması ve günlük hayata aktarılması görevlerini yerine getirmektedirler (Dill, 1982). Diğer taraftan, akademinin dışındaki pek çok

önemli mesleğin üyelerinin eğitilmesi (Clark, 1987; Perkin, 1987), günümüz modern toplumunun ihtiyaç duyduğu çeşitli yetenek, yeterlilik ve özellikler ile donatılmış uzmanların (Perkin, 1987) ve geleceğin akademisyenlerinin yetiştirilmesi (Kogan vd., 2007) gibi çok önemli ve kapsamlı görevleri yerine getirmektedirler.

Light (1974), öğretim ve araştırma rollerine bağlı olarak akademisyenlik mesleği ile ilgili üç temel kavram geliştirmiştir; öğretim elemanı, akademisyenlik mesleği ve bilimsel meslek (scholarly profession). Öğretim elemanı, yükseköğretim kurumlarından birinde yani bir üniversitede görevli akademik işgöreni ifade ederken bilimsel meslek, temel etkinliği bilginin gelişimini sağlamak olan meslek olarak tanımlanabilir. Bilimsel meslek, bir üniversitede yürütülebildiği gibi herhangi bir araştırma kurumunda ya da bir kurumun araştırma biriminde de yürütülebilir. Akademik meslek ise, öğretim ve bilgi üretme rollerini bir arada barındırmaktadır. Akademik meslek öğretim elemanlığı ve bilimsel mesleğin bir üniversitede yürütülmesini ifade eder.

Ortaş (2004), akademisyenleri öğretim üyesi ve bilim insanı olmak üzere iki biçimde tanımlamaktadır. Öğretim üyesi “aydınlanmış, geniş bilgili, görgülü, ufku geniş, toplumun gelişme dinamiklerini yaratan, topluma öncülük eden ve o toplumun beyin takımını oluşturan kişidir” (Ortaş, 2004, s.11). Bilim insanı ise, “evrendeki olay ve olguları inceleyen, onun altında yatan gizemin kaynağını araştıran ve bu gizemin nedenlerini anlamaya çalışan ve anladıklarını basitleştirip kitlelerin anlayabileceği bir şekilde yayın yolu ile duyuran kişidir” (Ortaş, 2004, s.12). Kanunlarla yükseköğretime yüklenen görevler dikkate alındığında, Türkiye’de akademisyenliğin hem öğretim üyesi hem de bilim insanı niteliklerine sahip olması beklenmektedir.

Freidson (2011), akademisyenleri bilinenin keşfedilmemiş yönlerine eğilen ve onu günlük uygulamaların ötesine götürebilen, uzmanlık alanlarına yeni bilgilerle katkı sağlayarak sürekli gelişimine destek olmaya adanmış işgörenler olarak tanımlarken araştırma görevlerinden bahsetmemektedir. Vannini (2004) ise akademisyenlerin görevlerini tanımlarken asıl sorumluluklarının öğretim olduğuna vurgu yapmakta, araştırma ile etkinliklerin asıl hedefinde ise öğretim içeriğinin zenginleştirilmesi ve bunların öğrencilere yol göstermede bir araç olarak kullanılması gerektiği üzerinde durmaktadır. Teichler ve arkadaşları (2013) ise yükseköğretim içinde araştırma ve öğretim arasında yakın ilişkiler kurmanın her iki işlev için de karşılıklı yarar getireceğine inanmakta, ikisinin birbirinden ayrılmasını imkânsız görmektedirler. Brennan (2007) ise akademisyenlerin eğitim ve araştırma rollerinin topluma hizmet rolü ile anlam kazandığına inanmaktadır. Dill (1982), akademisyenlerin araştırma ve öğretim faaliyetleri arasındaki dengenin, büyük ölçüde akademisyenlerin mesleki rollerine yönelik tutum ve algılarından etkilendiğini düşünmektedir. Ayrıca, akademisyenlerin öğretim ve araştırma rollerini yerine getiriş biçimlerinin mesleğin toplumsal statüsünü ve geleceğini belirleyen önemli etkenler olduğuna vurgu yapmaktadır.

Üniversitelerin temel rollerini yerine getirenler akademisyenler olmakla birlikte, özellikle orta kariyer evresinde bulunan akademisyenler hem mesleki olgunluğa erişmiş olmaları hem de sayıca daha fazla olmaları nedeniyle üniversitelerin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde kilit rol oynamaktadır. Buna rağmen, kariyerinin ortasında bulunan akademisyenlere yönelik yapılan çalışmalar oldukça yetersizdir (Baldwin, Lunceford, ve Vanderlinden, 2005; Strage ve Meringer, 2015). Orta kariyer evresi genellikle mesleki yaşantıların oturduğu ve sorunların daha az yaşandığı, değişimin olmadığı durağan bir kariyer basamağı olarak düşünülmektedir. Ancak, araştırmalar orta kariyer evresinin işgörenlerin çevresel ve bireysel değişimlere adapte olmaya zorlandığı dinamik ve karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir (Byström, Given, Lopatovska, O'Brien, ve Rorissa,2016). Yükseköğretimde yaşanan değişim süreçleri, özellikle orta kariyer evresinde yer alan akademisyenleri değişime ve adaptasyona sevk etmekte, bu

durum onları mevcut durumlarını sorgulama ve yeniden değerlendirmeye zorlamaktadır (Baldwin, DeZure, Shaw, ve Moretto, 2008; Byström vd., 2016). Akademisyenlerin değişen zorunlulukları, ilgileri ve yaşantıları, onların çeşitli mesleki rol ve sorumluluklarına etki ederek,

yaptıkları işin kalitesini belirleyebilmektedir (Baldwin vd., 2005). Bu nedenle orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerle yapılacak araştırmaların önemli bulgular sağlayacağı düşünülmektedir (Strage ve Merdinger, 2015).

Orta kariyer evresi ile hangi dönemin kastedildiği alanyazında tam bir netlik kazanmamış görünmektedir (Williams ve Fox, 1995). Bazılarına göre orta kariyer evresi orta yaş dönemini ifade ederken (Brim, Ryff, ve Kessler, 2004; Cytnbaum ve Crites, 1982; Levinson, 1986) bazılarına göre ise mesleğin yerine getirildiği süreye bağlı olarak belirlenmelidir (Hall, 1986; Williams ve Fox, 1995). Orta kariyer evresini orta yaşa göre belirleyenlere göre orta yaş 30 ila 70 veya 40-60 yaşları (Brim vd., 2004), 40-65 yaşları (Levinson, 1986) veya 30 ile 50lerin sonu (Cytnbaum ve Crites, 1982) aralığını ifade etmektedir. Diğer görüşe göre ise, orta kariyer dönemi bireyin mesleğinde acemilikten kurtulduğu, mesleğinin tam bir üyesi olduğunu hissettiği ve mesleki rolleri bir bütün olarak yerine getirme uzmanlığına eriştiği zaman başlamaktadır (Hall, 1986). Alanyazında yer alan bu kriterler ışığında, mevcut çalışmada 30-55 yaşları arasında bulunan ve Türkiye’de öğretim üyeliğine geçişin başlangıcı olan doktor öğretim üyeliği kademesi ile profesörlük kademelerinde bulunan akademisyenlerin orta kariyer evresinde buldukları düşünülmüştür.

Bu araştırmada akademisyenlik, öğretim, araştırma ve toplumsal hizmet rollerini yerine getiren ve bu rollerin gerektirdiği uzmanlık eğitimi ile edinilen bir meslek olarak ele alınmaktadır. Araştırma ile orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin akademisyenlik mesleğini ve mesleğe ait rollerini nasıl tanımladıklarının akademisyenlerin kendi beyan ve görüşleri çerçevesinde incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma bulguları ile orta kariyer akademisyenlerin bir akademisyen olarak kendilerine ve mesleğe yönelik inançları daha iyi anlaşılabilirliği, temel mesleki nitelikleri ve değerleri nasıl içselleştirdikleri ve bunları mesleki yaşantılarına nasıl yansıttıklarının değerlendirilebileceği ve Türkiye’de akademik çalışma hayatına yönelik anlayışın da geliştirilebileceği düşünülmektedir. Böylece, elde edilen bulguların akademik çalışma yaşamını ve akademisyenlik mesleğinin edinilmesi ve gerçekleştirilmesine yönelik düzenlemelere yol göstermesi ve katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, literatürde benzer araştırmaların sayısı yok denecek kadar az olduğundan araştırma ile literatüre katkı sağlanacağına inanılmaktadır.

YÖNTEM

Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin akademisyenlik mesleğine yönelik görüşlerini irdelemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve durum çalışması desenlerinden kolektif araçsal durum çalışması deseni kullanılmıştır. Kolektif, araçsal durum çalışması her bir durumun (case) kendine has yaşantıları üzerinden araştırılan asıl olgunun (quintain) daha detaylı ve kapsamlı değerlendirilebilmesine olanak sağlamaktadır. Bu tür çalışmalarda, katılımcılar (case) arasında araştırılan olgu ya da kavram çerçevesinde karşılaştırmalar yapılmaktadır. Ancak, kolektif araçsal durum çalışmaları katılımcılar (case) arasında karşılaştırma yapma amacı güden çalışmalar değildir. Bu çalışmalar ile amaçlanan, analiz sürecinde katılımcılar (case) arasında karşılaştırmalar yapılarak araştırılan olgu ya da kavram ile ilgili daha kapsamlı yorumlara ulaşmaktır. Böylece, araştırma bulgularının dış geçerliliği ve genellenebilirliğinin artırılması da mümkün olmaktadır (Stake, 2006). Mevcut araştırmada üzerinde çalışılan olgu (quintain), yani akademisyenlerin akademisyenlik mesleğine yönelik algıları, farklı mesleki deneyimlere sahip katılımcıların (case) ifade ve paylaşımları üzerinden değerlendirilmek istenmektedir. Araştırma sürecinde farklı katılımcılardan (case) elde edilen verilerin karşılaştırmalı analizi sayesinde akademisyenlerin mesleklerini nasıl algıladıkları ve nasıl bir tutum sergiledikleri daha detaylı olarak incelenebilecektir.

Araştırmanın Örnekleme

Mevcut araştırma, Marmara Bölgesinde bulunan iki tipik devlet üniversitesinde görev yapmakta olan akademisyenlerle yürütülmüştür. Türkiye’de özellikle belli bir geçmişi bulunan devlet üniversitelerinin çoğunlukla Marmara Bölgesinde bulunması nedeniyle bu bölgedeki devlet

üniversiteleri arasından seçim yapılması uygun görülmüştür. Ayrıca bu üniversitelerin Türkiye'deki yükseköğretim kültürünü daha iyi yansıtaacağı düşünülmüştür. Üniversiteler en az 20 yıl ve üzeri kurulum geçmişi bulunan, orta büyüklükteki üniversiteler arasından seçilmiştir. Üniversitelerden birisi birkaç yıl üst üste, ülke çapında girişimci ve yenilikçi üniversite sıralamasında ilk 50 üniversite arasında yer alırken, diğer üniversite henüz ilk 50 sıralamasına girememiştir. Bu listeye giren üniversiteden görüşülen katılımcılar, üniversitenin dünyanın ilk 500 üniversitesi arasına girme hedefini sürekli gündemde tuttuğuna değinirken, diğer üniversiteden katılımcılar böyle bir hedeften bahsetmemişlerdir. Üniversiteler arasındaki diğer bir fark ise bunlardan ilk 50 sıralamasında yer alan üniversite büyük şehirde yer alırken diğerinin küçük şehirde yer almasıdır.

Katılımcı bilgisi

Stake (2006), kolektif araçsal durum çalışmalarında katılımcıların seçiminde, araştırılmak istenen olguya farklı bakış açıları sağlama bakımından katılımcı çeşitliliğine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle, katılımcıların seçiminde nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla tercih edilen amaçlı örnekleme yöntemlerinden “maksimum çeşitlilik örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem sayesinde, araştırılan olguyu çok farklı açılardan deneyimlemiş olan farklı katılımcılar araştırmaya dâhil edilebilmekte ve olgu ile ilgili daha kapsamlı ve derinlemesine bilgi edinilmesi mümkün olabilmektedir. Böylece, olgunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacak zengin bir veri elde edilebilmekte ve araştırma daha genellenebilir sonuçlar üretebilmektedir (Patton, 1987).

Alanyazında mesleki yaşantılarda ve mesleki kimlik algısında cinsiyet ve uzmanlık alanının önemli etkileri olduğu vurgulandığı ve araştırmanın hedefinde orta kariyer evresi akademisyenler bulunduğu için, katılımcılar seçilirken cinsiyet, yaş ve uzmanlık alanı kriterleri göz önünde bulundurulmuş, 35-55 yaşları arasında, hem sosyal hem de sayısal bilimler alanlarında çalışan akademisyenlerden kadın ve erkek akademisyenler eşit oranda çalışmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların anabilim dalları, cinsiyetleri ve unvanlarına dair bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Uzmanlık A.	Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Unvan	Anabilim Dalı
Sosyal Bilimler	KSO1-1	K	52	Prof. Dr.	Türk Dili ve Edebiyatı
	KSO1-2	K	43	Doç. Dr.	Felsefe
	ESO1-1	E	39	Dr. Öğr. Ü.	Sosyoloji
	ESO1-2	E	36	Dr. Öğr. Ü.	Türk Dili ve Edebiyatı
	KSO2-1	K	48	Dr. Öğr. Ü.	İngiliz Dil Bilimi
	KSO2-2	K	35	Dr. Öğr. Ü.	Ortaçağ Tarihi
	ESO2-1	E	40	Dr. Öğr. Ü.	Ortaçağ Tarihi
	ESO2-2	E	39	Dr. Öğr. Ü.	Genel Türk Tarihi
Sayısal Bilimler	KSA1-1	K	52	Prof. Dr.	Organik Kimya
	KSA1-2	K	45	Doç. Dr.	Anorganik Kimya
	ESA1-1	E	43	Doç. Dr.	Anorganik Kimya
	ESA1-2	E	42	Doç. Dr.	Anorganik Kimya
	KSA2-1	K	46	Prof. Dr.	Biyokimya
	KSA2-2	K	46	Dr. Öğr. Ü.	Moleküler Biyoloji
	ESA2-1	E	48	Dr. Öğr. Ü.	Farmasötik Kimya
	ESA2-2	E	38	Doç. Dr.	Biyokimya
Uygulamalı Bilimler (Mühendislik)	KM1-1	K	45	Dr. Öğr. Ü.	Termodinamik
	KM1-2	K	44	Dr. Öğr. Ü.	Kimyasal Teknolojiler
	EM1-1	E	40	Dr. Öğr. Ü.	Biyomühendislik
	EM1-2	E	50	Doç. Dr.	Kimyasal Teknolojiler
	KM2-1	K	53	Prof. Dr.	Termodinamik
	KM2-2	K	36	Dr. Öğr. Ü.	Termodinamik
	EM2-1	E	48	Prof. Dr.	Konstrüksiyon ve üret.
	EM2-2	E	39	Dr. Öğr. Ü.	Elektrik Elektronik

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, zengin ve derinlemesine veri elde edilmesinin gerekli olduğu nitel araştırmalarda önemli bir veri toplama yöntemi (Yin, 2003) olan açık uçlu yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Ortalama bir saat süren yüz yüze görüşmelerde katılımcılara 'kendi bireysel yaşantılarınızdan yola çıkarak akademisyenlik mesleğini nasıl tanımlıyorsunuz?' sorusu yönlendirilmiş, gerekli durumlarda sondalar kullanılarak daha detaylı veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiş ve bu süreçte önce kodlar, ardından kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma verileri iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış, daha sonra analiz sonuçları karşılaştırılarak bulgulara ulaşılmıştır. Kodlamalar yapılırken önce tüm veriler bütüncül olarak okunmuş, akademisyenlik mesleğine yönelik tanımlamaların bulunduğu bölümler vurgulanmıştır. Ardından bu bölümlerde akademisyenliği tanımlayan ve açıklayan kelime ya da tamlamalar listelenmiş ve böylece kodlar oluşturulmuştur. Araştırmacıların bağımsız olarak elde ettikleri kodlar karşılaştırılmış ve kod listesine son hali verilmiştir. Ardından aralarında anlamlı ilişki kurulan kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler adlandırılırken katılımcıların kullandıkları kavramlardan yararlanılmıştır.

Creswell ve Miller'ın (2000) önerileri doğrultusunda, mevcut araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için çeşitleme (triangulation), veri setinin katılımcılara teyit ettirilmesi, verilerin araştırma sürecine dâhil olmayan kişilerce değerlendirilmesi (audit trial), katılımcılar, veri analiz süreci ve elde edilen kategori ve temalar ile ilgili detaylı bilgilerin verilmesi (thick description), verilerin ve analiz sonuçlarının araştırmayı ve araştırılan olguyu bilen kişiler tarafından değerlendirilmesi (peer debriefing) uygulamalarına başvurulmuştur. Analiz sürecinde elde edilen bulgular, kapsamlı ve detaylı bir şekilde açıklanmış, bu açıklamalar katılımcıların doğrudan söylemleri ile desteklenmiştir. Böylece, araştırmanın aktarılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalar, genellenebilir bulgulara ulaşmaktan öte araştırılan olgu ile ilgili derinlemesine bilgi elde etmeyi hedefleyen çalışmalardır. Mevcut araştırmanın hedefinde de genellenebilir bulgulara ulaşma hedefi bulunmamakla birlikte, araştırmanın kolektif araçsal durum çalışması olarak tasarlanmış olması bulguların genellenebilirliğini ve dolayısı ile dış geçerliliğini artıran bir etken olmaktadır (Stake, 2006).

BULGULAR

Katılımcıların akademisyenlik mesleğine yönelik tanımlamalarından çıkarılan kodlar incelenmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Verilerin analizi sonucunda, iki yönlü bir meslek, usta-çırak ilişkisiyle edinilen bir meslek, edinilmesi ve yürütülmesi zor bir meslek, hayatın her yerinde olan bir meslek, para için yapılmayacak bir meslek, özdenetime dayalı bir meslek ve toplumsal saygınlığı olan bir meslek olarak adlandırdığımız yedi kategori ortaya çıkmıştır.

İki Yönlü Bir Meslek (Öğretim ve Araştırma)

Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin, akademisyenliği öğretim ve araştırma etkinliklerinin beraber yürütüldüğü iki yönlü bir meslek olarak tanımladıkları görülmüştür. Akademisyenler (ESO1-1, ESO1-2, KSA1-2, ESA1-2, KM1-1, KM1-2, EM1-1, EM1-2, EM2-1, EM2-2, KM2-2), öğretim ve araştırma etkinliklerinin birlikte anlamlı olduğu, bu iki rolün iç içe geçmiş bir bütün olarak akademisyenlik mesleğini oluşturduğu algısına sahiptir.

Akademisyenlik aslında bir bütün yani iki yönlü tanımlayabilirsin; bir eğitimci yönü var, bir araştırmacı yönü var. İkisi birbirini çok tamamlayan şeyler diye düşünüyorum (KM1-2).

Bilimsel çalışmalarla ortak gider zaten dersler. Bir bakarsınız ki derste bir öğrenciniz çok başarısız bir öğrenciniz size çok ilginç bir soru sorar ve oradan bir makale çıkar. Dersle bağlantılıdır zaten bilimsel çalışmalar (ESO1-1).

Öğretim ve araştırma ikisi baş başa gidiyor; akademisyenlik hepsini kapsayan bir süreç aslında (EM1-1).

Akademisyenlerin çoğu öğretimin önemli bir mesleki görev olduğuna inanmaktadır. Yapılan analizler, akademisyenlik mesleğine yönelik tanımlamaların akademisyenlik (araştırma, yayın) ve hocalık (öğretim) olmak üzere iki boyutlu yapıldığını göstermiştir. Bu bakış açısı ile ilişkili olarak araştırma rolünün kendine yatırım, öğretmenliğin ise asıl mesleki görev olduğu inancının yaygın olduğu dikkat çekmektedir.

Derse giriyorsun hoca oluyorsun, giriyorsun laboratuara öğrenci oluyorsun ya da araştırmacı oluyorsunuz. Sonra gidiyorsunuz yayın yapmaya çalışıyorsunuz, ne diyelim ona akademisyen mi olmaya çalışıyorsun başka bir şey mi olmaya çalışıyorsunuz (ESA2-1).

Akademisyenlik konusunda yazdığım kitaplar yayınlar falan başkaları tarafından nasıl değerlendiriliyor o konuda çok bir bilgim yok; ama hocalık olarak derse girdiğimde öğrenciden aldığım geri bildirimler beni çok mutlu ediyor. O konuda iddialıyım. Mesleğimin merkezinde öğrenciler var (KSO1-1)

Akademisyenlik ne yani, ben anlamıyorum akademisyenlikten bir şey; öğretmenlik. Yüksek öğretmen. En önemli rolü öğretmektir; öğretmenliktir. Yani araştırmak tamam, o ayrı bir şey (vurgulu). O kendini yetiştirmek, kendine yatırım yapmak (KSO2-1).

Üniversitelerin bir araştırma-geliştirme kurumundan önce bir eğitim kurumu olduğu hatırlatılmakta, bu nedenle öncelikli mesleki rolün öğretim olduğu ve ihmal edilmemesi gerektiği hatırlatılmaktadır. Araştırma faaliyetlerinin asıl hedefinin de yine akademisyenin kendini geliştirerek bunu öğretime yansıtmasında bir araç olduğu inancı da dikkat çekmektedir (KSO1-1; ESO1-2; KSO2-1; KSO2-2; ESO2-1; EM2-2).

Burası net olarak bir araştırma geliştirme merkezi değil. Akademisyenin tek görevi işte buluş yapmak, inovasyon yapmak, topluma bir şey vermek değil; Buraya gelen 200 öğrenci 200 tane anne-200 baba demektir, bu 400 kişiye karşı da bir sorumluluk var. Bu anlamda hem size teslim edilen öğrencilere karşı bir sorumluluğunuz var çünkü onlar size güveniyorlar. Önce o çocuğa karşı, onu yetiştiren, ona bugüne kadar ciddi anlamda maddi manevi emek veren, buraya gelenlerin çoğu buraya dışarıdan geliyor ve aileler onlara 1000tl para veriyorlarsa o para onların biriktireceği kenardaki bir para olmuyor çoğunlukla. Ceplerinden kendilerine harcamaları icap eden veya harcayabilecekleri bir parayı kısararak fedakarlık edip çocuklarına veriyorlar. O yüzden ben hep akademisyenlikte bunun atlanmaması gerektiğini düşünüyorum (EM2-1).

Bir de yani biz aslında ders veren bir kurumuz; bilimsel çalışma ikinci planda olmalı. Biz sonuçta burada eğitim öğretim için maaş alıyoruz, yani bilimsel çalışma yapalım diye maaş almıyoruz açıkçası. Yani öncelikli eğitim öğretim olmalı diye düşünüyorum (KSA1-2).

Öğretim öncelikli çünkü tanımda da öğretim var; öğretim üyesi diyoruz (KM2-2).

Araştırma etkinlikleri ile ilgili olarak en çok ortak görüş bildirilen nokta, var olanı tekrar etmeyen, yenilik üreten, insanlığın sorunlarına somut çözümler ortaya koyan araştırmalar yürütmenin önemidir (ESO1-1, KSA1-2, ESA1-1, ESA1-2, KM1-1, KSO2-1, ESO2-1, ESO2-2, ESA2-1, ESA2-2, EM2-2). Bunun yanında, araştırma ile alana somut katkıda bulunma üzerinde de sıklıkla durulmaktadır (KSO1-2, EM1-1, EM-2, KSO2-2, KSA2-1, KSA2-1, KM2-2, EM2-2).

Yapılan analizlerde, özellikle sayısal ve uygulamalı bilimler alanında çalışan akademisyenlerin, araştırmalarda insanlığın sorunlarına çözüm üretme ve onların hayatlarını kolaylaştıracak somut çıktılar ortaya koyma hedefine sosyal bilimler alanında çalışan akademisyenlerden daha fazla vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu durum, sayısal ve uygulamalı bilimler alanında çalışan akademisyenlerin topluma ve insanlığa hizmet bilincinin daha yüksek olduğunu düşündürmektedir.

Daha kullanıma yönelik çalışmalara yönelik eğitilmesi lazım akademisyenlerin, bir planlama ile. Yani araştırmalar sanayide kullanılabilirsin. Hani sen şunu yaparsan halledersin deyip o anda sanayicinin işverenin sorununu çözecek bilgiye sahip olması lazım (ESA1-1).

Zaten yaptığımız ürünler işte makale olabilir, patent olabilir, bir bildiri olabilir. Bilim için bunları yapıyoruz ama mutlaka bunların bir ucu da insanlığa fayda sağlaması lazım (ESA1-2).

Araştırmalar sanayide kullanılabilirsin, hani kullanıma daha bir yönelik olsun, sanayide de işe yarasin. ...Bunlar ülke için de kullanılabilirsin de (KSA1-2).

Çok çok büyük şeyler olmak zorunda da değil. Basit bir şeyin dizaynında işe yarayan, insanların kullanabileceği bir şeyi matematiksel olarak döküp bilgisayar analizi yapabilmek, sonra bunları insanlarla paylaşmak (EM2-1).

Usta-Çıracak İlişkisiyle Edinilen Bir Meslek

Yapılan analizlerde, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin bu mesleğin kendi meslektaşlarını yetiştirme özelliği ile diğer mesleklerden ayrıldığı inancı taşıdıkları belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Akademisyenler aynı zamanda geleceğin akademisyenlerini yetiştirdiği için, akademisyenliğin özellikle doktora eğitim sürecinde usta-çırak ilişkisi içinde edinilen bir meslek olduğu düşünülmekte ve akademisyenlikte bu ilişkinin önemine dikkat çekilmektedir (KSO1-1, KSO1-2, ESO1-1, ESO1-2, KSO2-2, KSA2-1, KSA2-2). Usta-çırak ilişkisinin akademide bir düşünce geleneği oluşturmak (KSO1-1, KSO1-2) ve nitelikli akademisyen yetiştirmek (ESO1-1, ESO1-2, KSA2-1, EM2-2-) bakımından son derece önemli olduğu algısı dikkat çekmektedir.

Usta çırak ilişkisi çok önemli. Danışmanıyla oturup tezini çalışmalarını görüşerek yetişirlerse nitelik olarak zaten yükseliyorlar (ESA1-1)

Yüksek lisans ve doktorasını iyi bir şekilde tamamlayıp bu alanda veya her alanda iyi hocalarla çalışmış olmak lazım. Böyle yetişirse eğer öğrenci bilim gerçeğini anlıyor. Bu niteliklerde yetişen insanlar iyi bir akademisyen olur. Bence nitelik dediğimiz şey de budur. Danışmanıyla oturup tezini çalışmalarını görüşerek yetişirlerse nitelik olarak zaten yükseliyorlar. Usta çırak ilişkisi çok önemli (ESO1-2).

Akademisyen doktora öğrencisi yetiştirmezse bilim geleneği oluşmaz (KSO1-2)

Kesinlikle usta-çırak ilişkisi ve bayrak yarışı. Bunu asla unutmamak lazım. İkisi olmak zorunda. Mesela ben benden sonra gelen hocalara onu diyorum, siz bizi geçmezseniz, boynuz kulağı geçmezse, ilerleme olmuyor. Hem usta-çırak, hem de çıraklar da ustayı geçmeli bir yerden sonra. ...Gerçekten danışman çok önemli; senin açıyor mu zihnini insanlar, o zaman çok başka oluyor İyi bir danışmanla çalışıyorsan, sana doğruyu öğretiyorsa, doğru akademisyenlik için modelse tabii sende de o varsa, aldığın eğitimle ve daha aileden gelen, doğru oluyor (KSA2-1)

Edinilmesi ve Yürütülmesi Zor Bir Meslek

Verilerin analizi sonucunda, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin özellikle meslek edinme (KSO1-1, ESO1-2, KSA1-2, ESA2-2, KM2-1) ve mesleği yerine getirme (ESO1-2, KSO1-1, KSO1-2, KSA1-1, ESO2-1, ESO2-2, KM2-1, EM2-1) sürecinin zorlukları üzerinde durdukları, her iki süreci de meşakkatli bir süreç olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Akademisyenliği sürekli çalışıp didinmeyi gerektiren, öğrenmenin ve öğrenciliğin hiç bitmediği bir meslek (KSA1-1, ESA1-1, EM1-2, EM2-1, EM2-2) olarak tanımladıkları da görülmüştür. Bu bakış açılarının bütününe bakılarak, akademisyenliğin kısaca çalışma şartları zor bir meslek olarak tanımlandığı söylenebilir.

Çok özverili bir meslek bir kere. Zaman ayırmanız gerekiyor; Geceli gündüzlü çalışmanız gerekenler, hafta sonları gelmeniz gerekenler. ... (bazı dönemlerde) gece yok, gündüz yok, saat kavramı yok (ESA2-2)

Meslek gerçekten zor bir meslek aslında, meşakkatli bir meslek. ...Bir şeyler yapmak istiyorsanız, bir şeyler vermek istiyorsanız, kolay kolay bir yere gelinecek bir meslek değil. Hep bir şeyler atlamanız lazım, hep bir şeyler öğrenip bir yerlere gitmeniz lazım (ESA2-1)

Biliyorsunuz uzun bir çalışma dönemi; hatta öyle bir şey ki öğrenme hiç bitmiyor, hep yenileme var. Yani bunları göze alıyorsanız akademisyenliği daha verimli yapılabiliyorsunuz (KSA1-2)

Akademisyenlik kolay değil; gerekirse hafta sonu, gerekirse akşamları; gerekirse ailenizden feragat ediyorsunuz (EM1-2)

Hayatın Her Yerinde Olan Bir Meslek

Analizlerde ortaya çıkan bir diğer bulgu ise akademisyenlik mesleğinin tüm hayatı kaplayan ve özel hayata fazlasıyla müdahale eden bir meslek olduğu yönündedir. Orta kariyer evresindeki akademisyenlerin hem fiziksel hem de zihinsel olarak eve iş taşımak zorunda oldukları, bu nedenle mesleklerini özel hayatlarından ayıramadıkları algısına sahip oldukları görülmektedir.

Hiçbir meslekte bu yok belki de, yattığınız yerde hala onu düşünüyorsunuz....bütün gün kafamı meşgul eden bir iş (KSO1-1).

Bizde hiç iş bitmiyor; hep işimiz var. Yani eve gittiğim zaman 'oh evet çok rahatladım' diyemiyoruz çünkü kafada sürekli devam eden işler var (ESA1-2).

Mesleğim hayatımın tam odağında diyebilirim. ...Eğer işiniz rüyanıza giriyorsa, o zaman demek ki hayatınızın merkezindedir (EM1-1).

Mesleğim hayatımın merkezinde, her yerinde ve bu beni rahatsız etmiyor (ESO2-1).

Bizim iş normal memurların işi gibi değil; ...işte burada işimizi bitirip eve gidelim yatalım vesaire yok; bizim işimiz evde de devam ediyor yapabildiğimiz ölçüde (KSO2-2).

Bir memur gibi 8-5 çalışmıyorsunuz. Memurlar işlerini 5'te bitiriyorlar, eve gidiyorlar, evlerine iş taşıyorlar. Bizde ise her an çalışıyorsunuz. Vakit kavramı yok, zaman kavramı yok, sürekli evde de devam ediyor işleri. Mesela burada herkesin elinde bir çanta var, eve götürüyorlar, evde de kendi çalışmalarını yapıyorlar (KM2-1).

Akademisyenliğin hayatın her yerini kaplayan bir meslek olmasının zorlayıcı taraflarına da değinilmekle birlikte, bu durumun mesleğin temel bir özelliği olarak kabul edildiği, akademisyenlik mesleğinin başka türlü yapılamayacağı inancı dikkat çekmektedir.

(Mesleğimizin) ikinci planda olma olasılığı yok; her zaman için ana gündemde alanı olması lazım. Eğer böyle olmuyorsa, belki bu dediğim çok zor ama mesela farklı şeyler var öğretim görevliliği, okutmanlık gibi işin sadece öğretim kısmı ile ilgilenen; bu kişiler sadece ders vermek istiyorsa bu kadrolara geçebilir. Ama ben yardımcı doçent, doçent olayım hem de saat altıdan sonra başka bir şey düşünmeyeyim, ikinci plana atayım, bunun meslek ahlakına uygun bir davranış olacağını düşünmüyorum. Bir kişi işte yardımcı doçent veya doçent kadrosundaydı hiçbir zaman ben aileme ya da hobime daha çok zaman ayıracağım dememesi gerekir; diyorsa mesleğini değiştirmesi gerekir bence. Layıyla yürütemez (EM2-2).

Akademisyende mesai sona erdi eve gideyim olayı olmaması lazım. 5.30 oldu, 6 oldu, 7 oldu, burada çalışacak, kabasını tamamlayacak ondan sonra eve gidecek ve eve de taşıyabilecek (KM2-2).

Para İçin Yapılamayacak Bir Meslek

Analizlerde ortaya çıkan önemli bir nokta, akademisyenlerin bu mesleğin para için yapılamayacak mesleklerin arasında yer aldığı inancıdır. Akademisyenliğin zor ve meşakkatli bir meslek olması ile bağlantılı olarak bu mesleğin sevmeden, bilgi aşkı olmadan sadece para kazanmak için yapılacak bir iş olmadığının altı çizilmektedir.

Akademisyenlik para için yapılmaz. Bilgi aşkına, gerçekten akademik yetkinliğe sahip kişiler bence bu işi yapmalı. (KSO1-2).

Yani bu olmamalı, paraya dökmemeli işi (KSO2-1).

Bu iş para kazanmak için yapılacak bir iş değil (KS02-2).

Manevi yönden doyumunu daha önemli akademisyenliğin. Sırf para için mesleğinde yükselmeğe karşıyım (EM1-2).

Mesleğin hedefinde para değil insan olması gerektiği, sevmeden mesleğin hakkını vermenin imkânsız olduğu, mesleğin maddi karşılığının olmadığı, maddi hedefler için çalışmanın mesleğin özüyle uyummadığı, manevi doyum almanın daha önemli olduğu gibi hususlara değinildiği görülmektedir.

Bu işi gerçekten sevdiği için yapması gerekiyor. Yani para için yapılacak bir iş değil. Amaç para kazanmak değil, birazcık gönül işi olduğunu düşünüyorum. (KM1-2).

Akademisyenliği sevmek, değer vermek, yani gereğini yapmak lazım. Bir akademisyen mesleğini sevecek, gerçekten sevdiği için yapacak. O zaman başarılı olacağına inanıyorum(ESA1-2)

Sevmezse zaten başarılı olamaz. Bir şekilde kerhen yapar, yani devlet memuru gibi gelir burada dersine girer, işte ucundan kıyısında araştırma yapar ama sonuçta sadece yapmış olur (EM1-1)

Manevi doyum daha fazla bizde. ...belki bana maddi olarak pek bir şey kazandırmıyor ama manevi olarak çok değerli (KM1-1)

Özdenetime Dayalı Bir Meslek

Akademisyenlik mesleğinin mesai kavramı olmadığına sıklıkla vurgu yapılırken esnek çalışma saatlerinin gerekliliği üzerinde durulmakta, bu bakımdan akademisyenlik mesleğinde başarılı olmak için özgürlük kadar özdenetim ve sorumluluk bilincinin de önemli olduğuna dikkat çekilmektedir.

Biraz senin iradene, özgür iradene bağlı yani özgür iradenle hareket ediyorsun bu meslekte. Bunu suiistimal etmemek lazım; yani bundan para kazanıyoruz biz (KSA1-2).

İstedığın zaman yapma özgürlüğü var yapacağın işleri. Bu yönü de hoşuma gidiyor. Aslında özgür bırakılmalı bence bilim insanı. Ne zaman rahat hissediyorsa, iyi hissediyorsa o zaman çalışmalı. Ama mesleğimizin hakkını da vermeliyiz Sorumluluğunu yerine getireceksin ama bir yandan da özgür olacaksın (KSA1-1).

Önemli olan işin belli bir zaman aralığında yapılmasıdır. İstersen hafta sonu gel buraya istersen 9-5 yat. Bu sorumluluk almakla ilgili bir şey (KM1-2).

Verilerin analizinde ortaya çıkan dikkat çekici bir diğer bulgu ise erkek katılımcıların mesleğin özdenetime bağlı bir meslek olduğunu ifade ederken akademisyenliği "patronu olmayan bir meslek" olarak tanımladıklarını göstermektedir.

Bir patronunuz yok; başınızda sürekli hani bugün bunu bitirmen lazım, şu gün şunu yapman lazım, bu niye eksik oldu diyen biri yok. Bu tamamen size kalmış (ESA2-2).

Ben patrona çalışmıyorum ki hem kendime hem de bu ülkeye çalışıyorum (EM2-1)

En önemlisi kendi kendinizin patronusunuz, ben burada kapımı kapattığım zaman kimse bana şöyle yap böyle yap demiyor (EM2-2)

Toplumsal Saygınlığı Olan Bir Meslek

Akademisyenliğin toplumsal saygınlığı olan bir meslek olduğu katılımcıların üzerinde durduğu diğer bir özelliktir. Akademisyenliğin sahip olduğu bu saygınlığın katılımcıların mesleğe yönelik pozitif yaklaşımını desteklediği ve bu saygınlığa önem verdikleri de anlaşılmaktadır.

Biraz saygınlığı da var bu mesleğin (KSA1-1)

Toplumda, üniversite dışındaki insanın gözünde bir saygınlık algısı var (KSA2-1)

Akademisyenlik saygın bir meslek. Yani ben bir yere girdiğim zaman bir akademisyen olarak bir ortama girdiğim zaman bana değer verildiği bana saygı duyulduğunu görüyorum (ESA2-1).

İşin prestiji mi diyeyim ne diyeyim, Türkiye'de çok prestiji hırpalanmış dahi olsa yine de iyi bir noktada (EM2-2)

Katılımcılar, akademisyenlerin topluma karşı sorumlulukları olduğunu hatırlatmakta, mesleğin toplumdaki saygınlığının kalıcı olması için topluma karşı sorumlulukların unutulmaması gerektiğini belirtmektedirler (ESO2-1, ESA2-1, KM2-2, EM2-1, KSA1-1, KM1-2). Toplumsal saygınlığın akademisyenleri toplumdan uzaklaştırmaması gerektiği, toplumla iç içe olmanın bu bakımdan önemli olduğu üzerinde duran katılımcılar da vardır.

Toplum prestij gösteriyorsa gösterebilirsin tamam ama sen kendin böyle bir şey yaratmaya çalışıyorsan bu sıkıntılı. ...O ortamlarda akademik ortamlarda da bulunacaksın, zirvelerde falan ama bir ayağında mutlaka toplumun içinde kalacak. (ESO2-1)

Bizde akademisyenler şöyle olmuş, odasıyla evinde, dünyayla hiçbir bağlantısı yok, internette haberleri okuyor. Yani bırak bunları, bir de hayatın gerçekleri var; çık bir sokağa pazara git, git bir metroya bin, git farklı semtlerde dolaş (ESA2-1)

Katılımcılar, akademisyenliğin toplumsal saygınlığını devam ettirebilmesi için mesleki etik ilkelere bağlı kalarak, mesleki rollerini en iyi şekilde yerine getirmesi gerektiğine dikkat çekmekte, toplumsal saygınlığın akademisyenliğin bugünü ve geleceği için önemine değinmektedirler.

(Bazı meslekler) etik ilkelerden uzaklaştıkları için prestijlerini kaybettiler. Bunun akademisyenler için de olmasını istemiyorum ama böyle giderse, önlem alınmazsa olacak (KSO2-2)

Her şey maddiyat üzerine değil. Maalesef ülkede her şey maddiyat üzerine olmuş ama bu toplumda bana değer veriliyorsa, ben akademisyenlik mesleğinin saygınlığını kaybetmemesi yönünde elimden geleni yapacağımı da kendi kendime hedef edindim. Hayatımızı da bir şekilde devam ettireceğiz ama insanları da düşünmek durumundayız (ESA2-1).

Hala toplumda saygınlığı olan bir meslek, o yüzden mevcut durumundan daha iyiye gider diye umut ediyorum, daha kötü olmayacak diye inanıyorum (KM2-2)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Mevcut araştırmanın bulgularına göre orta kariyer evresi akademisyenler, akademisyenliğin öğretim, araştırma ve topluma hizmet rolleri bulunan bir meslek olduğu konusunda hemfikirdir. Katılımcıların mesleki rol tanımları literatürde çizilen rol seti ile örtüşmektedir. Bunun yanında, katılımcıların akademisyenliğin usta-çırak ilişkisi içinde edinilen bir meslek olduğuna yönelik görüşleri, akademisyenlik mesleğinde eğitim süreçlerinin önemli olduğuna dikkat çekmekte, bu bakımdan da literatürle uyum göstermektedir. Ayrıca, katılımcılar özdenetim, özgürlük ve sorumluluk kavramlarının akademisyenlikte ön plana çıktığını vurgularken literatürde tanımlanan bazı temel niteliklere değinmektedirler.

Akademisyenliğin kişilerin hayatının her anını kapsayan bir meslek olduğu, hem edinme hem de yürütme süreçlerinin çok meşakkatli olduğu, bu nedenlerden dolayı akademisyenliğin sevmeden, bilgi aşkı ve sorumluluk bilinci olmadan sadece para kazanma amacıyla yapılamayacak bir meslek olduğu önemli bulgulardan birisidir. Araştırmanın ilginç bulgularından birisi ise sayısal ve uygulamalı alanlarda çalışan akademisyenlerin insanlığa ve topluma faydalı olma, insanlığın sorunlarına çözümler üretme görevleri üzerinde sosyal bilim alanında çalışan akademisyenlerden çok daha fazla durmalarıdır. Sosyal bilimcilerin toplumsal sorumluluklarının ön planda olduğu genel kanısının aksine, sayısal bilim ve özellikle de

mühendislik bilimlerinde çalışan akademisyenlerin bu görevleri her fırsatta dile getirmesi bu durumun gelecekteki araştırmalarla yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Araştırma ile katılımcıların akademisyenlik mesleğinin özü ile ilgili algıları ortaya konulmuştur. Orta kariyer evresi akademisyenlerin çalışma yaşantılarına yönelik yapılacak düzenlemelerde bu temel niteliklerin dikkate alınması, alınan kararların uygulamaya konulması ve etkili sonuçlar üretebilmesi bakımından önemlidir. Mesleğin özü ile ilgili ortaya konulan temel niteliklerden biri mesleğin usta-çırak ilişkisi içinde yürütülen bir meslek olduğudur. Öğretim elemanı yetiştirme programı (ÖYP) uygulaması, akademisyenliğe girişlerin çok fazla sınav odaklı olması ve bu sınavların akademik yetkinliği değerlendirmeden yoksun olması, akademisyenlerin yetiştirecekleri akademisyenleri seçmede söz sahibi olmaması gibi uygulamalara ve toplumsal değerlerdeki değişime paralel olarak bu usta-çırak ilişkisinin zedelendiği düşünülmektedirler. Bu bakımdan, uygulayıcılara mevcut uygulamaların yeniden gözden geçirilmesi ve gelecekte bu yönde atılacak adımlarda bu endişelerin göz önünde bulundurulması önerisinde bulunulabilir.

Orta kariyer evresi akademisyenlerin mesleki rollerini benimsemekle birlikte bunlar arasında çeşitli ikilemler yaşadıkları görülmektedir. Bu ikilemlerin temelinde yoğun çalışma yaşamının yarattığı zaman baskısı ya da benimsenen mesleki roller yatmaktadır. Bazı akademisyenler öğretim rolünü daha fazla benimserken bazıları akademisyenliği araştırma rolü ile denk tutmaktadır. Türkiye’de akademisyenlerin ders yüklerinin çok fazla olduğu sıklıkla dile getirilmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2008; Soyşekerci, 2007). Diğer taraftan, Türkiye’de araştırma faaliyetlerinin büyük çoğunluğu üniversitelerde gerçekleştirilmektedir. Hatta Moed’in (2006) gerçekleştirdiği uluslararası bir araştırma, Türkiye’nin üniversitelerde yürütülen araştırma yüzdesinin en yüksek olduğu ülkelerden biri olduğunu göstermektedir. Bu durum, akademisyenlerin araştırma yüklerinin de oldukça yoğun olduğunun bir göstergesidir. Yapılan araştırmalar, ders yükü fazlalığına bağlı zaman sıkıntısının akademisyenlerin araştırma faaliyetlerini sınırlandıran önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Arı, 2007; Carroll, 2003; Mengi ve Schreglmann, 2013). Bu bakımdan, öğretim ve araştırma rollerinin dengelenmesi için bazı tedbirlerin alınması düşünülmelidir. Lisans eğitimi ile lisansüstü eğitimi veren kurumlar oluşturulması, araştırmaların ağırlıklı olarak lisansüstü eğitim veren kurumlarda yürütülmesi yönünde düzenlemeler yapılması önerilebilir.

Mevcut araştırmalar, akademisyenlerin maaş yetersizliğini bir problem olarak algıladığını göstermektedir (Odabaşı, Fırat, İzmirli, Çankaya ve Mısırlı, 2010; Randall, 2006). Ancak bu araştırmanın bulgularına göre orta kariyer evresi akademisyenler, akademisyenliğin para için yapılamayacak bir meslek olduğunu düşünmekte, katılımcıların çoğu mesleğin maddi getirilerinden çok insan yetiştirme, bilgi üretme, sorunlara çözümler üretme olanağı gibi manevi getirilerinin motive edici olduğunu belirtmektedir. Çoğu katılımcı akademisyen maaşlarını yetersiz bulduğuna değinse de bunun işin özü ile ilgili olmadığını altını çizmektedir. Bununla birlikte, akademisyenliğin özdenetime dayalı yürütülebileceği, dışarıdan denetimle başarı ve etkililiğin ciddi ölçüde artırılmasının mümkün olmadığı görüşü de bulgular arasındadır. Bu bakımdan, akademisyenlerin manevi doyumlarını artırabilecek, mesleki etkinliklerini değerli kılacak ve onlara bu özdenetim bilincini kazandıracak ödülleri maddi ödüllerden daha teşvik edici olabileceği ve akademisyenlerin etkinliğini artırabileceği gelecekteki düzenlemelerde göz önünde bulundurulabilir. Bulgulara göre akademisyenliğin toplumsal saygınlığı bulunan bir meslek olduğu düşünülmekte ve toplumsal saygınlığın akademisyenlere önemli bir sorumluluk yüklediğine inanılmaktadır. Bu bağlamda, akademisyenlerin toplumsal saygınlığının artırılmasına ve bu bağlamda eğitim sürecinde akademisyenlere bu saygınlık ve sorumluluk bilincinin kazandırılmasına yönelik girişimler ciddiyetle ele alınmalıdır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Durum çalışmalarında verilerin farklı yöntemlerle toplanmasının geçerlilik ve güvenilirliği artıracağı ileri sürülmektedir. Ancak mevcut araştırmanın verileri yalnızca yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Bu durum, araştırılan kavramın yani mesleki kimlik kavramının özelliğinden kaynaklanmaktadır. Mesleki kimliğin mesleki deneyimler ve bireysel

yaşantıların bir örüntüsü olması nedeni ile bu konuda başka yöntemlerle sağlıklı verilerin toplanması mümkün görünmemektedir. Bu nedenle mevcut araştırmanın sınırlılıklarından birisi olarak veri toplama yönteminin yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile sınırlı olması sayılabilir.

KAYNAKÇA

- Arasa, J. N., & Calvert, M. (2013). Negotiating professional identities in higher education in Kenya: dilemmas and priorities of faculty. *Research in Post-Compulsory Education*, 18(4), 402-414.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ Örneği). *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 1-28.
- Arı, A. (2007). Üniversite öğretim elemanlarının sorunları. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (17), 65-74.
- Austin, A. E. (1990). Faculty Cultures, Faculty Values. *New Directions for Institutional Research*, 68, 61-74.
- Dost, M. T., & Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 203-218.
- Baldwin, R. G., DeZure, D., Shaw, A., & Moretto, K. (2008). Mapping the terrain of mid-career faculty at a research university: Implications for faculty and academic leaders. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(5), 46-55.
- Baldwin, R. G., Lunceford, C. J., & Vanderlinden, K. E. (2005). Faculty in the middle years: Illuminating an overlooked phase of academic life. *The Review of Higher Education*, 29(1), 97-118.
- Beck, J., & Young, M. F. D. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 183-197.
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195-209.
- Blanchette, S. M. (2010). *Space and Power in the Ivory Tower: Decision Making in Public Higher Education*. Doctoral Dissertation, University of Massachusetts, Boston.
- Brennan, J. (2007). The Academic Profession and Increasing Expectations of Relevance. In M. Kogan & U. Teichler (Eds.), *Key Challenges to the Academic Profession* (pp. 19-28). Kasser: Jenior Kassel.
- Brim, O. G., Ryff, C. D., & Kessler, R. C. (2004). *The MIDUS National Survey: An Overview*: University of Chicago Press.
- Buhai, S. L. (2012). Profession: A Definition. [Article]. *Fordham Urban Law Journal*, 40(1), 241-281.
- Byström, K., Given, L. M., Lopatovska, I., O'Brien, H., & Rorissa, A. (2016). *Life after tenure: professional development strategies for mid-career faculty*. Paper presented at the Proceedings of the 79th ASIST Annual Meeting: Creating Knowledge, Enhancing Lives through Information & Technology.
- Carroll, V. S. (2003). The teacher, the scholar, the self: Fitting thinking and writing into a four-four load. *College Teaching*, 51(1), 22-26.
- Cavalli, A., & Teichler, U. (2010). The academic profession: A common core, a diversified group or an outdated idea? *European Review*, 18(1), 1-5.
- Clark, B. (1987). *The Academic Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings*. London: University of California Press, Ltd.
- Creswell, J. W. ve Miller D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry, *Theory into Practice*, 39:3, 124-130.
- Cytnbaum, S., & Crites, J. O. (1982). The Uility of Adult Development Theory in Understanding Career Adjustment Process. In M. Arthur, D. Hall & B. Lawrence (Eds.), *Handbook of Career Theory* (pp. 66-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dill, D. D. (1982). The structure of the academic profession: toward a definition of ethical issues. *Journal of Higher Education*, 53(3), 255-267.
- Dost, M. T., & Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 203-218.
- Duska, R., Duska, B. S., & Ragatz, J. (2011). *Accounting Ethics*. West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: on the practice of knowledge*: University of Chicago Press.
- Hall, D. T. (1986). Breaking career routines: midcareer choice and identity development. In D. T. Hall (Ed.), *Career Development in Organisations* (pp. 15-45). San Francisco: Jossey-Bass.
- Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49(1-2), 155-176.
- Kogan, M. (1999). The culture of academe. *Minerva*, 37, 63-75.
- Kogan, M. (2000). Higher education communities and academic identity. *Higher Education and Its Communities*, 29-37.

- Kogan, M., Teichler, U., & Kassel, G. (2007). *Key challenges to the academic profession*. Kassel: Jenior.
- Kolsaker, A. (2008). Academic professionalism in the managerialist era: a study of English universities. *Studies in Higher Education*, 33(5), 513-525.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41, 3-13.
- Light, D. (1974). The structure of the academic professions. *Sociology of Education*, 47(1), 2-28.
- Mengi, F., & Schreglmann, S. (2013). Akademisyenlik bağlamında bilimsel üretkenliği etkileyen çevresel faktörler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Moed, H. F. (2006). *Citation analysis in research evaluation* (Vol. 9). Springer Science & Business Media.
- Moore, M., & Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher-learning in Israel. *Higher Education*, 17(1), 69-79.
- Odabaşı, H. F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S., & Mısırlı, Z. A. (2010). Küreselleşen dünyada akademisyen olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 127-142.
- Ortaş, İ. (2004). Öğretim üyesi ya da bilim insanı kimdir. *Pivolka*, 3(12), 11-16.
- Öztürk, N. (2008). Akademik kimlik ve etik. *Akademik Dizayn Dergisi (Journal of Academic Design)*, 2(2), 47-56.
- Parsons, T. (1968). The position of identity in the general theory of action. In C. Gordon & K. J. Gergen (Eds.), *The Self in Social Interaction: I Classic and contemporary perspectives* (pp. 11-24). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Piper, D. W. (1994). *Are Professors Professional? The Organisation of University Examinations*. London: Jessica Kingsley Publications.
- Randall, L. (2006). Enhancing the academic life of the mid-career professional. *Senate Forum*, 22(1), 1-20
- Ruane, S. G. (2013). *Coaching the self: Identity work (ing) and the self-employed professional*. Unpublished Dissertation. The University of Massachusetts, Isenberg School of Management. Massachusetts.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161.
- Sager, W. H. (1995). Characteristics of a profession. *National Public Accountant*, 40(3), 6-21.
- Schein, E. (2010). *Organisational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Soyşekerçi, S. (2007). *Örgütlerde profesyonellerin yönetimi sorunu ve Türkiye'de akademisyenlere yönelik nitel bir araştırma*. Basılmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Strage, A., & Merdinger, J. (2015). Professional growth and renewal for mid-career faculty. *The Journal of Faculty Development*, 29(1), 41-50.
- Taylor, P. G. (1999). *Making Sense of Academic Life: Academics, Universities and Change*: ERIC.
- Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, W. K. (2013). *The Changing Academic Profession: Major Findings of a Comparative Survey*. Dordrecht: Springer Science and Business Media.
- Van der Walt, J. L., Wolhuter, C., Potgieter, F., Higgs, P., Higgs, L., & Ntshoe, I. (2011). The academic profession in the third world: a comparative study. *Journal of Third World Studies*, 28(2), 233.
- Vannini, P. (2004). *Authenticity and power in the academic profession*. Doctoral Dissertation, Washington State University, Washington, the USA.
- Williams, S. L., & Fox, C. J. (1995). Organizational approaches for managing midcareer personnel. *Personnel Administration*, 24(3), 351-363.
- Yaacoub, H. K. (2011). Professional identities of part-time academics. *International Journal of Arts & Sciences*, 4(11), 223-252.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2001). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research (Third Edition)*. Thousand Oaks, California: Sage Publishing.
- Ylijoki, O.H. (2008). A clash of academic cultures: The case of Dr. X. In J. Välimaa & O.H. Ylijoki (Eds.), *Cultural Perspectives on Higher Education* (pp. 75-89). Dordrecht: Springer Netherlands
- Zhang, Z. (2013). *The Academic Identity Construction of Junior Faculty in the Context of Higher Education Reforms: Case study of Two Universities in Mainland China*. Doctoral Dissertation, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The success of a higher education institution mainly lies in the genuine efforts of academics as they are primarily responsible from the accomplishment of its core tasks. As stated in the literature, understanding academics' beliefs, experiences and ideas regarding higher education and the essentials of their profession is significant since these beliefs and ideas shape their professional attitudes, behaviors, judgments and values (Arasa & Calvert, 2013; Austin, 1990). Academics are significant in determining the present and future state of universities through accomplishing its fundamental tasks (Moore and Hofman, 1988). Therefore, investigating academics' perceptions regarding their careers and its core principles could yield significant results that might help development of a better and effective working environment for them to perform efficiently (Blanchette, 2010; Ruane, 2013). Therefore, the present study aims to explore mid-career academics' perceptions regarding academic profession and it is believed that the results of the study would contribute both to the literature and to policy makers' decisions regarding higher education and academic profession.

Although mid-career is considered to be a significant phase in academics' professional life, it is usually ignored in studies (Hall, 1982; Strager and Merdinger, 2015). However, mid-career is characterized with significant changes as well as increase in academics' professional responsibilities (Baldwin, DeZure, Shaw, ve Moretto, 2008; Baldwin, Lunceford, ve Vanderlinden, 2005; Byström vd., 2016) and therefore deserves attention in studies focusing on professions. In the literature, mid-career is either defined according to tenure or age, and different periods are mentioned in several existing studies. In the light of previous studies, mid-career academics are defined as academics between ages 30-55 and titled assistant professor, associate professor and professor.

Method

This qualitative study was designed as a collective instrumental case study. This study design allows indebt and broader exploration into the quantin (academics' perceptions regarding academic profession) through making comparisons among the experiences of participants' experiences (cases). The purpose of the comparison is not only to evaluate similarities and differences but to develop a broader understanding into the quantin (Stake, 2006). As suggested by Stake (2006) participants were selected using maximum variety sampling and data was collected through semi-structured interviews with 24 participants with different titles, genders, ages and disciplines. Codes and categories were formed after the content analysis of the data.

Results

The content analysis of data revealed seven categories all of which reflected one aspect of mid-career academics' definition of academic profession and its core principles. These categories were called '*a two-fold profession, a profession acquired through master-apprentice relationship, a profession difficult to acquire and perform, a profession that comprises whole life, a profession guided by moral rather than material aspirations, a profession based on self-discipline and a prestigious profession in society*'.

As a two-fold profession, teaching and research roles of academics were defined. Although many participants believed that both roles are important, some seemed to prioritize teaching roles over research while some prioritized research role. Participants stressed that master-apprentice relationship was significant in education future academics and this was the only way to pass professional ethics and principles over next generations. The fact that academic profession was hard to acquire and perform and it comprises both professional and private spheres of life was commonly expressed by the participants. As a result, it was claimed that academic profession could only be truly performed by those who prioritize moral aspirations before materialistic ones and requires strong self-discipline. Finally, participants shared the idea that academic

profession is still prestigious in the society and academics are responsible for protecting its higher status in the society through serving properly to the needs of the society both through teaching and research.

Discussion and Conclusion

According to the findings of the present study, mid-career academics have a consensus on that academics perform three professional roles: teaching, research and social service, as described in the literature. In addition, participants underline the importance of close monitoring and education in developing future academics through defining academic profession as based on master-apprentice relationship. This finding is significant in terms of reviewing existing policies that regulate the entry to profession and training of academics (e.g. ÖYP), since the current policies tend to keep academics out of the selection process and are considered to make training procedure problematic.

Participants from hard and applied disciplines especially focused on producing solutions to the problems of humanity and producing goods that might serve to people through more effective research policies. This finding is interesting in that social scientists from soft disciplines are usually considered more attuned to the needs of the society but our findings support the opposite, which could be studied in a future study.

Another significant finding of the study is that mid-career academics seemed to be more motivated by moral aspirations and intrinsic motivators rather than materialistic ones such as money. Therefore, reward allocation mechanisms could be revisited and academics' performance could be rewarded not only through money but in some other way that praises their contributions and increases their inner satisfaction.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Cilt 1 | Sayı 1

Sayfa: 52-71



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2018 | Volume 1 | Issue 1

Page: 52-71

**Türkiye’de Eğitsel Oyunlarla İlgili Yapılmış
Çalışmaların Analizi**

**The Analysis of Studies on Educational Games in
Turkey**

Muhammed Resul COP

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, m.resulcop@gmail.com

Zeynel KABLAN

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, zeynel.kablan@kocaeli.edu.tr

DERLEME MAKALESİ

Gönderim Tarihi

10 Mayıs 2018

Düzeltilme Tarihi

05 Haziran 2018

Kabul Tarihi

19 Haziran 2018

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Cop, M. R., & Kaban, Z. (2018). Türkiye’de eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 52-71. <http://dx.doi.org/>

ÖZ

Bu çalışmayla Türkiye’de eğitsel oyunlarla ilgili yapılan betimsel ve deneysel çalışmaların bir arada incelenip genellenmiş birtakım sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma kapsamında Türkiye’de eğitsel oyunlara yönelik ulaşılabilen betimsel ve deneysel makalelere, bilimsel kongrelerde sunulan ve yayımlanan bildirimlere ve YÖK Ulusal Tez Merkezinden PDF uzantılı olarak erişilebilen yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda Türkiye’de eğitsel oyunlarla ilgili yapılan toplam 96 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan her bir çalışma içerik analizi yönüresinde yer alan boyutlara göre analiz edilmiştir. İçerik analizi yönüresinde yer alan boyutlar her bir araştırmanın; yayın türüne göre dağılımı, araştırma yöntemine göre dağılımı, örnekleme göre dağılımı, konu alanına göre dağılımı, oyun türüne göre dağılımı, veri toplama aracına göre dağılımı, araştırma değişkenlerine göre dağılımı ve genellenmiş bulgularına göre dağılımı olarak ele alınmıştır. Her bir çalışma belirlenen kriterlere dayalı olarak kodlandıktan sonra, kategorilerin kaç kez tekrarlandığı frekans (f) ve yüzde (%) olarak hesaplanarak, çalışmanın her bir boyutu için elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. Araştırmada elde edilen genellenmiş sonuçlara göre çalışmaların büyük bir kısmının makale ve yüksek lisans tez çalışması kapsamında yapıldığı, daha çok deneysel yöntem ile yürütüldüğü, çalışmalarda kullanılan örnekleme büyük ölçüde öğrencilerin oluşturduğu, çalışmaların önemli bir kısmında eğitsel bilgisayar oyunları türünün daha çok kullanıldığı, özellikle bilişim teknolojileri, matematik ve fen bilimleri konu alanlarında daha fazla araştırma yapıldığı, çalışmaların önemli kısmının test, ölçek, anket ve görüşme veri toplama araçlarıyla yürütüldüğü ve çalışmaların büyük bir kısmının eğitsel oyunların akademik başarı, kalıcılık, erişim düzeyi, öğrenme düzeyi ve öğrenci tutumu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olduğu ve bu çalışmalarda anlamlı farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen çalışmalardan elde edilen genellenmiş bulguları dikkate alınarak, önümüzdeki dönemlerde yapılacak çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Bilgisayar destekli eğitim, Eğitsel bilgisayar oyunu, Eğitsel oyun, Eğitsel oyun tasarımı, Oyun yoluyla öğretim

ABSTRACT

The purpose of this research is to reach several generalized outcomes by examining descriptive and experimental researches on educational games in Turkey. To achieve this purpose; published articles about descriptive and experimental researches on the field, notices presented and published in scientific congresses and master and doctoral dissertations accessible with PDF format in National Dissertation Centre of Council of Higher Education (CHE) have been analyzed. Educational game about the result of the review conducted in Turkey has reached a total of 96 researches. Each research reached within the scope of the research was analyzed according to the dimensions included in the content analysis direction. The dimensions included in the content analysis direction are each researcher; Distribution according to publication type, distribution according to research method, distribution according to research sample, distribution according to subject area, distribution according to game type, distribution according to data collection tool, distribution according to research variables and distribution according to generalized findings. After researches are coded based on the specified criteria, categories' frequency (f) and percentage (%) are calculated and charts are made for every aspect of the research. According to the generalized outcomes of the research; most of the previous researches are made within the graduate programs of education field, experimental methods are used for these researches and most of the samples are students in these researches. Also educational computer games genre is used in big part of these researches; especially there are more researches on the fields of information technologies, math and science. Tests, scales, questionnaires and interviews were used to collect the data. Most of the researches were conducted to determine the educational games' impacts on academic success, permanence, level of achievement, level of learning and learner attitude and it can be said that these researches are significantly different than each other. Taking into consideration the generalized findings obtained from the interviews examined, proposals for the researches to be carried out in the coming periods are presented.

Keywords: Computer aided education, Educational game, Educational computer game, Teaching through games, Educational game design,

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz dönemde, hızla gelişen teknoloji ve araç gereçlerin hayatımızın hemen her alanında gösterdiği değişim etkisi, eğitim-öğretim ortamında da kaçınılmaz hale gelmektedir (Bakar, Tüzün ve Çağiltay, 2008; Bayırtepe ve Tüzün, 2007; Çankaya ve Karamete, 2008; Taşdemir ve Şüyun, 2016; Yükseltürk ve Altıok, 2016). Bu değişimin etkisi olarak öğretim ortamlarında öğrenme-öğretme faaliyetlerini öğrenciler için zevkli bir hale getirerek öğrencilerin öğrenmelerinin isteyerek, severek ve aktif olarak gerçekleştirmesi amaçlanmaktadır (Yükseltürk ve Altıok, 2016). Bu bağlamda öğrencilerin yapmaktan zevk aldıkları, kendilerini özgürce ifade edebildikleri ve sıkılmadan odaklanabildikleri oyunların öğretim sürecinde de kullanılması ile oyun tabanlı öğretim ortamları oluşturulmaktadır (Öztemiz ve Önal, 2013; Ülküdür, 2016). Oyunlar, doğal öğrenme araçları olarak ele alınabilir ve oyun oynayanların, oyun sırasında kendisi için gerekli bilgi ve becerileri kullanarak, alışkanlık, deneyim kazanma, bilgi edinme ve yardımlaşma gibi olguları yaparak yaşayarak öğrenebilmesi sağlanabilir (Kaytez ve Durualp, 2014).

Oyunlar, hayatımızın her döneminde var olan, her yaşta farklı amaçlar için kullanılan yapılardır (Aksoy ve Yılmaz, 2011; Özyürek ve Çavuş, 2016). Oyun kavramı için bir tanım ortaya koymak gerekirse, oyun kavramını Türk Dil Kurumu (2017) "Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence" olarak tanımlamaktadır. Oyunların, özellikle öğrencileri pasif durumdan aktif duruma geçirdiği için etkili bir öğrenme yöntemi olduğu söylenebilir (Kaytez ve Durualp, 2014). Eğitsel oyunla öğretim farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere uygun öğrenme fırsatları sunarak öğrencide olumlu tutum gelişmesine katkıda bulunabilir (Usta, Işık, Şahan, Genç, Taş, Gülay, Diril, Demir ve Küçük, 2017). Öğretim sürecinde kullanılan bu oyunlar alan yazında eğitsel oyunlar olarak adlandırılmaktadır. Eğitsel oyunlar, eğitim-öğretim sürecinde belirlenen hedeflere ulaşmayı sağlayan, bilgi ve beceri geliştiren, önceki öğrenmelerin pekiştirilmesine ortam hazırlayan planlı ve amaçlı oyunlardır (Coşkun, 2012). Eğitsel oyunlar, öğrencilerin öğrendiği bilgilerin pekiştirilmesini ve öğrenci için daha hoş giden bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan eğlenceli bir öğretim yöntemidir (Bayat, Kılıçaslan ve Şentürk, 2014; Güler, 2011).

Alan yazın incelendiğinde eğitsel oyunların, eğitsel bilgisayar oyunları, eğitsel kart ve karton oyunları, 3 boyutlu materyaller içeren eğitsel oyunlar, eğitsel mobil oyunlar, fiziksel hareketler içeren eğitsel oyunlar vb. şeklinde türlere ayrıldığı görülmektedir. Bu oyunlar eğitim ortamlarına bütünleştirilerek öğretim sürecinde kullanılmaktadır. Eğitsel oyunla öğretim sürecinde kullanılan bu oyunların, hedeflere yönelik, birden fazla duyu organına hitap eden ve öğrencilerin yaş gruplarına uygun somut materyallerle hazırlanması gerekmektedir (Usta ve Diğerleri, 2017). Eğitsel oyunların en önemli özelliğinin, soyut yaşantıların somuta dönüşmesini sağlayarak kuramsal öğrenmeyle uygulamalar arasında bağ kurması olduğu söylenebilir (Varışoğlu ve diğerleri, 2013; Yiğit, 2007; akt: Öztemiz ve Önal, 2013). Bu sayede eğitsel oyunlar sınıftaki öğrenmenin daha etkili bir biçimde gerçekleşmesini sağlamaktadır (Alıcı, 2016). Eğitsel oyunların, öğrencileri öğrenme-öğretme ortamında aktif kılan, yarışma ve işbirliği imkânı sunan özellikleri mevcuttur (Canbay, 2012). Bu oyunların temelinde öğrencilerin sahip oldukları zekâ, bilgi, beceri ve devinışsel özelliklerle belirli kurallar çerçevesinde hedefe ulaşma amacı vardır (Altun, 2013). Eğitsel oyunlar sayesinde öğrencilerin hoşça vakit geçirdiği ortamlar oluşturularak, neşeli bir şekilde konuları öğrenmeleri sağlanabilir. Sınıf içi uygulamalarda değişiklik meydana getirerek öğrenciler için daha zevkli ders ortamları oluşturulabilir. Bu oyunlarla birlikte derste işlenen konular ilgi çekici hale getirilebilir (Canbay, 2012; Yıldız, Şimşek ve Araz, 2016). Öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılan öğrenciler, eğitsel oyunla öğretim sürecinde akıl yürütme, planlama, problem çözme, stratejik düşünme, sorumluluk alma, iletişim, karar verme, hızlı düşünme vb. gibi becerilerini ve yardımlaşma, işbirliği, sosyalleşme vb. gibi olgularını eğitsel oyunlar sayesinde geliştirebilir (Gürcan, Özhan ve Uslu, 2008; Yıldız, Şimşek ve Araz, 2016).

Bütün öğretim yaklaşımlarının üstün yönleri olduğu gibi sınırlılıkları da vardır (Karasan, 2013). Eğitsel oyunların sınırlılıklarından söz etmek gerekirse, öncelikle kazandırılması hedeflenen

beceri ile uyuşmayan, içeriği iyi düzenlenmemiş bir oyunun yarardan çok zarar getirebileceği, yanlış öğrenmelere sebep olabileceği söylenebilir (Ülküdur, 2016). Öğrencilerin ilgisini çekmeyen bir oyunun olması ya da oyunun öğrencilerin seviyesine uygun olmaması durumunda eğitsel oyun yoluyla öğretim uygulamaları amacına ulaşmayabilir. Oyun esnasında öğrenciler arasında oluşabilecek yarışma ortamı yavaş öğrenen öğrencileri olumsuz etkileyebilir (Coşkun, 2012). Bazı oyunlar ise yarışmalı oyunlar olduğundan dolayı, bu gibi oyunlarda kazanmak önem teşkil etmektedir. Oyunu kaybeden bazı öğrencilerde düş kırıklığına ve bazı olumsuz duyguların gelişmesi söz konusu olabilir. Eğitsel oyunların uygulanmasında sınıfta kontrolün kaybolması gibi olumsuzluklar ortaya çıkabilir (Canbay, 2012). Bu noktada, eğitsel oyunların, üstün yanlarının ve sınırlılıklarının olduğunu bilip, öğrenme-öğretmeyi güçlendirmek için eğitsel oyunlardan faydalanırken, sınırlılıkları da göz önünde bulundurarak onlara göre tedbirler almak gerekmektedir (Karasan, 2013). Bu açıdan geçmişte eğitsel oyunların olumlu ve olumsuz özelliklerini araştıran çalışmalar mevcuttur.

Eğitsel oyunlarla ilgili ilgili birbirinden bağımsız olarak yürütülmüş çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların yanı sıra gün geçtikçe çalışmaların sayısı artmaktadır. Bu nedenle yapılan çalışmalara tek tek ulaşip incelemek yerine ulaşılabilen tüm çalışmaları bir arada inceleyen, oluşan bilgi birikimini etkin olarak kullanmak ve yeni çalışmalara yol açmak için daha geniş ve detaylı bir araştırma yaklaşımına gerek duyulmaktadır. Bu çalışmayla alan yazında eğitsel oyunlarla ilgili Türkiye’de yapılan betimsel ve deneysel çalışmaların bir arada incelenmesi amaçlanmıştır. Geçmişte bu araştırmanın amacına benzer Türkiye’de yapılmış iki çalışmaya ulaşılmıştır. Kaytez ve Durualp’in (2014) yaptıkları çalışmayla Türkiye’de okul öncesinde oyun alanında yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin tematik dağılımlarının incelenmesini amaçlamışlardır. Diğer bir benzer çalışmada, Uluçay ve Çakır (2014) interaktif oyunların matematik öğretiminde kullanılması üzerine araştırmaların incelenmesini amaçlamışlardır. Sözü edilen bu iki çalışmanın alana önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir. Eldeki araştırmayı bu araştırmalardan farklı kılan özellik ise, okul öncesi ve matematik öğretimi gibi tek bir alana ya da sadece oyun ve bilgisayar oyunlarına odaklanan çalışmaların değil, herhangi bir oyun türüne yer verilmiş ulaşılabilen tüm çalışmaların analize dahil edilmesidir. Ayrıca eldeki çalışmanın en temel amacı ise, Türkiye’de eğitsel oyunlar ilgili yapılmış ulaşılabilen yüksek lisans ve doktora tezlerinin, yayımlanmış makalelerin ve bilimsel kongrelerde sunulan veya yayımlanan bildirimlerin bir arada incelenerek, elde edilen sonuçları ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak ve birtakım genellemelere ulaşmaktadır. Araştırmanın, incelenen çalışmaların kapsamlı bir analizini sağlaması bakımından alan yazına önemli bir katkıda bulunması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırma sonraki dönemlerde bu alanda yapılacak çalışmalara fikir vermek açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Türkiye’de eğitsel oyunlarla ilgili yapılan betimsel ve deneysel çalışmalar incelenerek, çalışmaların yayın türü, araştırma yöntemi, örnekleme, konu alanı, oyun türü, veri toplama aracı, araştırma değişkenleri ve çalışmalardan elde edilen bulgular ile ilgili birtakım sonuçlara ulaşmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada betimsel analiz yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin bir araya getirilerek analiz edilmesidir (Çatlak, Tekdal ve Baz, 2015).

Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırma kapsamındaki çalışmalar, Türkiye’de eğitsel oyunlarla ilgili betimsel ve deneysel çalışmalardan oluşmaktadır. Çalışma kapsamında araştırmanın amacına yönelik ilk çalışmaya 5 Mart 2017, en son çalışmaya 27 Nisan 2017 tarihinde ulaşılmıştır. Hangi çalışmaların içerik analizine dâhil edileceğine yönelik seçimlerin yapılmasında aşağıdaki parametreler kullanılmıştır.

1. Araştırmanın amacına yönelik Türkiye’de yapılmış en eski çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışma 1996 yılında yapılmıştır. Buradan hareketle 1996-2017 yılları arasında Türkiye’de eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış yayınlanmış çalışmalar analiz edilmiştir.
2. Araştırmanın amacına yönelik ulusal ve Türkiye’de yapılmış uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış ulaşılabilen makaleler analiz edilmiştir.
3. Araştırmanın amacına yönelik YÖK Ulusal Tez Merkezinden PDF uzantılı olarak erişilebilen yüksek lisans ve doktora tezleri analiz edilmiştir.
4. Araştırmanın amacına yönelik bilimsel kongrelerde sunulan ve yayımlanan bildiriler analiz edilmiştir.

Yukarıda belirtilen temel ölçütler dikkate alınarak internet ortamında “eğitsel oyun”, “eğitsel bilgisayar oyunu”, “oyun yoluyla öğretim”, “eğitsel oyun tasarımı”, “bilgisayar destekli eğitim” ve “oyun tabanlı öğrenim ortamı” gibi anahtar sözcükler kullanılmıştır. Bu anahtar sözcükler kullanılarak yapılan tarama sonucunda toplam 100 adet çalışmaya ulaşılmıştır. İlk etapta çalışmalar incelenmiş ve eğitsel oyunlarla ilgili olmayan 2 çalışma ve bu çalışmanın amacına benzer olarak yapılmış iki çalışma daha sonra benzer çalışmalar olarak kullanılmak üzere elenmiştir. Sonuç olarak Türkiye’ eğitsel oyunla ilgili Türkçe olarak yürütülmüş 96 adet çalışma araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

İçerik Analizi Yönergesi

Araştırma kapsamında ulaşılan eğitsel oyunlar ile ilgili toplam 96 adet çalışmanın analiz edilmesinde sekiz soru kullanılmıştır. Bu sorulardan her biri araştırmada birer boyut olarak ele alınmıştır.

İçerik analizi yönergesinde yer alan sorular aşağıdaki gibidir.

1. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların, yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların, araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
3. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların, örnekleme göre dağılımı nasıldır?
4. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların, konu alanına göre dağılımı nasıldır?
5. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların, oyun türüne göre dağılımı nasıldır?
6. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların, veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?
7. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların, araştırma değişkenlerine göre dağılımı nasıldır?
8. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların, genellenmiş bulgularına göre dağılımı nasıldır?

Verilerin Kodlanması ve Çözümlemesi

Verilerin kodlanması aşamasında ilk olarak eğitsel oyunlar ile ilgili olarak ulaşılabilen tüm araştırmalar elektronik dosya biçiminde ortak bir dosya havuzuna kayıt edilmiştir. Daha sonra Microsoft Office Excel programı ile tüm yazarların isimleri her yazara bir satır olacak şekilde listelenerek isimler ile ilgili dosyaları arasında köprü kurulmuştur. Bu sayede yazara ait araştırma metnine kolaylıkla ulaşılması sağlanmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmaya dâhil edilen Türkiye’de yapılan eğitsel oyunlarla ilgili 96 adet çalışmanın analiz edilmesinde içerik analizi yönergesinde yer alan 8 soru kullanılmıştır. Her bir araştırmaya Microsoft Office Excel programında bir satır atanmıştır. Her bir araştırmanın ait olduğu satırın karşısına içerik analizi yönergesinde yer alan her bir soruya ait birer sütun açılmıştır (örneğin; yayın türü, araştırma yöntemi vb.). Her bir araştırma, ilgili satır ve içerik analizi yönergesinde yer alan her bir soruya ait sütunlara uygun olacak şekilde kodlanmıştır. Daha sonra iki farklı Microsoft Office Excel sayfası daha açılmıştır. Bu sayfalara betimsel veri kodlama ve deneysel veri kodlama adı verilmiştir. Araştırma kapsamında bulunan çalışmaların araştırma yöntemine göre ayrı ayrı değerlendirileceğinden dolayı betimsel çalışmalar ilgili betimsel veri kodlama Excel sayfasına, deneysel çalışmalar ilgili deneysel veri kodlama Excel sayfasına aktarılmıştır. Daha sonra tüm çalışmalar kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir. Çalışmanın içerik analizi yönergesinde yer alan

genellenmiş bulgular kavramı ile belirtilmek istenen araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan tek tek elde edilen benzer bulguları aynı tema altında toplamaktır.

Verilerin Analizi

Her bir çalışma içerik analizi yönergesinde belirtilen 8 boyuta uygun olacak şekilde Microsoft Office Excel sayfasına kodlanmıştır. Çalışmalar, her bir boyut bir kategoriye temsil edecek şekilde Excel sayfasına kodlandıktan sonra, kategorilerin kaç kez tekrarlandığı frekans (f) ve yüzde (%) olarak hesaplanmıştır. Daha sonra çalışmanın her bir boyutu için elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. Tablolara göre çalışmalardan elde edilen sonuçlar ve yeni yapılacak çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun olarak ulaşılan bulgular çalışmanın alt amaçlarına ilişkin başlıklar altında tablolaştırılarak sunulmuştur.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların, yayın türüne göre dağılımı

Tablo 1'e göre, toplam 96 çalışmanın 14'ü bildiri türünde (%14,5), 38'i makale türünde (%39,5), 39'u yüksek lisans düzeyinde (%40,6) ve 5'i doktora düzeyinde (%5,2) gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaların yayın türüne göre dağılımı

Yayın Türü	f	%
Bildiri	14	14,5
Makale	38	39,5
Yüksek lisans tezi	39	40,6
Doktora tezi	5	5,2
Toplam	96	100

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların, araştırma yöntemine göre dağılımı

Tablo 2'ye göre, incelenen çalışmaların 41'i betimsel yöntem (%42,7), 55'i deneysel yöntemle (%57,3) yürütülmüştür.

Tablo 2. Çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı

Araştırma Yöntemi	f	%
Betimsel	41	42,7
Deneysel	55	57,3
Toplam	96	100

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların, örnekleme göre dağılımı

Tablo 3'e bakıldığında, çalışmalar örnekleme göre betimsel araştırmalar, deneysel araştırmalar ve tüm araştırmalar olmak üzere 3 kategoride analiz edilmiştir. Analiz verilerine göre;

- Betimsel araştırmaların, 13'ünde öğrenci (%29,5), 8'inde öğretmen (%18,1), 5'inde öğretmen adayı (%11,3), 6'sında doküman (%13,6), 1'inde veli (%2,2) ve 1'inde okul yöneticisi (%2,2) örneklem olarak kullanılmıştır. Bunun yanı sıra 10 araştırmanın örnekleme belirtilmemiştir (%22,7).
- Deneysel araştırmaların, 54'ünde öğrenci (%96,4), 1'inde öğretmen (%1,7) ve 1'inde öğretmen adayı (%1,7) örneklem olarak kullanılmıştır.
- İncelenen tüm araştırmaların toplamında ise, 67'sinde öğrenci (%67), 9'unda öğretmen (%9), 6'sında öğretmen adayı (%6), 6'sında doküman (%6), 1'inde veli (%1) ve 1'inde okul yöneticisi (%1) örneklem olarak kullanılmıştır. Bunun yanı sıra 10 araştırmanın örnekleme belirtilmemiştir (%10).

Tablo 3. Çalışmaların örnekleme göre dağılımı

Örneklem	Betimsel Araştırmalar		Deneysel Araştırmalar		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
	Öğrenci	13	29,5	54	96,4	67
Öğretmen	8	18,1	1	1,7	9	9
Öğretmen adayı	5	11,3	1	1,7	6	6
Doküman	6	13,6	0	0	6	6
Veli	1	2,2	0	0	1	1
Okul yöneticisi	1	2,2	0	0	1	1
Örneklemin belirtilmediği araştırmalar	10	22,7	0	0	10	10
Toplam	44	100	56	100	100*	100

*Çalışmaların bazılarında birden çok örneklem kullanıldığı için tabloda her bir örneklemin frekans değeri kullanıldığı araştırma sayısına göre oluşturulmuştur. Bu nedenle analiz edilen toplam çalışma sayısı (betimsel araştırmalar n=41, deneysel çalışmalar, n=55 toplam=96) ile tabloda verilen frekansların toplamı birbirinden farklıdır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların, konu alanına göre dağılımı

Tablo 4. Çalışmaların konu alanına göre dağılımı

Konu Alanı	Betimsel Araştırmalar		Deneysel Araştırmalar		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
	Bilişim teknolojileri	19	35,1	12	19,3	31
Matematik	10	18,5	12	19,3	22	18,9
Fen bilimleri	4	7,4	17	27,4	21	18,1
Türkçe	4	7,4	4	6,4	8	6,8
Sosyal bilgiler	3	5,5	4	6,4	7	6
Yabancı diller	2	3,7	4	6,4	6	5,1
Beden eğitimi	0	0	5	8	5	4,3
Okul öncesi	2	3,7	2	3,2	4	3,4
Din kültürü ve ahlak bilgisi	3	5,5	0	0	3	2,5
Müzik	1	1,8	1	1,6	2	1,7
Görsel sanatlar	1	1,8	1	1,6	2	1,7
Konu alanının belirtilmediği araştırmalar	5	9,2	0	0	5	4,3
Toplam	54	100	62	100	116*	100

*Çalışmaların bazılarında birden çok konu alanına yer verildiği için tabloda her bir konu alanının frekans değeri kullanıldığı araştırma sayısına göre oluşturulmuştur. Bu nedenle analiz edilen toplam çalışma sayısı (betimsel araştırmalar n=41, deneysel çalışmalar n=55, toplam n=96) ile tabloda verilen frekansların toplamı birbirinden farklıdır.

Tablo 4'e bakıldığında, çalışmalarda incelenen 11 konu alanı betimsel araştırmalar, deneysel araştırmalar ve tüm araştırmalar olmak üzere 3 kategoride analiz edilmiştir. Analiz verilerine göre;

- Betimsel araştırmaların, 19'unda bilişim teknolojileri (%35,1), 10'unda matematik (%18,5), 4'ünde fen bilimleri (%7,4), 4'ünde Türkçe (%7,4), 3'ünde sosyal bilgiler (%5,5), 2'sinde yabancı diller (%3,7), 2'sinde okul öncesi (%3,7), 3'ünde din kültürü ve ahlak bilgisi (%5,5), 1'inde müzik (%1,8) ve 1'inde görsel sanatlar (%1,8) konu alanları incelenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmaların 5'inde incelenen konu alanı belirtilmemiştir (%9,2).
- Deneysel araştırmaların, 12'sinde bilişim teknolojileri (%19,3), 12'sinde matematik (%19,3), 17'sinde fen bilimleri (%27,4), 4'ünde Türkçe (%6,4), 4'ünde sosyal bilgiler (%6,4), 4'ünde yabancı diller (%6,4), 5'inde beden eğitimi (%8), 2'sinde okul öncesi (%3,2), 1'inde müzik (%1,6) ve 1'inde görsel sanatlar (%1,6) konu alanları incelenmiştir.

- İncelen tüm araştırmaların toplamında ise, 31'inde bilişim teknolojileri (%26,7), 22'sinde matematik (%18,9), 21'inde fen bilimleri (%18,1), 8'inde Türkçe (%6,8), 7'sinde sosyal bilgiler (%6), 6'sında yabancı diller (%5,1), 5'inde beden eğitimi (%4,3), 3'ünde din kültürü ve ahlak bilgisi (%2,5), 4'ünde okul öncesi (%3,4), 2'sinde müzik (%1,7) ve 2'sinde görsel sanatlar (%1,7) konu alanları incelenmiştir. Bunun yanı sıra tüm araştırmaların 5'inde incelenen konu alanı belirtilmemiştir (%4,3).

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların, oyun türüne göre dağılımı

Tablo 5'e bakıldığında, çalışmalarda incelenen 6 oyun türü betimsel araştırmalar, deneysel araştırmalar ve tüm araştırmalar olmak üzere 3 kategoride analiz edilmiştir. Analiz verilerine göre;

- Betimsel araştırmaların, 24'ünde eğitsel bilgisayar oyunları (%53,3), 2'sinde eğitsel kart ve karton oyunları (%4,4), 3'ünde ders içi etkinlikleri ve öğrenci materyalleri içeren eğitsel oyunlar (%6,6), 2'sinde sportif ve fiziksel hareketler içeren eğitsel oyunlar (%4,4), 1'inde 3 boyutlu eğitim materyalleri veya elle tutulur materyaller içeren eğitsel oyunlar (%2,2) ve 12'sinde diğer oyun türleri (%26,6) kullanılmıştır.
- Deneysel araştırmaların, 21'inde eğitsel bilgisayar oyunları (%33,8), 13'ünde eğitsel kart ve karton oyunları (%20,9), 9'unda ders içi etkinlikleri ve öğrenci materyalleri içeren eğitsel oyunlar (%14,5), 6'sında sportif veya fiziksel hareketler içeren eğitsel oyunlar (%9,6), 4'ünde 3 boyutlu eğitim materyalleri veya elle tutulur materyaller içeren eğitsel oyunlar (%6,4) ve 9'unda diğer oyun türleri (%14,5) kullanılmıştır.
- İncelenen tüm araştırmaların toplamında ise, 45'inde eğitsel bilgisayar oyunları (%42), 15'inde eğitsel kart ve karton oyunları (%14), 12'sinde ders içi etkinlikleri ve öğrenci materyalleri içeren eğitsel oyunlar (%11,2), 8'inde sportif veya fiziksel hareketler içeren eğitsel oyunlar (%7,4), 5'inde 3 boyutlu eğitim materyalleri veya elle tutulur materyaller içeren eğitsel oyunlar (%4,6) ve 21'inde diğer oyun türleri (%19,6) kullanılmıştır.

Tablo 5. Çalışmaların oyun türüne göre dağılımı

Oyun Türü	Betimsel Araştırmalar		Deneysel Araştırmalar		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Eğitsel bilgisayar oyunları	24	53,3	21	33,8	45	42
Eğitsel kart ve karton oyunları	2	4,4	13	20,9	15	14
Ders içi etkinlikleri ve öğrenci materyalleri içeren eğitsel oyunlar	3	6,6	9	14,5	12	11,2
Eğitsel sportif ve fiziksel hareketler içeren eğitsel oyunlar	2	4,4	6	9,6	8	7,4
3 boyutlu eğitim materyalleri veya elle tutulur materyaller içeren eğitsel oyunlar	1	2,2	4	6,4	5	4,6
Diğer(Belirtilmemiş, kelime oyunları, mobil oyun vb.)	12	26,6	9	14,5	21	19,6
Toplam	45	100	62	100	107*	100

*Çalışmaların bazılarında birden çok oyun türü kullanıldığı için tabloda her bir oyun türünün frekans değeri kullanıldığı araştırma sayısına göre oluşturulmuştur. Bu nedenle analiz edilen toplam çalışma sayısı (betimsel araştırmalar n=41, deneysel çalışmalar n=55, toplam n=96) ile tabloda verilen frekansların toplamı birbirinden farklıdır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların, veri toplama aracına göre dağılımı

Tablo 6'ya bakıldığında, çalışmalar veri toplama aracına göre betimsel araştırmalar, deneysel araştırmalar ve tüm araştırmalar olmak üzere 3 kategoride analiz edilmiştir. Analiz verilerine göre;

- Betimsel araştırmaların, 2'sinde test (başarı testleri, gelişim testleri vb.) (%4,3), 10'unda görüşme(%21,7), 3'ünde ölçek (tutum, motivasyon, öz-yeterlilik vb.) (%6,5), 12'sinde

anket (%26), 4'ünde gözlem (%8,6), 8'inde doküman analizi (%17,3), 6'sında oyun analizi (%13) ve 1'inde form (%2,1) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

- Deneysel araştırmaların, 42'sinde test (başarı testleri, gelişim testleri vb.) (%46,1), 14'ünde görüşme(%15,3), 17'sinde ölçek (tutum, motivasyon, öz-yeterlilik vb.) (%18,6), 8'inde anket (%8,7), 5'inde gözlem (%5,4), 1'inde doküman analizi (%1) ve 4'ünde form (%4,3) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.
- İncelenen tüm araştırmaların toplamında ise, 44'ünde test (başarı testleri, gelişim testleri vb.) (%32,1), 24'ünde görüşme(%17,5), 20'sinde ölçek (tutum, motivasyon, öz-yeterlilik vb.) (%14,5), 20'sinde anket (%14,5), 9'unda gözlem (%6,5), 9'unda doküman analizi (%6,5), 6'sında oyun analizi (%4,3) ve 5'inde form (%3,6) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Tablo 6. Çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımı

Veri Toplama Aracı	Betimsel Araştırmalar		Deneysel Araştırmalar		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Test(başarı testleri, gelişim testleri vb.)	2	4,3	42	46,1	44	32,1
Görüşme	10	21,7	14	15,3	24	17,5
Ölçek(tutum, motivasyon, öz-yeterlilik vb.)	3	6,5	17	18,6	20	14,5
Anket	12	26	8	8,7	20	14,5
Gözlem	4	8,6	5	5,4	9	6,5
Doküman analizi	8	17,3	1	1	9	6,5
Oyun analizi	6	13	0	0	6	4,3
Form	1	2,1	4	4,3	5	3,6
Toplam	46	100	91	100	137*	100

*Çalışmaların bazılarında birden çok veri toplama aracına yer verildiği için tabloda her bir veri toplama aracının frekans değeri kullanıldığı araştırma sayısına göre oluşturulmuştur. Bu nedenle analiz edilen toplam çalışma sayısı (betimsel araştırmalar n=41, deneysel çalışmalar n=55, toplam n=96) ile tabloda verilen frekansların toplamı birbirinden farklıdır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların, araştırma değişkenlerine göre dağılımı

Tablo 7'ye bakıldığında, çalışmalar araştırma değişkenlerine göre betimsel araştırmalar, deneysel araştırmalar ve tüm araştırmalar olmak üzere 3 kategoride analiz edilmiştir. Analiz verilerine göre;

- Betimsel araştırmaların, 15'inde eğitsel oyunlar, oyun tabanlı öğrenim ortamı, eğitsel oyun yoluyla öğretim (%34), 8'inde eğitsel oyun tasarımı veya oyun tasarımı (%18,1), 8'inde eğitsel bilgisayar oyunları (kullanım durumları, algıları) (%18,1), 8'inde eğitsel özellik taşımayan bilgisayar oyunları (kullanım durumları, algıları) (%18,11) ve 5'inde diğer (%11,3) araştırma değişkenleri kullanılmıştır.
- Deneysel araştırmaların, 40'ında eğitsel oyunlar, oyun tabanlı öğrenim ortamı, eğitsel oyun yoluyla öğretim (%29,4), 11'inde eğitsel oyun tasarımı veya oyun tasarımı (%8), 3'ünde eğitsel özellik taşımayan bilgisayar oyunları (kullanım durumları, algıları) (%2,2), 40'ında akademik başarı, kalıcılık, erişim düzeyi veya öğrenme düzeyi (%29,4), 7'sinde öğrenci tutumu (%5,1), 6'sında motivasyon (%4,4), 4'ünde öz yeterlilik (%2,9), 2'sinde başarı güdüsü (%1,4), 2'sinde sosyal beceri düzeyi (%1,4) ve 21'inde diğer (%15,4) araştırma değişkenleri kullanılmıştır.
- İncelenen tüm araştırmaların ise, 55'inde eğitsel oyunlar, oyun tabanlı öğrenim ortamı, eğitsel oyun yoluyla öğretim (%30,5), 19'unda eğitsel oyun tasarımı veya oyun tasarımı (%10,5), 8'inde eğitsel bilgisayar oyunları (kullanım durumları, algıları) (%4,4), 11'inde eğitsel özellik taşımayan bilgisayar oyunları (kullanım durumları, algıları) (%6,1), 40'ında akademik başarı, kalıcılık, erişim düzeyi veya öğrenme düzeyi (%22,2), 7'sinde öğrenci tutumu (%3,8), 6'sında motivasyon (%3,3), 4'ünde öz yeterlilik (%2,2), 2'sinde başarı

güdü (%1,1), 2'sinde sosyal beceri düzeyi (%1,1) ve 26'sında diğer (%14,4) araştırma değişkenleri kullanılmıştır.

Tablo 7. Çalışmaların araştırma değişkenlerine göre dağılımı

Araştırma Değişkenleri	Betimsel Araştırmalar		Deneysel Araştırmalar		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Eğitsel oyunlar, oyun tabanlı öğrenim ortamı, eğitsel oyun yoluyla öğretim	15	34	40	29,4	55	30,5
Eğitsel oyun tasarımı veya oyun tasarımı	8	18,1	11	8	19	10,5
Eğitsel bilgisayar oyunları (kullanım durumları, algıları)	8	18,1	0	0	8	4,4
Eğitsel özellik taşımayan bilgisayar oyunları (kullanım durumları, algıları)	8	18,1	3	2,2	11	6,1
Akademik başarı, kalıcılık, erişim düzeyi veya öğrenme düzeyi	0	0	40	29,4	40	22,2
Öğrenci Tutumu(derse, oyunlara vb.)	0	0	7	5,1	7	3,8
Motivasyon	0	0	6	4,4	6	3,3
Öz yeterlilik	0	0	4	2,9	4	2,2
Başarı güdüsü	0	0	2	1,4	2	1,1
Sosyal beceri düzeyi	0	0	2	1,4	2	1,1
Diğer	5	11,3	21	15,4	26	14,4
Toplam	44	100	136	100	180*	100

*Çalışmaların bazılarında birden çok araştırma değişkenine yer verildiği için tabloda her bir değişkenin frekans değeri kullanıldığı araştırma sayısına göre oluşturulmuştur. Bu nedenle analiz edilen toplam çalışma sayısı (betimsel araştırmalar n=41, deneysel çalışmalar n=55, toplam n=96) ile tabloda verilen frekansların toplamı birbirinden farklıdır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların, genellenmiş bulgularına göre dağılımı nasıldır?

Tablo 8.1. Betimsel çalışmaların genellenmiş bulgularına göre dağılımı

Bulgular	Betimsel Araştırmalar		Olumlu Sonuçlar		Olumsuz Sonuçlar	
	f	%	f	%	f	%
Eğitsel oyunlar, oyun tabanlı öğrenim ortamı, eğitsel oyun yoluyla öğretim	15	34	15	100	0	0
Eğitsel oyun incelenmesi, tasarımı veya bilgisayar oyunu incelenmesi, tasarımı	13	29,5	13	100	0	0
Eğitsel özellik taşımayan bilgisayar oyunları (kullanım durumları, algıları)	7	15,9	4	57,1	3	42,8
Diğer	9	20,4	4	44,4	5	55,5
Toplam	44*	100	36	81,8	8	18,1

*Çalışmaların bazılarında birden çok genellenmiş bulguya ulaşıldığı için tabloda her bir genellenmiş bulgunun (olumlu, olumsuz) frekans değeri kullanıldığı araştırma sayısına göre oluşturulmuştur. Bu nedenle analiz edilen toplam çalışma sayısı (betimsel araştırmalar n=41) ile tabloda verilen frekansların toplamı birbirinden farklıdır.

Tablo 8.1'e bakıldığında, betimsel araştırmalarda ulaşılan genellenmiş bulgular, betimsel araştırmaların toplamında, olumlu sonuçlar ve olumsuz sonuçlar olmak üzere 3 kategoride analiz edilmiştir. Analiz verilerine göre;

- Betimsel araştırmalarda, eğitsel oyunlar, oyun tabanlı öğrenim ortamı, eğitsel oyun yoluyla öğretim ile ilgili 15 çalışmanın (%34), tamamında olumlu sonuç (%100) elde edilmiş, eğitsel oyun incelenmesi, tasarımı veya bilgisayar oyunu incelenmesi, tasarımı ile ilgili 13 çalışmanın (%29,5), tamamında olumlu sonuç (%100) elde edilmiş, eğitsel özellik taşımayan bilgisayar oyunları (kullanım durumları, algıları) ile ilgili 7 çalışmanın (%15,9), 4'ünde olumlu sonuç (%57,1), 3'ünde olumsuz sonuç (%42,8) elde edilmiş ve diğer

genellenmiş 9 bulgunun (%20,4), 4'ünde olumlu sonuç (%44,4), 5'inde olumsuz sonuç (%55,5) elde edilmiştir.

Tablo 8.2. Deneysel çalışmaların genellenmiş bulgularına göre dağılımı

Bulgular	Deneysel Araştırmalar		Olumlu Sonuçlar		Olumsuz Sonuçlar	
	f	%	f	%	f	%
Akademik başarı, kalıcılık, erişim düzeyi veya öğrenme düzeyi	43	47,7	34	79	9	20
Öğrenci tutumu(derse, oyunlara vb.)	10	11,1	8	80	2	20
Motivasyon	6	6,6	5	83,3	1	16,6
Öz yeterlilik	4	4,4	1	25	3	75
Başarı güdüsü	2	2,2	2	100	0	0
Sosyal beceri düzeyi	2	2,2	2	100	0	0
Diğer	23	25,5	22	95,6	1	4,3
Toplam	90*	100	74	82,2	16	17,7

*Çalışmaların bazılarında birden çok genellenmiş bulguya ulaşıldığı için tabloda her bir genellenmiş bulgunun (olumlu, olumsuz) frekans değeri kullanıldığı araştırma sayısına göre oluşturulmuştur. Bu nedenle analiz edilen toplam çalışma sayısı (deneysel araştırmalar n=55) ile tabloda verilen frekansların toplamı birbirinden farklıdır.

Tablo 8.2'ye bakıldığında, deneysel araştırmalarda ulaşılan genellenmiş bulgular, deneysel araştırmaların toplamında, olumlu sonuçlar ve olumsuz sonuçlar olmak üzere 3 kategoride analiz edilmiştir. Analiz verilerine göre;

- Deneysel araştırmalarda, akademik başarı, kalıcılık, erişim düzeyi veya öğrenme düzeyi ile ilgili 43 çalışmanın (%47,7), 34'ünde olumlu sonuç (%79), 9'unda olumsuz sonuç (%20) elde edilmiş, öğrenci tutumu ile ilgili 10 çalışmanın (%11,1), 8'inde olumlu sonuç (%80), 2'sinde olumsuz sonuç (%20) elde edilmiş, motivasyon ile ilgili 6 çalışmanın (%6,6), 5'inde olumlu sonuç (%83,3), 1'inde olumsuz sonuç (%16,6) elde edilmiş, öz-yeterlilik ile ilgili 4 çalışmanın (%4,4), 1'inde olumlu sonuç(%25), 3'ünde olumsuz sonuç (%75) elde edilmiş, başarı güdüsü ile ilgili 2 çalışmanın (%2,2), tamamında olumlu sonuç (%100) elde edilmiş, sosyal beceri düzeyi ile ilgili 2 çalışmanın (%2,2), tamamında olumlu sonuç (%100) elde edilmiş ve diğer genellenmiş 23 bulgunun (%25,5), 22'sinde olumlu sonuç (%95,6), 1'inde olumsuz sonuç (%4,3) elde edilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma kapsamında Türkiye'de eğitsel oyunlarla ilgili yapılan 96 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmaların incelenmesi sonucunda Türkiye'de eğitsel oyunlar ile ilgili yapılan araştırmaların büyük bir kısmı makale ve yüksek lisans tez çalışması kapsamında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer taraftan araştırmaların daha çok deneysel yöntem ile yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitsel oyunların öğretim sürecinde kullanılmasında, öğrencilerin yaparak yaşayarak kendi öğrenmelerini sağlayacakları, somut materyallerle desteklenmiş bir öğretim ortamının olması gerekmektedir (Çavuş, Kulak, Berk ve Kaplan, 2011; Gülsoy, 2013). Buradan yola çıkarak, araştırmacıların eğitsel oyunlara yönelik çalışmalarında deneysel yöntemi daha çok kullanmalarının nedeni olarak, eğitsel oyunların çeşitli değişkenlere etkisini, oyun tabanlı öğrenim ortamlarının olumlu ve olumsuz taraflarını ortaya koymak için kontrollü ortamlarda deney grupları ile çalışmanın daha doğru bir tercih olması söylenebilir. Araştırmalarda kullanılan örnekleme büyük ölçüde öğrencilerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaların büyük bir çoğunluğu eğitsel oyunların öğretim ortamındaki etkilerini belirlemek için yapıldığından dolayı örnekleme olarak öğretim ortamındaki hedef kitle olan öğrencinin araştırmalarda daha çok kullanıldığı söylenebilir. Araştırmaların önemli bir kısmında oyun türü olarak eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada incelenen çalışmalara dayalı olarak araştırmacıların önemli bir kısmının eğitsel bilgisayar oyunları türünü tercih etmelerinin sebebi olarak, günümüzde bilgisayarların yaygınlaşması ile bilgisayar

oyunlarının öğretim sürecinde daha etkili olacağını, bilgisayar oyunlarının daha hoş giden ve ilgi çekici olduklarını, bilgisayar oyunlarının taşıdıkları özellikler bakımından diğer oyun türlerinden ayrıldığını düşündüklerinden dolayı eğitsel bilgisayar oyunlarını seçtikleri söylenebilir (Akbaş, Usta ve Çakır, 2009; Akın ve Atıcı, 2015; Prensky, 2001). Araştırmaların özellikle bilişim teknolojileri, matematik ve fen bilimleri konu alanları kapsamında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacıların bilgisayar, matematik ve fen bilimleri konu alanlarını oyun ortamları için daha uygun buldukları için bu konu alanlarını araştırmalarında daha çok kullandıkları söylenebilir. Araştırmaların önemli kısmının test (başarı testleri, gelişim testleri vb.), ölçek (tutum, motivasyon, öz yeterlilik vb.), anket ve görüşme veri toplama araçlarıyla yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle araştırmalarda akademik başarı ve öğrenci tutumu gibi değişkenler daha çok ölçülmek istendiğinden ve öğretmen görüşlerine sıkça başvurulduğundan dolayı, test (başarı testleri, gelişim testleri vb.), ölçek (tutum, motivasyon, öz yeterlilik vb.) anket ve görüşme veri toplama araçlarına daha çok başvurulduğu söylenebilir. Araştırmaların büyük bir kısmının eğitsel oyunların akademik başarı, kalıcılık, erişim düzeyi, öğrenme düzeyi ve öğrenci tutumu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olduğu söylenebilir. Akademik başarı, kalıcılık, erişim düzeyi, öğrenme düzeyi ve öğrenci tutumu gibi değişkenlerin eğitim-öğretimde en önemli olarak görülen değişkenlerden olması dolayısıyla araştırmalarda daha çok eğitsel oyunların bu değişkenler üzerindeki etkilerinin belirlenmeye çalışıldığı söylenebilir. Ayrıca eğitsel oyunların akademik başarı, kalıcılık, erişim düzeyi, öğrenme düzeyi ve öğrenci tutumu üzerinde olumlu etki yarattığı, anlamlı farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de eğitsel oyunlar ile ilgili incelenen çalışmaların yayın türü, yöntemi, örnekleme, konu alanı, oyun türü, kullanılan veri toplama araçlarının türü, araştırma değişkenleri ve genellenmiş bulguları dikkate alınarak, önümüzdeki dönemlerde yapılacak çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

Eğitsel oyunlar ile ilgili geçmişte yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitsel oyunların akademik başarı üzerindeki etkilerinin daha çok araştırıldığı görülmektedir. Eğitsel oyunların problem çözme becerisine etkisini belirlemek için yapılan 1 tane çalışmaya ulaşılmıştır. Bu nedenle yeni yapılacak çalışmalarda eğitsel oyunların problem çözme becerisine etkisinin belirlenmesi önerilebilir.

Bugüne kadar eğitsel oyunlar ile ilgili yapılan çalışmalarda, eğitsel oyunların eleştirel düşünme becerisi, akıl yürütme becerisi gibi değişkenler üzerindeki etkisine belirlemek amacıyla yapılan çalışmalara ulaşılmamıştır. Bu nedenle yeni yapılacak çalışmalarda eğitsel oyunların eleştirel düşünme becerisi, akıl yürütme becerisi gibi değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O., Usta, E., & Çakır, R. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi güven algılarının bilgisayar oynama durumlarına göre incelenmesi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür Ve Araştırma Dergisi*, 5(18), 59-71.
- Aksoy, N. C., & Yılmaz, G. K. (2011). Kesirler konusunda uygulanan oyun destekli öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarına etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1-2), 105-117.
- Alıcı, D. (2016). *Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarısına ve bilginin kalıcılığına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Altun, M. (2013). *Düzenli eğitsel oyun oynayan 11-12 yaş grubu çocuklarda problem çözme becerisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, F. A. ve Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 75-102.
- Bakar, A., Tüzün, H., & Çağıltay, K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 27-37.

- Bayat, S., Kılıçaslan, H., & Şentürk, Ş. (2014). Fen ve Teknoloji dersinde eğitsel oyunların yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 204-216.
- Bayırtepe, E., & Tüzün H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 41-54.
- Canbay, İ. (2012). *Matematikte eğitsel oyunların 7. Sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, H. (2012). *Bilimsel öyküler içeren eğitsel oyunlar ile fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çankaya, S., & Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 115-127.
- Çatlak, Ş., Tekdal, M., & Baz, F. Ç. (2015). Scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: Bir doküman inceleme çalışması. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4(3), 13-25.
- Çavuş R., Kulak, B., Berk, H., & Kaplan, A. Ö. (2011). Fen ve teknoloji öğretiminde oyun etkinlikleri ve günlük hayattaki oyunların derse uyarlanması. *Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi*, İstanbul.
- Güler, T. D. (2011). *6. Sınıf fen ve teknoloji dersindeki 'hücre ve organelleri' konusunun eğitsel oyun yöntemiyle öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gülsoy T. (2013). *6. Sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Gürcan, A., Özhan, S., & Uslu, R. (2008). Dijital oyunlar ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü*, 1-50, Ankara.
- Karasan, E. (2013). *4 ve 5. Sınıflar din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde oynatılabilecek eğitsel oyunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Kaytez, N., & Durualp, E. (2014). Türkiye'de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 110-122.
- Öztemiz, S., & Önal, H. İ. (2013). İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri: Ankara Beytepe İlkokulu örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Dergisi*, 2(1), 70-85.
- Özyürek, A., & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Prensky, M. (2001). Fun, play and games: what makes games engaging. *Digital Game based learning*.
- Taşdemir, Ş., & Şüyun, S. B. (2016). Bilgisayar oyun tasarımı ve eğitsellik kazandırılmasına yönelik bir yaklaşım. *Selçuk-Teknik Dergisi*, 15(2), 113-124.
- TDK. (2017). Türk Dil Kurumu. Ankara.
- Uluçay, İ. S., & Çakır, H. (2014). İnteraktif oyunların matematik öğretiminde kullanılması üzerine araştırmaların incelenmesi. *Educational Technology*, 4(1), 13-34.
- Usta, N., Işık, D. A., Şahan, G., Genç, S., Taş, F., Gülay, G., Diril, F., Demir, Ö., & Küçük, K. (2017). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde oyunların kullanımı ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 328-344.
- Ülküdür, M. A. (2016). *Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2013). Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1059-1081.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Araz, H. (2016). Dolaşım sistemi konusunda eğitsel oyun yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve fen öğrenimi motivasyonu üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 20-32.

- Yiğit, A. (2007). *İlköğretim 2.sınıf seviyesinde bilgisayar destekli eğitici matematik oyunlarının başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yükseltürk, E., & Altıok, S. (2016). BT öğretmen adayları tarafından scratch görsel programlama aracı ile geliştirilen eğitsel oyunların incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 59-66.

Araştırmada İncelenen 96 Çalışma

- Akbaş, O., Usta, E., & Çakır, R. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi güven algılarının bilgisayar oynama durumlarına göre incelenmesi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür Ve Araştırma Dergisi*, 5(18), 59-71.
- Akgün, E., Nuhoglu, P., Tüzün, H., Kaya, G., & Çınar, M. (2011). Bir eğitsel oyun tasarımı modelinin geliştirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 1(1), 41-61.
- Akinci, A., Sırakaya, M., Yıldırım, D., & Tüzün, H. (2010). Eğitsel bilgisayar oyunlarının eğitim ortamlarına entegrasyonu. *ICITS2010 Proceeding Book*, 57-62. Konya.
- Aksoy, N. C., & Yılmaz, G. K. (2011). Kesirler konusunda uygulanan oyun destekli öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarına etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1-2), 105-117.
- Aksoy, N. C. (2014). *Dijital oyun tabanlı matematik öğretiminin ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin başarılarına, başarı güdüsüne, öz-yeterlik ve tutum özelliklerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alıcı, D. (2016). *Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarısına ve bilginin kalıcılığına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Altun, M. (2013). *Düzenli eğitsel oyun oynayan 11-12 yaş grubu çocuklarda problem çözme becerisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, N., & Demirtaş, Z. (2015). Oyun destekli öğretimin 5. sınıf temel geometrik kavramlar ve çizimler kazanımlarının öğretiminde öğrenci başarısına etkisi. *VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 82-88, Sakarya.
- Akın, F. A., & Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 75-102.
- Avcı, Ü., Sert, G., Özdiñç, F., & Tüzün, H. (2009). Eğitsel bilgisayar oyunlarının bilişim teknolojileri dersindeki kullanım etkileri. *9th International Educational Technology Conference (IETC2009)*, 64-69, Ankara.
- Ayan, S., & Dündar, H. (2009). Eğitimde okulöncesi yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 63-74.
- Aydemir, B. (2011). *Dokunmatik ekran kullanımının öğrencilerin bilgisayar kullanımına ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bakar, A., Tüzün, H., & Çağıltay, K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 27-37.
- Baştuğ, S. D. (2015). *Eğitsel oyunlarla desteklenen dikte etkinliklerinin öğrencilerin dikte becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bayat, S., Kılıçaslan, H., & Şentürk, Ş. (2014). Fen ve Teknoloji dersinde eğitsel oyunların yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 204-216.
- Bayırtepe, E., & Tüzün H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 41-54.
- Bulut, D. (2015). *Eğitsel oyun tasarlama sürecinin öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Canbay, İ. (2012). *Matematikte eğitsel oyunların 7. Sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, H. (2012). *Bilimsel öyküler içeren eğitsel oyunlar ile fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Coşkun, H., Akarsu, B., & Kariper, İ. A. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 93-109.
- Çakır, H. (2013). Bilgisayar oyunlarına ilişkin ailelerin görüşleri ve öğrenci üzerindeki etkilerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 138-150.
- Çakıroğlu, Ü., Çebi, A., & Akkan, Y. (2009). Bilgisayar oyunlarının eğitim amaçlı kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *9th International Educational Technology Conference*, 6-13, Ankara.
- Çangır, M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu (Tuzla örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çankaya, S. (2007). *Oran-orantı konusunda geliştirilen bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersi ve eğitsel bilgisayar oyunları hakkındaki düşüncelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Çankaya, S., & Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 115-127.
- Çavuş R., Kulak, B., Berk, H., & Kaplan, A. Ö. (2011). Fen ve teknoloji öğretiminde oyun etkinlikleri ve günlük hayattaki oyunların derse uyarlanması. *Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi*, 1-10, İstanbul.
- Çoban, M., Yıldırım, Ö., & Göktaş, Y. (2011). Eğitsel oyunları tasarlanmasında kullanılan oyun motorlarının değerlendirilmesi. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Elazığ.
- Çuha, S. S. (2004). *Matematik öğretiminde eğitsel oyunların başarı, akademik benlik, başarı güdüsü ve kalıcılık üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Değer, A. Ç. (2012). *Çocuk korolarının eğitiminde bir yaklaşım olarak eğitsel oyun kullanımının öğrencilerin müziksel erişim düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğusoy, B., & İnal, Y. (2006). Çok kullanıcı bilgisayar oyunları ile öğrenme. *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- Donmuş, V. (2012). *İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişime, kalıcılığa ve motivasyona etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Duman, A. (2013). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin eğitsel oyunlarla görsel sanatlar dersine olan ilgilerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güler, T. D. (2011). *6. Sınıf fen ve teknoloji dersindeki 'hücre ve organelleri' konusunun eğitsel oyun yöntemiyle öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Duran, M., & Kaplan, A. (2014). Matematiksel kavramlarla geliştirilen "kelimedenden kavrama" oyununa ilişkin öğrenci-öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 155-173.
- Elieyioğlu, S. (2014). *10-15 yaş işitme engelli öğrencilerde sportif eğitsel oyunların fiziksel gelişimlerine etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Fırat, S. (2011). *Bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen matematik öğretiminin kavramsal öğrenmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Gedik, M. (2017). Ortaokul 2. Sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkisi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 58, 453-464.
- Genç, Z., & Karakuş, S. (2011). Tasarımla öğrenme: eğitsel bilgisayar oyunları tasarımında scratch kullanımı. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 981-987, Elazığ.
- Gençer, S., & Karamustafaoğlu, O. (2014). 'Durgun elektrik' konusunun eğitsel oyunlarla öğretiminde öğrenci görüşleri. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 4(2), 72-87.
- Gençoğlu, A. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinde eğitsel oyunların atılganlık düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Gözalan, E., & Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(11), 115-121.
- Gülhan, G. (2012). *10-12 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerine eğitsel oyunların etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gülsoy T. (2013). 6. Sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Gür, H., & Demir, M. K. (2016). Oyun temelli matematik öğrenme laboratuvarı projesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 415-438.
- Hava, K. (2012). Eğitsel bilgisayar oyunu tasarlama yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnal, Y. (2011). Web-destekli e-öğrenme ortamları için, eğitsel bir oyunun oyun tabanlı öğrenme modellerine uygun olarak tasarımı ve internette yayını. *Yayınlanmamış Makale*.
- Kablan, Z. (2010). Öğretim sürecinde bilgisayara dayalı alıştırma amaçlı oyun kullanılmasının eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(1), 335-364.
- Kacı, O. (2015). Okul öncesi 60-72 aylık dönem çocuğunun sosyal duygusal uyumda eğitsel oyunun etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karabacak, N. (1996). Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişim düzeyine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karamustafaoğlu, O., & Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla 'yansıma ve aynalar' konusunun öğretimi: Yansımali koşu örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 3(2), 41-49.
- Karasan, E. (2013). 4 ve 5. Sınıflar din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde oynatılabilecek eğitsel oyunlar. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Kaya, S., & Elgün, A. (2014). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Kert, S. B., & Kuzu, A. (2006). Lise öğrencilerinin bilgisayar oyunu tercihleri ve oyun oynama alışkanlıkları. *Proceedings of 6th International Educational Technology Conference*, 1097-1105, Famagusta.
- Kol, S. (2006). Okul öncesi öğretmenleri ile yöneticilerinin bilgisayar destekli oyun programlarının kullanımına yönelik algı ve beklentileri. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Korkusuz, M. E., & Karamete, A. (2013). Eğitsel oyun geliştirme modelleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 78-109.
- Korkusuz, M. E. (2012). Elektrogame eğitsel oyununun tasarlanıp geliştirilerek basit elektrik devreleri konusunda bilişsel ve duyuşsal değişkenlere etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kunduz, N. (2013). Animasyonlarla öğretimin ve eğitsel oyunların "çöktürme titrimetrisi" konusunda akademik başarı üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Malta, S. E. (2010). İlköğretimde kullanılan eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Obut, S. (2005). İlköğretim 7.sınıf, maddenin içyapısına yolculuk ünitesindeki atomun yapısı ve periyodik çizelge konusunun eğitsel oyunlarla bilgisayar ortamında öğretimi ve buna yönelik bir model geliştirme. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Ören, F. Ş., & Avcı, D. E. (2004). Eğitimsel oyunla öğretimin fe bilgisi dersi "güneş sistemi ve gezegenler" konusunda akademik başarı üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 67-76.
- Özbal, B. (2009). İlköğretim okullarındaki yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların yeri ve önemi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, Ş. (2011). Oyun tabanlı öğrenmede geogebra kullanımı: köklü sayılar keşif oyunu. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Elazığ.
- Özmen, F., & Kömürlü, F. (2011). Üstün zekâli-yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojisiyle ilişkisi. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Elazığ.
- Öztemiz, S., & Önal, H. İ. (2013). İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri: Ankara Beytepe İlkokulu örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 70-85.

- Özyürek, A., & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Say, F. S. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersine yönelik tasarlanan bilgisayar oyununun öğrencilerin fene yönelik öz yeterliklerine, motivasyonlarına ve saldırganlıklarına etkisi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sert, S. (2009). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının lise öğrencilerinin internete ilişkin bilgi düzeyi performansına etkisi: Quest atlantis örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, S. (2016). Öğrenme ve öğretimin oyunlaştırılması: Çalışma ve eğitim için oyun tabanlı yöntem ve stratejiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 187-197.
- Sönmez, M. T., & Artut, P. D. (2012). Web üzerinden sunulan eğitsel matematik oyunlarının kesirler ve ondalık sayılara ilişkin öğrenci başarısına etkisi. *X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 483, Niğde.
- Susüzer, K. (2006). *Oyun yoluyla Fransızca öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Taşdemir, Ş., & Şüyun, S. B. (2016). Bilgisayar oyun tasarımı ve eğitsellik kazandırılmasına yönelik bir yaklaşım. *Selçuk-Teknik Dergisi*, 15(2), 113-124.
- Topçu, H., Küçük, S., & Göktaş, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim matematik öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(2), 119-136.
- Tortop, Y., & Ocak, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-22.
- Tortop, Y. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Torun, F., & Duran, H. (2014). Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 418-448.
- Torun, F., Akçay, A., & Çoklar, A. N. (2015). Bilgisayar oyunlarının ortaokul öğrencilerinin akademik davranış ve sosyal yaşam üzerine etkilerinin incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3, 25-35.
- Tunga, Y., & İnceoğlu, M. M. (2016). Oyunlaştırma tasarımı. *3rd. International Conference on New Trends in Education*, 267-279, İzmir.
- Tüzün, H., Arkün, S., Bayırtepe, E., Kurt, F., & Uğur, B. Y. (2006). Fonksiyonlar konusunun oyun ortamında öğretilmesi. *Matematik Etkinlikleri 2006 - 5. Matematik Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Ankara.
- Tüzün H. (2006). Eğitsel bilgisayar oyunları ve bir örnek: Quest Atlantis. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 220-229.
- Uğurel, I., & Moralı, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 75-98.
- Ulaş, M. (2014). *Temel basketbol eğitiminde eğitsel oyun ile öğretimin 10-12 yaş grubu çocukların bilişsel ve psikomotor gelişim düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uluyol, Ç., Demiralay, R., Şahin, S., & Eryılmaz, S. (2014). Öğretmen adaylarının oyun tercihleri ve bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının incelenmesi: Gazi üniversitesi örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(2), 1-7.
- Ural, M. N. (2009). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerinin akademik başarıya ve motivasyona etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Usta, N., Işık, D. A., Şahan, G., Genç, S., Taş, F., Gülay, G., Diril, F., Demir, Ö., & Küçük, K. (2017). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde oyunların kullanımı ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 328-344.
- Üçgül, M. (2013). Bilgisayar oyunlarının öğrenci güdülenmesine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 71-86.
- Ülküdür, M. A. (2016). *Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.

- Varişoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2013). Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1059-1081.
- Yağız, E. (2007). *Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik alguları üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilkaya, İ. (2013). *7.sınıf sosyal bilgiler dersi "zaman içinde bilim" ünitesinin eğitsel oyun yöntemi ile öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yıldırım, B. (2015). *Eğitsel oyun ve dönüt-düzeltilmenin öğrenme düzeyi ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, N. (2012). *Yabancı dil eğitiminde eğitsel oyunlar aracılığıyla mobil öğrenme*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Araz, H. (2016). Dolaşım sistemi konusunda eğitsel oyun yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve fen öğrenimi motivasyonu üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 20-32.
- Yılmaz, E. (2011). *İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin eğitsel bilgisayar oyunları hakkındaki görüşleri: Demografik özelliklere göre karşılaştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demire Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Yurt, E. (2007). *Eğitsel oyun tekniği ile fen öğretimi ve yeni ilköğretim müfredatındaki yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yükseltürk, E., & Altıok, S. (2016). BT öğretmen adayları tarafından scratch görsel programlama aracı ile geliştirilen eğitsel oyunların incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 59-66.
- Zengin, H. K. (2002). *Eğitsel oyunlar ve ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In today's world, rapidly developing technologies and tools are in every aspect of our lives and that being said these developments and changes are inevitable in the field of education as well (Bayırtepe ve Tüzün, 2007; Çankaya ve Karamete, 2008; Bakar, Tüzün ve Çağıltay, 2008; Yükseltürk ve Atıok, 2016, Taşdemir ve Şüyun, 2016). Under the effects of these changes and developments, making the learner volunteer, driven, and active in learning experience is aimed by making the learning-teaching activities enjoyable for learners in educational environments (Yükseltürk ve Altıok, 2016). In this context, game based teaching environments are created with the help of teaching-integrated games which the learners like to play and can express themselves freely and they can concentrate without getting bored (Ülküdür, 2016; Öztemiz ve Önal, 2013). These games, which are used in the process of teaching, are named as educational games in the body of literature. Educational games, which ensure to reach the predetermined goals in the process of education, enhance the ability and knowledge of the learner and pave the wave to reinforce the previous learning, are planned and purposeful games (Coşkun, 2012).). Educational games are amusing teaching methods that consolidate the learners' previous knowledge and repeat this previous knowledge in an enjoyable environment for learners (Güler, 2011; Bayat, Kılıçaslan ve Şentürk, 2014). In the literature review, it can be seen that educational games are educational computer games, educational card and board games, educational games that have 3D materials, educational mobile games, educational games that contains physical activities etc. Educational games, which are used in the process of education, have positive and negative aspects. From this point of view, there are a vast number of researches focused on positive and negatives aspects of educational games. Besides the number of researches on this subject increases with each passing day. Therefore, a wider and detailed approach to this subject is needed in order to analyze all of the accessible researches, use the accumulation of consisted knowledge and pave the wave for new researches instead of finding each of these researches and examining them one by one. In this research, descriptive and experimental researches on educational games in the body of literature in Turkey are examined together and detailed exhibition of the acquired data and achieving a set of generalizations are aimed as well.

Method

One of the descriptive analyze methods -document review- is used in this research. Document review is analyzing the subject of a research by gathering written documents related to the facts and events of the subject.

Working Universe and Sampling

Studies within the research consist of descriptive and experimental studies on educational games in Turkey. In this research, published articles about descriptive and experimental researches on the field, notices presented and published in scientific congresses and master and doctoral dissertations accessible with PDF format in National Dissertation Centre of Council of Higher Education (CHE) are tried to be reached. Starting from this point of view, key words such as; educational games, educational computer games, teaching through games, game design, computer-aided education, and game based educational environment, are used on the internet. 96 studies have been found as the result of the searches on the internet using these key words.

Analysis of Data

Each research is coded into the Microsoft Office Excel page to be appropriate for the 8 dimensions specified in the content analysis direction. The runs were calculated as the frequency (f) and percentage (%) of the number of times the categories were repeated after each dimension was encoded into the Excel page to represent a category. Then the data obtained for each dimension of the study are tabulated. The results obtained from the research according to the table are presented and suggestions for the new research are presented.

Results

In this research, 96 studies regarding the educational games in Turkey are examined. As the result of examining these studies, it has been found that a major part of these studies regarding the educational games in Turkey is conducted within an article or master dissertation studies.

It has been found that these researches are conducted by using experimental method. It has been found that most of the samples are students in these researches. It has been found that in most of the researches educational computer games are used as the game type. It has been found that the researches are conducted within the fields of information technologies, math and science. It has been found that tests, scales, questionnaires and interviews are used as data collection tools. It can be said that most of the researches are intended to determine the effects of educational games on academic success, permanence, level of achievement, level of learning and learner attitude. Additionally, it has been found that educational games leave a positive impression on academic success, permanence, level of achievement, level of learning and learner attitude and that there are significant discrepancies.

Discussion and Conclusion

Suggestions were offered for the upcoming studies based on examined studies about educational games in Turkey regarding the distribution of the variables of the research, publishing type, method of the research, sampling, subject area, game types and the types of the data collection tools.

With the examination of the previously conducted studies about educational games, it can be seen that the effect of educational games on academic success was more popularly researched. Only 1 study, which was conducted in order to find the effect of solving problem ability on educational games, has been found. Therefore, for the upcoming researches it can be suggested to determine of the effect of solving problem ability on educational games.

In the researches about educational games that has been done up until now, the researches, which has been done to determine the effect of educational games on the variables such as, the critical thinking skills and reasoning skills, were found. Consequently, it may be advisable to determine the effect of educational games on variables such as critical thinking ability, reasoning ability in upcoming studies.

Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University Eğitim Dergisi Journal of Education

Yazım Kuralları

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin öncelikli olarak araştırma ve yayın etiğine uygun olması gerekmektedir. Bu çerçevede, dergimize gönderilecek makalelerin dergimizin <http://dergipark.gov.tr/kuje/page/5270> adresinde açıklanan "Etik Sorumluluklar ve Politikalar"a uygun olması gerekmektedir.

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin aşağıda belirtilen yazım kuralları çerçevesince hazırlanması gerekmektedir.

Makale Başlığı

Türkçe: 16 punto, Cambria, sola dayalı, sağ girinti 3 cm, her kelimenin sadece ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır, sonrasında 6 pt boşluk

İngilizce: 16 punto, Cambria, sağa dayalı, sol girinti 3 cm, her kelimenin sadece ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır, öncesinde 6 pt boşluk

Yazar Bilgileri

Yazar isimleri 12 punto, Cambria, kalın olarak ve alt alta yazılmalıdır.

Yazar isimlerinden sonra “,” koyularak kurum bilgisi (Üniversite adı, vb.), birim bilgisi (fakülte adı, vb.) ve e-posta adresi italik olarak yazılmalıdır.

Öz

Makalenin geneli hakkında fikir verecek şekilde Cambria, 10 punto ile 1 satır aralığında yazılmış, 250-300 kelime aralığında olmalı. Öz'de çalışmanın temelini oluşturan kavramlara yer verilmeli, araştırmanın amacına ve özelde araştırma odağına yer verilmelidir. Çalışmanın yöntem ve deseni ile veri toplama araçlarından bahsedilmelidir. Çalışmanın öne çıkan bulguları sunulduktan sonra araştırmanın sonuçlarına yer verilerek öz bölümü tamamlanmalıdır.

Öz bölümünü Anahtar Sözcükler bölümü takip etmelidir. Anahtar sözcükten sonra virgül konularak, anahtar sözcükler birbirinden ayrılmalıdır. Anahtar sözcüklerin 3 ile 5 arasında olması beklenilmektedir. Anahtar sözcükler, Cambria, 10 punto, yalnızca ilk kelimenin ilk harfi büyük olarak yazılmalıdır.

Abstract

Öz bölümünü İngilizce Abstract bölümü takip etmelidir. Öz için geçerli olan yazım kuralları geçerlidir. Anahtar sözcükler yerine Keywords ifadesi kullanılmalıdır.

Birinci Seviye Başlık

Birinci seviye başlıklar (Örneğin Giriş, Yöntem, Sonuçlar, Kaynakça, gibi) yazılırken tüm kelimeler BÜYÜK HARF olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

İkinci Düzey Başlık

İkinci seviye başlıklar (Örneğin, *Yöntem* birinci seviye başlığı altında yer alan *Katılımcılar/Örneklem* alt başlığı) için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Her kelimenin sadece ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak;

Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Üçüncü Düzey Başlık

Üçüncü seviye başlıklar (Örneğin *Katılımcılar/Örneklem* ikinci seviye başlığı altında yer alan *Katılımcıların belirlenmesinde izlenen yöntem* alt başlığı) kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Metin

Tüm makale boyunca metin için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Yasla (iki yana yasla), Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 6 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Şekil Başlıkları

Şekil başlığı şeklin altında yer almalıdır. Başlığın yazımında sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Normal, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 10 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Ortalanmış, Aralık Önce: 6 nk ve Sonra: 12 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Tablo Başlıkları

Tablo başlığı tablonun üstünde yer almalıdır. Başlığın yazımında sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Normal, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 10 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 0 nk belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir. Tablo içi metinlerde de Yazı Tipi Boyutu: 10 olarak kullanılmalıdır. Verilerinde sunumunda ondalıklar için nokta (.) kullanılmalıdır. Yine metin içerisinde tabloya tablo numarası ile birlikte atıf verilmeli ve tablo içerisinde sunulan verilere atıf verilirken aynı yazım kuralına uyulmalı ve ondalıklar için nokta (.) kullanılmalıdır.

Tablodan sonra eğer metin ile devam ediliyorsa "Gir tuşu" ("Enter") ile bir satırlık boşluk oluşturulmalıdır. Eğer tablodan sonra doğrudan bir başlık geliyor ise fazladan "Gir tuşu" ("Enter") ile boşluk bırakılmasına gerek yoktur. Zaten başlık stillerinde Aralık Önce: 12 nk olarak tanımlıdır.

Kaynakça

Kaynakça birinci seviye başlık olarak yazılmalıdır. Metin içerisindeki tüm atıflara kaynakça altında MUTLAKA yer verilmelidir. Kaynakça altında yer verilen tüm kaynaklara da MUTLAKA metin içerisinde atıf verilmiş olmalıdır. Bu çapraz kontrolün yapılması yazar(lar)ın sorumluluğu altındadır.

Kaynakların sunumunda APA 6 kurallarına uyulmalıdır. Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Normal, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 10 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir. Asılı girintileme: 0,6 cm olarak belirlenmelidir.

Sık kullanılan kaynakça çeşitleri için Şablonda örneklere yer verilmiştir:

Genişletilmiş İngilizce Öz (Extended Abstract)

Çalışmanın sonunda genişletilmiş İngilizce Öz'e yer verilmelidir. Metin biçimlendirmesi (11punto büyüklüğünde, Cambria karakteri kullanılarak) bozulmadan, 750-1000 kelimededen

oluşan geniş İngilizce öz yazılmalıdır. Bu öz alt başlıklar (Introduction, Method, Results, Discussion and Conclusion vb.) içermeli, makalenin temel fikirlerinin tümünü kapsayacak biçimde, paragraflar halinde olmalıdır. Geniş İngilizce öz yeni bir sayfadan başlamalıdır.



Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University Eğitim Dergisi Journal of Education



Yazışma Adresi Mailing Address

*Eğitim Fakültesi Dekanlığı Dean of Faculty of Education
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi Kocaeli University Umuttepe Campus
41380 İzmit Kocaeli 41380 İzmit Kocaeli
Türkiye Turkey*

Telefon Telephone

+ 90 262 303 24 01 + 90 262 303 24 01

Belgegeçer Fax

+ 90 262 303 24 03 + 90 262 303 24 03

E-posta E-mail

kuje@kocaeli.edu.tr kuje@kocaeli.edu.tr

Web Adresi Web Address

http://dergipark.gov.tr/kuje http://dergipark.gov.tr/kuje

E-ISSN E-ISSN

2636-8846 2636-8846