



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY  
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION

Cilt/Vol: 39| Sayı/ Issue: 1| Yıl/Year: 2020

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

ÖĞRENME TEST BAŞARI KAVRAM YANILGISI AKICILIK  
BAĞLAMSAL BİLİM İNSANI METAFOR ÖLÇEK FİZİK  
EĞİTİM BİLGİSAYAR  
FEN BİLİMLERİ  
ÖĞRETMEN BİLİM KAVRAM ANLAMA  
MATERYAL META ANALİZ KEŞİF PERFORMANS  
DEĞERLENDİRME TUTUM

ISSN 1300-302X

<https://dergipark.org.tr/omuefd>



Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi  
Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty  
<http://dergipark.gov.tr/omuefd>



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**  
**2020, (39/1)**

**SAHİBİ**

Prof. Dr. Sait BİLGİÇ  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörü

**SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ**

Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK  
Eğitim Fakültesi Dekanı

**EDİTÖR**

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet AYCAN

İletişim

Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Kurupelit

SAMSUN

e-posta

[efdergisi@omu.edu.tr](mailto:efdergisi@omu.edu.tr)

web

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

tel

0362 312 1919-7217

belgegeçer

0362 457 6078

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi;

ULAKBİM (SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER VERİ  
TABANI), TRDİZİN tarafından dizinlenmektedir.

Ayrıca DOAJ, ARASTIRMAX, EBSCO, SOBIAD  
PEGEM EĞİTİM BİLİMLERİ İNDEKSİ ve TÜRK

EĞİTİM İNDEKSİ

tarafından taranmaktadır.

ISSN: 1300-302X

E-ISSN: 2548-0278

© 2020

OMÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ



### **Editör Kurulu**

- Prof. Dr. Süleyman YAMAN  
OMÜ Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Üyesi Mehmet ÇEBİ  
OMÜ Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi
- Doç. Dr. Salih RAKAP  
OMÜ Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Yakup Alper VARIŞ  
OMÜ Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Nursel Topkaya  
OMÜ Eğitim Fakültesi
- Dr. Öğr. Üyesi Dilek BÜYÜKAHISKA  
OMÜ Eğitim Fakültesi
- Dr. Öğr. Üyesi Rezan YILMAZ  
OMÜ Eğitim Fakültesi
- Dr. Öğr. Üyesi Seyfullah GÜL  
OMÜ Eğitim Fakültesi
- Dr. Öğr. Üyesi Sinan KAYA  
OMÜ Eğitim Fakültesi
- Dr. Öğr. Üyesi Şener ŞENTÜRK  
OMÜ Eğitim Fakültesi
- Dr. Belgin BAL İNCEBACAK  
OMÜ Eğitim Fakültesi

### **Yayın Danışma Kurulu**

- Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
- Prof. Dr. Murat PEKER  
Afyon Kocatepe Üniversitesi
- Prof. Dr. Oktay AKBAŞ  
Kırıkkale Üniversitesi
- Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU  
Amasya Üniversitesi
- Prof. Dr. Soner M. ÖZDEMİR  
Mersin Üniversitesi
- Prof. Dr. Yüksel DEDE  
Gazi Üniversitesi

### **2020, 39 (1)**

### **Sayısının Hakemleri** **(alfabetik)**

- Adnan KALKAN  
Ahmet AYCAN  
Akif PAMUK  
Arif SARIÇOBAN  
Asiye PARLAK RAKAP  
Aşlıhan KUYUMCU VARDAR  
Çağrı ERYILMAZ  
Elçin EMRE AKDOĞAN  
Emrah BOYLU  
Esat ŞANLI  
Esmâ ÖZBAY  
Fatma ASLAN-TUTAK  
Funda GUC  
Halit KARALAR  
Harun ÇELİK  
KÜRŞAD KARA  
Meral METİN GÖKSU  
Meriç TUNCEL  
Meryem Vural BATIK  
Muhammed İkbâl GÜLER  
Muhammet Hanifi ERCOŞKUN  
Müzeyyen ALTUNBAY  
Nuray KISA  
Özgür ATAKAN  
Özgür KIRAN  
Polat ŞENDURUR  
Rabia Meryem Yılmaz  
Ramazan KAYA  
Rıfat GÜNDAY  
Safa ÇELEBİ  
Sami PEKTAŞ  
Senem GÜRKAN  
Soner YAVUZ  
Suzan CANLI  
Şener ŞENTÜRK  
Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU  
Uğur SARI  
Volkan KUKUL  
Yahya ALTINKURT  
Yasemin KIYMAZ  
Yaşar BARUT  
Yaşar ÇELİK  
Yavuz BAYRAM

Not: Bu liste bu sayıda yayına kabul edilen ve bir önceki sayıdan bu sayıya kadar yayına kabul edilmeyen makalelerin hakemlerini kapsamaktadır.



## EDİTÖR NOTU

Değerli Okurlarımız;

Yayın hayatına 1986 yılında başlamış olan dergimizin Haziran 2020 sayısını sizlere sunmaktan büyük mutluluk ve onur duyuyoruz. Otuzdört yıllık köklü bir geleneği devam ettirme gayreti içinde olan Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi yılda iki kez elektronik olarak yayımlanmakta, ULAKBİM TR-Dizin tarafından taranmaktadır. Ayrıca DOAJ, Ebsco Educational Source, Pegem Eğitim Bilimleri İndeksi ve Sobiad gibi sitelerce de taranmaktadır. Dergiye gönderilen her çalışma öncelikle alan editörlerinin kontrolünden geçmekte, değerlendirmeye uygun bulunanlar ise alanında uzman hakemlere yönlendirilmektedir. Hakemlerimizin ve yayın kurumumuzun titiz incelemelerinden ve olumlu hakemlik raporlarından sonra çalışmalar kabul sırasına göre yayın aşamasına alınmaktadır. Haziran 2020, 39/1 sayımızda da bu süreçleri tamamlayan “STEM Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Bilimsel Epistemolojik İnançlarına ve Fen Başarılarına Etkisinin İncelenmesi”, “İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Ortak Derslerinde Kullanılan Kitaplardaki Kelimelerin Uluslararası Öğrenciler Gözüyle İncelenmesi”, “Matematik Temelli Çeşitli Teknoloji Uygulamalarının Lise Öğrencilerinin Katı Cisim ve Boyut Konularındaki Algılarına Etkisinin İncelenmesi”, “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri” ve “Eğitim Teknolojileri” Alanlarında Yazılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Araştırma Eğilimleri: 2013-2018 Döneminin Bir Görüntüsü”, “Yaratıcı Drama Yönteminin Kesirlerde Toplama İşlemi Öğretimine Yansımaları”, “Eğitime Aile Katılımı: Sosyo-Ekonomik Özellikler Etkiliyor Mu?”, “Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik ve Sosyal Uyumları: Öğrenci Kahçılık Programı Üzerine Deneysel Bir Çalışma”, “Okul Müdürlerinin Soruşturma Görevlerini Yerine Getirirken Karşılaştıkları Sorunlar”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alan Uluslararası Öğrencilerin Öğrenme Etkinliğini Geliştirme Amaçlı Sosyal Medya Kullanım-Doyum Motivasyonları”, “Examination of the Effectiveness of Post-traumatic Growth Psychoeducation Program”, “TR Dizinli Dergilerde Yayımlanmış Fen Eğitimi Makaleleri: 2015’ten Günümüze Yöntem Analizi”, “Tarih Derslerinde Tarihsel Film Uygulaması Hakkında Öğrenci Düşünceleri”, “Fransızcada Bakışlı (Simetrik) Filler ve Öğretimdeki Yerleri: Adosphère 1 ve Saison 1 Kitaplarının İncelenmesi”, “Yabancı Dil Motivasyonu ve Başarı Yönelimi Arasındaki İlişki”, “Reading The Line Spaces of the Story Completion Tasks: An Evaluation of Gender Equality Course” başlıklı birbirinden değerli 15 makaleyi ilginize sunuyoruz. Bu çalışmaların eğitime ilişkin önemli noktaların altını çizdiğini ve inceledikleri konularda okuyucularına yeni birer pencere açacak nitelikte olduğunu düşünüyoruz. Bu sayının ortaya çıkmasında emeği geçen yazarlarımıza, hakemlerimize, yayın kurulumuza ve alan editörlerimize teşekkür ediyor, dergimize gösterdiğiniz ilgi ve eğitim bilimlerine kattığınız değer için şükranlarımızı sunuyoruz.

**Dr. Öğr. Üyesi Ahmet AYCAN**





## EDITOR'S NOTE

Dear Readers;

We are very pleased to present you to new volume - June 2020 - of our journal which began its publishing life in 1986. Educational Faculty Journal of Ondokuz Mayıs University, trying to carry on deep-rooted tradition for 34 years, is published biannually in electronic, is indexed by ULAKBİM TR. It is also searched by sites such as DOAJ, Ebsco Educational Source, Pegem Educational Sciences Index and Sobiad. Each paper that is sent to our journal, firstly controlled by our field editors, if the paper worth reviewing, then it is directed to reviewers who are expert in their field. After meticulous review of editorial board and positive reports of reviewers, papers are taken to the phase of publication according to publishing admission order. Here in our June 2020 39/1 volume, we present you 15 scientific articles, in the subjects of “The Effects of STEM Activities on 8th Grade Students' Science Process Skills, Scientific Epistemological Beliefs and Science Achievements”, “Vocabulary in Textbooks of Common Courses at Faculty of Economics and Administrative Sciences: A Frequency Analysis from the Perspective of International Students”, “An Examination of the Effect of Various Technology Applications in Mathematics on the Perceptions of High School Students on Solids and Dimension”, “Research Trends in Master’s and Doctoral Theses in the Fields of “Computer Education and Instructional Technology” and “Educational Technology”: A Snapshot of 2013-2018 Period”, “Reflections of Creative Drama Based Instruction for Teaching Addition of Fractions”, “Parental Involvement in Education: Does it Affect Socio-Economic Characteristics?”, “Academic and Social Integration of College First-Year Students: An Experimental Study of Student Retention Program”, “The Problems Encountered by The School Principals While Carrying Out Their Investigative Duties”, “Social Media Uses-Gratification Motivations of International Students who Learning Turkish as Foreign Language, for The Purpose of Improving Learning Effectiveness”, “Examination of the Effectiveness of Post-traumatic Growth Psychoeducation Program”, “Science Education Papers Published in TR Indexed Journals: Method Analysis Since 2015”, “Student Opinions About Historical Film Implementation in History Courses”, “Symmetric Verbs In French and Their Position In Teaching: Observation of Adosphère 1 and Saison 1 French teaching manuals”, “Relationship Between Foreign Language Motivation and Achievement Orientation”, “Reading The Line Spaces of the Story Completion Tasks: An Evaluation of Gender Equality Course” one more precious than the other, which are completed mentioned process above. We believe that these articles underline important points related to education and have quality to open new windows in studied topics to the readers. We would like to thank all the authors, reviewers, publishing board, and editors who contributed this volume to be published and would like to express our gratitude for your interest to our journal and adding value to educational sciences.

**Assist. Prof. Dr. Ahmet AYCAN**



## İÇİNDEKİLER

<b>1 STEM Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Bilimsel Epistemolojik İnançlarına ve Fen Başarılarına Etkisinin İncelenmesi</b>	<b>1-22</b>
<i>Alaattin BAŞI, Esra AÇIKGÜL FIRAT</i>	
<b>2 İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Ortak Derslerinde Kullanılan Kitaplardaki Kelimelerin Uluslararası Öğrenciler Gözüyle İncelenmesi</b>	<b>23-39</b>
<i>Dursun DEMİR</i>	
<b>3 Matematik Temelli Çeşitli Teknoloji Uygulamalarının Lise Öğrencilerinin Katı Cisim ve Boyut Konularındaki Algularına Etkisinin İncelenmesi</b>	<b>40-68</b>
<i>Ekin ALTIKARDEŞ, Melike YİĞİT KOYUNKAYA</i>	
<b>4 “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri” ve “Eğitim Teknolojileri” Alanlarında Yazılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Araştırma Eğilimleri: 2013-2018 Döneminin Bir Görüntüsü</b>	<b>69-82</b>
<i>Emel TÖNGEL, Arif AYDIN, Mehmet KARA, Recep ÇAKIR</i>	
<b>5 Yaratıcı Drama Yönteminin Kesirlerde Toplama İşlemi Öğretimine Yansımaları</b>	<b>83-103</b>
<i>Esen ERSOY, Belma TÜRKER BİBER</i>	
<b>6 Eğitime Aile Katılımı: Sosyo-Ekonomik Özellikler Etkiliyor Mu?</b>	<b>104-121</b>
<i>Hasan TABAK</i>	
<b>7 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik ve Sosyal Uyumları: Öğrenci Kalkıcılık Programı Üzerine Deneysel Bir Çalışma</b>	<b>122-137</b>
<i>Hasan Yücel ERTEM</i>	
<b>8 Okul Müdürlerinin Soruşturma Görevlerini Yerine Getirirken Karşılaştıkları Sorunlar</b>	<b>138-154</b>
<i>Hüseyin EKİNCİ, Ali SABANCI</i>	
<b>9 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alan Uluslararası Öğrencilerin Öğrenme Etkinliğini Geliştirme Amaçlı Sosyal Medya Kullanım-Doyum Motivasyonları</b>	<b>155-173</b>
<i>Mete Yusuf USTABULUT, Savaş KESKİN</i>	
<b>10 Examination of the Effectiveness of Post-traumatic Growth Psychoeducation Program</b>	<b>174-184</b>
<i>Nurdan DOĞRU ÇABUKER, Seher BALCI ÇELİK</i>	
<b>11 TR Dizinli Dergilerde Yayımlanmış Fen Eğitimi Makaleleri: 2015'ten Günümüze Yöntem Analizi</b>	<b>185-201</b>
<i>Orhan KARAMUSTAFAOĞLU, Özlem BOZ, Salih DEĞİRMENCİ</i>	
<b>12 Tarih Derslerinde Tarihsel Film Uygulaması Hakkında Öğrenci Düşünceleri</b>	<b>202-224</b>
<i>Osman OKUMUŞ</i>	
<b>13 Fransızcada Bakımsız (Simetrik) Fiiller ve Öğretimdeki Yerleri: Adosphere 1 ve Saison 1 Kitaplarının İncelenmesi</b>	<b>225-239</b>
<i>Özge ÖZBEK, Ece KORKUT</i>	
<b>14 Yabancı Dil Motivasyonu ve Başarı Yönelimi Arasındaki İlişki</b>	<b>240-266</b>
<i>Özlem KARAKIŞ</i>	
<b>15 Reading The Line Spaces of the Story Completion Tasks: An Evaluation of Gender Equality Course</b>	<b>267-282</b>
<i>Senem GÜRKAN</i>	



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.616509

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(1), 1-22

## STEM Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Bilimsel Epistemolojik İnançlarına ve Fen Başarılarına Etkisinin İncelenmesi\*

Alaattin BAŞI<sup>1</sup>, Esra AÇIKGÜL FIRAT<sup>2</sup>

Makalenin Geliş Tarihi: 08.09.2019

Yayına Kabul Tarihi: 06.06.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 27.06.2020

*Bu çalışma ile STEM etkinliklerinin 8.sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, bilimsel epistemolojik inançlarına ve fen başarılarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma, Adıyaman iline bağlı bir devlet okulunda 8. sınıfta öğrenim gören uygun örnekleme ile seçilen 32 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin 18'i deney, 14'ü kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubunda öğretim STEM etkinlikleri ile desteklenen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile yürütülmüştür. Araştırmada verileri toplamak amacıyla "Bilimsel Süreç Becerileri Testi", "Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği" ve "Fen Başarı Testi" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, bilimsel süreç becerileri açısından, deney grubunun ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilirken, kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının bilimsel süreç becerisi son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bilimsel epistemolojik inanç açısından ise deney grubu ve kontrol grubunun ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilirken son test puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin fen başarıları açısından da grupların ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Elde edilen sonuçlar dikkate alınarak STEM etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel epistemolojik inançlarına katkısı nedeniyle fen bilimleri derslerinin STEM etkinlikleriyle yürütülmesi önerilebilir.*

***Anahtar Sözcükler:** STEM, Bilimsel epistemolojik inançlar, Bilimsel süreç becerileri, 8. sınıf öğrencileri*

### GİRİŞ

21. yüzyılda dijital gelişmelerin getirdiği gereksinimler ve yaşam boyu öğrenmenin önem kazanması nedeniyle bilimsel okuryazarlıkları gelişmiş, yaratıcılık becerisine sahip bireylere duyulan ihtiyaç

\* Bu çalışma, Alaattin Bahşı'nın "STEM etkinliklerinin 8.sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, bilimsel epistemolojik inançlarına ve fen başarılarına etkisinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, alaattinbahsi@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9144-3557>

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, eacikgul@adiyaman.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6401-1476>

Bahşı, A. ve Açıkgül Fırat, E (2020). STEM etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, bilimsel epistemolojik inançlarına ve fen başarılarına etkisinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 1-22. DOI: 10.7822/omuefd.616509

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2020, 39(1), 1-22.

artmıştır. Dolayısıyla, yaşanan bu gelişmeler sadece bir rekabet ortamına zemin oluşturmakla sınırlı kalmayıp aynı zamanda bireyleri çağın gereklerine ayak uydurmaya mecbur kılmış ve bu teknoloji devriminin bir parçası haline getirmiştir (Daymaz, 2019). Böylelikle bilim, teknoloji, inovasyon vb. pek çok alanda lider olma yarışı ülkeleri bazı değişimler yapmaya yöneltmiş ve her köklü değişimde olduğu gibi ülkeler, öncelikle eğitim-öğretim politikalarını güncelleyerek değişime/yeniliğe açık bir şekilde yeniden dizayn etmişlerdir (Fensham, 2008; Kavak, 2019). Bu değişim süreci Amerika'da başlayıp daha sonra dünyanın diğer ülkelerinde oldukça rağbet gören fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleri arasındaki bilgi ve beceri aktarımına dayalı kısa adı STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) olan eğitim akımını ortaya çıkarmış ve bu akım oldukça popülerlik kazanmıştır (Akgündüz vd., 2015).

Fen bilimleri ve matematiğin araştırmaya ve uygulamaya dayalı yönü ile teknoloji ve mühendisliğin tasarım, inovasyon ve üretime dayalı yönü birleştirildiğinde, bu özellikleri ile STEM akımının gelecek zamanda eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli yere sahip olması düşünülmektedir (Ünlü ve Dökme, 2017). Çünkü ülkelerin uluslararası arenada sosyal, siyasal, ekonomik, teknolojik vs. pek çok alanda başarılı olmaları; bilgi-beceri sahibi olan, eleştirel, yaratıcı ve yenilikçi düşünen bireyler yetiştirmeleriyle mümkün olacaktır. Bunun sağlanabilmesi çağın gereklerine uygun, dinamik bir eğitim-öğretim ile gerçekleşebilir. Bu bilgiler ışığında her alanda dünyanın liderliğini yapmak isteyen pek çok ülke eğitim politikalarını yeniden şekillendirme yoluna gitmişlerdir. Yaşadığımız bu bilim ve teknoloji çağının gereklerine ayak uyduramamızı sağlayacak olan imkânlar ve özellikler STEM eğitiminde toplanmaktadır. Çünkü STEM eğitimi; çağın gereklerine uyum sağlamayı kolaylaştıran 21.yy becerilerini uygulayabilen, eleştirel bakış açısını, sorgulayıcı ve yenilikçi düşünmeyi sağlayan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Williams, 2011). Dolayısıyla, bilimsel çalışmalara sağladığı katkılar ve ekonomik büyümede önemli bir paya sahip olması öngörülen STEM eğitimlerinin araştırmacıların dikkatlerini çekmesi ve ayrıca ülkelerin STEM'in eğitim programlarında yer almasını istemeleri amacıyla bu alanda yapılan çalışmalarda artış göstermiştir (Lacey ve Wright, 2009; Yıldırım ve Selvi, 2015).

STEM kavramı, 2001 yılında Judith A. Ramaley tarafından ilk defa kullanılmış ve zamanla bir kavram olmanın ötesine geçerek bir eğitim terimi olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Yıldırım ve Altun, 2014). STEM; Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinlerinin kısaltması olarak ele alınırken, bazı bilim insanları bunun çok daha kapsamlı boyutlara sahip olduğunu savunmuşlardır (Jayarajah, Saat, Rauf ve Amnah, 2014). Örneğin; Çorlu, Capraro ve Capraro (2014) STEM'in disiplinler arasında bilgi ve beceri transferine dayalı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Başka bir tanımlamada ise, STEM eğitimini ele alan bilim insanları, bir arada çalışan öğretmenler ya da gruplar halinde çalışan öğrenciler tarafından disiplinlerarası bir anlayış olarak ele alınmıştır (Çorlu, 2014). Şahin, Ayar ve Adıgüzel (2014) ise STEM'i; "Öğrencilerin disiplinlerarası bilgi aktarımıyla ve bütüncül bir anlayışla bilgi ve beceri kazanmasını amaçlayan bir model" olarak tanımlamaktadırlar. Dolayısıyla STEM eğitiminin sadece kendisini oluşturan disiplinlerden herhangi birinden değil, diğer disiplinlerden de kişinin gelişimine katkı sağlayacak fırsatlar sunması gerektiğine inanılmaktadır (Osman ve Saat, 2014). Bu alanlardan herhangi birinin eksik olmaksızın birbirine entegre edilmesiyle öğretimin gerçekleştirilmesi gerektiği savunulmaktadır (Green, 2007; Lowell ve Regets, 2006; Yıldırım ve Altun, 2014).

Ülkemizde de STEM eğitimleri Milli Eğitim Bakanlığının 2017 yılında güncellenen fen öğretim programında Mühendislik ve Tasarım Becerileri olarak yerini almıştır (MEB, 2018). Zaman içerisinde pek çok defa güncellenen fen bilimleri öğretim programımızda, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan, araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenmenin yolunu açan becerilere sahip olmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır (MEB, 2005; 2013; 2018). Bilimsel süreç becerileri adı altında tanımlanan bu beceriler; öğrenmeyi kolaylaştıran ve kalıcı hale getiren, öğrencilerin süreçte aktif

olmalarını sağlayan, sorumluluk duygusu taşımalarına imkân tanıyarak öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine fırsatlar sunan ve öğrenme sürecinde öğrenciyi bir bilim adamı gibi düşündüren becerilerdir (Raj ve Devi, 2014). MEB tarafından yayımlanan güncel fen bilimleri dersi öğretim programında öğrenme ortamına aktarılan bilimsel süreç becerilerinin, öğrencilerin çevrelerini anlamalarını, araştırma yapmalarını ve bilimsel sürecin aktif bir parçası olmalarını sağlayarak, bilimsel bilginin gelişim sürecini anlamaları hedeflenmiştir (MEB, 2018). Bu nedenle öğrencilerin bilimsel süreçte kullanacakları becerilerini geliştirmeleri önemli görülmektedir. Akgün Özden, Çinici, Aslan ve Berber (2014), temel bilimsel süreç becerileri olarak tanımladıkları; gözlem, tahmin, iletişim kurma, sınıflama ve ölçme becerilerinin, ilköğretim öğrencilerinin sahip olması gereken beceriler olduğunu söylemektedirler. Bilginin rastgele değil de aksine bir düzen içerisinde sistematik bir şekilde kazanıldığı yaşıntımızda, bilimsel süreç becerilerine sahip olmak günlük yaşamdaki problemleri çözme imkânı sunduğu gibi, bireylere fen eğitiminin amacı olan bilimsel okuryazar olma özelliği de katmaktadır (Harlen, 1999). STEM'in de bireylere sunduğu olanaklar ile bilimsel süreç becerilerini geliştirmek yoluyla bilimsel okuryazarlığa katkı sunacağı söylenebilir. Çünkü STEM, içeriğinde yer alan disiplinler ile günlük hayatta karşılaşılabilecek problemler karşısında yeni çözüm yolları bulmaya yardımcı olan bir öğrenme alanıdır (Duygu, 2018). Ayrıca STEM eğitimleri, bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları problemlere farklı çözüm yolları bulmalarına, üst düzey düşünmelerine ve sorgulama becerilerini geliştirmelerine imkân tanımaktadır (Ercan ve Bozkurt, 2013; Karcı, 2018; Wendell vd., 2010).

Bireylerin bilimsel okuryazar olmaları için bilimsel süreçte sahip oldukları becerileri kullanabilmeleri kadar bu süreçte sahip oldukları becerileri ele alış biçimleri ve bunları davranış olarak yansıtılabilmeleri de önemlidir (Padilla, 1986). Çünkü bireylerin bilimsel süreçte kullandıkları bilimsel bilginin; ne olduğunu, nasıl ortaya çıkarıldığını ve nasıl kullanıldığını sorgulamaları, epistemolojik inançlarının bir ölçüsü olarak değerlendirilmektedir (Acat, Tüken ve Karadağ, 2010). Buradan hareketle, bir bireyin bilginin kazanılmasına yönelik sahip olduğu inanış bilimsel epistemolojik inanç olarak ele alınmaktadır (Schommer, 1990). Bir felsefi akım olarak tanımlanan epistemoloji bilgiyi irdelemektedir (Tezci ve Uysal, 2004). Bilimsel epistemolojik inançlar ise bir bireyin bilgiyi ele alış biçimini, yaklaşımını ifade etmektedir (Terzi, 2005). Dolayısıyla, bir bireyin sahip olduğu epistemolojik inanç, onun bilgiye ulaşma ve öğrenmenin ne olduğu konusunda öznel değerlendirmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Karabulut ve Ulucan, 2012). Bu nedenle farklı görüş ve anlayışlara sahip bireylerin bilgiye ulaşma, anlamlandırma ve yorumlama biçimleri farklılık gösterdiğinden, epistemolojik inançları da farklılık göstermektedir. Demir ve Akınoğlu (2010), bu konuda insanların eleştirel ve yaratıcı düşünme ve olayları objektif değerlendirebilme gibi özelliklerini geliştirebilmeleri, gelişmiş bir epistemolojik inanışa sahip olunmasıyla mümkün olabileceğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, epistemolojik inançları gelişmiş insanlar, bilimin ve bilimsel bilginin anlamına, geçerli ve güvenilir bilginin doğruluğuna, bilgiye nasıl ulaşıldığına ve nasıl aktarıldığına yönelik üst düzey becerilere sahip bireyler olarak görülmektedir (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003). Epistemolojinin bu özellikleri dikkate alındığında öğrencilerin bilimsel bilgiyi doğru bir şekilde anlamlandırmaları, gerçek hayat problemlerine uyarlayabilmeleri ve dolayısıyla bilimsel epistemolojik inançlarının gelişmiş olması önemli görülmektedir. STEM'in doğasında var olan bilgiyi transfer etme, yaratıcı düşünme, eleştirel bakış epistemolojinin doğasıyla örtüştüğü ve düşünülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda, STEM etkinlikleriyle yapılan öğretimin öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarını etkisinin tespit edilmesi önemli görülmektedir.

STEM'in öğretimde kullanılmasına ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Çalışmalar incelendiğinde büyük çoğunluğunun fen bilimlerine odaklandığı görülmektedir (Asıgıgan, 2019; Biçer, 2019; Bozkurt, 2018; Irak, 2019; Karcı, 2018; Neccar, 2019). Bu araştırmalarda STEM'in; öğrencilerin akademik başarıları (Biçer, 2019; Bozkurt, 2018; Daymaz, 2019; Irak, 2019; Irkıçatal, 2016; Karcı, 2018; Kurtuluş,



2019; Neccar, 2019), öğrencilerin STEM'e yönelik tutumları (Irak, 2019; Kurtuluş, 2019; Neccar, 2019), öğrencilerin motivasyonları, algıları ve kariyerleri (Asıgıgan, 2019; Bozkurt, 2018; Daymaz, 2019; Irkıcatal, 2016; Karcı, 2018; Kurtuluş, 2019), öğrencilerin STEM'e yönelik görüşleri ve farkındalıkları (Çiftçi, 2018; Duygu, 2018) öğrencilerin STEM'e yönelik meslek seçimleri (Karcı, 2018), öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve bilimsel süreç becerileri (Asıgıgan, 2019; Duygu, 2018; Gökbayrak, 2017; Kavak, 2019; Kurtuluş, 2019] üzerindeki etkileri araştırılmıştır. STEM ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, STEM uygulamalarının fen başarılarının yanında bilimsel süreç becerileri ile bilimsel epistemolojik inançları üzerindeki çalışmalar geri planda kalmaktadır. Bu bilgilerden yola çıkarak, bu çalışma ile STEM etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, bilimsel epistemolojik inançlarına ve fen başarılarına etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) STEM etkinliklerinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi nasıldır?
- 2) STEM etkinliklerinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarına etkisi nasıldır?
- 3) STEM etkinliklerinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen başarılarına etkisi nasıldır?

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

STEM etkinliklerinin 8.sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel inançlarına ve fen başarılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende iki gruptan biri kontrol grubu, diğeri ise deney grubu olarak atanmakta ve her iki grubunda ilgili değişkenler açısından denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla deneysel uygulamadan önce ön test uygulanmaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2015). Tablo 1'de araştırmanın süreci açıklanmıştır.

**Tablo 1.**

### *Araştırmanın Deneysel Deseni*

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney Grubu	FBT, BSBT, BEİÖ	SEDYÖY	FBT, BSBT, BEİÖ
Kontrol Grubu	FBT, BSBT, BEİÖ	YÖY	FBT, BSBT, BEİÖ

Uygulama öncesinde ön testler uygulanmış ve ardından uygulama süreci başlamıştır. Araştırma boyunca deney grubunda gerekli izinler alındıktan sonra Çorlu ve Çallı (2017) tarafından hazırlanan ders planlarından uyarlanarak hazırlanan "STEM Ders Planları ve STEM Rubrikleri" kullanılmıştır. Çorlu ve Çallı (2017) tarafından ilköğretimin farklı sınıf seviyelerine göre hazırlanan örnek ders planlarının taslak hali kullanılarak, içerik üç fen bilimleri öğretmenin katkısıyla 8. sınıf fen bilimleri dersinin öğretim programına uygun olarak düzenlenmiştir. Ayrıca, uygulama sürecinde deney grubunda Çorlu ve Çallı (2017) tarafından hazırlanan rubrikler, içeriğinde herhangi bir değişiklik yapılmadan doğrudan kullanılmıştır. Bu rubrikler, öğrencilerin bilgilerini kaydettikleri "Araştırma Kayıt (Bilgi Edinme) Defteri", öğrencilerin tasarımları ile ilgili bilgileri kaydettikleri "Ürün Geliştirme Defteri" ve uygulama sonrası öğrencilerin sahip oldukları yeni fikirleri kaydettikleri "Fikir Geliştirme Defteri" olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Kontrol grubunda ise dersler yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan MEB Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına bağlı olarak yürütülmüştür (MEB, 2018). Çalışma, toplamda 5 hafta süre ile 3 farklı ünite (İnsanda Üreme, Büyüme ve Gelişme, Basit Makineler ve Maddenin Yapısı ve Özellikleri) ve 4 farklı konu başlığı (DNA ve Genetik Kod, Kaldıraçlar, Eğik Düzlem ve Periyodik Sistem) ile sürdürülmüştür. Tablo 2'de STEM etkinlikleri ile hazırlanan tasarımların, 8.sınıf fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımlara göre karşılığı yer almaktadır.

**Tablo 2.***STEM Etkinliklerinin MEB Kazanımlarındaki Karşılığı*

<b>Etkinlikler</b>	<b>Kazanımlar</b>
<b>1.hafta: DNA Modeli Yapımı</b>	8.1.1. DNA ve Genetik Kod 8.1.1.1. Nükleotid, gen, DNA ve kromozom kavramlarını açıklar ve bu kavramlar arasında ilişki kurar. 8.1.1.2. DNA'nın yapısını model üzerinde gösterir ve DNA'nın kendini nasıl eşlediğini ifade eder.
<b>2.hafta: Vinç Tasarımı</b>	8.2.1. Basit Makineler 8.2.1.1. Basit makinelere örnekler verir ve sağladığı avantajları örneklerle açıklar. 8.2.1.2. Basit makinelerin günlük yaşamdaki kullanım alanlarına örnekler verir. 8.2.1.3. Basit makinelerden yararlanarak günlük yaşamda iş kolaylığı sağlayacak bir düzenek tasarlar ve yapar.
<b>3.hafta: Eğik Düzlem Yapımı</b>	8.2.1. Basit Makineler 8.2.1.1. Basit makinelere örnekler verir ve sağladığı avantajları örneklerle açıklar. a. Basit makinelerden, sabit makara, hareketli makara, palanga, kaldıraç, eğik düzlem ve çıkrık üzerinde durulur. 8.2.1.2. Basit makinelerin günlük yaşamdaki kullanım alanlarına örnekler verir. 8.2.1.3. Basit makinelerden yararlanarak günlük yaşamda iş kolaylığı sağlayacak bir düzenek tasarlar ve yapar.
<b>4.hafta: Periyodik Tablo Yapımı</b>	8.3.1. Periyodik Sistem 8.3.1.1. Periyodik sistemde, grup ve periyotların nasıl oluşturulduğunu açıklar. 8.3.2.1. Elementleri periyodik tablo üzerinde metal, ametal ve soygaz olarak sınıflandırır. 8.3.3.1. Bileşiklerin kimyasal tepkime sonucunda oluştuğunu bilir.
<b>5.hafta: Asansör Yapımı</b>	8.2.1. Basit Makineler 8.2.1.1. Basit makinelere örnekler verir ve sağladığı avantajları örneklerle açıklar. 8.2.1.2. Basit makinelerin günlük yaşamdaki kullanım alanlarına örnekler verir. 8.2.1.3. Basit makinelerden yararlanarak günlük yaşamda iş kolaylığı sağlayacak bir düzenek tasarlar ve yapar.

### **Çalışma grubu**

Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz yarısında Adıyaman ilinin bir ilçesine bağlı bir devlet okulunda 8.sınıfta öğrenim gören uygun örneklem yöntemiyle seçilen 32 öğrenci oluşturmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Uygulamanın yapıldığı okul, düşük sosyo-ekonomik düzeyde, taşınabilir eğitimin yapıldığı, teknik özellikler bakımından (laboratuvar yok, internet erişimi yok) yetersiz olan bir köy okuludur. 8. sınıf seviyesinde bulunan iki sınıftan biri deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak rastgele atanmıştır. Deney grubunda 18 öğrenci (11 kız, 7 erkek), kontrol grubunda ise 14 öğrenci (7 kız, 7 erkek) bulunmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, ön test ve son test olmak üzere iki farklı ölçme aracı kullanılarak veriler toplanmıştır. Bu veri toplama araçları Bilimsel Süreç Becerileri Testi, Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Fen Başarı Testidir.

Araştırmada kullanılan ve Türkçeye uyarlaması Özkan, Petek ve Aşkar tarafından yapılan "Bilimsel Süreç Becerileri Testi" James R. Okey vd. tarafından geliştirilmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik

hesaplamaları Aydoğdu (2006) tarafından yapılan bilimsel süreç becerileri testi, 0,81 güvenilirlik katsayısı, 4 seçenekli ve 25 maddeden oluşmaktadır. Teste ait örnek bir soru aşağıda verilmiştir.

*Örnek Soru 1:*

Bir polis şefi, arabaların hızının azaltılması ile uğraşmaktadır. Arabaların hızını etkileyebilecek bazı faktörler olduğunu düşünmektedir. Sürücülerin ne kadar hızlı araba kullandıklarını sizce aşağıdaki hipotezlerin hangisiyle sınayabilir?

- Daha genç sürücülerin daha hızlı araba kullanma olasılığı yüksektir.
- Kaza yapan arabalar ne kadar büyükse, içindeki insanların yaralanma olasılığı o kadar azdır.
- Yollarda ne kadar çok polis ekibi olursa, kaza sayısı o kadar az olur.
- Arabalar eskidikçe kaza yapma olasılıkları artar.

Conley, Pintrich, Vekiri ve Harrison (2004) tarafından hazırlanan ve Özbay (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan "Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği" ise 5'li likert tipinde (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) hazırlanmıştır. 26 maddeden oluşan bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait bazı örnek maddeler aşağıda verilmiştir:

- Tüm insanlar bilim insanlarının söylediklerine inanmak zorundalar.
- Günümüzde bazı bilimsel düşünceler, bilim insanlarının daha önce düşündüklerinden farklıdır.
- Bilimsel kitaplardan okuduklarınızın doğru olduğundan emin olabilirsiniz.

Araştırmada kullanılan fen başarı testi ile 8.sınıf öğrencilerinin DNA ve Genetik Kod, Kaldıraçlar, Eğik Düzlem ve Periyodik Sistem konularındaki başarılarını ölçmek hedeflenmiştir. Testin hazırlanması sürecinde testte yer alacak maddelerin belirlenmesi aşamasında öğretim programındaki kazanımlar belirlendikten sonra kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla öncelikle belirtke tablosu hazırlanmış ve belirtke tablosu doğrultusunda hazırlanan sorular için uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılarak 34 soruluk taslak test hazırlanmıştır. Fen başarı testinin taslak hali 4 seçenekli 34 sorudan oluşmaktadır. 34 sorudan oluşan taslak test, Adıyaman ilinde 8. Sınıfta öğrenim gören 434 öğrenciye uygulanmıştır. Testin uygulanma aşamasından sonra madde analizleri yapılarak, soruların madde ayırtedicilik indeksleri ve madde güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Maddelerin ayırt edicilik indeksleri, teste katılan öğrenciler arasında bilen ile bilmeyenin ayırt edildiği istatistiksel değerlerdir (Wells ve Wollack, 2003). Tekindal (2009), bir testin hazırlanması sürecinde oluşturulacak maddelerin ayırt edicilik derecelerine ve güçlük derecelerine göre oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Başarı testi geliştirme aşamasında 34 maddeye ait analiz sonuçları Tablo 3'de yer almaktadır.

**Tablo 3.**

*Fen Başarı Testine Ait Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri*

Soru	Güçlük İnd.	Ayırt Edc.İnd.	Soru	Güçlük İnd.	Ayırt Edc.İnd.
1	0,72	0,49	18	0,68	0,47
2	0,75	0,48	19	0,63	0,50
3	0,66	0,44	20	0,56	0,36
4	0,41	0,41	21	0,51	0,31
5	0,82	0,53	22	0,53	0,40
6	0,75	0,42	23	0,63	0,54
7	0,67	0,50	24	0,49	0,41
8	0,82	0,56	25	0,72	0,56
9	0,77	0,58	26	0,65	0,56

10	0,85	0,52	27	0,61	0,49
11	0,45	0,29	28	0,64	0,58
12	0,63	0,51	29	0,69	0,58
13	0,58	0,46	30	0,68	0,57
14	0,77	0,55	31	0,75	0,57
15	0,53	0,46	32	0,58	0,51
16	0,68	0,42	33	0,68	0,46
17	0,69	0,56	34	0,63	0,54

Bir testte yer alacak maddelerin, madde güçlük indekslerinin ve madde ayırtedicilik indekslerinin belirli bir değer aralığına sahip olması gerekmektedir (Baykul, 2000; Tekindal, 2009). Buna göre bir maddenin madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine ait değerler Tablo 3’de verilmiştir. Başarı testlerinde maddeler için ayırt edicilik indeksinin 1’e yakın olması ve madde güçlük indeksinin ise 0,50’ye yakın olması beklenmektedir (Downing, 2006). Başarı testinin hazırlanması sürecinde elde edilen istatistiksel sonuçlara göre Tablo 3 incelendiğinde testte bulunan maddelerden 8’inin kolay madde olması, 1’inin ise ayırt edicilik indeksi dikkate alındığında geliştirilmeli kategorisinde yer almasından dolayı bu maddelerden 9’u çıkarılmıştır. Başarı testine ait nihai sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*Nihai Testte Yer Alan Maddelerin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri*

Soru	Güçlük İnd.	Ayırt Edc.İnd.	Soru	Güçlük İnd.	Ayırt Edc.İnd.
1	0,72	0,49	14	0,53	0,40
2	0,66	0,44	15	0,63	0,54
3	0,41	0,41	16	0,49	0,41
4	0,67	0,50	17	0,72	0,56
5	0,63	0,51	18	0,65	0,56
6	0,58	0,46	19	0,61	0,49
7	0,53	0,46	20	0,64	0,58
8	0,68	0,42	21	0,69	0,58
9	0,69	0,56	22	0,68	0,57
10	0,68	0,47	23	0,58	0,51
11	0,63	0,50	24	0,68	0,46
12	0,56	0,36	25	0,63	0,54
13	0,51	0,31			

Nihai testte yer alan maddelerin güçlük indeksleri 0,41 ile 0,72 aralığındadır. Ayrıca testte yer alan soruların madde ayırt edicilik indeksleri ise 0,31 ile 0,58 aralığındadır. Nihai teste tamamına ait istatistiksel bilgiler Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Nihai Teste İlişkin İstatistiksel Veriler*

İstatistikler	Değerler
Madde Sayısı	25
Katılımcı Sayısı	434
Ortalama	22,37
Varyans	58,99
Minimum	1
Maksimum	25
Alfa (KR-20)	0,903
Ortalama Güçlük	0,62
Ortalama Ayırtedicilik	0,47

Tablo 5 incelendiğinde testin ortalama güçlüğü 0,61 iken ortalama ayırt edicilik indeksinin ise 0,48 olduğu görülmektedir. Testin güvenilirlik katsayısı ise 0,903 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla geliştirilen fen başarı testinin geçerli ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

### **Uygulama Süreci**

Araştırma deney ve kontrol grubundan oluşan 8.sınıf öğrencileriyle 5 haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Araştırma kapsamında deney grubunda ders süreci, kazanımların işlenmesi ve etkinliklerin yapılması aşamaları ile yürütülmüştür. Ancak Fen Bilimleri dersine ait kazanımların yoğun olması nedeniyle uygulama sürecinde Teknoloji Tasarım dersleri de kullanılmıştır. Dolayısıyla uygulama süreci toplam 30 saat sürmüştür. Araştırmanın deney ve kontrol grubuna süreç başlamadan önce ve süreç tamamlandıktan sonra bilimsel süreç becerileri testi (BSBT) ve bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği (BEİÖ) uygulanmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler kendi içinde 5 erli iki grup ve 4 erli iki grup olmak üzere toplam 4 gruba ayrılarak etkinlikler gruplar halinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna, uygulamanın ilk haftası ilk dersin başında STEM'in kapsamı, özellikleri, STEM etkinlikleriyle nelerin amaçlandığı anlatılmıştır. Bu aşamadan sonra etkinliklerin yapıldığı 5 hafta boyunca her hafta yapılan ortak uygulamalar yer almaktadır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere öğretim programında yer alan kazanımlar anlatılmış ve ardından etkinliklerin gerçekleştirme süreci başlamıştır. Uygulama sürecinde soru-cevap tekniğiyle yapılacak etkinliğin çerçevesi belirlenmiş, öğrencilere fikir vermesi amacıyla internetten konu ile alakalı videolar izletilmiş ve ardından uygulama süreci başlamıştır. Deney grubunda uygulama sürecinde uzman görüşü alınarak hazırlanan STEM Ders Planı ve 5 hafta süren 5 farklı etkinliğin uygulandığı her hafta için 3 farklı rubrik öğrencilere doldurtulmuştur. Ayrıca, 5 hafta boyunca STEM ders planı kapsamında hazırlanan Bilgi Temelli Hayat Problemlerini (BTHP) içeren kâğıtlar her etkinliğin başında öğrencilere dağıtılmıştır (Çorlu ve Çallı, 2017). Bilgi Temelli Hayat Problemi olarak hazırlanan senaryolarda öğrenciler, bir gerçek hayat problemi karşısında neler yapmaları gerektiğine ve nasıl bir yol izlemeleri gerektiğine karar verip fikir sahibi olmuşlardır.

### **Örnek BTHP:**

Teknolojik gelişmelerin hız kazandığı 21.yy'da küçükten büyüğe bütün işletmelerde her şey mekanik ve hızlı bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılıyor. İşlerini artık hızlıca ilerletmek isteyen bir fabrikada kendinizi bir makine mühendisi olarak hayal edin. İşvereniniz sizden fabrika içinde pratik bir şekilde kullanılabilecek ve işleri hızlandırabilecek bir vinç tasarlamasını istiyor. Ancak bunun için çok fazla vaktiniz yok ve tasarlayacağınız vinç için fazla bir maliyet harcamamalısınız. Fabrikanın ihtiyacını karşılamak için nasıl bir vinç tasarlıyorsunuz?

Öğrencilerden ders kitapları ve yardımcı kaynaklardan yararlanarak gerekli araştırmaları yapmaları için süre tanınmış ve etkinlik öncesi Araştırma Kayıt (Bilgi Edinme) Defteri'ni doldurmaları istenmiştir. Bu aşamada öğrenciler, kazanımlar ile ilgili hangi bilgilere sahip olduklarını ve hangi bilgilere sahip olmaları gerektiğini fark ederek araştırmalarını tamamlamışlardır. Ardından tasarladıkları ürünün taslak halini çizerek, taslak ürünün BTHP ile uyumunu, sınırlılıklar ile ne derece uyumlu olduğunu belirleyip elde ettikleri sonuçları Ürün Geliştirme Defteri'ne kaydetmişlerdir. Daha sonra sahip oldukları materyaller ile etkinliği gerçekleştirip materyali tasarlamışlardır. Materyal tasarım sürecinde öğrencilerden, ortaya çıkan farklı fikirleri belirlemeleri ve bu fikirlerini nasıl geliştirebileceklerini değerlendirmeleri beklenmiş ve sonuçlarını Fikir Geliştirme Defteri'ne kaydetmeleri istenmiştir. Materyal tasarım sürecinin sona ermesiyle gruptan bir öğrenci tasarladıkları materyali sınıfta tanıtmıştır. Bazı etkinliklerin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin açıklamalar ve görseller aşağıda sunulmuştur.



### *DNA Modeli Yapımı Etkinliği*

DNA modeli yapımı etkinliğinde öğrencilerden sahip oldukları bilgilerden yola çıkarak, hazırlayacakları DNA modelinin büyüklüğüne göre materyallerini seçmeleri istenmiştir. DNA'nın çift zincirli sarmal yapıda olduğu bilgisinden yola çıkarak, modelin ana omurgasını taşıması için tahta bir zeminin tam ortasına tasarlamak istedikleri modelin büyüklüğüne göre bir çubuk yerleştirilmiştir. DNA'nın yapısında yer alan zincirleri birbirine bağlayacak nükleotidleri temsil edecek tahta çubuklar belirli aralıklarda birbirine paralel ve farklı doğrultularda ana omurgayı oluşturan çubuğa sıcak silikon yardımıyla tutturulmuştur. BTHP'nde yer alan senaryoya göre DNA zincirindeki bozulmaların belirtilmesi amacıyla nükleotidleri temsil eden bu tahta çubukların bazılarının yönünü ve bağlanma şekli değiştirilmiştir. DNA'nın yapısında yer alan çift zinciri temsilen renkli kurdela ile nükleotidler birbirine bağlanmıştır. Ardından nükleotidlerin birbirinden farklı olduğunu belirtmek için, modelde nükleotid olarak kullandıkları tahta çubuklar farklı renklere boyanmıştır. Böylece DNA modelinin yapımı tamamlanmıştır.



**Şekil 1.** DNA Modeli Yapımı Etkinliğinde Elde Edilen Ürünlere İlişkin Görseller

### *Vinç Tasarımı Etkinliği*

Vinç tasarımı etkinliğinde öğrencilerden kullanacakları materyalleri belirlemeleri istenmiştir. Tasarımın büyüklüğüne göre standart ölçülerdeki tahta çubukları sıcak silikon ile birleştirerek tasarımın ana omurgası oluşturulmaya başlanmıştır. Vincin yük taşıyacak kol uzunluğunu ve yükün kaldırılacağı yüksekliği belirlemek için piston olarak kullanılacak enjektörü yerleştirecekleri konumu belirleyerek vinç kolunun ana omurga ile bağlantısı sağlanmıştır. Ardından ana omurganın hareketini sağlayacak tekerlekler arasındaki mesafe belirlenerek, tekerlekleri birbirine bağlayacak çubuklar iskeletin alt kısmına sıcak silikon yardımıyla sabitlenmiştir. Son olarak yükü taşıyan kolun hareketin sağlayacak enjektöre serum hortumu yardımıyla başka bir enjektör bağlanıp, enjektörler su ile doldurarak vincin hareketini sağlanmıştır. Böylece vinç tasarımı tamamlanmıştır.



**Şekil 2.** Vinç Tasarımı Etkinliğinde Elde Edilen Ürünlere İlişkin Görseller

### **Asansör Yapımı Etkinliği**

Asansör yapım etkinliğinde gruplar uzun ve kısa tahta çubuklar ile uzun tahta parçalarıyla aynı boydaki karton malzeme kullanarak materyal tasarlanmıştır. Aynı boydaki çubukların uç kısımlarında ve ortalarında birbirine denk gelecek şekilde aynı çapta delikler açılmıştır. Hazırlanan çubuklar birbirlerini dik kesecek şekilde ikişerli ortalarından birleştirilmiştir. Daha sonra birleştirilmiş halde bulunan bu ikişerli parçalar uç kısımlarından çapraz bir şekilde birleştirilerek asansörün uzayıp kısılabilen ayaklarını oluşturmuştur. Hazırlanan asansör ayakları ikişerli şekilde karşılıklı olarak belirli bölümlerinden uzun tahta kürdanlarla birleştirilmiştir. Asansörün ayaklarının üstüne ise yük taşınmasını sağlayacak tahta çubuklardan bir zemin sıcak silikon yardımıyla tutturulmuştur. Asansörün yukarı-aşağı hareketini sağlamak için ayakları birleştiren kürdan çubuklardan zemine en yakın olanına içi su dolu enjektörler takılarak asansörün hareketi sağlanmıştır.



**Şekil 3.** Asansör Yapımı Etkinliğinde Elde Edilen Ürünlere İlişkin Görseller

Araştırma kapsamında kontrol grubunda ise öğretim, fen öğretim programında yer alan kazanımlar dikkate alınarak, MEB Fen Bilimleri Ders Kitabından ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı)' da yer alan video ve görseller yardımıyla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yürütülmüştür. Derslerin işlenmesi sürecinde öğrencilerin dikkatlerini çekmek adına soru-cevap, beyin fırtınası gibi öğretim teknikleri kullanılmıştır. Aşağıda kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecine ilişkin bazı örnekler yer almaktadır.

*1.Hafta:* DNA ve Genetik Kod konusu ve bu konunun kavramları işlenmiştir. DNA'nın yapısını oluşturan bölümler (Nükleotid, gen) ele alınmış ve nükleotid, gen, DNA ve kromozom kavramları arasındaki büyüklük küçüklük sıralaması vurgulanmıştır. Ardından DNA'nın yapısından bahsedilmiş ve DNA'nın kendini eşlemesi olayı anlatılmıştır. DNA'nın yapısında meydana gelen bozukluklar üzerinde durularak, bu durumun meydana getirdiği hastalıklardan bahsedilerek ders kitabında yer alan konu kavrama soruları çözülmüş ve konu anlatımı tamamlanmıştır.

*2. hafta:* Basit makinelerden kaldıraçlar konusu ele alınmış ve bu konunun kavramları üzerinde durulmuştur. Kaldıraç çeşitleri, kuvvetlerin yönleri, kuvvetlerin büyüklüklerini etkileyen faktörler üzerinde durulmuş ve sınıfta öğrencilere konuyu daha iyi kavrayabilmeleri adına uzunca bir tahta ve bir destek aparatı vasıtasıyla uygulama yaptırılmıştır. Ardından günlük hayatta kullandığımız basit makinelerin kaldıraç türleriyle bağlantısı kurularak örnekler verilmiş ve öğrencilerin bu örnekleri çoğaltması sağlanmıştır. Öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirmeleri adına konu kavrama soruları çözülerek konu anlatımı tamamlanmıştır.

*5. hafta:* Basit makinelerden çıkık ve dişli çarklar konusu işlenmiştir. Çıkık ve dişli çarkların günlük hayattaki kullanım amaçlarından bahsedilerek bu konu ile ilgili örnekler çoğaltılmıştır. Verilen örneklerden kuvvet kazancı ve yol kazancı arasındaki bağlantı belirtilmiş ve günlük hayatta iş kolaylığı sağlayan yönleri üzerinde durulmuştur. Ardından konu ile ilgili konu kavrama soruları çözülerek öğrencilerin konuyu kavramaları sağlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Analiz aşamasında öncelikle veriler z değerlerine çevrilmiş ve -3'ten küçük, +3'ten büyük olan değerler uç değer olarak kabul edilerek veriler temizlenmiştir. Daha sonra verilerin normal dağılıma uyup uymadığı kontrol edilerek hangi testlerin yapılacağı belirlenmiştir. Grupların öntest-sontest puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılacak teste karar verebilmek amacıyla öncelikle fark puanlarının normallliği incelenmiştir. Verilerin normallığının sağlanması amacıyla Shapiro-Wilk sonuçları ile çarpıklık-basıklık katsayıları hesaplanmış ve histogram grafikleri incelenmiştir. Shapiro-Wilk sonuçlarınının 0,05 değerinden büyük olmasına, çarpıklık-basıklık katsayılarınının ise -1 ile +1

arasında olmasına dikkat edilmiştir (Can, 2016). Dağılımın normalliğinin sağlanması için bu parametrelerin sağlanması nedeniyle verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısıyla parametrik testlerden bağımlı gruplar t testi yapılmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için grup değişkeni açısından verilerin normalliği incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının grup değişkenleri açısından normalliğinin sağlanması için Shapiro-Wilk testi sonuçları, çarpıklık-basıklık katsayıları ve histogram grafikleri incelenmiş, dağılımın normalliğinin sağlandığı görülmüştür. Bu nedenle kontrol ve deney grupları arasındaki farklılığı belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmasına karar verilmiştir.

Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi kriteri 0,05 olarak alınmıştır. Ayrıca araştırmada istatistiksel olarak anlamlı çıkan sonuçların etki büyüklüğü değerleri de hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü anlamlı farklılık gösteren değerlerin pratikteki standart sapma değerini göstermektedir (Cohen, 1988). Bu amaçla hesaplanan Cohen d değerleri elde edilen bulgulara ait analizlerin pratikteki anlamlılığının yorumlanması amacıyla kullanılmıştır. Etki büyüklüğü değerleri yorumlanırken Cohen (1988)'in kriterleri dikkate alınmıştır. Bu sınıflamaya göre  $d \leq 0,2$  ise küçük,  $0,2 < d < 0,8$  değerleri orta ve  $d \geq 0,8$  değerleri ise geniş etki büyüklüğü olduğu anlamına gelmektedir.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini cevaplamak için analizlerden elde edilen sonuçlar ve yorumlar yer almaktadır.

### *Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar*

Deney ve kontrol grubunda yer alan 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri testinden aldıkları puanlar açısından ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı ölçümler t testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6.**

*Grupların Ön Test-Son Test Sonuçları Arasındaki Farkı Belirlemeye Yönelik Bağımlı Ölçümler T Testi Sonuçları*

Grup	Ölçüm	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen d
Deney	Ön Test	18	8,44	4,42	17	4,32	,00	1,14
Grubu	Son Test	18	13,44	4,35				
Kontrol	Ön Test	14	12,21	2,47	13	0,34	,74	0,09
Grubu	Son Test	14	12,42	3,06				

Tablo 6'da yer alan grupların ön test-son test puanları arasında yapılan bağımlı ölçümler t testi sonuçlarına göre deney grubunun ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenirken ( $p < 0,05$ ), kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ). Bu bulgular STEM etkinliklerine dayalı yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının, öğrencilerin bilimsel süreç becerisi puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış meydana getirdiğini göstermektedir. Deney grubunun ön test-son test puanları arasındaki farklılığının pratikteki önemini belirlemek amacıyla hesaplanan Cohen d değeri 1,14 bulunmuştur. Bu değer, deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasındaki farkın "1,14" standart sapma değerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre gruplar arasındaki farkın pratikte yüksek etki değerine sahip olduğu söylenebilir. Diğer taraftan yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenim gören kontrol grubunun uygulama sonrasında puanlarında artış olmasına karşın, bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

8.sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri puanlarında ön test ve son test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız ölçümler t testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

**Tablo 7.***Gruplar Arasındaki Farkı Belirlemeye Yönelik Bağımsız Ölçümler T Testi Sonuçları*

Grup	Ölçüm	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen d
Ön Test	Kontrol G.	14	12,05	3,33	30	1,72	0,10	0,61
	Deney G.	18	14,21	3,74				
Son Test	Kontrol G.	14	9,94	4,74	30	0,21	0,83	0,07
	Deney G.	18	10,28	3,93				

Tablo 7'de yer alan bağımsız ölçümler t testi sonuçlarına göre bilimsel süreç becerileri puanlarında deney ve kontrol grubunun ön test sonuçları incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık görülmezken bu farka ilişkin etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde son test puanları açısından da deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $p>0,05$ ).

### *İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar*

Araştırmanın ikinci alt problemi; STEM etkinliklerinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarına etkisi nasıldır? Bu alt problemlere cevap bulmak için yapılan bağımlı ve bağımsız t testi sonuçları açıklanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan 8.sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği ile elde edilen ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı ölçümler t testi sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

**Tablo 8.***Grupların Ön Test-Son Test Sonuçları Arasındaki Farkı Belirlemeye Yönelik Bağımlı Ölçümler T Testi Sonuçları*

Grup	Ölçüm	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen d
Deney	Ön Test	18	3,29	0,36	17	-0,73	0,47	0,18
Grubu	Son Test	18	3,40	0,37				
Kontrol	Ön Test	14	3,02	0,59	13	-1,30	0,22	0,35
Grubu	Son Test	14	3,16	0,54				

Tablo 8'de yer alan bağımlı ölçümler t testi verilerine göre, hem deney grubunda hem de kontrol grubunda son test ortalamaları ile ön test ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, deney grubunda 0,11 artış görülürken, kontrol grubunda 0,14 puanlık bir artış olduğu görülmektedir. Fakat her iki grupta da ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $p>0,05$ ). Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

**Tablo 9.***Gruplar Arasındaki Farkı Belirlemeye Yönelik Bağımsız Ölçümler T Testi Sonuçları*

Grup	Ölçüm	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen d
Ön Test	Kontrol G.	14	3,07	0,56	30	-1,02	0,31	0,39
	Deney G.	18	3,26	0,41				
Son Test	Kontrol G.	14	3,11	0,44	30	-2,09	0,04	0,75
	Deney G.	18	3,44	0,43				



Tablo 9’da yer alan bağımsız ölçümler t testi sonuçlarına göre ön test puanları incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir fakat son test puanları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Hesaplanan Cohen d değerine göre bu farklılığın “orta” düzeyde bir etkide bulunduğu belirlenmiştir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Deney ve kontrol grubunda yer alan 8.sınıf öğrencilerinin STEM etkinliklerinin fen başarılarına etkisini ölçmek amacıyla geliştirilen başarı ölçeği ile elde edilen sonuçlar açısından, grupların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız ölçümler t testi sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

**Tablo 10.**

*Grupların Ön Test-Son Test Sonuçları Arasındaki Farkı Belirlemeye Yönelik Bağımlı Ölçümler T Testi Sonuçları*

Grup	Ölçüm	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen d
Deney	Ön Test	18	13,66	4,50	17	0,95	0,35	0,23
Grubu	Son Test	18	14,55	4,51				
Kontrol	Ön Test	14	8,35	4,28	13	-2,01	0,07	0,43
Grubu	Son Test	14	11,07	2,26				

Tablo 10’a göre deney grubunun ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aynı şekilde kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > 0,05$ ). 8. sınıf öğrencilerinin fen başarılarında ön test ve son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız ölçümler t testi sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

**Tablo 11.**

*Gruplar Arasındaki Farkı Belirlemeye Yönelik Bağımsız Ölçümler T Testi Sonuçları*

Grup	Ölçüm	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen d
Ön Test	Kontrol G.	14	11,44	5,15	30	0,47	0,63	0,17
	Deney G.	18	12,35	5,60				
Son Test	Kontrol G.	14	12,07	3,54	30	-0,59	0,55	0,20
	Deney G.	18	12,88	4,18				

8. sınıf öğrencilerinin fen başarıları açısından gruplar arasındaki anlamlılık düzeyi incelendiğinde Tablo 11’de yer alan verilere göre ön test ve son test sonuçları açısından deney ve kontrol arasında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma STEM etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin fen başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel epistemolojik inançlarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında, STEM etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi incelenmiştir. Buna göre; STEM etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişiminde deney grubunun son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. STEM etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney grubunda son test puanlarında “yüksek etki” değerine sahip olması, pratikte STEM etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, fen bilimleri dersinde STEM etkinliklerinin yapılandırıcı öğrenme ortamlarına entegre edilmesiyle, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilebileceği sonucuna ulaşılabilir. Benzer şekilde STEM’in bilimsel süreç becerilerine etkisiyle ilgili Yamak, Bulut ve Dünder (2014)’in çalışmaları

sonucunda STEM etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Gökbayrak ve Karışan (2017) ise, STEM etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine etkisini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında elde edilen sonuçlara göre deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sullivan (2008) tarafından yapılan başka bir çalışmada STEM etkinlikleri kapsamında öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre deney ve kontrol grupları arasında ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Kavak (2019) tarafından yapılan STEM uygulamalarının 4.sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada ve Akın (2019) tarafından yapılan STEM uygulamalarının 7.sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelendiği çalışmada, kontrol gruplarının bilimsel süreç becerileri puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuçlar mevcut çalışma ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, STEM etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarına etkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; STEM etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarının gelişiminde deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Deney grubu ve kontrol grubunun bilimsel epistemolojik inançları ön test-son test puan ortalamalarında, deney grubunda 0,11 puan, kontrol grubunda ise 0,14 puanlık bir artış bulunmaktadır. Fakat grupların ön test ve son test puan ortalamalarında meydana gelen bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir. Diğer taraftan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla derslerin işlendiği kontrol grubunun bilimsel epistemolojik inançlarının değişmediği sonucu elde edilmiştir. Aynı zamanda ön test puanlarında deney grubu ve kontrol grubu arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Fakat son test sonuçlarında deney grubu ve kontrol grubu arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci alt probleminden elde ettiğimiz bu sonuca göre STEM etkinliklerinin 8.sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarına etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre orta düzeyde bir etki bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, STEM'in bireylere kattığı eleştirel ve sorgulayıcı özellikleri (Williams, 2011) ile epistemolojinin bilginin ne olduğu, nasıl ortaya çıktığı ile ilgili sorgulamaya dayalı yönü (Karabulut ve Ulucan, 2012) ile örtüşmektedir. Dolayısıyla, bilimsel epistemolojik inançların bireylerin bilimsel bilgiyi anlamalarında, yorumlamalarında, bilgiyi yeniden üretmelerinde ve değerlendirmelerinde etkili olduğu (Yenice ve Özden, 2013) göz önünde bulundurulursa mevcut araştırmanın sonuçlarına göre STEM etkinliklerinin öğrencilerde bu süreçleri harekete geçirdiği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında STEM etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin fen başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin fen başarı puanlarının arttığı ancak grupların ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ayrıca kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu çalışmanın aksine STEM'in fen başarısına etkisinin araştırıldığı literatürde yer alan benzer çalışmalarda; Yıldırım ve Selvi (2017), 7.sınıf öğrencileriyle yarı deneysel desen ile iki deney grubu, bir kontrol grubu olmak üzere üç grup ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, STEM uygulamalarının öğrencilerin başarılarına olumlu katkı yaptığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca STEM'in öğrenilen bilgilerin kalıcılığına katkı sağladığı da görülmüştür. Irak (2019), tarafından yapılan çalışmada ise 5.sınıf öğrencileri de STEM etkinlikleriyle öğretim gerçekleştirilerek öğrencilerin akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. STEM etkinlikleriyle ders işlenen deney grubunun kontrol grubu ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. STEM'in fen başarısına etkisinin olduğu bu çalışmaların yanı sıra, anlamlı bir etkisinin olmadığı çalışmalarda bulunmaktadır. Yapılan literatür taramasında; Neccar (2019)'ın yaptığı bir çalışmada ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yalnızca "Madde

ve Isı” ünitesiyle fen başarılarına ve fene yönelik tutumlarına STEM etkinliklerinin etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada STEM etkinliklerinin, öğrencilerin başarılarında ve tutumlarında bir etkiye neden olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bunun yanı sıra Hiğde (2019), tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada STEM etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin fen başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda STEM etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin fen başarı puanlarında artışa neden olduğunu, ancak etkinliklerin deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları, yapmış olduğumuz araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

STEM etkinliklerinin öğrencilerin fen başarıları üzerindeki etkilerinin araştırıldığı ve anlamlı farklılaşmanın görüldüğü ve görülmediği çalışmalar arasında bir takım farklılıklar görülmektedir. Örneğin anlamlı farklılıkların görüldüğü çalışmalarda; etkinliklerin laboratuvar ortamında uygulanması, etkinliklerin tek üniteye odaklanması, zaman kısıtlamasının olmaması gibi faktörler yer almaktadır. Araştırmamızın fen başarısı boyutundaki sonuçlarının gruplar arasında anlamlı farklılık göstermemesi, söz konusu bu faktörlerden kaynaklanan farklılıklar nedeniyle olduğu düşünülmektedir. Sürecin ve sonucun birlikte değerlendirildiği STEM eğitiminde, geleneksel ölçme araçları yerine tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir (Akgündüz vd., 2015). Gruplar arasında fen başarısı yönünden anlamlı farklılığın çıkmaması bu durumunda kaynaklanıyor olabilir. Bu durumun bir diğer nedeni ise, çalışma grubunun özellikleri olabilir. Mevcut çalışmada katılımcıların yer aldığı okul kırsal kesimde, düşük teknik özelliklere sahip olan ve başarı düzeyi düşük bir okuldur. Farklı gruplara uygulanan ortak STEM uygulamalarının aynı sonuçları vermemesinden (NRC, 2011) dolayı katılımcıların özellikleri araştırma sonucunu etkilemiş olabilir. Araştırmadan çıkarılacak diğer bir sonuç ise deney grubunun öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucundan hareketle STEM etkinliklerinin bilimsel epistemolojik inançlara etkisinin olmamasından dolayı fen başarısına etkisinin olmaması arasında ilişki bulunduğu söylenebilir. Çünkü literatürde bilimsel epistemolojik inanç ile fen başarısı arasında pozitif ilişki olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Simpson ve Oliver, 1990; Topçu ve Yılmaz-Tüzün, 2009). Bilimsel epistemolojik inanç düzeyinin gelişmiş olmasının fen başarısını olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır (Liang ve Tsai, 2012). Dolayısıyla bu araştırmalardan hareketle mevcut çalışmada STEM etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarına etkisinin olmamasının fen başarılarına da etkisinin olmamasına neden olduğu sonucu çıkarılabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmada kullanılan STEM etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri puanlarında deney grubunun ön test-son test sonuçları karşılaştırıldığında, son test puanları lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Buradan hareketle öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine anlamlı katkı sunacağı düşünülerek fen bilimleri derslerinin STEM etkinlikleriyle işlenmesi önerilebilir.
- Araştırmada, STEM etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançları ve fen başarıları toplam puan ortalamalarında öntest-sontest puanları açısından artışa neden olduğu sonucuna ulaşılmış, ancak bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde STEM etkinliklerinin farklı çalışma gruplarında ve farklı ünitelerde fen başarısını arttırdığı bazılarında ise anlamlı bir farklılığın görülmediği tespit edilmiştir (Hiğde, 2019; Neccar, 2019). STEM etkinliklerinin öğrencilerin fen başarılarına etkisi yapılacak başka çalışmalarla farklı konularda gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Araştırma 5 haftalık bir süreci kapsamaktadır. STEM etkinliklerinin öğrenciler üzerinde fen derslerine karşı olumlu etkileri dikkate alındığında zaman kısıtlaması olmadan etkinliklerin yapılması, eğitim-öğretim ve öğrenciler açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilir. Bu

nedenle zaman kısıtlaması olmadan öğrencilerin STEM etkinliklerine katılımının sağlanması önerilebilir.

- Etkinliklerin uygulanması aşamasında bir programa bağlı kalmak, programın öğreticisi konumunda olmak, belirli bir sürede öğrencilere kazanımları verme zorunluluğu, sınırlı süre ve materyal kullanımı beraberinde bir takım sınırlamaları getirmiştir. Bu nedenle STEM etkinliklerinin fen bilimleri dersinin yanı sıra ayrı bir ders ile ele alınması, zaman ve materyal kısıtlamasının olmaması öğrencilerin STEM'i daha iyi kavramalarına ve araştırmada incelenen değişkenlerin dışsal değişkenler kontrol altına alınarak daha güvenilir sonuçlar elde edilmesine imkân tanıyabilir.
- Araştırma 34 öğrenci ve kırsal bölgede yer alan bir okul ile sınırlı olarak gerçekleştirilmiştir. Daha geniş bir örnekleme ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip bir okulda araştırma yapılarak STEM etkinliklerinin etkisi araştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Acat, M. B., Tüken, G., ve Karadağ, E. (2010). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği: Türk kültürüne uyarılma, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(4), 67-89.
- Akın, V. (2019). *FeTeMM uygulamalarının 7.sınıf öğrencilerinin FeTeMM'e yönelik tutumlarına, bilimsel süreç becerilerine ve meslek seçimlerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Akgün, A., Özden, M., Çinicici, A., Aslan, A. ve Berber, S. (2014). Teknoloji destekli öğretimin bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarıya etkisinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(48), 27-46.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul: Scala Basım.
- Asıgırgan, S. İ. (2019). *Oyunlaştırılmış STEM uygulamalarının öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Aydoğdu, B. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara, ÖSYM Yayınları.
- Bıçer, A. (2019). *STEM yaklaşımına dayalı elektrik devre elemanları konusu öğretiminin 5. sınıf özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Bozkurt, H.A. (2018). *Mühendislik tasarım temelli fen öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin fen başarıları, stem alanlarına yönelik tutumları ve stem kariyerine yönelik algıları üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. Ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2'EU)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary educational psychology*, 29(2), 186-204.

- Çiftçi, M. (2018). *Geliştirilen STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerine, STEM disiplinlerini anlamalarına ve STEM mesleklerini fark etmelerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Çorlu, M. S. (2014). FeTeMM eğitimi makale çağrı mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 4-10,
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 74-85.
- Çorlu, M. S. ve Çallı, E. (2017). *STEM kuram ve uygulamalarıyla fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi*. Ankara: Pusula Yayıncılık.
- Daymaz, B. (2019). *Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin matematik başarı, motivasyon ve STEM kariyer alanlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Demir, S. ve Aknoğlu, O. (2010). Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 75-93.
- Deryakulu, D. ve Bıkmaç, F. H. (2003). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 243-257.
- Downing, S. M. (2006). Selected-response item formats in test development. *Handbook of test development* (p.287-301). Routledge.
- Duygu, E. (2018). *Simülasyon tabanlı sorgulayıcı öğrenme ortamında fetemm eğitiminin bilimsel süreç becerileri ve fetemm farkındalıklarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Ercan, S., & Bozkurt, E. (2013). Expectations from engineering applications in science education: decision-making skill. *IOSTE Eurasian Regional Symposium & Brojerage event Horizon* (Vol. 2020).
- Fensham, P. J. (2008). *Science education policy-making: Eleven emerging issues*. Paris: UNESCO.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Green, M. (2007). *Science and engineering degrees: 1966-2004*. Virginia: National Science Foundation.
- Gökbayrak, S. (2017). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM farkındalık düzeyleri, entegre STEM öğretimi yönelimi ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Gökbayrak, S. ve Karışan, D. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin FeTeMM temelli etkinlikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-40.
- Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 6(1), 129-144.
- Hiğde, E. (2019). *Ortaokul 7.sınıf öğrencileri için hazırlanan STEM etkinliklerinin farklı değişkenlere yönelik etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Irak, M. (2019). *5.sınıf fen bilimleri dersi Işığın Yayılması ünitesine yönelik STEM uygulamalarının akademik başarı ve STEM'e karşı tutum üzerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Irkiçatal, Z. (2016). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (fetemm) içerikli okul sonrası etkinliklerin öğrencilerin başarılarına ve fetemm alguları üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Jayarajah, K., Saat, R. M., Rauf, A., & Amnah, R. (2014). A review of science, technology, engineering & mathematics (STEM) education research from 1999-2013: A Malaysian Perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(3), 155-163.
- Karabulut, E. O., ve Ulucan, H. (2012). Beden eğitimi öğretmenliği adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 39-44.



- Karcı, M. (2018). *STEM etkinliklerine dayalı senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının (STÖY) öğrencilerin akademik başarıları, meslek seçimleri ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kavak, T. (2019). *STEM uygulamalarının 4. sınıf öğrencilerinin fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına, bilimsel süreç ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kurtuluş, M. A. (2019). *STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, problem çözme becerilerine, bilimsel yaratıcılıklarına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya.
- Lacey, T. A., & Wright, B. (2009). Employment outlook: 2008-18-occupational employment projections to 2018. *Monthly Lab. Rev.*, 132, 82-123.
- Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2010). Relational analysis of college science-major students' epistemological beliefs toward science and conceptions of learning science. *International Journal of Science Education*, 32(17), 2273-2289.
- Lowell, B. L., & Regets, M. C. (2006). *A half-century snapshot of the STEM workforce, 1950 to 2000*, Washington, DC: Commission on Professionals in Science and Technology.
- MEB. (2005). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2013). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. National Academies Press.
- Neccar, D. (2019). *Fen bilimleri dersinde STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin başarısına, fene ilişkin tutumlarına ve STEM'e yönelik görüşlerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Osman, K., & Saat, R. M. (2014). Science technology, engineering and mathematics (STEM) education in Malaysia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10(3), 153-154.
- Özbay, H. E. (2016) *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının bilimsel epistemolojik inançlar ve zihinsel risk alma davranışları ile ilişkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Padilla, M. J. (1986). *The science process skills. Research matters – To the science teacher, No. 9004*. Reston, VA: National Association for Research in Science Teaching (NARST).
- Raj, R. G., & Devi, S. N. (2014). Science process skills and achievement in science among high school students. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 2(15), 2435-2443.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of educational psychology*, 82(3), 498.
- Simpson, R. D., & Steve Oliver, J. (1990). A summary of major influences on attitude toward and achievement in science among adolescent students. *Science education*, 74(1), 1-18.
- Sullivan, F. R. (2008). Robotics and science literacy: Thinking skills, science process skills and systems understanding. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 45(3), 373-394.
- Şahin, A., Ayar, M. C ve Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 1-26.
- Tekindal, S. (2009). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Terzi, A.R., 2005. Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(2). 298-311.

- Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 158-164.
- Topçu, M. S., & Yılmaz-Tüzün, Ö. (2009). Elementary students' metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status. *İlköğretim Online*, 8(3), 676-693.
- Ünlü, Z. K. ve Dökme, İ. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin FeTeMM'in mühendisliği hakkındaki imajları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 196-204.
- Wells, C. S., and Wollack, J. A. (2003). An Instructor's Guide to Understanding Test Reliability. Testing & Evaluation Services. University of Wisconsin. Available at: <http://testing.wisc.edu/Reliability.pdf>. Retrieved March, 2019.
- Wendell, K. B., Connolly, K. G., Wright, C. G., Jarvin, L., Rogers, C., Barnett, M., & Marulcu, I. (2010). Incorporating engineering design into elementary school science curricula. In *American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, Louisville, KY*.
- Williams, J. (2011). STEM education: Proceed with caution. *Design and Technology Education: An International Journal*, 16(1), 27-35.
- Yamak, H., Bulut, N. ve DüNDAR, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.
- Yenice, N., & Özden, B. (2013). Analysis of scientific epistemological beliefs of eighth graders. *International Journal of Education in Mathematics Science and Technology*, 1(2), 107-115.
- Yıldırım, B., & Selvi, M. (2015). Adaptation of stem attitude scale to turkish. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 1117-1130.
- Yıldırım, B., & Altun, Y. (2014, Haziran). STEM eğitimi üzerine derleme çalışması: Fen bilimleri alanında örnek ders uygulanmaları. *International Congress of Education Research'ında sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.

## *The Effects of STEM Activities on 8th Grade Students' Science Process Skills, Scientific Epistemological Beliefs and Science Achievements*

### **Extended Abstract:**

The purpose of this study is to investigate effect of STEM activities on the scientific process skills, scientific epistemological beliefs and science achievement of 8th grade students. The research was carried out with using a non-equivalent control group pretest-posttest quasi-experimental design, one of the quantitative research methods. In the pretest-posttest control group quasi-experimental design, one of the two groups is assigned as the control group and the other as the experimental group and the pre-test is applied before the experimental application (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz & Çakmak, 2015). So the study, 18 students (11 female, 7 male) were in the experimental group and 14 students were in the control group. The study was carried out with the participation of 32 students who were selected in the 8th grade in a public school in Adıyaman selected with the convenience sampling method. In the experimental group, implementation was carried out with constructive learning approach supported by STEM activities, and in the control group with constructive learning approach. STEM Lesson Plans and STEM Rubrics prepared by adapting the teaching plans prepared by Çorlu and Çallı (2017) were used in the experimental group. In the control group, the courses were conducted in accordance with Science Curriculum which was prepared in accordance with constructivist learning approach (MEB, 2018). The study was carried out with 3 different units (Human Reproduction, Growth and Development, Simple Machines and Structure and Properties of Matter) and 4 different topics (DNA and Genetic Code, Leverage, Inclined Plane and Periodic System) for a total of 5 weeks. In order to collect data, "Science Process Skills Test" and "Scientific Epistemological Beliefs Scale", and "Science Achievement Test" were used. The difficulty indexes of the items included in the final test of the science achievement test developed by the researchers ranged from 0,41 to 0,72. In addition, item discrimination index of the questions included in the test is in the range of 0,31 to 0,58. The average difficulty of the test was 0,61 and the mean discrimination index was 0,48. The reliability coefficient of the test was 0,903. Therefore, it can be said that the science achievement test developed is a valid and reliable measurement tool.). The scientific process skills test, which was adapted to Turkish by Aydoğdu (2006), consisted of 0,81 reliability coefficient, 4 options and 25 items. The "Scientific Epistemological Beliefs Scale", which was adapted to Turkish by Özbay (2016), and whose validity and reliability studies were carried out, is 5-likert type. The reliability coefficient of the scale consisting of 26 items was found to be 0,80, Since the data fit the normal distribution, it was decided to perform parametric tests. The study was conducted with 34 students and a school in rural areas. The effect of STEM activities can be investigated by conducting research with a large sample and in a school of different socio-economic level.

Significance level criterion was taken as 0,05 when interpreting the results. In addition, the effect size values of the statistically significant results were calculated (Cohen, 1988). Cohen (1988)'s criteria were taken into consideration when interpreting effect size values ( $d \leq 0,2$  means small,  $0,2 < d < 0,8$  means medium and  $d \geq 0,8$  means large effect size).

In the first sub-problem of the research, the effect of STEM activities on the scientific process skills of 8th grade students was examined. According to the results, it was determined that there was a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group in terms of science process skills, while there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group. In addition, no statistically significant difference was found between the experimental and control groups' science process skill post-test scores. In the second sub-problem of the research, the effects of STEM activities on the scientific epistemological beliefs of 8th

grade students were examined. In terms of scientific epistemological belief, there was no statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group and the control group. However, there was a statistically significant difference between the control and experimental post-test scores. In the third sub-problem of the research, the effect of STEM activities on science achievement of 8th grade students was examined. There was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the students in terms of science achievement. In line with the results, it may be suggested that science courses should be conducted with STEM activities because STEM activities contribute to 8th grade students' scientific process skills. The study was conducted over a 5-week period. When the positive effects of STEM activities on students against science courses are taken into consideration, conducting activities without time limitation can have positive results for education and teaching. Therefore, it may be suggested that students participate in STEM activities without time constraints.

**Key Words:** *STEM, Science process skills, Scientific epistemological beliefs, 8th grade students*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.600097

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(1), 23-39

## İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Ortak Derslerinde Kullanılan Kitaplardaki Kelimelerin Uluslararası Öğrenciler Gözüyle İncelenmesi

Dursun DEMİR<sup>1</sup>

Makalenin Geliş Tarihi: 01.08.2019

Yayına Kabul Tarihi: 06.06.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 27.06.2020

*Yabancı bir dille öğrenim gören öğrencilerin ne kadar kelime bildiği, hem anlama hem de anlatma becerilerini doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin öncelikli olarak hangi kelimeleri öğrenmeleri gerektiğini tespit etmek için değişik derlemeler kullanılarak sıklık çalışmaları yapılmaktadır. Genel ve akademik kelime listeleri bunlardan en yaygın olanlardır. Genel kelime listeleri günlük hayatta, akademik kelime listeleri ise akademik yayınlarda en sık kullanılan kelimeleri içermektedir. İngilizce gibi, yabancı dil olarak öğretimi çok yaygın yapılan dillerde farklı araştırmacılar tarafından hazırlanmış farklı kelime listeleri ile karşılaşmak mümkün iken, Türkçede bu anlamda çok fazla sayıda kelime listesi bulunmamaktadır. Bu çalışmada iktisat fakültesi birinci sınıfta okutulan ortak derslerin kitaplarından hazırlanan derlemin incelemesi yapılmıştır. Çalışmanın amacı, ortak derslerin kelime yükünü tespit etmek, bu kelimeleri İstanbul Yabancılar İçin Türkçe setindeki kelimeler ve Göz'ün kelime sıklığına yönelik yaptığı çalışmada tespit ettiği ilk 2.000 kelime ile karşılaştırmak ve bu derslerin kitaplarında sık kullanılan ortak kelimeleri belirlemektir. Çalışma sonucunda ortak derslerin kitaplarında 8.050 farklı kelime olduğu, bu kelimelerin % 44'ünün İstanbul Yabancılar İçin Türkçe setindekilerle aynı olduğu, Göz'ün ilk 2.000 kelimesinin derlemdeki toplam kelimelerin % 77'sini oluşturduğu görülmüştür. Çalışmada ayrıca, derlemde sık tekrar eden 135 kelime tespit edilmiş ve bu kelimeler derlemin % 6'sını oluşturmuştur. Çalışma sonuçlarının, özellikle uluslararası öğrencilere yönelik Akademik Türkçe derslerinde kullanılabileceği düşünülmektedir.*

**Anahtar Sözcükler:** Derlem, Uluslararası öğrenci, Ders kitabı, Kelime yükü, Kelime sıklığı.

### GİRİŞ

Kelime bilgisinin bir yabancı dili öğrenme ve kullanmada çok önemli bir faktör olduğu bilinmektedir. Lewis'in (1993, s. 89) de ifade ettiği gibi "kelime, dilin özü ya da kalbidir." Yabancı bir dil öğrenen öğrenciler, çalışma zamanlarının ciddi bir kısmını kelime öğrenmeye ayırmak zorunda kalırlar. Bu öğrencilerin kelime bilgisine en çok ihtiyaç duydukları becerinin okuma olduğu söylenebilir. Çünkü bir metindeki kelimelerin önemli bir kısmı bilinmiyorsa, o metni anlamak mümkün olmaz (Klinger, Vaughn ve Boardman, 2007). Aynı konuda Ward (2009), ne kadar çok kelime bilinirse, okuduğunu anlamının da o kadar kolay olacağını belirtmektedir. Kelime öğretiminin, çoğunlukla okuma dersinin içinde yapılması da bu ifadeleri güçlendirmektedir.

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, [dursun.demir@gop.edu.tr](mailto:dursun.demir@gop.edu.tr), ORCID: 0000-0002-4882-9462

Demir, D. (2020). İktisadi ve idari bilimler fakültesi ortak derslerinde kullanılan kitaplardaki kelimelerin uluslararası öğrenciler gözüyle incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 23-39. DOI: 10.7822/omuefd.600097

Kelime, dile ait çok zengin bir alan olduğu için yabancı dil öğretiminde hangi kelimelerin öncelikli olarak öğretilmesi gerektiği konusunda bazı sıklık çalışmaları yapılmıştır. “Kelime sıklığı, sözlü ya da yazılı dilde bir kelime ya da kelime grubunun ne kadar çok ya da az kullanıldığının tespitini ifade etmektedir” (Hirik, 2017, s. 56). Kelime sıklığının dil öğretimi konusundaki önemini ise Aksan (2009) şu şekilde ifade etmektedir:

“Her dilde kimi sözcükler öteki öğelerden çok daha sık kullanılır. Okumaya yeni başlayan, ilkokulun ilk sınıfındaki öğrencilere ya da bir yabancı dili öğrenmeye başlayanlara ilk aşamada öğretilmesi gereken sözcüklerin hangileri olduğu, dilin sözcüklerinin hangi sıraya göre tanıtılması gerektiği saptanırken, değişik gereksinimleri karşılayan ana dili ve yabancı dil sözlükleri hazırlanırken dildeki öğelerin sıklıklarının bilinmesi gerekmektedir” (s. 20).

Kelime sıklığı çalışmaları derlemler üzerinde yapılmaktadır. Derlem, yazılı ya da sözlü çok sayıda metnin bilgisayar ortamında bir araya getirilmesini ifade eder (Onan, 2016; McEnery ve Wilson, 2001). Derlem temelli çalışmaların ilk defa Batıda yapıldığı görülmektedir. Örneğin, West (1953), ilk çalışmayı yapanlardan biridir ve İngilizcede en sık kullanılan ilk 2.000 kelimeyi tespit etmiştir. Bazı eleştiriler almakla birlikte (bk. Hwang, 1989; Munoz, 2015; Yang 2015) listenin güncel çalışmalarda bile çok yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir.

Sıklık çalışmalarında kelimenin sınırını tayin etmek önemli bir konudur. Türkçede kelime sıklığı üzerine yapılan çalışmaların çoğunda Kurudayıoğlu ve Karadağ’ın (2005) önerisine uygun olarak her taban ayrı bir kelime olarak kabul edilmiştir. “Taban, kelime kök ve gövdelerinin çekim eki almamış yalın hâlidir (Korkmaz 1992, s.145). Dolayısıyla, Türkçe sıklık çalışmalarında yapım eki almış her bir kök, ayrı bir kelime olarak kabul edilir. İngilizcede yapılan sıklık çalışmalarında ise kelime ailesi kavramı kullanılır. Bauer ve Nation’a (1993) göre kelime ailesi, bir kelime kökü ve bu köke eklenen bütün yapım ve çekim ekleri ile ortaya çıkan kelimeleri kapsar. Öğrencilerin bu yeni kelimeleri ayrı ayrı öğrenmesine gerek yoktur, çünkü kök ve eklere bakarak yeni kelimelerin anlamlarını bilebilirler. Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere, İngilizcede yapım eki almış her bir kök ayrı bir kelime olarak kabul edilmez; o kelime ailesinin bir üyesi olarak görülür.

Kelime kavramına bu iki farklı yaklaşımın neticesi olarak İngilizce sıklık çalışmalarında madde başı bir kelimeye daha fazla sayıda kelimenin bağlanacağı düşünülmemelidir. West’in (1953) sıklık listesinde en fazla ek alan kelimelerden birisi “agree”dir. Bu kelime, aldığı yapım ve çekim ekleri ile birlikte biçimsel olarak birbirinden farklı 14 kelime (agree, agreed, agreeing, agreement, agreements, agrees, agreeable, disagreements, disagree, disagreeable, disagreed, disagreeing, disagreement, disagrees) olarak listede yer almaktadır. Hâlbuki sadece çekim ekleri ile Türkçe bir fiili biçimsel olarak 204 farklı kelimeye, olumsuzluk eki ile birlikte 408 farklı kelimeye dönüştürmek mümkündür (Baş, 2011). Bunun nedeni Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasıdır. Kelimelerin bu kadar çok çekim eki alması dilimizde sıklık çalışması yapmayı da zorlaştırmaktadır.

Türkçenin ilk kelime sıklığı sözlüğü, Göz (2003) tarafından hazırlanmıştır. Göz, 1995-2000 yılları arasında yayımlanmış basın, roman-hikâye, bilim, popüler bilim, güzel sanatlar, biyografi, hobi, din, okul kitapları ve değişik eserlerden seçtiği metinlerle oluşturduğu 975.141 kelimelik derlemde 179.861 çeşit kelime ve 22.693 farklı kelime tespit etmiştir. Ayrıca listesinde en sık kullanılan 1.000 kelimenin toplam kelimelerin % 69’unu oluşturduğunu da ortaya çıkarmıştır. West’in listesindeki 2.000 kelime ise bütün yazılı metinlerdeki toplam kelimelerin % 78-92’sini (Nation ve Waring, 1997), akademik metinlerdeki kelimelerin ise % 76’sını (Coxhead, 2000) oluşturmaktadır.

Kelime sıklığı üzerine yapılan diğer çalışmalarda Apaydın (2010) 6. sınıf Türkçe ders kitaplarını, Öztürk (2013) ise 1980-2010 yılları arasında çok okunan romanları kelime sıklığı bakımından incelerken Özdemirel (2017) yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe, Çelik (2014) ise yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğreten ders kitaplarını içerdikleri kelimeler açısından karşılaştırmıştır. Göçen ve

Okur'un (2016) çalışması ise hem kelime sıklığı hem de yaygınlığı üzerinedir. Söz konusu çalışmada Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe öğretim setlerinin A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerindeki 15 öğrenci kitabı incelemeye alınmıştır. Çalışma sonucunda, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe setinin diğer iki sete göre hem toplam hem de farklı olarak daha fazla sayıda kelime içerdiği görülmüştür. Veriler kelime yaygınlığı yönünden incelendiğinde, bütün kelimelerin sadece % 30'unun her üç sette de ortak olduğu ve dolayısıyla bu alandaki kelime öğretimi konusunda bir birlikteliğin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bir metni öğrencilerin anlayabilmesi için o metindeki kelimelerin ne kadarını bilmeleri gerektiği konusunda değişik araştırmalar yapılmıştır. Laufer (1989), Laufer ve Ravenhorst-Kalovski (2010), Liu ve Nation (1985); asgari anlama ve bilinmeyen kelimelerin anlamlarının doğru tahmini için bir metindeki kelimelerin % 95'inin okuyucu tarafından bilinmesi gerektiğini ifade etmiştir. Diğer taraftan Nation (2001 ve 2006), bu oranın % 98 olması gerektiğini belirtmiştir. Hsu (2011) bu iki farklı oranın alt ve üst sınır olarak kabul edilmesi gerektiği görüşündedir. Ayrıca Nation (2006), % 98 oranı temel alındığında yazılı bir metnin anlaşılması için 8.000-9.000 kelimenin, bir konuşma metninin anlaşılması için ise 6.000-7.000 kelimenin bilinmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Hsu (2011), işletme bölümlerinde okuyan uluslararası öğrencilerin kendi bölümlerinde okutulan bir ders kitabı ile işletme alanında yazılmış bir makaleyi anlayabilmeleri için ne kadar kelime bilmeleri gerektiğini araştırmıştır. Karşılaştırmalı bir çalışma olduğu için makale ve kitaplardan oluşan iki farklı derlem (7.2 milyon ve 7.6 milyon kelime) hazırlamıştır. Bir metni anlamak için içindeki kelimelerin % 95'inin bilinmesi gerektiği temel alındığında, işletme ders kitapları için öğrencilerin 3.500, işletme makaleleri için ise 5.000 kelime bilmelerine gerek olduğu ortaya konulmuştur. Diğer bir çalışmada Hsu (2014), uluslararası öğrencilerin mühendislik ders kitaplarını anlayabilmeleri için 5.000 kelime öğrenmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte değişik mühendislik dalları için farklı sayıda kelime öğrenimi gerekmektedir. Örneğin inşaat mühendisliği için 3.500 kelime yeterli olurken biyokimya mühendisliği için bu sayı 8.500'e çıkmaktadır.

Yang (2015), hemşirelik alanında en sık kullanılan akademik kelimeleri tespit etmek için 252 makale ve 1 milyon kelimedenden oluşan bir derlem geliştirmiştir. Bu derlemden elde ettiği akademik hemşirelik kelime listesinde 676 kelime yer almıştır. Listeye şu üç ölçütü yerine getiren kelimeler dâhil edilmiştir: 1. Kelime, hemşirelikle ilgili 21 farklı alanın 11'inde geçmelidir (yaygınlık). 2. Kelime, derlemde en az 33 kere tekrar etmelidir (sıklık). 3. Bu kelimeler, West'in (1953) listesinde yer almamalıdır. Bu şekilde oluşturulan Hemşirelik Akademik Kelime Listesindeki kelimelerin derlemin % 13,64'ünü oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca Coxhead'in (2000) akademik kelime listesindeki 570 kelimedenden 378'i (% 56) mevcut listede yer almıştır.

İktisat fakültesi birinci sınıfta okutulan ortak derslerin kitaplarındaki kelime yükünü tespit etmek ve bu kelimeleri İstanbul Yabancılar İçin Türkçe setindeki kelimeler ile karşılaştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İktisat fakültesi birinci sınıfta okutulan ortak derslerin kitaplarını anlayabilmek için uluslararası öğrencilerin ne kadar kelime bilmeleri gerekmektedir?
2. İktisat fakültesi birinci sınıfta okutulan ortak derslerin kitaplarındaki kelimelerin ne kadarı İstanbul Yabancılar İçin Türkçe setinde geçmektedir?
3. Göz'ün (2003) ilk 2.000 kelimesi arasında yer almayan fakat derlemde sık tekrar eden kelimeler hangileridir?
4. Göz'ün ilk 2.000 kelimesi derlemde ne kadar yer almaktadır?



## YÖNTEM

### *Derlem*

Araştırmacının çalıştığı kurumun iktisat fakültesinde görev yapmakta olan iki akademisyenin yardımı ile iktisat fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin alması gereken dört ortak derse (İktisada Giriş, Hukukun Temel Kavramları, Genel Muhasebe ve Anayasa Hukuku) ait dört kitap (Ek 1) belirlenerek 620.554 kelimelik bir derlem oluşturulmuştur. Her bir kitap taranarak PDF formatına daha sonra da bir optik karakter tanıma (OCR) yazılımı olan AbbyFine Reader 10 programı kullanılarak kelime işlemci dosyasına dönüştürülmüştür. Bu dört dosya birleştirilerek çalışmanın derlemi meydana getirilmiş ve üzerinde şu işlemler yapılmıştır:

- a) Kitaplardaki önsöz, içindekiler, kaynaklar, ekler bölümleri ile her sayfada kitabın adı, bölümün adı ya da yazarı gibi sürekli tekrar eden üst bilgiler silinmiştir. Sayfa altındaki açıklayıcı dipnotlar korunurken referans olarak konular silinmiştir.
- b) AbbyFine Reader 10 programı tarafından doğru taranmayan ve dolayısıyla yazım hatası içeren kelimelerden az hatalı olanlar düzeltilmiş, çok hatalı olup düzeltilmesi için ilgili kitaba müracaat edilmesini gerektirenler teker teker derlemde silinmiştir.
- c) Başlıkların ve madde başlarının önündeki harfler silinmiştir.
- d) Bütün rakam ve sayı sembolleri silinmiştir.
- e) Sayısal veriler içeren tablolar silinmiştir.
- f) “www” veya “https://” ile başlayan bütün internet adresleri silinmiştir.
- g) Çalışma verilerinin analiz edildiği AntWordProfilers yazılımı iki boşluk arasındaki her bir veriyi farklı bir kelime olarak algıladığı için iki unsurundan birisi Türkçe sözlükte<sup>2</sup> yer almayan “ufak tefek, süslenip püslenmek, eski püskü, satın almak” gibi ikilemeler birleştirilip tek kelime haline getirilmiştir.
- h) Bütün özel isimler silinmiştir.
- i) Türkçe sözlükte yer almayan yabancı kelimeler ile yabancı dilde yazılmış cümleler silinmiştir. Bununla birlikte, derlemde çok sık tekrar eden ve konunun anlaşılması için öğrencilerin bilmesi gerektiği düşünülen bazı yabancı kelimeler (kliring, kodifiye, konsinye, monopson, , muhakemat, müteferri, nasyonel vb.) silinmemiştir.
- j) Derlemde “milli, siyasî, parlamento, medenî, maddî, ilân, hâsılat, duşakabin” gibi imla kurallarına uygun yazılmamış yüzlerce kelime İmla Kılavuzu<sup>3</sup> ile uyumlu hale getirilmiştir.
- k) Derlemde yer alan bütün kısaltmalar açılarak kısaltma olmaktan çıkarılmıştır.

Bütün bu işlemlerden sonra derlemde 532.934 kelime kalmış ve bu kelimeler değerlendirmeye alınmıştır.

### *Verilerin Analizi*

#### *Kelime Listesinin Oluşturulması*

Çalışmanın verileri Anthony (2014) tarafından geliştirilen AntWordProfilers (Version 1.4.0) bilgisayar yazılımı kullanılarak incelenmiştir. Söz konusu yazılımın iki veri girişi mevcuttur. İlkine analiz edilecek metin (derlem), ikincisine ise o metnin kendisiyle analiz edileceği kelime listesi girilmektedir.

<sup>2</sup> Türk Dil Kurumu'nun (TDK) resmi sitesindeki çevrim içi Güncel Türkçe Sözlük.

<sup>3</sup> Türk Dil Kurumu'nun resmi sitesindeki çevrim içi Yazım Kılavuzu.

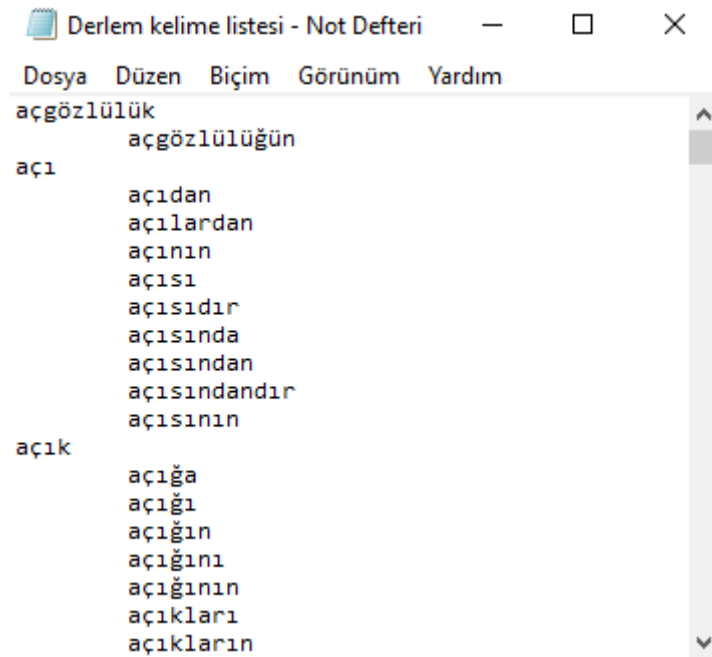
Yazılımın derlemin tamamını analiz edebilmesi için, derlemde yer alan bütün çeşit kelimelerin<sup>4</sup> kelime listesinde yer alması gerekmektedir. Bu listeye öncelikle farklı (madde başı) kelimeler<sup>5</sup>, onların hemen altına, bir alt başlık şeklinde bu kelimelerin çekim eki almış halleri yazılmıştır.

Derlemdeki bütün çeşit kelimelerin yer aldığı liste şu şekilde oluşturulmuştur:

- Öncelikle, yazılım kullanılarak derlemdeki bütün kelimeler alfabetik bir listeye dönüştürülmüştür. 1.352 sayfadan oluşan bu listede 35.662 çeşit kelime yer almıştır.
- Çalışmada her taban, ayrı bir kelime olarak kabul edilmiştir. Bunun için kelimelerdeki çekim ekleri silinmiş ve geriye kalan kök ve gövdeler kelime listesine farklı kelime olarak dâhil edilmiştir. Çekim ekleri silinen madde başı fiillere “-mak, -mek” ekleri eklenmiştir.
- Listedeki madde başı/farklı kelimelerin hemen altına, alt başlık şeklinde, o kelimelerin derlemdeki çekim eki almış halleri yazılmıştır (bk. Resim 1). Olumsuzluk eki almış fiiller de buraya yazılmıştır.
- Liste oluşturulurken, Türk Dil Kurumu’nun resmî sitesindeki çevrim içi Güncel Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu esas alınmıştır.
- Güncel Türkçe Sözlük’te madde başı olarak yer almayan fiilimsiler, ilgili fiilin altına yazılmıştır.
- “De/da” bağlacının “de” şekli madde başı kabul edilmiş ve “da” hali hemen altına yazılmıştır.
- Soru ekinin “mı” hali madde başı kabul edilmiş ve diğer halleri hemen altına yazılmıştır.
- Sıfır, bir, iki, üç vb. rakamlar ve on, yüz, bin vb. basamak isimleri madde başı kabul edilmiş, diğer sayılar ilgili madde başına bağlanmıştır.
- Bütün bu işlemler sonucunda elde edilen kelime listesinde 8.050 adet madde başı/farklı kelime yer almıştır.

### Resim 1.

Derlem kelime listesinden bir görüntü



<sup>4</sup> Çalışmada “çeşit kelime” ile yazılışları (biçimsel olarak) birbirinden farklı bütün kelimeler kastedilmiştir. Bu kelimeler yalın olabilecekleri gibi çekim ya da yapım eki almış da olabilirler.

<sup>5</sup> Farklı (madde başı) kelime, kök veya gövde halinde olan çekim eki eklenmemiş kelimedir.

### *İstanbul Kelime Listesinin Oluşturulması*

Araştırmanın ikinci sorusunu cevaplayabilmek için, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe setinin A1, A2, B1, B2 ve C1 öğrenci kitaplarında geçen kelimelerin listesi Göçen'in (2016) tezinden temin edilmiştir. Göçen, söz konusu sette geçen kelimeleri "ikilemeler, deyimler, atasözleri, bilmeceler, tekerlemeler ve temel kelimeler" olmak üzere altı farklı kategoride incelemiştir. Bunlar içerisinde son kategorideki kelimeler yalın halleriyle, diğerleri ya yalın ya da çekimli halleri ile yer almıştır. Araştırmanın ikinci sorusu gereği, bu altı kategorideki kelimelerin yalın hallerinin tek bir listede (İstanbul kelime listesi) toplanması gerekmiştir. Bunun için aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

- İki unsurundan birisi veya her ikisi Güncel Türkçe Sözlük'te yer almayan ikilemeler birleştirilip tek kelime haline getirilmiştir.
- İkilemeler, deyimler, atasözleri, bilmeceler ve tekerlemeler kategorilerindeki kelimelerin çekim ekleri silinerek kelimeler kök veya gövde haline getirilmiştir.
- Temel kelimeler kategorisinde fiillerin sonunda bulunan "-" işareti silinip yerine "-mak, -mek" ekleri eklenmiştir.
- Sadece yalın halleri kalan kelimelerin tekrarları AntWordProfilers yazılımı kullanılarak silinmiştir.
- Bütün bu işlemler sonucunda elde edilen İstanbul kelime listesinde 6.158 adet farklı/madde başı kelime yer almıştır.

AntWordProfilers, sadece düz metin dosyalarını kabul ettiği için hem derlem hem derlem kelime listesi ve hem de İstanbul kelime listesi kelime işlemci dosyasından (.doc) düz metin (.txt) dosyasına dönüştürülmüş, yazılımın Türkçe karakterleri tanıması için dönüştürme esnasında "Unicode (UTF-8)" seçeneği işaretlenmiştir.

Araştırmanın ilk sorusu gereği iktisat fakültesi birinci sınıfta okutulan ortak derslerin kitaplarını anlayabilmek için uluslararası öğrencilerin bilmeleri gereken kelime sayısını tespit etmede Laufer'in (1989) çalışması dikkate alınarak % 95 oranı ölçüt olarak kabul edilmiştir.

### **BULGULAR**

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun olarak aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 1.**

*Derlemdeki Toplam (Token), Çeşit (Type) Ve Farklı Kelime (Lemma) Sayısı*

	<b>Toplam Kelime</b>	<b>Çeşit Kelime</b>	<b>Farklı Kelime</b>
<b>Derlem</b>	532.934	35.662	8.050

Tabloda görüldüğü gibi, derlem toplam 532.934 kelimedenden oluşmuştur. Derlemdeki çeşit kelime sayısı 35.662'dir. Bir başka ifade ile bu, derlemdeki tekrarlar silindiğinde geriye kalan kelime sayısıdır. Bu kelimelerden yalın olanlar ile çekim ekleri silinerek yalın hale getirilenler, farklı kelimeleri oluşturmuştur ve onların sayısı 8.050'dir.

Toplam sayı olarak en çok kelime İktisada Giriş dersinde, en az kelime ise Hukukun Temel Kavramları dersindedir (bk. Tablo 2). En çok farklı kelime İktisada Giriş dersinde, en az ise Genel Muhasebe dersindedir. Kelime katsayılarına bakıldığında Hukukun Temel Kavramlarına ait katsayı oranının diğer üç dersin yaklaşık iki katı olduğu görülmektedir.

**Tablo 2.***Derlemdeki Toplam, Çeşit Ve Farklı Kelimelerin Derslere Göre Dağılımı*

Dersler	Toplam Kelime	Çeşit Kelime	Farklı Kelime	Kelime Katsayısı*
İktisada Giriş	188.383	18.415	4.978	0,026
Hukukun Temel Kavramları	74.848	11.232	3.761	0,050
Genel Muhasebe	104.402	9.241	2.798	0,027
Anayasa Hukuku	165.301	15.336	4.480	0,027

\*Kelime katsayısı, farklı kelimelerin toplam kelimelere bölünmesi ile elde edilmiştir.

#### *Ortak Derslerde Kullanılan Kitapların Kelime Yüğü*

Çalışmanın ilk sorusu, iktisat fakültesi birinci sınıfta okutulan ortak derslerin kitaplarını anlayabilmek için uluslararası öğrencilerin ne kadar kelime bilmeleri gerektiğini sormaktaydı. Yöntem bölümünde de ifade edildiği gibi bu çalışmada, öğrencilerin bir metni anlayabilmeleri için bilmeleri gereken kelime miktarını belirlemede Laufer'in (1989) ölçütü temel alınmıştır. Laufer'e göre, okuyucunun sözlük kullanmadan bir metni okuyup anlayabilmesi için o metinde geçen kelimelerin % 95'ini biliyor olması gerekmektedir. Derlemde toplam 8.050 adet farklı kelime olduğu göz önüne alındığında, uluslararası öğrencilerin ortak derslerin kitaplarını anlayabilmeleri için bu kelimelerin 7.648'ini biliyor olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

#### *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Setindeki Kelimelerin Derlemdekiler İle Karşılaştırılması*

Çalışmanın ikinci sorusu gereği, iktisat fakültesi birinci sınıfta okutulan ortak derslerin kitaplarındaki kelimeler, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe setindekiler ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.***İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Setindeki Kelimelerin Derlemdekiler İle Karşılaştırılması*

Kelimeler	Sayı	%
Ortak	3.551	44
Değişik	4.499	56
<b>Toplam</b>	<b>8.050</b>	<b>100</b>

Çalışma verileri incelendiğinde, derlemde yer alan 8.050 kelimenin 3.551'inin İstanbul Yabancılar İçin Türkçe setinde geçtiği görülmektedir. Bir başka ifade ile bu setle Türkçe öğrenen ve iktisat fakültesinde okuyan uluslararası öğrenciler, ortak derslerin kitaplarında geçen kelimelerin en fazla % 44'ünü TÖMER hazırlık sınıflarında öğrenerek bölümlerine gelmektedir.

#### *Derlemde Sık Tekrar Eden Kelimeler*

Araştırmanın üçüncü sorusu gereği, Göz'ün (2003) ilk 2.000 kelimesi arasında yer almayan fakat derlemde sık tekrar eden kelimeleri tespit etmek için çalışmada kullanılan kelime listesinden Göz'ün ilk 2.000 kelimesi teker teker silinmiştir. Geriye kalan liste ile derlem tekrar analiz edilmiştir. Bu analiz esnasında sıklıkla birlikte yaygınlık da dikkate alınmıştır. Yaygınlıkta ölçüt olarak kelimenin her dört ders kitabından en az üçünde geçmesi, sıklıkta ise derlemde en az 100 kere tekrar etmesi belirlenmiştir. Bu ölçütlere uygun olarak hazırlanan ortak dersler kelime listesinde 135 kelime yer almıştır. "Da" bağlacı ve "mı" soru eki Göz'ün listesinde yer almadığı için, "sıfır" ve "dördüncü" kelimeleri de sayı ifadesi oldukları için listeye dâhil edilmemiştir. Listedeki bu kelimelerin 102'si isim, 24'ü sıfat, 5'i fiil ve 4'ü zarftır. İsimler, listenin % 76'sını oluşturmuştur. Ayrıca bu listede yer alan kelimeler, çekimli halleri ile birlikte derlemdeki toplam kelimelerin % 6'sını oluşturmuştur. Tablo 4'te ortak dersler kelime listesinde yer alan ilk 10 kelime gösterilmiş, listenin tamamına ise Ek 2'de yer verilmiştir.

**Tablo 4.***Derlemede En Çok Tekrar Eden İlk 10 Kelime*

Sıra no	Kelime	Yaygınlık	Toplam Sıklık	İktisada Giriş	Hukukun Temel Kavramları	Genel Muhasebe	Anayasa Hukuku
1	tarafından	4	1.365	147	301	139	778
2	arz	4	1.307	1.293	3	5	6
3	muhasebe	3	902	40	0	861	1
4	alacak	4	874	49	17	797	11
5	sayılı	4	823	4	65	14	740
6	yargı	4	821	4	275	2	540
7	yasama	3	795	1	72	0	722
8	harcama	4	708	682	1	17	8
9	teori	4	654	441	165	2	46
10	yürütme	3	620	0	32	2	586

Tabloda görüldüğü üzere, ilk 10 kelimenin 8'i isimdir. Geriye kalan iki kelimenin biri zarf, diğeri de sıfattır. Bu kelimelerden 7'si dört kitabın hepsinde de geçmektedir.

Tablo 5'te, Göz'ün (2003) ilk 2.000 kelimesi çıkarıldıktan sonra, her bir kitapta en çok tekrar eden ilk 10 kelimeye yer verilmiştir.

**Tablo 5.***Ortak Derslerin Her Birisinde En Çok Tekrar Eden İlk 10 Kelime*

Sıra no	Kelime	İktisada Giriş		Hukukun Temel Kavramları		Genel Muhasebe		Anayasa Hukuku	
		Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime
1	eğri	1.395	norm	379	muhasabe	861	hürriyet	787	
2	arz	1.293	hukuki	308	alacak	797	tarafından	778	
3	harcama	682	tarafından	301	tutar	541	sayılı	740	
4	marjinal	542	yargı	275	kaydedilme	489	yasama	722	
5	istihdam	471	irade	267	katma	477	yürütme	586	
6	işsizlik	452	müeyyide	248	liralık	468	yargı	540	
7	teori	441	idare	240	bilanço	427	fıkra	399	
8	emek	368	örf	239	kasa	419	tüzük	373	
9	artma	347	medeni	215	amortisman	368	kararname	365	
10	değişme	340	teori	165	envanter	326	idare	355	

Tabloya bakıldığında isim türü kelimelerin ağırlıkta olduğu, dersler arasında ilk 10 kelime arasında ortak kelimelerin azlığı dikkati çekmektedir. Sadece Hukukun Temel Kavramları ile Anayasa Hukuku derslerindeki ilk 10 kelimedenden üçü ortaktır. Genel Muhasebe dersinin ilk 10 kelimesinin hepsi diğer üç dersinkilerden farklıdır.

#### **Derlemedeki Genel Kelimelerin Oranı**

Çalışmanın son sorusu, Göz'ün (2003) ilk 2.000 kelimesinin derlemin ne kadarını oluşturduğu ile ilgili idi. Bir başka ifade ile bu soru, derlemedeki genel kelime oranını ortaya koymayı amaçlıyordu. Analiz sonunda, Göz'ün ilk 2.000 kelimesinin (çekimli halleri ile birlikte) derlemedeki toplam kelimelerin % 77'sini oluşturduğu görülmüştür.

#### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada iktisat fakültesi birinci sınıfta okutulan ortak derslerin kitaplarından hazırlanan derlemin incelemesi yapılmıştır. Çalışma sonucunda ortak derslerin kitaplarında 8.050 farklı kelime

olduğu görülmüştür. Laufer'e (1989) göre bir öğrencinin okuduğu metni sözlük kullanmadan anlayabilmesi için o metindeki kelimelerin % 95'ini bilmesi gerekmektedir. Bu da her 20 kelimedede 1 bilinmeyen kelime anlamına gelmektedir. Bu ölçüte göre, iktisat fakültesi birinci sınıfta okutulan ortak derslerin kitaplarını sözlük kullanmadan anlayabilmeleri için öğrencilerin 8.050 kelimenin 7.648'ini biliyor olmaları gerekmektedir. Hsu (2011), yaptığı çalışmada öğrencilerin işletme ders kitaplarını anlayabilmeleri için 3.500 kelime bilmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. İki çalışma sonucu arasındaki bu büyük farkın nedeni, giriş bölümünde de ifade edildiği gibi, kelime kavramını tayin noktasında farklı yaklaşımlardır. Mevcut çalışmada, diğer Türkçe sıklık çalışmalarının çoğunda olduğu gibi, Kurudayıoğlu ve Karadağ'ın (2005) önerisine uygun olarak her taban ayrı bir kelime olarak kabul edilmişken İngilizcede yapılan sıklık çalışmalarında kelime ailesi kavramı kullanılmakta, dolayısıyla, aynı köke farklı yapım ekleri eklenerek elde edilen yeni kelimeler farklı bir kelime olarak kabul edilmemektedir. Kelime sınırı olarak tabanı kabul eden Türkçe sıklık çalışmaları İngilizcedekiler ile karşılaştırılırken bu önemli farkın gözden kaçırılmaması gerekmektedir.

Diğer taraftan, derlemi oluşturan dört ders kitabının kelime katsayılarına bakıldığında (bk. Tablo 2) İktisada Giriş, Genel Muhasebe ve Anayasa Hukuku derslerinin kelime katsayılarının hemen hemen aynı olduğu, bununla birlikte Hukukun Temel Kavramlarına ait katsayı oranının diğer üç dersin yaklaşık iki katı olduğu görülmektedir. Bu durum, bu dersin kitabında aynı kelimelerin çok sık tekrar edilmediğini, bunun yerine sürekli yeni kelimelerin kullanıma sunulduğunu göstermektedir. Bu verilerden hareketle, bu dört dersi alan öğrencilerin, kelimelerin anlamlarını bilme noktasında Hukukun Temel Kavramları dersinde daha fazla zorlanacakları söylenebilir.

Derlemde yer alan kelimeler İstanbul Yabancılar İçin Türkçe setinin kelimeleri ile karşılaştırıldığında, derlemde yer alan 8.050 kelimenin 3.551'inin (% 44) Türkçe öğretim setinde geçtiği görülmektedir. Uluslararası öğrencilerin sette geçen bütün kelimeleri öğrendiğini varsaysak bile bu, onların dört ortak dersin kitaplarında 4.499 yeni kelime ile karşılaşacakları anlamına gelmektedir. Öğrencilerin birinci sınıfta daha başka dersler almaları gerektiği ve o derslerin kitaplarında da başka yeni kelimelerle karşılaşacakları düşünüldüğünde, birinci sınıfta öğrencilerin ciddi bir çalışma zamanını kelime öğrenmeye ayırmaları gerektiği varsayımında bulunabiliriz.

Çalışmada ayrıca, Göz'ün (2003) ilk 2.000 kelimesi arasında yer almayan fakat derlemde sık tekrar eden 135 kelime tespit edilmiştir. Bu listedeki kelimeler, çekimli halleri ile birlikte derlemdeki toplam kelimelerin % 6'sını oluşturmuştur. Coxhead'in (2000) akademik kelime listesindeki 570 kelimenin, kendi derlemindeki kelimelerin % 10'unu oluşturduğu göz önüne alındığında, sadece 135 kelime ile % 6'lık kapsama oranının bir hayli yüksek olduğu görülmektedir.

Diğer yandan, çalışmada Göz'ün (2003) ilk 2.000 kelimesinin derlemdeki toplam kelimelerin % 77'sini oluşturduğu ortaya konmuştur. Bu sonuç, Coxhead'in (2000) ulaştığı sonuca çok yakındır. Coxhead yaptığı çalışma sonucunda, West'in (1953) listesinde yer alan ilk 2.000 kelimenin kendi akademik derlemindeki kelimelerin % 76'sını oluşturduğunu tespit etmiştir. Mevcut çalışma derleminde Göz'ün (2003) ilk 2.000 kelimesinden 1.823'ü yer almaktadır. Buna 135 kelimeyi eklediğimizde 1.958 kelime eder ki bu kelimeler, derlemdeki toplam kelimelerin % 83'ünü oluşturur.

Çalışma sonucunda ortaya çıkarılan 135 kelimelik "ortak dersler kelime listesi", uluslararası öğrencilere yönelik Akademik Türkçe derslerinde kullanılabilir ve bu derslerde öğrencilere öğretilir. Ortak derslere giren öğretim elemanları tarafından listede yer alan kelimelerin doğrudan öğretimi de yapılabilir. Ayrıca liste, bireysel çalışma yapan öğrenciler tarafından bir başvuru listesi olarak da kullanılabilir.

Bu çalışma derlemine iktisat fakültesi birinci sınıfında okutulan dört ortak dersin kitapları dâhil edilmiştir. Sadece birinci sınıf ortak derslerinin kitapları değil, bütün sınıflarda okutulan bütün derslerin kitaplarının dâhil edileceği daha büyük bir derlem hazırlanarak daha kapsamlı sonuçlara

ulaşılabilir. Böyle kapsamlı bir derlem üzerinde yapılacak ayrıntılı bir çalışma ile iktisat fakültesi lisans öğrencilerine yönelik akademik bir kelime listesi oluşturulabilir. Yine benzer bir çalışmada iktisat alanındaki makalelerden oluşturulacak bir derleme lisansüstü öğrencilerin kelime yükleri tespit edilebilir ve her iki çalışma birbiri ile karşılaştırılabilir.

Çalışmada kelimeler münferit olarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin her bir kelimenin sözlüklerdeki anlamını bilmeleri, o kelimeleri doğru kullanmalarını ve metin içinde gördüklerinde anlamlarını hatırlamalarını sağlamayabilir. Anlam yanında, kelimelerin metin içinde hangi kelimelerle daha çok yana yana kullanıldığının (eş dizim) da bilinmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, farklı bir çalışmada derlemde sık geçen kelimelerin eş dizim özelliklerinin de ortaya konması faydalı olacaktır.

Son olarak, mevcut çalışma derlemi yazılı metinler kullanılarak oluşturulmuştur. Derslerde öğretim elemanlarının konuşma kayıtları tutularak bir sözlü metin derlemi de oluşturulabilir ve her iki derlem verileri birbiri ile karşılaştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Anlara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Anthony, L. (2014). *AntWordProfiler* (Version 1.4.0) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. [Çevrim içi: <http://www.laurenceanthony.net/software/antwordprofiler/> Erişim Tarihi: 12 Ocak 2019].
- Apaydın, N. (2010). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29, 27-61.
- Bauer, L., & Nation, P. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography*, 6(4), 253-279.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- Çelik, S. (2014). *Yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarında kullanılan söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Göçen, G., & Okur, A. (2016). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı ve yaygınlığı. *Millî Eğitim*, 210, 447-476.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hirik, E. (2017). Türkiye Türkçesi duyu fiillerinde anlam ve kelime sıklığı ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 41, 53-74.
- Hsu, W. (2011). The vocabulary thresholds of business textbooks and business research articles for EFL learners. *English for Specific Purposes*, 30, 247-257.
- Hsu, W. (2014). Measuring the vocabulary load of engineering textbooks for EFL undergraduates. *English for Specific Purposes* 33, 54-65.
- Hwang, K. (1989). *Reading newspapers for the improvement of vocabulary and reading skills*. Unpublished Master's Thesis, Victoria University of Wellington, Wellington.
- Klinger, J., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. New York: The Guilford Press.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.



- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text lexis is essential for comprehension? In Lauren, C., & Nordman, M. (Eds.), *Special language: From human thinking to thinking machines* (s. 316-323). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15-30.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Hove: LTP.
- Liu, N. A., & Nation, I. S. P. (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, 16, 33-42.
- McEnery, T., & Wilson, A. (2001). *Corpus linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Muñoz, V. L. (2015). The vocabulary of agriculture semi-popularization articles in English: A corpus-based study. *English for Specific Purposes* 39, 26-44.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82.
- Nation, I. S. P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In Schmitt, N., & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (s.6-19). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim*, 210, 11-29.
- Özdemirel, A. Y. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, H. (2013). *1980'den 2010 yılına okunurluğu yüksek Türk romanlarının sözcük varlığı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ward, J. (2009). EAP reading and lexis for Thai engineering undergraduates. *Journal of English for Academic Purposes*, 4(8), 294-301.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman, Green & Co.
- Yang, M. N. (2015). A nursing academic word list. *English for Specific Purposes*, 37, 27-38.

## EKLER

### Ek 1.

*Derlemi oluşturan ders kitapları.*

- İktisada Giriş / Zeynel Dinler, 2015, 21. Baskı 644 sayfa
- Hukuka Giriş / Kemal Gözler, 2009, 6. Baskı 320 sayfa
- Finansal Muhasebe (Genel Muhasebe) / Nihat Küçüksavaş, 2010, 11. baskı 842 sayfa
- Türk Anayasa Hukuku Dersleri / Kemal Gözler, 2014, 16. Baskı 496 sayfa

### Ek 2.

*Ortak Dersler Kelime Listesi*

Sıra no	Kelime	Yaygınlık	Toplam Sıklık	İktisada Giriş	Hukukun Temel Kavramları	Genel Muhasebe	Anayasa Hukuku
1	tarafından	4	1.365	147	301	139	778

2	arz	4	1.307	1.293	3	5	6
3	muhasebe	3	902	40	0	861	1
4	alacak	4	874	49	17	797	11
5	sayılı	4	823	4	65	14	740
6	yargı	4	821	4	275	2	540
7	yasama	3	795	1	72	0	722
8	harcama	4	708	682	1	17	8
9	teori	4	654	441	165	2	46
10	yürütme	3	620	0	32	2	586
11	idare	4	600	2	240	3	355
12	tutar	4	571	16	6	541	8
13	kararname	3	503	0	137	1	365
14	katma	4	502	20	2	477	3
15	işsizlik	3	468	452	0	13	3
16	hukuki	4	462	7	308	5	142
17	tüzük	3	441	0	67	1	373
18	fıkra	3	435	0	32	4	399
19	hesaplanmak	4	408	80	1	318	9
20	stok	3	408	93	0	314	1
21	yapılma	4	406	68	31	170	137
22	iptal	4	405	2	88	22	293
23	değişme	4	393	340	3	48	2
24	yürürlük	4	389	2	132	5	250
25	idari	4	380	4	164	14	198
26	emek	4	374	368	2	2	2
27	aykırı	3	373	3	88	0	282
28	artma	3	354	347	3	4	0
29	başkanlık	3	354	1	24	0	329
30	nedeniyle	4	344	229	10	47	58
31	tarihli	4	305	2	53	34	216
32	ilan	4	299	16	13	8	262
33	had	4	270	250	2	14	4
34	kur	4	270	212	1	36	21
35	parlamento	3	265	6	15	0	244
36	izlenmek	4	251	73	5	170	3
37	tahsil	4	242	8	7	221	6
38	alma	4	239	123	25	11	80

39	düşme	4	238	157	5	6	70
40	medeni	3	238	1	215	0	22
41	dağılım	3	235	224	0	2	9
42	eşitlik	4	232	75	18	31	108
43	sınırlama	4	224	43	20	6	155
44	alınma	4	222	61	9	107	45
45	büyüme	3	216	214	1	1	0
46	maliye	4	211	175	7	22	7
47	öngörmek	4	209	24	33	4	148
48	öngörülme	4	204	21	24	11	148
49	uygulanma	4	204	39	74	9	82
50	kullanılma	4	201	45	12	40	104
51	müdahale	3	201	120	23	0	58
52	pozitif	4	199	103	43	1	52
53	kıymet	4	197	20	2	174	1
54	tanım	4	196	55	53	15	73
55	inceleme	4	195	23	55	4	113
56	görüşme	4	194	2	9	2	181
57	yükselme	3	192	185	2	0	5
58	azalma	4	186	165	2	18	1
59	mutlak	4	182	66	56	5	55
60	bulunma	4	181	30	23	18	110
61	seçilme	3	180	2	4	0	174
62	peşin	4	178	2	1	172	3
63	vade	3	177	22	1	154	0
64	makam	4	175	3	38	3	131
65	varsayım	4	172	146	14	7	5
66	varsaymak	4	172	159	7	2	4
67	yönetmelik	3	171	0	72	2	97
68	borçlu	3	168	2	19	147	0
69	gelişmiş	3	164	161	2	1	0
70	iade	4	162	1	4	147	10
71	savcı	3	161	1	39	0	121
72	alacaklı	3	160	1	10	149	0
73	ikame	3	155	150	4	0	1
74	kuvvet	3	155	3	14	0	138
75	cari	4	154	100	1	49	4

76	verilme	4	152	17	23	32	80
77	negatif	4	151	125	6	1	19
78	ihlal	3	151	1	88	0	62
79	âdet	4	150	1	147	1	1
80	dalgalanma	3	150	144	0	5	1
81	ayırım	4	146	1	79	13	55
82	tasarı	3	146	1	22	0	125
83	fiil	4	147	20	68	7	52
84	itibarıyla	4	146	12	31	42	61
85	iktisat	3	144	127	4	0	13
86	olağan	3	143	0	26	71	46
87	yatay	3	143	104	0	12	27
88	tahakkuk	3	142	0	1	139	2
89	ödenme	4	140	12	5	116	7
90	anlaşma	4	139	106	9	12	12
91	beşerî	3	139	26	111	0	2
92	egemenlik	3	138	1	14	0	123
93	satın alma	3	136	117	2	17	0
94	sayım	3	136	0	2	116	18
95	alternatif	4	132	107	11	6	8
96	çıkma	4	132	92	5	7	28
97	hesaplanma	3	132	60	0	69	3
98	iktisadi	4	130	46	8	57	19
99	menkul	4	130	10	2	112	6
100	yükümlülük	4	130	8	14	51	57
101	katsayı	3	129	127	0	1	1
102	teminat	4	128	4	9	79	36
103	tabii	4	126	2	83	3	38
104	ihraç	4	125	73	2	47	3
105	salt	3	125	5	5	0	115
106	verim	3	123	117	0	4	2
107	istisna	4	122	5	14	8	95
108	ret	3	122	0	15	1	106
109	yedek	4	119	2	4	83	30
110	ayrıntılı	4	118	30	6	74	8
111	girme	4	118	35	15	3	65
112	çek	3	117	13	4	100	0

113	çıkarma	4	116	21	25	7	63
114	kaldırılma	4	115	18	8	2	87
115	mülkiyet	4	115	32	44	11	28
116	tazminat	4	115	3	27	58	27
117	takdirde	4	114	23	21	18	52
118	temsil	4	114	36	3	19	56
119	değiştirilme	4	112	24	13	1	74
120	maden	3	111	98	6	7	0
121	nakit	3	111	29	1	81	0
122	kurucu	3	109	3	23	0	83
123	düzenlenme	4	108	1	4	67	36
124	icra	4	108	1	66	11	30
125	gümrük	4	106	72	1	30	3
126	geçerlilik	3	106	4	80	0	22
127	uygunluk	3	106	0	23	2	81
128	düzenleyici	4	104	2	13	5	84
129	terim	4	104	14	17	28	45
130	teşkilat	4	104	6	13	3	82
131	işveren	4	103	52	1	34	16
132	işleyiş	4	102	28	16	36	22
133	aykırılık	3	102	0	16	1	85
134	bağımsızlık	3	102	3	13	0	86
135	vesaire	4	101	23	26	17	35

## *Vocabulary in Textbooks of Common Courses at Faculty of Economics and Administrative Sciences: A Frequency Analysis from the Perspective of International Students*

### **Extended Abstract:**

The number of words international students know is quite important in using both productive and receptive skills. Lewis (1993, s. 89) states that “vocabulary is the core or heart of language”. In order to determine which words students should acquire initially, different word lists have been prepared based on different corpuses. The most popular of these are general and academic word lists. The first includes the most frequently used words in daily life, whereas the second includes those most frequently used in academic texts. There are many word lists prepared by researchers in languages widely taught as a foreign language, i.e. English. However, in Turkish these lists are very few.

The aim of this study was to determine the vocabulary load of the textbooks used in common courses at faculty of economics and administrative sciences and compare these words with those in İstanbul, Turkish teaching books for foreigners. The present study tries to seek answers to the following questions:

1. How many words do international freshman students need to know in order to understand the textbooks of common courses at faculty of economics and administrative sciences?
2. How many of these words are the same with those taught in İstanbul, Turkish teaching books for foreigners?
3. What are the high frequency words that are found in the corpus but not among the first 2.000 words of Göz (2003)?
4. What is the coverage of the first 2.000 words of Göz (2003) in the corpus?

A corpus of 620.554 words was formed consisting of four textbooks of these courses: Introduction to Economics, Basic Concepts of Law, General Accounting and Constitutional Law. The books were chosen with the help of two professors working at the same institution with the researcher. All the books were scanned into a PDF file and then converted into a Word file using AbbyFine Reader 10 program.

On the Word file, the following procedures were carried out:

- a) Prefaces, contents, references, appendices, headers, letters in front of the headlines and paragraphs, all the numbers and proper names, tables consisting of numeric data, all the web internet address beginning with “www” or https:// and words that were not correctly scanned by AbbyFine Reader 10 were deleted.
- b) AntWordProfiler recognizes every data between a space as a new word, so, reduplications ( i.e. ufak tefek, süslenip püslenmek, eski püskü, satın almak) whose first , second or both items are not found in Turkish dictionary were combined and made as one word.
- c) All the abbreviations were expanded to their full forms.

At the end of these procedures 532.934 words remained in the corpus and these words were analysed.

The analysis was carried out using AntWordProfiler (Version 1.4.0) developed by Anthony (2014). The software has two sections for two different data to be uploaded. The corpus is uploaded into the first section and the word list, with which the corpus will be analysed, is uploaded into the second section. The word list has to include all the lemmas and tokens that the corpus includes. This list was prepared

beforehand. In the present study, as in most Turkish frequency studies, each base was accepted as a separate word in accordance with the recommendation of Kurudayıoğlu and Karadağ (2005).

In order to answer the second question of the study, the words of İstanbul, Turkish teaching books for foreigners (five books at A1, A2, B1, B2 and C1 levels) were taken from the PhD. dissertation of Gen (2016).

AntWordProfiler analyses only the text files, so, the corpus and the word lists of the corpus and İstanbul were transformed into text files using Unicode (UTF-8) format.

The study revealed that there were 8.050 words in four textbooks. Laufer (1989) says that a reader should know % 95 of the words in a text to comprehend it without using a dictionary. This means 1 unknown word in every 20 words. According to this criteria, in order for international students to understand these textbooks without looking up a dictionary, they should know at least 7.648 of 8.050 words.

When the words in the corpus are compared with those in İstanbul, Turkish teaching books for foreigners, it was seen that 3.551 (44%) of the 8.050 words in the corpus are taught in İstanbul. Even if we assume that international students have learned all the words in the set, it means that they will have to learn 4.499 new words in the books of the four common courses. Considering that freshman students also have to take other courses, the number of new words for these students will be much higher than 4.499. So, we can assume that students should devote a serious study time to learning new vocabulary.

135 words, which are not among the first 2.000 words of Gz (2003) but are frequently repeated in the corpus, have also been identified. These words accounts for % 6 of the running words in the corpus. Considering that Coxhead's (2000) 570 words accounts for % 10 of her corpus, the coverage rate of % 6 with only 135 words is quite high.

On the other hand, the first 2.000 words in Gz's (2003) list were found to account for 77% of the running words in the corpus. This result is very close to that of Coxhead's (2000). She found that the first 2.000 words in West's (1953) list accounts for 76% of the running words in her corpus.

The list of 135 words can be used in academic Turkish courses for international students. Direct teaching of the words in the list can be done by the lecturers who teach these common courses. The list can also be used as a reference list by the students.

**Key Words:** *Corpus, International student, Textbook, Vocabulary load, Word frequency.*





Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.586755

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(1), 40-68

## Matematik Temelli Çeşitli Teknoloji Uygulamalarının Lise Öğrencilerinin Katı Cisim ve Boyut Konularındaki Algılarına Etkisinin İncelenmesi\*

Ekin ALTIKARDEŞ<sup>1</sup>, Melike YİĞİT KOYUNKAYA<sup>2</sup>

Makalenin Geliş Tarihi: 04.07.2019

Yayına Kabul Tarihi: 06.06.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 27.06.2020

Bu çalışmanın temel amacı, katı cisimler konusunun GeoGebra ve Cabri 3D dinamik matematik-geometri yazılımları, sanal manipulatifler ve video temelli uygulamalar kullanılarak yapılan öğretiminin, 10. sınıf öğrencilerinin katı cisim ve boyut kavramlarına yönelik algılarına etkisini incelemektir. Çalışma durum çalışması ile desenlenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını, bir devlet lisesinin aynı sınıfında öğrenim gören 20 tane 10. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında, öğrencilere öğretim verilmeden önce, katı cisim ve boyut kavramlarına dair 10 açık uçlu sorudan oluşan bir form uygulanmıştır. Böylece öğrencilerin bu kavramlara yönelik var olan algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Formda öğrencilerden boyut ve katı cisim kavramlarını tanımlamaları, nokta, doğru, dikdörtgensel bölge, küp ve katı cisimlerin kaç boyutlu olduklarını nedenleriyle birlikte açıklamaları, 2 ve 3 boyutlu cisimler ile katı cisimlere örnek vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin formda yer alan soruları cevaplandırmalarının ardından öğrencilere, araştırmacılar tarafından katı cisim ve boyut kavramlarının öğretimine yönelik GeoGebra ve Cabri 3D yazılımları, sanal manipulatifler ve video temelli uygulamalar ile desteklenmiş 8 saatlik bir öğretim verilmiştir. Bu öğretim sonunda öğrencilerin cevaplarında herhangi bir değişiklik olup olmadığını incelemek amacıyla formdaki sorular öğrencilere tekrar sorulmuştur. Ayrıca, araştırma sürecinin tamamında gözlem yapılarak gözlem notları tutulmuş ve öğrencilerin verilen öğretim hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla gönüllü 5 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda tüm öğrencilerin boyut ve katı cisim kavramlarına yönelik algılarında olumlu yönde değişim olduğu saptanmıştır. Çalışma öncesinde öğrencilerin boyut ve katı cisim konularına dair sınırlı bir bilgiye sahip oldukları görüldükçe; çalışma sonrasında tüm öğrencilerin boyut ve katı cisim konularında matematiksel ifadeler kullanarak doğru yaklaşımlarda buldukları görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Katı cisim algısı, Boyut algısı, GeoGebra, Cabri 3D, Sanal manipulatif uygulamalar, Video temelli uygulamalar.

\* Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. Ayrıca söz konusu çalışma VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sözlü sunulan ve tam metin olarak basılan bildirinin genişletilmiş halidir.

<sup>1</sup> Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, ekin.altikardes@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1813-9540

<sup>2</sup> Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, melike.koyunkaya@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7872-3917

Altıkardes, E. & Yiğit Koyunkaya, M. (2020). Matematik temelli çeşitli teknoloji uygulamalarının lise öğrencilerinin katı cisim ve boyut konularındaki algılarına etkisinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 40-68. DOI: 10.7822/omuefd.586755

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2020, 39(1), 40-68.

## GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında teknolojinin hızla gelişmesi, eğitim ve öğretimin de içerisinde bulunduğu çoğu alandaki uygulamaları etkilemiştir (Mishra ve Koehler, 2006). Eğitim-öğretim ve teknoloji arasındaki etkileşimler sonucunda eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi kavramları ortaya çıkmıştır. Eğitimsel İletişimler ve Teknoloji Derneği (Association for Educational Communications and Technology [AECT], 2008) eğitim teknolojisini, teknolojik süreç ve kaynakların oluşturulması, kullanılması ve yönetimiyle öğrenmeyi destekleme ve performans geliştirmeye yönelik çalışmalar ve etik uygulamalar olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle eğitim teknolojisi, öğrenme durumlarına egemen olabilmek için ilgili bilgi, beceri ve yöntemlerin etkili bir biçimde kullanılmasıyla öğrenme-öğretme süreçlerinin işlevsel olarak yapılandırılmasıdır (Alkan, 2011). Öğretim teknolojileri ise eğitim teknolojilerin bir alt kavramı olup, belirli bir disiplini ele alır ve bu disipline yönelik kaynakların tasarımı, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesini kapsar (Alkan, 2011).

Eğitim ve öğretim teknolojilerinin günümüz öğrenme-öğretme süreçlerinde önemli bir yer edinmesiyle birlikte öğrenme-öğretme yaklaşımları, kullanılan araçlar, beklenen öğretmen ve öğrenci nitelikleri ve eğitim-öğretimden beklentiler büyük bir değişime uğramıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, 2018). Hızlı teknoloji gelişimi ile eğitim ve öğretimde meydana gelen bu değişimler ve matematiğin teknoloji kullanımı için elverişli bir disiplin olduğu (Pierce ve Ball, 2009) düşünüldüğünde, bu değişim ve gelişmelerin etkilerinin matematik eğitiminde de yaygın şekilde görülmesi kaçınılmaz hale gelmiştir (Wasserman, 2015). Teknolojinin öğrenme ve öğretmeyi geliştirmedeki rolü göz önünde bulundurulduğunda, matematik eğitiminde yapılan araştırmalarda bu konuya büyük ilgi gösterilmekte (Dalby ve Swan, 2019; Geiger, Forgasz, Tan, Jardel ve Hill, 2012; Sinclair ve Yerushalmy, 2016) ve eğitim-öğretim teknolojilerinin kullanımı etkili bir öğretim ve öğrenme aracı olarak kabul edilmektedir (Robin, 2008).

Öğrencilere matematiği sevdirmek, matematiğin önemini hissettirmek ve öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlamak amacıyla teknolojik kaynaklardan yararlanılabilmekte ve böylece öğrencilerin sınıf ve günlük yaşam arasındaki bağlantıyı daha rahat kurmaları sağlanabilmektedir (Şahin, 2013). Matematik eğitiminde teknolojiden destek almak, öğrencilerin bilgilerini pekiştirmelerine ve yeni bilgileri daha kolay öğrenmelerine yardımcı olmakta ve matematik öğrenimini ve öğretimini olumlu yönde desteklemektedir (Lobo da Costa, de Carvalho ve Campos, 2017; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). MEB Ortaöğretim Matematik Öğretim Programlarında da farklı teknolojilerin kullanılmasının, çoklu temsillere imkân sağladığı, öğrencilerin matematiksel durumları daha iyi anlamalarına ve farklı düşünme yollarını tecrübe etmelerine yardımcı olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2013, 2018). Ek olarak, bu programlarda, matematik derslerinde teknoloji kullanılmasının modelleme ve problem çözme sürecini desteklediği, öğrencilerin gerçek/gerçekçi matematik problemleri üzerinde çalışmalarına ve yaratıcı düşüncelerine fırsat tanıdığı da belirtilmiştir.

### *Matematik Eğitiminde Kullanılan Çeşitli Teknolojik Araçlar*

Teknolojik gelişmelerin matematik öğrenme ve öğretme sürecindeki olumlu etkileri dikkate alındığında, teknolojinin matematik derslerinde etkili şekilde kullanılması beklenmektedir (NCTM, 2000; Pierce ve Ball, 2009). Bu beklentiyi gerçekleştirebilmek için kullanılan teknolojik araçlardan biri dinamik matematik-geometri yazılımlarıdır. Dinamik matematik-geometri yazılımları ile öğrenciler geometrik şekiller oluşturabilmekte bu şekiller üzerinde etkileşimli incelemeler yapabilmektedir (Furner ve Marinac, 2007; MEB, 2013). Bu yazılımlar öğrencilerin, değişenleri ve değişmeyenleri incelemelerini, varsayımlarda bulunmalarını, çıkarım yapmalarını, sözel ve görsel bilgileri harmanlamalarını ve şekilleri görselleştirerek yorumlamalarını sağlamaktadır (Goldenberg, 1999; Güven ve Karataş, 2003). Ayrıca, söz konusu yazılımlar öğrencilerin soyut düşünme becerilerini geliştirmekte ve başarılarını arttırmaktadır (NCTM, 2000; Pitta-Pantazi ve Christou, 2008).

Sık kullanılan dinamik matematik yazılımlarından ikisi GeoGebra ve Cabri 3D yazılımlarıdır. GeoGebra bilgisayar cebir sistemleri ve dinamik geometri yazılımlarını birleştiren, öğrenme ve öğretme süreçlerinde ilköğretimden üniversiteye kadar kullanılabilen, öğrencilerin cebir ve geometri arasında ilişki kurmalarını sağlayan ücretsiz bir yazılımdır (Hohenwarter ve Jones, 2007; Hohenwarter ve Preiner, 2007). GeoGebra, farklı temsil biçimlerini barındırarak öğrencilerin bu temsiller arasında ilişki kurmalarını kolaylaştırmaktadır (Dikovic, 2009). Bu yazılım öğrencilerin matematiksel kavramları görselleştirmelerine ve birbiriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olmakta (Karadağ ve McDougall, 2009), sürüklenme özelliği ile de şekillerin değiştirilmesi ve hareket ettirilmesine olanak tanımaktadır (Dikovic, 2009). Cabri 3D ise üç boyutlu geometri öğretimi için üretilmiş bir dinamik geometri yazılımı olup, nokta, doğru, düzlem, küre, prizma, koni ve silindir gibi şekillerin kolaylıkla oluşturulmasını ve üç boyutlu uzayın keşfedilmesini sağlar (Gülburnu, 2013). Cabri 3D, öğrenme ve öğretme sürecini daha etkileşimli hale getirerek öğrencilerin kavramları daha kolay anlamalarına, şekilleri manipüle etmelerine ve görselleştirmelerine yardımcı olur (Hartatiana, Darhim ve Nurlaelah, 2018). Ayrıca öğrenciler, bu yazılım ile geometrik cisimler arasındaki ilişkileri görebilmekte, oluşturdukları geometrik şekilleri döndürüp inceleyebilme fırsatı bulabilmekte ve bu yapılar üzerinde (alan, hacim vb.) ölçümler yapabilmektedir (Gülburnu, 2013; Güneş, 2016).

Matematik derslerinde bu iki yazılımın kullanılması ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; çalışmaların genellikle ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirildiği, lise öğrencileri ile yapılan çalışmaların sayısının daha az olduğu görülmüştür (Alkhateeb ve Al-Duwairi, 2019; Akgül, 2014; Akhri ve Mahmudi, 2015; Gülburnu, 2013; Hikmah, Rezeki ve Toma, 2019; Öcal, 2017; Paoletti, Monahan ve Vishnubhotla, 2017; Poon, 2018; Priatna, 2017). Bu çalışmalarda genellikle, GeoGebra ve Cabri 3D yazılımlarının öğrencilerin görselleştirme, uzamsal düşünme, geometrik muhakeme yapma ve geometrik düşünme becerilerine, belirli bir matematik-geometri konusunu öğrenmelerine ve kavramlarına, başarılarına, derse yönelik motivasyonlarına, tutumlarına etkisi incelenmiştir. Çalışmaların sonuçları, bu yazılımların kullanımının öğrencilerin konuyu öğrenmelerini ve anlamlandırmalarını kolaylaştırdığını, başarılarını ve derse olan ilgilerini arttırdığını, olumlu tutumlar geliştirmelerini sağladığını, uzamsal ve geometrik düşünme ile görselleştirme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Matematik öğretiminde ve öğreniminde teknolojinin etkili şekilde kullanılması beklentisini karşılayabilecek bir diğer araç ise sanal manipulatiflerdir. Sanal manipulatifler öğrencilerin matematiksel bilgiyi yapılandırılmaları amacıyla fırsatlar sunan web tabanlı, interaktif, dinamik, yeniden kullanılabilir nesnelere (Kay ve Knaack, 2007). Ayrıca sanal manipulatifler, soyut kavram ve ilişkileri bilgisayar ortamında somutlaştırarak öğrencilerin kavramları daha iyi anlama, kavramlar üzerinde yorum yapabilmeye, kavramlar arasındaki ilişkileri keşfetme ve kavramları problem çözmede kullanabilme yeteneklerini geliştirmelerinde yardımcı olmaktadır (Durmuş ve Karakırık, 2006). Sanal manipulatifler ile ilgili öğrencilerle yapılan çalışmalara bakıldığında, sanal manipulatiflerin kullanımının etkilerinin tartışıldığı ve öğrencilerin bir matematik konusunu öğrenmelerine katkısının araştırıldığı çalışmalara rastlanmıştır (Moyer-Packenham ve Westenskow, 2013; Sarama ve Clements, 2016; Satzangi ve Miller, 2017). Bu çalışmaların sonucunda, matematik derslerinde sanal manipulatiflerin kullanımının birçok yönden faydalı olduğu ve öğrencilerin konuyu öğrenmelerini kolaylaştırıp, başarılarını attırdığı ortaya çıkmıştır.

Ayrıca, matematik derslerinde etkili bir teknoloji kullanımı sağlamak için başka bir araç olarak video temelli uygulamalar da kullanılabilir. Videoların eğitim-öğretim ortamlarında kullanılması, öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını arttırmakta ve bilgilerin daha kalıcı öğrenilmesini sağlamaktadır (Duchastel, Fleury ve Provost, 1988; Hagen, 2002). Matematik eğitiminde videoların kullanılması ile ilgili çalışmaların genellikle öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği ve sınıf içi öğretim videolarının analizine ve bu analizler sonucunda öğretimin iyileştirilmesi çabalarına dayandığı görülmüştür (Borko, Jacobs, Eiteljorg ve Pittman, 2008; Colestock ve Sherin, 2009).

İlgili alanyazının taranması sonucunda elde edilen bilgiler ışığında, matematik derslerinde teknoloji kullanılmasının matematiksel kavramların ve konuların daha iyi anlaşılması ve öğrencilerin bu kavramlara yönelik algılarının gelişimi açısından önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Çakıroğlu ve Baki (2016), matematik derslerinde teknolojinin farklı kullanımının, öğrencilerin konuyu ya da kavramları algılayışlarında farklılıklara sebep olabileceğini ve bu farklılıkların belirlenmesi açısından literatüre katkı sağlayacağını belirtmektedir. Ayrıca, matematik eğitiminde dinamik geometri yazılımları, sanal manipulatifler ve video temelli uygulamaların kullanımının öğrencilerin algılarına etkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında, bu araçların öğrencilerin bir matematik konusuna yönelik algılarına etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmaların, öğrencilerin matematiğe, matematik öğrenmeye, kendi matematiksel bilgi ve becerilerine, teknoloji destekli matematik eğitimine ve bu eğitimde kullanılan yöntemlere yönelik algılarına odaklandığı görülmüştür (Adams ve Dove, 2018; Dove ve Dove, 2017; Krishnan, 2016; Ziegelmeier ve Topaz, 2015). Bu doğrultuda, bu çalışmada, teknoloji kullanımına uygun olduğu düşünülen katı cisim ve boyut konuları ele alınmış ve 10. sınıf öğrencilerine bu konulara yönelik GeoGebra ve Cabri 3D dinamik matematik-geometri yazılımları, sanal manipulatifler ve video temelli uygulamaların kullanıldığı bir öğretim verilmiştir. Bu öğretimin lise öğrencilerin söz konusu konulara yönelik algılarına etkisi incelenerek literatüre katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

#### ***Katı Cisimler Konusunun Öğretimi ve Öğrenimi Üzerine Yapılan Çalışmalar***

Geometrinin temel kavramlarından biri olan katı cisimler, matematik dersleri kapsamında anlatılan 3 boyutlu cisimlerin genel adıdır ve ilköğretimden ortaöğretime kadar öğretim programlarında yer almaktadır (Ergin ve Türnüklü, 2015). Katı cisimlerin kâğıt, kalem gibi geleneksel araç ve gereçlerle öğretimi yaygın olmasına rağmen konunun uygulama sürecinde çeşitli zorluklar yaşanmaktadır. Örneğin, üç boyutlu cisimlerin düzlem üzerinde gösterilmesi öğrencilerin geometrik cisimler arasındaki ilişkileri görmelerini zorlaştırmakta ve konunun ilgi çekiciliğini azaltmaktadır (Uysal, 2013). Yapılan çalışmalar ve standartlarda, teknolojik araçlar kullanılarak bu zorlukların çözümüne katkı sağlanabileceği düşünülmektedir (Mulligan, 2015; NCTM, 2000; Slobodsky, Ocheretovy, Roiz ve Shtarkman, 2018). Teknoloji, şekillerin çoklu perspektiflerinin görülmesine ve öğrencilerin geometrik ilişkileri daha rahat fark etmelerine olanak tanımaktadır (Chang, Wu, Lai ve Sung, 2016). Öğrencilerin teknoloji kullanımı ile gördükleri hareketler, büzülmeler ve şekillerin döndürülmesi, zihinlerinde bu işlemleri daha kolay yapmalarına yardımcı olmaktadır (Uysal, 2013). Teknolojik araçlardan destek almak, öğrencilerin şekiller ve kavramlar arasında ilişki kurmalarını sağlamakta, çıkarımlar yapmalarını kolaylaştırmakta ve matematiği görselleştirmesi bakımından faydalı ve gerekli olmaktadır (NCTM, 2000; Yıldız, Baltacı ve Aktümen, 2012).

Katı cisimler konusunun çeşitli teknolojik araçlar kullanılarak öğretimine yönelik farklı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birinde Hidayah, Dwijanto ve Istiandaru (2018), katı cisimlerin öğretiminde sanal manipulatiflerin kullanılmasının etkililiğini ve pratikliğini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda manipulatif kullanımının beşinci sınıf öğrencilerinin katı cisimlere yönelik kavram anlayışlarını geliştirdiği, konuyu anlamalarını ve ilişki kurmalarını kolaylaştırdığı görülmüştür. Bir diğer çalışmada Okumuş ve Hollebrands (2016), lise öğrencilerinin iki boyutlu şekilleri kâğıt-kalem, Cabri 3D ve sanal manipulatifler kullanarak döndürmeleri ile üç boyutlu şekilleri oluşturma yollarını analiz etmişlerdir. Neticede, öğrencilerin bu işlemi kâğıt-kalem ile gerçekleştirmekte zorlandıkları ve söz konusu işlemi en iyi Cabri 3D programı ile yapabildikleri saptanmıştır. Hwang, Su, Huang ve Dong (2009), katı cisimlerin öğretimi için yenilikçi bir sanal manipulatif ve akıllı tahta sistemi geliştirmişlerdir. Sonuçlar, önerilen sistemin yararlı olarak algılandığını ve öğrencilerin çeşitli problem çözme stratejilerini kullanmalarına ve kavram yanılgılarının ortaya çıkarılmasına yardımcı olduğunu göstermiştir. Başka bir çalışmada Uysal (2013), katı cisimler konusunun GeoGebra kullanılarak öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin başarısına etkisini incelemiştir. Çalışmadan elde edilen

bulgulara göre, GeoGebra kullanımının öğrencilerin başarılarını arttırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Akgül (2014) ise çalışmasında, katı cisimlerin alan ve hacimleri konularının öğretiminde Cabri 3D yazılımını kullanarak öğrencilerin başarılarını ve matematiğe yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda Cabri 3D yazılımını kullanarak yapılan öğretimin ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarını ve tutumunu arttırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Katı cisimler konusunun teknoloji destek alınarak öğretilmesine ilişkin verilen çalışmalardan elde edilen olumlu sonuçlar dikkate alındığında, öğretim sürecine etkili bir şekilde teknoloji entegrasyonu yapılarak, öğrencilerin öğretilmesi hedeflenen konuya dair algılarının değişimine ve gelişimine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Çünkü öğretim ortamlarının düzenlenmesi, etkinliklerin belirlenmesi, ders araç gereçlerinin ve öğretim yöntemlerinin seçimi ve kullanılması süreci öğrencilerin ilgili konuya dair algılarının değişimi ve gelişiminde önemlidir (Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011). Buradan hareketle, bu çalışmanın temel amacı katı cisimler konusunun GeoGebra ve Cabri 3D dinamik matematik-geometri yazılımları, sanal manipulatifler ve video temelli uygulamalar kullanılarak öğretiminin, 10. sınıf öğrencilerinin katı cisim ve boyut kavramlarına yönelik algılarına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin katı cisim ve boyut konularındaki öğretimden önceki algıları ve bu algılarının öğretim sonrasındaki değişimleri araştırılmıştır. Ek olarak bu çalışmada, öğrencilerin uygulanan öğretim ile ilgili görüşleri de değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında belirlenen araştırma problemi "Katı cisimler konusunun GeoGebra ve Cabri 3D gibi dinamik matematik-geometri yazılımları, sanal manipulatifler ve video temelli uygulamalar kullanılarak öğretiminin 10. sınıf öğrencilerinin katı cisim ve boyut kavramlarına yönelik algılarına etkisi nasıldır?" şeklindedir. Bu problemi destekleyen alt problemler ise şöyledir:

- 10. sınıf öğrencilerinin uygulanan öğretimden önceki ve sonraki boyut kavramının tanımına yönelik algıları nasıldır?
- 10. sınıf öğrencilerinin uygulanan öğretimden önceki ve sonraki katı cisim kavramının tanımına yönelik algıları nasıldır?
- 10. sınıf öğrencilerinin uygulanan öğretimden önceki ve sonraki boyut sayısı algıları nasıldır?
- 10. sınıf öğrencilerinin uygulanan öğretime yönelik düşünceleri nelerdir?

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir durumun, uygulanan bir eğitimin, öğretimin, programın, eylemin, sürecin ya da bir veya birden fazla bireyin özelliklerinin derinlemesine incelendiği bir araştırma yöntemidir (Cresswell, 2009, 2014). Durum çalışmaları "nasıl" ve "niçin" sorularını temel alarak bir olguyu doğal çevresinde inceler (Yin, 2018). Ayrıca, durum çalışmaları uygulanan bir eğitim veya öğretimin değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalarda kullanılabilir etkili yöntemlerden birisidir (Cresswell, 2014). Çalışmada, durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum desen benimsenmiştir. Bütüncül tek durum çalışmalarında benzer özellikte olan bir grup, birim olarak kabul edilir ve benzer durumda ortaya çıkan farklılıklara alternatif yollar bulunarak durumun özellikleri ayrıntılı bir şekilde açıklanır (Yin, 2018). Buradan hareketle, bu çalışmada 10. sınıf öğrencileri birim kabul edilmiş ve katı cisim ve boyut konularının matematik temelli çeşitli teknoloji uygulamaları kullanılarak öğretiminin bu birimin söz konusu konulara yönelik algıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu noktada, öğrencilerin öğretim sonundaki durumlarını daha detaylı incelemek için, öğrencilerin çalışma öncesindeki durumları da benzer şekilde belirlenerek ortaya çıkan durumların karşılaştırılması yapılmıştır.

### *Çalışma Grubu*

Türkiye'nin batı bölgesinde yer alan bir devlet lisesinin aynı sınıfında öğrenim gören 20 tane 10. sınıf öğrencisi bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Örnekleme oluşturan sınıf seçilirken, sınıfın matematik öğretmeni ile iş birliği içinde ders işleneceği için rahat iletişim kurulabilecek, daha önceden karşılıklı güven ilişkisi oluşturulmuş bir öğretmen olması dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kimliklerini gizli tutmak amacıyla, öğrenciler Ö-1, Ö-2,..., Ö-20 şeklinde kodlanmıştır.

### *Öğretim Süreci*

Çalışma kapsamında, araştırmacılardan biri, bir lisede 10. sınıfta katı cisimler konusu işlenirken (konunun başlangıcından bitimine kadar) derslere katılmış ve matematik öğretmeni ile işbirliği içerisinde hazırlanmış oldukları ders planlarını öğrencilere uygulamıştır. Ders planları hazırlanırken matematik eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesinin de görüşleri alınmıştır. Bu görüşler de dikkate alınarak, her biri 2 ders saatinden oluşan 4 tane ders planı hazırlanmıştır. MEB 2013 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ışığında, dersin matematik öğretmenin önerisiyle bu çalışmada ders planları toplam 8 ders saati olarak tasarlanmıştır.

Hazırlanan ders planları ile öğrencilerin katı cisim ve boyut kavramlarına yönelik algılarını geliştirmek amaçlanmıştır. Bu ders planlarının sınıf içerisinde uygulanma süreci Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'den de görüldüğü gibi, konu işlenirken öğretmen kendi uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Araştırmacı ise ders planlarında yer alan etkinlikleri öğrencilere uygulamıştır. Araştırmacı etkinliklerini uygularken, öğretmen araştırmacıya ve sınıftaki öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Çalışmada 53 tane etkinlik kullanılmış olup, etkinlik ile kastedilen matematik temelli teknoloji uygulamalarının her biridir. Bu bağlamda, GeoGebra ve Cabri 3D yazılımları kullanılarak öğrencilere çeşitli etkinlikler yaptırılmış (Örn. Geogebra Matematik Uygulamaları, 2019), video temelli uygulamalar kullanılmış (Örn. Cabri 3D Sağdan Soldan Üstten Önden Arkadan Görünümler, 2019; Geometri Dersinde Katı Cisimler Konusuna Gerçek Hayattan Örnekler, 2019), sanal manipulatif uygulamalar içeren sitelerden etkinlikler uygulanmış ve teknoloji temelli eğitici oyunlar oynatılmıştır (Örn. Estimation, 2019; Geometric Solids, 2019; Isometric Drawing Tool, 2019; Visual-Spatial Intelligence Test, 2019).

Çalışma için hazırlanan etkinliklerde kullanılan teknolojik araçların seçimlerinde bazı faktörler dikkate alınmıştır. Örneğin, GeoGebra ve Cabri 3D yazılımları, 3 boyutlu geometri için uygun olmaları sebebiyle seçilmiştir. WinLogo, Geometer's Sketchpad, Cabri Geometry, Dr Geo, Euklides vb. birçok dinamik yazılım daha çok iki boyutlu geometri için tasarlanmıştır. Üç boyutlu geometrik cisimlerin öğretiminde bu yazılımlar üç boyut hissini verme ve farklı açılardan gözlem yapma imkânı sunamamaktadır (Gülburnu, 2013). Fakat yukarıda detaylı bahsedildiği gibi, GeoGebra ve Cabri 3D yazılımları öğrencilere bir geometrik şekli veya üç boyutlu cisim hareket ettirebilme, farklı açılardan görebilme, açık ve kapalı hallerini inceleyebilme, sürükleyebilme, alan/hacim/uzunluk hesabı yapabilme vb. birçok olanak tanımaktadır. Katı cisimler konusunun da üç boyutlu geometri içerisine girmesi sebebiyle bu iki yazılımın çalışma için daha uygun olacağı düşünülmüştür. Bu yazılımlar sayesinde öğrencilerin geometrik şekil ve cisimleri zihinlerinde canlandırabilmeleri, geometrik ve üç boyutlu düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlanabilmektedir. Ayrıca söz konusu iki yazılımın tercih edilmesinde akıllı tahta ile uyumlu olarak çalışmalarını ve kullanımlarının kolay olması (Kutluca ve Zengin, 2011) da etkili olmuştur. Bu çalışmada GeoGebra yazılımının kullanılmasında resmi internet sitesinde hem öğrencilere hem de öğretmenlere yönelik ücretsiz materyaller sunması da önemli bir unsurdur. Çalışma kapsamında sanal manipulatifler ve video temelli uygulamalar ise yukarıda ayrıntılı belirtildiği gibi, daha çok öğrencilerin derse yönelik ilgilerini ve motivasyonlarını

arttırmak, dikkatlerini çekmek ve onları şaşırtmak amacıyla kullanılmıştır. İlâveten bu araçlar katı cisimlerin görselleştirilmesinde etkili oldukları için tercih edilmiştir.

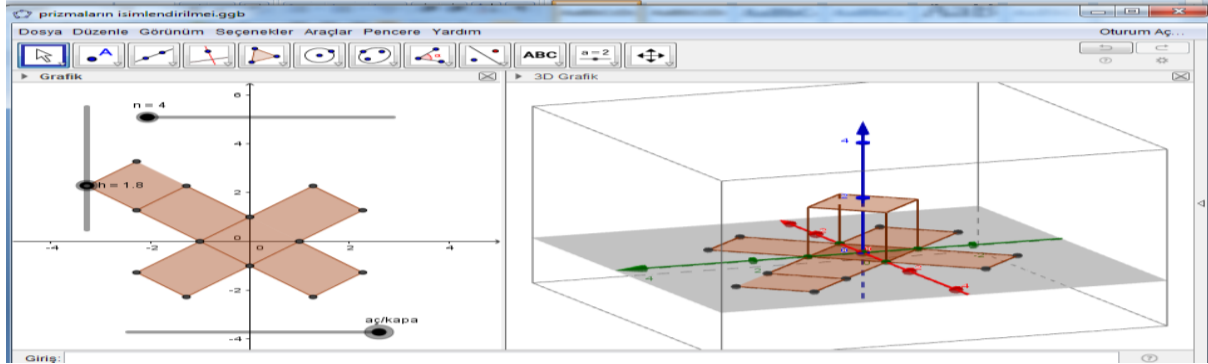
Çalışma çerçevesinde kullanılan teknolojik araçların öğrencilerin katı cisim ve boyut algıları üzerindeki ayrı ayrı etkileri ayrıştırılmamıştır. Yani başka bir deyişle, öğrencilerin katı cisim ve boyut algılarındaki değişime/değişmemeye hangi teknolojik aracın etki ettiği veya daha çok etki ettiği incelenmemiştir. Öğrenci algılarındaki söz konusu değişimin/değişmemenin ortaya çıkmasında tüm teknolojik araçların birbirine entegre bir biçimde kullanılmasının etkili olacağı düşünülmüştür.

**Tablo 1.**  
*Öğretim Süreci*

<b>Ders Planları</b>	<b>Dersin İçeriği</b>
<b>Ders Planı I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Katı cisimlerin günlük hayatta kullanımı ile ilgili tartışma, öğrencilere konu ile ilgili video izletilmesi (Araştırmacı yürütmüştür (A.Y.))</li> <li>-Prizmalardan genel olarak bahsedilmesi (Öğretmen yürütmüştür (Ö.Y.))</li> <li>-Dik prizmaların GeoGebra ile tanıtımının yapılması ve üçgen, dikdörtgen ve kare dik prizma ile küpün GeoGebra ile anlatılması (A.Y.)</li> <li>- Dik prizma ile ilgili örnekler çözülmesi (Ö.Y.)</li> <li>-Öğrencilere sanal manipulatif uygulamalar içeren sitelerden küplerle ilgili eğitici oyunlar oynatılması ve etkinlikler yaptırılması (A.Y.)</li> </ul>
<b>Ders Planı II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Altıgen dik prizmadan bahsedilmesi (Ö.Y.)</li> <li>-Altıgen dik prizmanın GeoGebra ve Cabri 3D programları ile tanıtılması (A.Y.)</li> <li>-Altıgen dik prizma hakkında örnekler çözülmesi (Ö.Y.)</li> <li>-Dik piramitlerin GeoGebra ile tanıtımının yapılması, GeoGebra ve Cabri 3D programlarından yararlanılarak dik piramit türlerinin anlatılması (A.Y.)</li> </ul>
<b>Ders Planı III</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dik prizma ve piramitlerin özetlemesi (Ö.Y.) ve dik prizma ve piramitlerle ilgili etkinliklerin öğrencilere yazılı olarak yaptırılması ve bu etkinliklerin GeoGebra programı ve videolar kullanılarak görselleştirilmesi (A.Y.)</li> <li>-Silindirin tanıtımı (Ö.Y.) ve GeoGebra ile dik silindirin açılımının, özelliklerinin ve farklı düzlemlerle kesilmesiyle oluşan arakesitlerin anlatılması, dik silindir ile ilgili etkinliklerin öğrencilere yazılı olarak yaptırılması ve GeoGebra ile etkinliklerin görselleştirilmesi (A.Y.)</li> <li>-Dik silindir ile ilgili örnekler çözülmesi ve dik koninin tanıtılması (Ö.Y.)</li> <li>-GeoGebradan dik koninin açılımının, özelliklerinin ve farklı düzlemlerle kesilmesi ile oluşan arakesitlerin gösterilmesi, dik koni ile ilgili etkinliğin öğrencilere yazılı olarak yaptırılması ve GeoGebra ile bu etkinliğin görselleştirilmesi (A.Y.)</li> <li>-Dik koni ile ilgili örnekler çözülmesi (Ö.Y.)</li> </ul>
<b>Ders Planı IV</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dik prizmalar, piramitler, silindir ve koni ile ilgili etkinliklerin öğrencilere yazılı olarak yaptırılması ve GeoGebra ile görselleştirilmesi (A.Y.)</li> <li>-GeoGebra ile kürenin özellikleri ve arakesitlerinin tanıtılması, küre ile ilişkili etkinliklerin öğrencilere yazılı olarak yaptırılması ve bu etkinliklerin GeoGebra ile görselleştirilmesi (A.Y.)</li> <li>-Küre ile ilgili örnekler çözülmesi (Ö.Y.)</li> </ul>

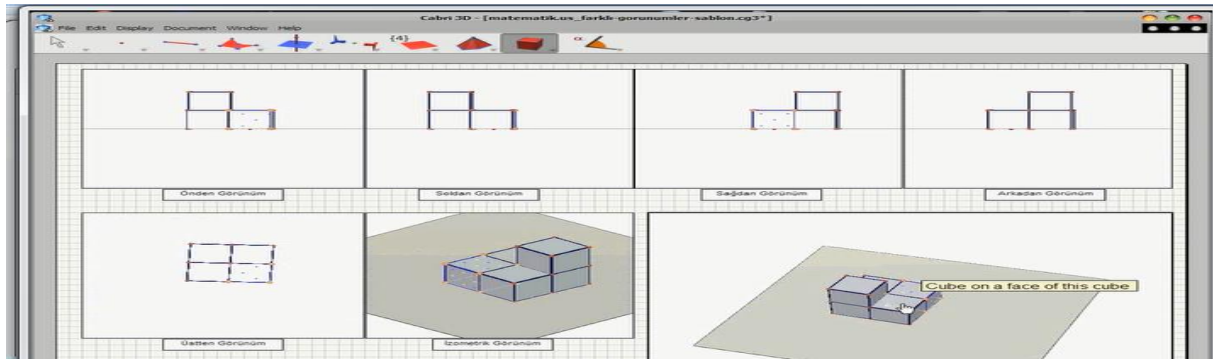
Tablo 1’de sunulan öğretim süreci çerçevesinde uygulanan etkinlikler süresince, öğrencilere katı cisim ile boyut kavramının tanımları, özellikleri ve bazı nesnelerin boyutları doğrudan verilmemiştir. Süreç içerisinde teknoloji uygulamalarından destek alınarak oluşturulan etkinliklerin uygulanması ile öğrenci algılarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu noktada sınıf içerisinde yapılan etkinliklerden biri Şekil 1’de verilmiştir. Bu etkinlikte oluşturulan n sürgüsü ile dik prizmaların tabanının kenar sayısının belirlenmesi amaçlanmış ve buna bağlı olarak sürgünün değişmesiyle üçgen dik prizma, dörtgen dik prizma gibi prizmaların şekilleri ve açık/kapalı halleri anlatılmıştır. Sınıf içi tartışmalarla, bu dik prizmalar ve prizmaların yan yüzleri ile alt ve üst tabanı hakkında öğrencilerin yorum yapmaları desteklenmiştir. Örneğin, bu tartışmalar ile öğrencilerin söz konusu dik prizmaların yanal yüzlerinin

birer dikdörtgen olduğu, dikdörtgenin en ve boy gibi iki bileşene sahip olmasından dolayı 2 boyutlu bir geometrik şekil olduğu gibi düşüncelere ulaşmaları hedeflenmiştir. Bu yan yüzlerin ve tabanların kapanmasıyla oluşan dik prizmaların en, boy, yükseklik gibi 3 bileşene sahip oldukları, bir derinliklerinin ve hacimlerinin olduğu, içlerinin doldurulabileceği vb. bilgiler görselleştirilerek, öğrencilerin bunları zihinlerinde canlandırmalarına yardımcı olunmaya çalışılmıştır. Böylece öğrencilerin 3 boyutlu düşünme becerilerinin geliştirilerek, 2 ve 3 boyut arasında ayırım yapabilmeleri ve katı cisimler ile boyut kavramlarını etkili bir biçimde kavrayabilmeleri amaçlanmıştır.



**Şekil 1.** Sınıf İçi Etkinlik Örneği-1

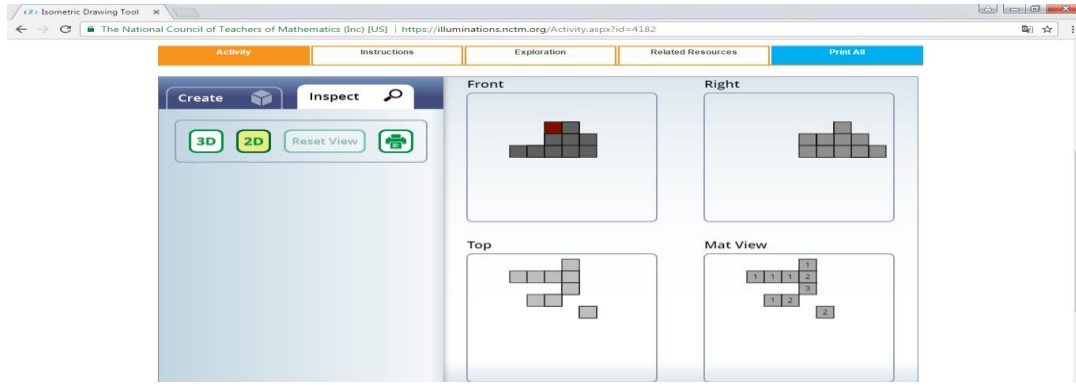
Şekil 1’de verilen GeoGebra etkinliğine ek olarak, Şekil 2’deki etkinlikte, Cabri 3D yazılımı kullanılarak öğrencilerden küplerle oluşturulan yapıların önden, sağdan, soldan, üstten, arkadan görünümünü incelemeleri ve bu görünümelerde arka arkaya veya üst üste kaçar küp olduğunu tahmin etmeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerin boyut algılarının geliştirilmesi hedeflenmiştir.



**Şekil 2.** Sınıf İçi Etkinlik Örneği-2

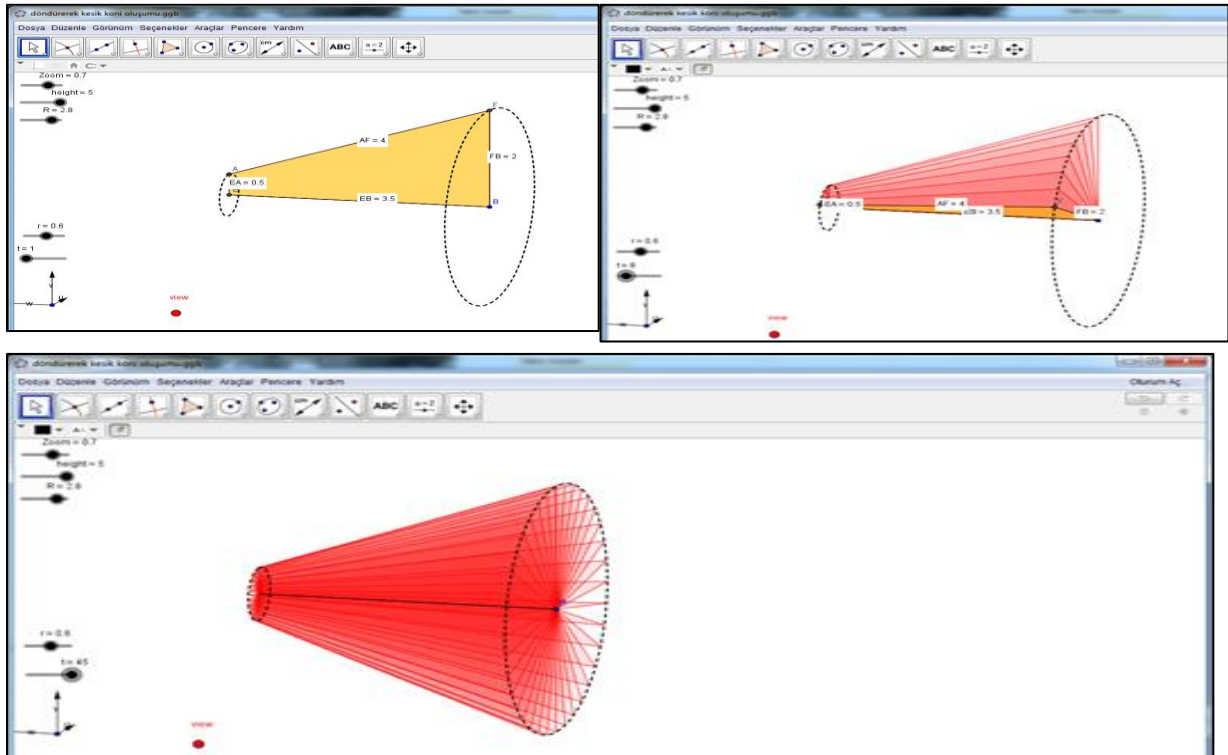
Şekil 2’de gösterilen etkinliğin ardından tamamlayıcı bir etkinlik olarak, Şekil 3’te yer alan etkinlik öğrencilere uygulanmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler sanal manipulatif uygulamalar aracılığıyla küplerden istedikleri şekilde yapılar elde etmişler ve inşa ettikleri yapıları farklı açılardan incelemişlerdir. Bu işlemin ardından öğrenciler oluşturdukları yapının 2 boyut ve 3 boyuttaki görünümüne bakmışlar ve bu iki gösterimi birbirleriyle kıyaslamışlardır. Söz konusu yapıların 2 boyutta gösteriminde her bir küpün üzerinde yazan sayıların o küpün arkasında veya altında bulunan küplerin sayısını gösterdiğini keşfetmişler ve bunu 3 boyutlu olarak görüp doğrulamışlardır. Bu etkinlik ile öğrencilerin 2 boyut ve 3 boyut ayırımı ve sahip oldukları özellikler hakkındaki algılarının geliştirilmesi amaçlanmıştır.





Şekil 3. Sınıf İçi Etkinlik Örneği-3

Şekil 4'te öğrencilere katı cisimlerin formal tanımı verilmeden, öğrencilerin katı cisimlerin ne anlama geldiğini ve sahip oldukları ayırıcı özellikleri bireysel olarak keşfetmelerini amaçlayan bir sınıf içi etkinlik örneği verilmiştir. GeoGebra yazılımının kullanıldığı bu etkinlikte verilen herhangi bir dik yamuğun yüksekliği etrafında  $360^\circ$  döndürülmesiyle bir kesik koni oluşacağı öğrencilere anlatılmıştır. Öğrencilerin sürgüleri kullanarak dik yamuğun uzunluklarını değiştirmeleri ve bu yamuğun döndürülmesi ile oluşan kesik koniyi ve özelliklerini gözlemlemeleri hedeflenmiştir. Bu etkinlik ile, öğrencilerin katı cisimlerin 2 boyutlu geometrik şekillerin döndürülmesi ile oluşabileceğini, oluşan cisimlerin belirli bir derinlikleri, hacimleri ve en/boy/yükseklik gibi bileşenlerinin olduğunu fark etmeleri amaçlanmıştır.



Şekil 4. Sınıf İçi Etkinlik Örneği-4

#### Veri Toplama Araçları

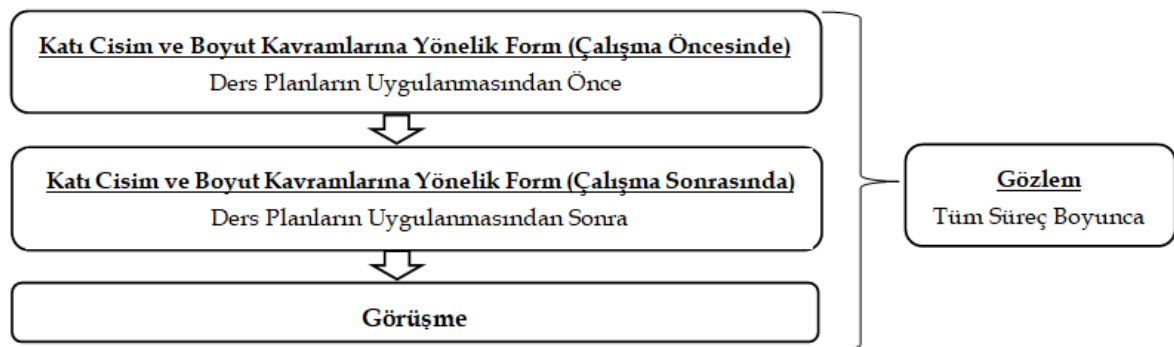
Çalışmanın veri grubu, tasarlanan ders planlarının uygulama öncesinde, uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında toplanmıştır. Tablo 2'de verilen veri toplama araçlarının geliştirilmesinde matematik eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır ve araçlar bu görüşlere göre yeniden düzenlenmiştir.

**Tablo 2.**  
*Veri Toplama Araçları*

Araçlar	Amaç	İçerik
<b>Katı Cisim ve Boyut Kavramlarına Yönelik Form</b>	Bu ölçme aracı, verilen öğretimden önce ve sonra olmak üzere 2 kez, 20 öğrenciye uygulanmıştır. Bu aracın uygulanmasındaki amaç, lise öğrencilerinin katı cisimler ve boyut kavramlarına yönelik algılarının verilen öğretimden önce nasıl olduğunu ve verilen öğretimden sonra nasıl değiştiğini belirlemektir.	Bu ölçme aracında öğrencilere, boyut ve katı cisim kavramlarının tanımlarına, kaç boyut olduğuna, nokta, doğru, dikdörtgenel bölge ve küpün boyutlarına, 2 ve 3 boyutlu cisim örneklerine yönelik Ek 1’de verilen 10 tane açık uçlu soru sorulmuştur.
<b>Görüşme Formu</b>	Öğrencilerin verilen öğretime yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla, sınıf içerisinde gönüllü olan 5 öğrencinin tümü ile birebir olarak farklı zamanlarda yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmede, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsamını sağlamak için sorular listesini içeren görüşme formu kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).	Yapılan görüşmede öğrencilere Ek 2’de yer alan 12 tane açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır ve yapılan görüşmeler transkript edilmiştir.
<b>Gözlem Formu</b>	Tasarlanan öğretimin öğrencilerin katı cisim ve boyut algılarına etkilerini ayrıntılı olarak değerlendirmek amacıyla gözlem formu çerçevesinde gözlemler yapılmıştır. Gözlem formunun kullanılma sebebi gözlem sürecinde her şeyin gözlenmesinin mümkün olmamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).	Öğretim sürecinde ve uygulanan formlar sırasında katılımcılar araştırmacılardan biri tarafından gözlemlenmiştir ve gözlenenler not tutulmuştur. Yapılan gözlemler, hazırlanan gözlem formunda yer alan sınıf ortamı, sınıfın biçimsel yapısı, sınıf içi etkileşim, dersin işleniş ve bilişsel yapı boyutları çerçevesinde yapılmıştır.

### *Veri Toplama Süreci*

Kullanılan veri toplama araçlarının kullanım sıraları ve uygulandıkları dönemler Şekil 5’te sunulmuştur.



**Şekil 5.** *Veri Toplama Süreci*

### *Verilerin Analizi*

Çalışma kapsamında veri toplama araçlarının uygulanması ile toplanan verilerin nasıl analiz edildiği Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.**  
*Veri Analizi*

<b>Araçlar</b>	<b>Veri Analizi Yöntemi</b>
<b>Katı Cisim ve Boyut Kavramlarına Yönelik Form</b>	Katı cisim ve boyut kavramlarına yönelik öğrencilerin forma verdikleri cevaplar analiz edilirken her bir soruya verdikleri cevaplardaki benzerlikler ve farklılıklar soru bazında incelenmiştir. Bu incelemenin ardından öğrencilerin cevapları değerlendirilmiş ve öğrencilerin verilen öğretim sonunda katı cisim ve boyut kavramlarına yönelik bilgi düzeylerindeki gelişimleri öğrenci bazında irdelenmiştir.
<b>Görüşme</b>	Öğrencilerin cevapları içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinin tercih edilme sebebi, öğrencilerin öğretime ve bu öğretimin etkililiğine yönelik düşüncelerini derinlemesine incelemek, fark edilmeyen temaları fark etmektir. İçerik analizinde benzer veriler belirli kavram ve temalara göre bir araya getirilir, düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda içerik analizi yapılırken, veriler düzenlenmiş, okunmuş, kodlanmış, temalar oluşturulmuş ve son olarak da temaların anlamı yorumlanmıştır.
<b>Gözlem</b>	Araştırmacı tarafından tutulan gözlem notları analiz edilirken, alınan notların tamamı okunmuştur ve gözlem notları içeriklerine göre sınıflandırılmıştır ve içeriği ile ilgili olan kısımlarda dile getirilmiştir.

#### ***Geçerlik, Güvenirlik ve Etik***

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için birden fazla veri toplama aracı kullanılarak veri çeşitlenmesi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yukarıda bahsedildiği gibi gerekli tüm yerlerde matematik eğitim alanında uzman bir öğretim üyesinin ve matematik öğretmenin görüşleri alınmıştır. Ayrıca veri analizi kısmında belirlenmiş olan tema ve kodlamalar, matematik eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından da bağımsız olarak belirlenmiş ve %90 üzerinde uyum bulunmuştur. Farklı olan kodlamalar ve temalarda görüş birliğine varılarak düzenleme yapılmıştır.

#### ***Etik Kurul İzin Bilgileri***

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 26.10.2017

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 11

#### **BULGULAR**

Çalışmadan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

#### ***Öğrencilerin Öğretim Öncesindeki ve Sonrasındaki Boyut Kavramının Tanımına Yönelik Algıları***

Bu bölümde, öğrencilerin boyut kavramının tanımına yönelik uygulanan öğretim öncesindeki ve sonrasındaki algılarına ve gözlem notlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin “Sizce boyut nedir?” sorusuna öğretimden önce verdikleri cevapların neticesinde Tablo 4 oluşturulmuştur.

**Tablo 4.***Öğrencilerin Öğretim Öncesindeki Boyut Kavramının Tanımına Yönelik Algıları*

Öğrenciler	Evren ile ilişki kurma	Bakış açısına bağlı değişme	Cismin herhangi bir yöndeki uzanımı	İnsanın bir şekli veya cismi algılayışı	Varlıkları sınıflandıran araç	Bir cismin en, boy ve yüksekliği	3 tanesinin algılanabildiği fakat sonsuz tane olan şey
Öğrenci 1	+						
Öğrenci 2	+						
Öğrenci 3		+					
Öğrenci 4				+			
Öğrenci 5			+				
Öğrenci 6		+					
Öğrenci 7			+			+	
Öğrenci 8		+					
Öğrenci 9	+						
Öğrenci 10				+			
Öğrenci 11							+
Öğrenci 12							
Öğrenci 13							
Öğrenci 14							
Öğrenci 15		+					
Öğrenci 16			+				
Öğrenci 17		+					
Öğrenci 18					+		
Öğrenci 19		+				+	
Öğrenci 20							

Tablo 4'ten de görüldüğü gibi, Ö-1, Ö-2 ve Ö-9 boyut kavramını evren ile ilişkilendirerek tanımlarken; öğrenci 18 varlıkları sınıflandırmaya yarayan araç olarak tanımlamıştır. Bu 4 öğrencinin boyut kavramını genel ifadelerle tanımladıkları, bu kavrama yönelik herhangi bir matematiksel yaklaşımda bulunmadıkları dikkat çekmektedir. Ö-3, Ö-4, Ö-6, Ö-8, Ö-10, Ö-15 ve Ö-17 olmak üzere 7 öğrencinin de boyut kavramına yönelik doğru matematiksel yaklaşımlarda bulunamadıkları görülmektedir. Ö-12, Ö-13, Ö-14 ve Ö-20 olmak üzere 4 öğrencinin ise boyut kavramına yönelik herhangi bir tanım yapmadıkları göze çarpmaktadır. Ö-11'in sonsuz boyut olduğunu belirtmesi, Ö-7 ve Ö-19'un boyutun bir cismin en, boy ve yüksekliği olduğunu belirtmeleri ve Ö-5, Ö-7 ve Ö-16'nın boyutun bir cismin herhangi bir yöndeki uzanımı olduğunu ifade etmeleri dikkat çekicidir. Buradan hareketle bu 5 öğrencinin boyut kavramına yönelik doğru matematiksel yaklaşımda bulunmalarına rağmen, bu kavrama yönelik düzgün, yeterli bir matematiksel tanım yapamadıkları söylenebilir. Öğrencilerin boyutun ne demek olduğuna dair sorulan soruya verilen öğretim öncesinde verdikleri cevaplara genel olarak bakıldığında hiç bir öğrencinin bu kavrama dair düzgün ve yeterli bir tanım yapmadığı görülmektedir. Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3'te verilen etkinlikler ve benzerlerinin uygulanmasının ardından öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların analizi sonucunda ise Tablo 5 oluşturulmuştur.

**Tablo 5.***Öğrencilerin Öğretim Sonrasındaki Boyut Kavramının Tanımına Yönelik Algıları*

Öğrenciler	Bir nesnenin üzerindeki bir noktanın yerini belirlemek için gereken minimum nokta sayısı	Bir cismin yerini belirlemek için kullanılan kavram	Bir cismin en, boy ve yükseklik vb.'sinden her biri	Bir cismin bir doğrultuda ölçülmüş büyüklüğü
Öğrenci 1	+	+		
Öğrenci 2			+	
Öğrenci 3	+	+		
Öğrenci 4	+	+		

Öğrenci 5	+	+	
Öğrenci 6	+	+	
Öğrenci 7	+	+	
Öğrenci 8	+	+	
Öğrenci 9			+
Öğrenci 10			+
Öğrenci 11			+
Öğrenci 12	+	+	
Öğrenci 13	+	+	
Öğrenci 14	+	+	
Öğrenci 15	+	+	
Öğrenci 16			+
Öğrenci 17			+
Öğrenci 18	+	+	
Öğrenci 19	+	+	
Öğrenci 20		+	

Tablo 5’te, 13 öğrenci, hem boyut kavramının bir nesnenin üzerindeki bir noktanın yerini belirlemek için gereken minimum nokta sayısı olduğunu hem de boyut kavramının yer belirlemede bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin boyut kavramına dair yaptıkları tanımın genel anlamda doğru olduğu görülmektedir. Ö-20 ise boyut kavramı ile ilgili olarak bir cismin yerini belirlemek için kullanıldığını ifade etmiştir. Ö-20’nin yaklaşımın da genel anlamda doğru olduğu fakat boyut tanımı için yetersiz olduğu söylenebilir. 5 öğrenci, boyutun bir cismin en, boy ya da yükseklik gibi değişkenlerinden her biri olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin doğru matematiksel yaklaşımlarda buldukları dikkat çekmektedir. Ö-16’nın ise boyut kavramına dair matematiksel bir yaklaşımda bulunduğu fakat yaklaşımının doğru bir matematiksel yaklaşım olmadığı görülmektedir. Çalışma sonrasındaki cevaplara genel olarak baktığımızda, tüm öğrencilerin boyut kavramına yönelik matematiksel yaklaşımlarda buldukları ve Ö-16 dışındaki 19 öğrencinin de yaklaşımının doğru olduğu dikkat çekmektedir. Boyut kavramının ne anlama geldiğine yönelik sorulan soruya öğrencilerin öğretim öncesindeki ve sonrasındaki cevapların kıyaslanması Tablo 6’da verilmiştir. Tablo 6’da yer alan “x” sembolü öğrencilerin boyut kavramının tanımlanmasına yönelik herhangi bir matematiksel yaklaşımda bulunamadıklarını veya doğru olmayan matematiksel yaklaşımlarda bulduklarını belirtirken; “⊥” sembolü doğru matematiksel yaklaşımlarda bulduklarını fakat düzgün matematiksel bir tanım yapamadıklarını; “+” sembolü ise düzgün matematiksel bir tanım yapabildiklerini belirtmektedir. Tablo 8’de de benzer yaklaşım izlenmiştir.

**Tablo 6.**

*Öğrencilerin Öğretim Öncesindeki ve Sonrasındaki Boyut Kavramının Tanımına Yönelik Algılarının Kıyaslanması*

Öğrenciler	Öğretim Öncesindeki Boyut Tanımı	Öğretim Öncesindeki Boyut Tanımı
Öğrenci 1	x	+
Öğrenci 2	x	+
Öğrenci 3	x	+
Öğrenci 4	x	+
Öğrenci 5	⊥	+
Öğrenci 6	x	+
Öğrenci 7	⊥	+
Öğrenci 8	x	+
Öğrenci 9	x	+
Öğrenci 10	x	+
Öğrenci 11	⊥	+
Öğrenci 12	x	+
Öğrenci 13	x	+
Öğrenci 14	X	+

Öğrenci 15	X	+
Öğrenci 16	⊥	x
Öğrenci 17	X	+
Öğrenci 18	X	+
Öğrenci 19	⊥	+
Öğrenci 20	X	+

Tablo 6’da Ö-16 dışındaki tüm öğrencilerin boyut kavramının ne demek olduğuna yönelik algılarında gelişme olduğu görülmektedir. Bu durum uygulanan öğretimin boyut kavramının ne anlama geldiğinin öğrencilere kavratılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

### *Öğrencilerin Öğretim Öncesindeki ve Sonrasındaki Katı Cisim Kavramının Tanımına Yönelik Algıları*

Bu bölümde, öğrencilerin uygulanan öğretim öncesindeki ve sonrasındaki katı cisim kavramının tanımına yönelik algılarına ve gözlem notlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu noktada öğrencilere sorulan soru “Katı cisim ne demektir?” sorusudur.

Öğretimden önce, Ö-1 ve Ö-19, katı cisimleri biçimi belirli olan cisimler olarak görmektedirler. Ö-1 ve Ö-19’un, katı cisim kavramını genel ifadelerle açıklamaya çalıştığı, düzgün matematiksel bir tanım yapamadıkları göze çarpmıştır. Ö-2, Ö-4, Ö-13, Ö-14, Ö-15, Ö-17, Ö-18 ve Ö-20, katı cisim kavramına fiziksel olarak yaklaşmışlardır. Ö-2, Ö-4, Ö-13 ve Ö-18, katı cisimlerin sıvı ya da gaz olmayan cisimler olduğunu düşünmüşlerdir. Ö-14, Ö-17 ve Ö-18, katı cisimlerin maddenin üç halinden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Ö-15, katı cisimleri belirli bir şekilleri olan, akmayan cisimler olarak görmektedir. Ö-20 ise katı cisimlerin vurulduğunda ses çıkartan cisimler olduğunu düşünmektedir.

Öğretim öncesinde Ö-3, Ö-6, Ö-8 ve Ö-12, katı cisim kavramını üç boyutlu cisimler olarak görmektedirler. Ö-3, katı cisimlerin belirli bir ağırlığı, hacmi ve yüksekliği olan üç boyutlu cisimler olduğunu ifade etmiştir. Ö-6, Ö-8 ve Ö-12’ ye göre katı cisimler belirli yükseklikleri ve hacimleri olan üç boyutlu cisimlerdir. Ayrıca Ö-6 ve Ö-12, katı cisimlerin enleri ve boyları olduğunu da belirtmişlerdir. Bunun yanında Ö-12 katı cisimlerin boşlukta yer kapladığını ve tanecikleri arasında boşluk olmadığını ifade etmiştir. Bu 4 öğrenci katı cisim kavramına yönelik doğru matematiksel yaklaşımlarda bulunmuşlardır. Bu öğrencilerin katı cisim kavramına yönelik yapmış oldukları tanımların genel anlamda doğru olduğu söylenebilir. Bunun yanında Ö-6 ve Ö-12, katı cisim kavramına dair daha ayrıntılı açıklamalarda bulunmuşlardır. Ö-11 ise katı cisimlerin geometrik cisimlerin üç boyutlu hali olduğunu ve katı cisimleri hissedebileceğimizi belirtmiştir. Burada Ö-11, katı cisim kavramına matematiksel yaklaşmıştır fakat yeterli matematiksel bir tanım yapamamıştır. Öğretimden önce Ö-5, Ö-7, Ö-9 ve Ö-16, katı cisimleri kenarları ve yüzeyleri eşit olan cisimler olarak görmektedirler. Bu öğrencilerin katı cisim kavramına yönelik doğru olmayan algılara sahip oldukları dikkat çekmektedir. Ö-10 da, katı cisimleri boyutu olan cisimler olarak tanımlamıştır. Bu tanımın yüzeysel ve yetersiz olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin aynı soruya, Şekil 4’teki gibi etkinlikleri içeren bir öğretim sonrasında verdikleri cevapların analizi sonucunda ise Tablo 7 ortaya çıkmıştır.

**Tablo 7.**

### *Öğrencilerin Öğretim Sonrasındaki Katı Cisim Kavramının Tanımına Yönelik Algıları*

Öğrenciler	3 boyutlu cisimlerin genel adı	Hacmi olma	Eni, boyu ve yüksekliği olma	Ağırlığı olma	Yoğunluğu olma
Öğrenci 1	+	+			
Öğrenci 2	+		+	+	
Öğrenci 3	+	+			
Öğrenci 4	+	+			
Öğrenci 5	+	+			
Öğrenci 6	+	+	+		

Öğrenci 7	+	+	+	
Öğrenci 8	+	+		
Öğrenci 9	+			
Öğrenci 10	+		+	+
Öğrenci 11	+		+	
Öğrenci 12	+	+		
Öğrenci 13	+	+		
Öğrenci 14	+	+	+	
Öğrenci 15	+	+	+	
Öğrenci 16	+		+	+
Öğrenci 17	+		+	
Öğrenci 18	+	+	+	
Öğrenci 19	+	+		
Öğrenci 20	+	+	+	

Tablo 7’de 20 öğrencinin de katı cisimler hakkında ifade ettiklerinin doğru matematiksel ifadeler olduğu görülmektedir. Yani katı cisimler konusunda öğretim öncesinde doğru olmayan algılara sahip olan öğrencilerin algılarında olumlu değişimler olduğu gözlemlenmiştir. Öğretim sonrasında ise tüm öğrenciler katı cisim kavramına yönelik doğru matematiksel yaklaşımlarda bulunmuşlar ve düzgün matematiksel bir tanım yapabilmişlerdir.

Katı cisim kavramının ne anlama geldiğine yönelik sorulan soruya öğrencilerin öğretim öncesindeki ve sonrasındaki cevaplarının kıyaslanması Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Öğrencilerin Öğretim Öncesindeki ve Sonrasındaki Katı Cisim Tanımına Yönelik Algılarının Kıyaslanması*

Öğrenciler	Öğretim Öncesindeki Katı Cisim Tanımı	Öğretim Sonrasındaki Katı Cisim Tanımı
Öğrenci 1	×	+
Öğrenci 2	×	+
Öğrenci 3	+	+
Öğrenci 4	×	+
Öğrenci 5	×	+
Öğrenci 6	+	+
Öğrenci 7	×	+
Öğrenci 8	+	+
Öğrenci 9	×	+
Öğrenci 10	×	+
Öğrenci 11	⊥	+
Öğrenci 12	+	+
Öğrenci 13	×	+
Öğrenci 14	×	+
Öğrenci 15	×	+
Öğrenci 16	×	+
Öğrenci 17	×	+
Öğrenci 18	×	+
Öğrenci 19	×	+
Öğrenci 20	×	+

Tablo 8’de Ö-3, Ö-6, Ö-8 ve Ö-12 dışındaki öğrencilerin katı cisim kavramının ne demek olduğuna yönelik algılarında gelişme olduğu görülmektedir. Ö-3, Ö-6, Ö-8 ve Ö-12’nin ise öğretimden önceki katı cisme yönelik doğru algılarını verilen öğretimden sonra da sürdürdükleri dikkat çekmektedir. Fakat bu 4 öğrenci de çalışma sonrasında uygulanan formda katı cisimlerin ne demek olduğuna yönelik sorulan soruya öğretim öncesine göre daha ayrıntılı cevaplar vermişlerdir. Buradan hareketle bu öğrencilerin de katı cisim algılarının geliştiği söylenebilir.

### Öğrencilerin Öğretim Öncesindeki ve Sonrasındaki Boyut Sayısı Algıları

Bu bölümde, öğrencilerin uygulanan öğretim öncesindeki ve sonrasındaki boyut sayısı algılarına ve gözlem notlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin boyut sayısı, nokta, doğru, dikdörtgenel bölge, küp ve katı cisimlerin boyut sayısına yönelik sorulara öğretim öncesinde verdikleri cevapların analizi sonucunda Tablo 9 oluşturulmuştur.

**Tablo 9.**

*Öğrencilerin Öğretim Öncesindeki Boyut Sayısı Algıları*

Öğrenciler	Boyut sayısı	Noktanın boyutu	Doğrunun boyutu	Dikdörtgenel bölgenin boyutu	Küpün boyutu	Katı cisimlerin boyutu
Öğrenci 1	sonsuz	1	1	2	3	3
Öğrenci 2	sonsuz	1	1	2	2	2
Öğrenci 3	3	1	2	2	3	3
Öğrenci 4	3	1	2	1	3	3
Öğrenci 5	3	boyutsuz	1	3	3	3
Öğrenci 6	5	1	2	2	3	3
Öğrenci 7	4	boyutsuz	1	3	3	değişken
Öğrenci 8	5	1	2	2	3	3
Öğrenci 9	sonsuz	boyutsuz	1	3	3	3
Öğrenci 10	3	2	2	2	3	3
Öğrenci 11	sonsuz	2	2	2	2-3	3
Öğrenci 12	3	1	1	2	3	3
Öğrenci 13	sonsuz	1	2	3	3	3
Öğrenci 14	sonsuz	3	2	1	3	değişken
Öğrenci 15	5	2	2	2	3	3
Öğrenci 16	4	boyutsuz	1	3	3	değişken
Öğrenci 17	sonsuz	boyutsuz	1	2	3	sonsuz
Öğrenci 18		sabit	1	2	3	3
Öğrenci 19		1	2	2	3	3
Öğrenci 20	sonsuz	1	sonsuz	2	3	değişken

Tablo 9'da, uygulanan öğretimden önce 20 öğrenci içerisinde 8 öğrencinin sonsuz boyut olduğunu farkında olduğu dikkat çekmektedir. Ö-18 ve Ö-19'un kaç boyut olduğuna yönelik sorulara cevap vermedikleri; kalan 10 öğrencinin ise doğru olmayan algılara sahip oldukları göze çarpmaktadır. Tablo 9'dan öğretimden önce 5 öğrencinin noktanın boyutsuz olduğunu farkında olduğu görülmektedir. Kalan 15 öğrencinin ise noktanın boyut sayısına yönelik doğru olmayan algıları olduğu ortaya çıkmıştır. Noktanın boyutu konusunda doğru olmayan algılara sahip olan öğrencilerin sayısının oldukça fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 9'dan da görüldüğü gibi, öğretim verilmeden önce 20 öğrenci içerisinde 9 öğrencinin doğrunun bir boyutlu olduğunu; 13 öğrencinin dikdörtgenel bölgenin iki boyutlu olduğunu; 18 öğrencinin küpün üç boyutlu olduğunu ve 14 öğrencinin de katı cisimlerin üç boyutlu olduğunu bilincinde oldukları görülmektedir. Burada öğretimden önce de dikdörtgenel bölgenin, küpün ve katı cisimlerin boyutlarına yönelik doğru algılara sahip olan öğrencilerin sayısının fazla olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle öğrencilerin neredeyse tamamının katı cisimlerin üç boyutlu olduğunu öğretim öncesinde farkında olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum yapılan öğretim öncesinde birçok öğrencinin katı cisimlerin tanımına yönelik eksiklikleri olmasına rağmen katı cisimlerin boyut sayısına aşina olduklarını göstermektedir. Doğrunun bir boyutlu olduğunu farkında olan öğrenci sayısının ise dikdörtgenel bölge, küp ve katı cisimlere göre daha az olduğu dikkat çekmektedir. Tablo 6'da dikkat çeken bir başka unsur ise Ö-11'in küpün 2 ya da 3 boyutlu olabileceğini ifade etmesidir. Bu öğrenci küpün kağıda çizildiğinde 2, elimizde nesne olarak bulunduğunda ise 3 boyutlu olacağını ifade etmiştir. Bu öğrencinin küpe yönelik doğru matematiksel yaklaşımlarda bulunduğu söylenebilir.



Benzer şekilde 4 öğrencinin de katı cisimlerin boyutunun değişebileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin aynı soruya öğretim sonrasında verdikleri cevapların analizi sonucunda ise Tablo 10 oluşturulmuştur.

**Tablo 10.**  
*Öğrencilerin Öğretim Sonrasındaki Boyut Sayısı Algıları*

Öğrenciler	Boyut sayısı	Noktanın boyutu	Doğrunun boyutu	Dikdörtgenel bölgenin boyutu	Küpün boyutu	Katı cisimlerin boyutu
Öğrenci 1	sonsuz	boyutsuz	1	2	3	3
Öğrenci 2	sonsuz	boyutsuz	1	2	3	3
Öğrenci 3	sonsuz	boyutsuz	1	2	3	3
Öğrenci 4	sonsuz	boyutsuz	1	2	3	3
Öğrenci 5	sonsuz	boyutsuz	1	2	3	3
Öğrenci 6	sonsuz	boyutsuz	1	2	3	3
Öğrenci 7	sonsuz	boyutsuz	1	2	3	3
Öğrenci 8	sonsuz	boyutsuz	1	2	3	3
Öğrenci 9	sonsuz	boyutsuz	1	2	3	3
Öğrenci 10	sonsuz	boyutsuz	1	2	3	3
Öğrenci 11	sonsuz	boyutsuz	1	2	1-3	3
Öğrenci 12	sonsuz	boyutsuz	1	2	3	3
Öğrenci 13	sonsuz	boyutsuz	2	3	3	3
Öğrenci 14	sonsuz	boyutsuz	1	2	3	3
Öğrenci 15	sonsuz	boyutsuz	1	2	3	3
Öğrenci 16		boyutsuz	1	2	3	3
Öğrenci 17	sonsuz	boyutsuz	1	2	3	3
Öğrenci 18	sonsuz	boyutsuz	1	2	3	3
Öğrenci 19	sonsuz	boyutsuz	1	2	3	3
Öğrenci 20	sonsuz	boyutsuz	1	2	3	3

Tablo 10'da Ö-16 dışındaki 19 öğrencinin sonsuz boyut olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin sonsuz boyut olduğuna yönelik algılarının doğru bir matematiksel yaklaşım olduğu dikkat çekmektedir. Teknolojiden destek alınarak yapılan öğretimden önce noktanın boyutsuz olduğunun farkında olan öğrenci sayısı 5 iken; öğretimden sonra bu sayının 20'ye yükselmesi dikkat çekmektedir. Çalışma kapsamında öğrencilere noktanın boyutsuz olduğu bilgisi verilmemiştir. Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4'teki ve benzeri etkinliklerin uygulanması sürecinde öğrencilerin çoğu, cisimlerin sahip oldukları en, boy, yükseklik gibi bileşenlerin sayısına bağlı olarak boyutun değişeceğini fark ettiklerini ve noktanın da bu bileşenlerden hiçbirine sahip olmadığı için boyutsuz olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 10'da, öğretim sonrasında Ö-13 dışındaki tüm öğrencilerin doğrunun ve dikdörtgenel bölgenin boyut sayısına yönelik doğru algılara sahip oldukları göze çarpmaktadır. Öğretimden sonra ise doğrunun ve dikdörtgenel bölgenin boyut sayısının sorulduğu soruya doğru cevap veren öğrenci sayısının öğretimden öncekine göre arttığı göze çarpmaktadır. Bunların yanında Tablo 10'da 20 öğrenci içerisinde 19 öğrencinin küpün üç boyutlu; 20 öğrencinin de katı cisimlerin üç boyutlu olduğunun farkında olduğu dikkat çekmektedir. Tüm bunlardan hareketle neredeyse tüm öğrencilerin boyut sayısı, noktanın, doğrunun, dikdörtgenel bölgenin, küpün ve katı cisimlerin boyut sayısına yönelik algılarında öğretim öncesine göre gelişme olduğu sonucuna varılabilir.

Öğrencilerin kendilerinden iki boyutlu ve üç boyutlu cisimler ile katı cisimlere örnek vermelerinin istendiği sorularda öğretimden önce ve sonra verdikleri örneklerin değerlendirilmesi Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11.**  
Öğrencilerin Örneklerinin Değerlendirilmesi

Öğrenciler	2 Boyutlu Cisim Örnekleri		3 Boyutlu Cisim Örnekleri		Katı Cisim Örnekleri	
	Öğretim Öncesi	Öğretim Sonrası	Öğretim Öncesi	Öğretim Sonrası	Öğretim Öncesi	Öğretim Sonrası
Öğrenci 1	2 doğru	2 doğru	1 doğru	2 doğru	1 doğru	5 doğru
Öğrenci 2		3 doğru		4 doğru	3 doğru	3 doğru
Öğrenci 3	2 doğru	2 doğru	4 doğru	4 doğru	1 doğru	7 doğru
Öğrenci 4	1 yanlış	4 doğru	1 doğru	5 doğru	2 doğru	4 doğru
Öğrenci 5	1 doğru 1 yanlış	4 doğru	3 doğru	4 doğru	4 doğru	5 doğru
Öğrenci 6	1 doğru 1 yanlış	3 doğru	3 doğru	4 doğru	2 doğru	3 doğru
Öğrenci 7	1 doğru	3 doğru	1 doğru	4 doğru	3 doğru	5 doğru
Öğrenci 8	1 yanlış	3 doğru	2 doğru	5 doğru	2 doğru	3 doğru
Öğrenci 9	1 doğru 1 yanlış	3 doğru	3 doğru	3 doğru	1 doğru	6 doğru
Öğrenci 10	4 doğru 1 yanlış	3 doğru	4 doğru	6 doğru	2 doğru	5 doğru
Öğrenci 11	1 doğru 1 yanlış	3 doğru	3 doğru	5 doğru	4 doğru	6 doğru
Öğrenci 12	1 yanlış	2 doğru	2 doğru	3 doğru	3 doğru	1 doğru
Öğrenci 13	3 doğru	2 doğru	2 doğru	4 doğru	1 doğru	1 doğru
Öğrenci 14	1 yanlış	3 doğru	2 doğru	3 doğru		1 doğru
Öğrenci 15	1 doğru 2 yanlış	1 doğru 1 yanlış	3 doğru	3 doğru		1 doğru
Öğrenci 16	1 doğru	3 doğru	1 doğru	3 doğru	4 doğru	3 doğru
Öğrenci 17	3 doğru	2 doğru	3 doğru	6 doğru	3 doğru	8 doğru
Öğrenci 18	2 yanlış	2 doğru 2 yanlış	6 doğru	7 doğru	2 doğru	2 doğru
Öğrenci 19	2 doğru	2 doğru	2 doğru	5 doğru	1 doğru	4 doğru
Öğrenci 20	2 doğru	4 doğru	2 doğru	6 doğru	6 doğru	4 doğru

Tablo 11'den de görüldüğü gibi, öğretim sonrasında 14 öğrencinin 2 boyutlu cisimlere verdikleri doğru örnek sayısı artarken; 3 öğrencinin azalmıştır; 3 öğrencinin de sabit kalmıştır. Öğretimden sonra 10 öğrencinin 2 boyutlu cisimlere verdikleri yanlış örnek sayısı azalırken; 1 öğrencinin de sabit kalmıştır. 9 öğrenci öğretim öncesinde de sonrasında da, 2 boyutlu cisimlere hiç yanlış örnek vermemişlerdir. Uygulanan öğretimden sonra 17 öğrencinin 3 boyutlu cisimlere verdikleri doğru örnek sayısı artarken; 3 öğrencinin de sabit kalmıştır. Tüm öğrenciler hem öğretim öncesinde hem öğretim sonrasında, 3 boyutlu cisimlere hiç yanlış örnek vermemişlerdir. Öğretimden sonra 14 öğrencinin katı cisimlere verdikleri doğru örnek sayısı artarken; 3 öğrencinin azalmıştır; 3 öğrencinin de sabit kalmıştır. Tüm öğrenciler öğretim öncesinde ve sonrasında, katı cisimlere hiç yanlış örnek

vermemişlerdir. Ö-14 ve Ö-15'in öğretim öncesinde katı cisimlere hiç örnek vermedikleri fakat öğretim sonrasında doğru örnekler verdikleri dikkat çekmektedir.

### Öğrencilerin Öğretime Yönelik Düşünceleri

Araştırma kapsamında, Ö-4, Ö-8, Ö-11, Ö-13 ve Ö-15, görüşme için gönüllü olmuşlardır. Öğrencilerin EK 2'de verilen görüşme sorularına verdikleri cevapların analizi sonucunda ortaya çıkan temalar ise frekanslarıyla ve bazı öğrencilerin bu temalara dair gerekçeleriyle Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12.**

#### Öğrencilerin Öğretime Dair Düşünceleri

Temalar	F	Çünkü...
Kolay Öğrenme	20	"...boyut kavramını anlamamızı sağladı. Katı cisimleri daha iyi kavramamızı sağladı. Nasıl cisimler olduğunu, nelerden oluştuğunu ve özelliklerini iyi anlayabildik."
Canlandırma	17	"...katı cisimler teknoloji ile işlendiğinde onları gözümüzde daha rahat canlandırıyoruz. Açık- kapalı hallerini, başka yerlerden görünümünü tahmin edebiliyoruz."
Görselleştirme	16	"...teknoloji sayesinde bu cisimlerin açık ve kapalı hallerini, farklı açılardan görünümünü görüp, kavrayabildik. Sürgülerle oynadık, sürgülerle oynadıkça cisimlerde oluşan değişimleri inceledik."
Zevkli	12	"Kağıt kalem ile çözmektense teknoloji kullanarak çözmek daha güzel. Daha eğlenceli. Kağıt kalem ile çözmek sıradan ve sıkıcı."
Derse Olan İlginin Artması	10	"Dersin böyle işlenmesi derse olan ilgimi arttırıyor. Derste sıkılmadım"
Zaman Tasarrufu	10	"Teknoloji ile daha hızlı, daha pratik, daha doğru çözümler bulabiliyoruz. Teknoloji vakit kazanmak açısından gerekli."
Faydalı	9	"...teknoloji konular arası geçişlerde, konular arası ilişki kurmada ve ispat yapmada oldukça faydalı oluyor."
Gerekli	8	"Bence tüm matematik konularında teknoloji kullanılmalı. Ama geometri konularında daha da gerekli oluyor. Çünkü öğretmenin tahtaya çizip, öğrencilerin bunu algılamasını beklemesi yerine teknolojiyi kullanarak bize göstermesi gerekiyor."
Farklı Bakış Açılıarı	8	"...Farklı bakış açıları geliştirmemi sağladı."
3 Boyutlu Düşünmeyi Destekleme	7	"3 boyutlu düşünme becerisini arttırıyor."
Kalıcılık	6	"Teknoloji destekli öğretim görmek daha faydalı oldu, dersin aklımızda kalmasını sağladı."
Somatlaştırma	4	"Çünkü öğrenci hayal edemediği zaman bilgisayarda görmek daha somut oluyor."
Farklı	4	"...farklı geldi."
Beğenme	3	"Daha önce dersi bu şekilde işlemedik. Dersin böyle işlenmesinin iyi yönde bir etkisi oluyor, hoşuma gitti."
Şaşırtıcı	2	"Derste mesela prizmaların tabanındaki çokgenin kenar sayısı büyüdükçe silindire benzediğini, piramitlerin tabanındaki çokgenin kenar sayısı büyüdükçe koniye benzediğini görmüştük... Bunlar beni şaşırttı."
Verimli	2	"Çünkü öğrenci kafasında hayal edemediği zaman bilgisayarda görmek daha verimli oluyor."
Ezberden Uzaklaşma	2	"Dersler teknolojiyle birlikte işlenip, bunlar görsel olarak önümüze sunulduğunda formülleri ezberlememiş ve anlamış oluyoruz. Neyin nereden geldiğini kavriyoruz."

<b>Modelleme</b>	2	<i>"... artık cisimleri kafamda daha rahat ve daha hızlı modelleyebiliyorum."</i>
<b>Yenilikçi</b>	1	<i>"Artık kağıt-kalem biraz eski kalıyor. Teknoloji çağındayız. Her şey dijital. Dersi bu şekilde teknoloji ile işlemek yenilikçi bir şey."</i>

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrencilerin en çok üzerinde durdukları temalar “Kolay Öğrenme”, “Canlandırma”, “Görselleştirme” ve “Zevkli” temalarıdır. Öğrencilerin en az değindikleri temaların ise “Yenilikçi”, “Ezberden Uzaklaştırma”, “Modelleme”, “Verimli” ve “Şaşırtıcı” temaları olduğu görülmektedir.

Sınıf içerisinde yapılan gözlemler sonucunda ise neredeyse tüm öğrencilerin öğretimden önce, boyut ve katı cisim kavramlarının ne demek olduğuna dair yeterli bilgilerinin olmadığı, sorulan sorulara şaşırdıkları, daha önce bu kavramların ne demek olduğundan hiç bahsedilmediğini belirttikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler daha önce akıllı tahtadan örnek soru çözmek dışında derslerde teknolojiden faydalanmadıklarını ve dolayısıyla verilen öğretimi ilgi çekici, farklı ve faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada GeoGebra ve Cabri 3D dinamik matematik-geometri yazılımları, sanal manipulatifler ve video temelli uygulamaların kullanıldığı bir öğretimin 10. sınıf öğrencilerinin katı cisim ve boyut kavramlarına yönelik algılarına etkisi ve öğrencilerin söz konusu öğretime yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin boyut ve katı cisim kavramlarına yönelik algılarının geliştirilmesi ve katı cisimler konusunu öğrenmeleri amacıyla ders planları hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Ayrıca bu çalışmada, bir öğretmenin, öğrencilerin öğrenmelerini ve algılarını en üst düzeye çıkarmak için geleneksel sınıf öğretimini teknoloji ile harmanlayarak nasıl etkili şekilde kullanabileceğini göstermek hedeflenmiştir. Bu çerçevede çalışmanın, hem teknolojinin öğrencilerin katı cisim ve boyut algıları ve konuyu öğrenmeleri üzerindeki etkilerini araştırmak için, hem de öğretmenlere teknolojiyi nasıl kullanacaklarını planlarken yardımcı olmak için bir rehber olabileceği düşünülmektedir. Böylece hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin matematik derslerinin nasıl işlenebileceğine dair farklı bakış açıları geliştirmeleri sağlanabilir.

Uygulanan öğretimin katı cisimlerin görselleştirilmesini, öğrencilerin cisimleri farklı açılardan görebilmelerini ve inceleyebilmelerini, soyut matematiksel kavramların somutlaştırılmasını sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Verilen öğretimin bu özellikleri sayesinde öğrencilerin konuyu kavramalarına ve katı cisimleri zihinlerinde canlandırmalarına katkı sağlanmıştır. Nitekim öğrenciler de bu düşünceye paralel olarak uygulanan öğretimin katı cisimler konusunun görselleştirilmesini ve somutlaştırılmasını sağladığını ve cisimleri akıllarında daha rahat canlandırmalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlara Hartatiana, Darhim ve Nurlaelah (2018), Hikmah, Rezeki ve Toma (2019) ve Karadağ ve McDougall’ın (2009) çalışmalarında da rastlanmıştır. Bu çalışmada katı cisimler konusunun matematik temelli çeşitli teknoloji uygulamaları kullanılarak anlatılmasının amaçlarından biri öğrencilerin zihinlerinde canlandırmakta zorlandıkları 3 boyutlu cisimleri öğrenci için daha somut ve görsel hale getirerek öğrencilerin öğrenmelerini arttırmaktır. Dolayısıyla elde edilen bulgulara dayanarak çalışmanın bu amacına ulaştığı ve Dockendorff ve Solar’ın (2018) da belirttiği gibi, uygulanan öğretimin sunduğu görsel imkânların, derslerin verimli geçmesini ve öğrencilerin etkili öğrenmelerini desteklediği söylenebilir. Ayrıca uygulanan öğretimin yaşadığımız teknoloji çağındaki gelişmelere ayak uydurmak, günümüzdeki teknolojik fırsatlardan eğitim-öğretim alanında da faydalanmak, yeniliklere açık olup çağı yakalamak adına da önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin daha önce boyut ve katı cisim kavramları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin neredeyse tamamının katı cisimler

konusunu 8. sınıfta da işlediklerini fakat öğretmenlerinin boyut ve katı cisim kavramlarının ne demek olduğuna değinmediklerini belirtmeleri dikkat çekmiştir. Ülkemizde konuların işlenişi için ayrılan sürenin kısa olması, öğretmen yetiştirme programlarında kavramsal yapıların öğretime yeterli ağırlığın verilmemesi ve dolayısıyla öğretmenlerin önemli matematiksel kavramlara yönelik bilgilerinin yeterli olmaması bu durumun nedenleri arasında sayılabilir.

Çalışmanın öğrencilerin boyut ve katı cisim algılarına yönelik bulgularından elde edilen sonuçlara genel olarak bakıldığında, tüm öğrencilerin öğretimle birlikte boyut ve katı cisim kavramlarına yönelik algılarında olumlu yönde gelişmeler olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretimden önce, öğrencilerin çoğunun boyut ve katı cisim algılarının sınırlı olduğu görülmüştür. Öğretimden sonra ise öğrencilerin var olan sınırlı algılarının olumlu olarak değiştiği ve geliştiği belirlenmiştir. Teknoloji kullanımının öğrencilerin matematik öğrenmeye yönelik algılarına etkisini inceleyen Dove ve Dove'un (2017) çalışmasında da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Dove ve Dove, çalışmasında teknoloji kullanımının öğrencilerin matematik öğrenmeye yönelik algılarını geliştirdiğine ulaşımlardır. Ayrıca bu sonuç, GeoGebra ve sanal manipulatif uygulamaların konuyu kavramaya etkisini gösteren Akhri ve Mahmudi (2015), Öcal (2017) ve Satzangi ve Miller'in (2017) çalışmalarında elde ettikleri bulgularla paralellik göstermektedir. Adams ve Dove (2018) ise matematik derslerinde teknolojiden destek alınarak yapılan öğretiminin öğrencilerin başarısını ve öğrenme algılarını etkileyip etkilemediğini incelemişlerdir. Bu inceleme sonucunda, teknoloji kullanımının öğrencilerin başarılarını arttırdığı fakat öğrenme algılarında önemli bir değişim yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacıların elde ettiği bu sonucun, bu çalışmada elde edilen sonuçlardan farklı olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, katı cisimler ve boyut kavramlarının öğretiminde çeşitli teknoloji uygulamalarının kullanılmasının öğrencilerin bu kavramlara yönelik algılarında önemli bir değişme ve gelişme doğurduğu belirlenmiştir.

Çalışmadan ulaşılan bir başka sonuç da, öğretimden önce öğrencilerin çoğunun nokta, doğru, dikdörtgenel bölge ve küp gibi bazı cisimlerin boyut sayısına, 2 ve 3 boyutlu cisimlere ilişkin doğru olmayan algılara sahip olduklarıdır. Öğretimden sonra ise öğrencilerin neredeyse tamamının nokta, doğru, dikdörtgenel bölge ve küp gibi cisimlerin boyut sayısını doğru şekilde belirleyebildikleri, 2 ve 3 boyutlu cisimler ile katı cisimlere daha fazla doğru örnek verebildikleri göze çarpmıştır. Bu sonuç uygulanan öğretimin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu sonucun, gelecek yıllardaki teknoloji temelli eğitim uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Burada, Geogebra, Cabri 3D, sanal manipulatifler ve video temelli uygulamaların kullanıldığı öğretimin katılımcılar üzerinde etkili olmasının hem kullanılan teknolojinin uygunluğuna hem de bunun öğretmen tarafından bir eğitim aracı olarak nasıl kullanıldığına bağlı olarak değiştiği dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin sorulara uygun şekilde cevap verebilmeleri, sınıf içi tartışma ortamı oluşturabilmeleri ve öğrencilerin geri bildirimlerinin kalitesine bağlı olarak farklı sonuçlar ortaya çıkma olasılığı yüksektir. Bu noktada öğretmenlerin teknolojiyi pasif bir araç olarak görmek yerine öğrencilerin öğrenmelerini geliştirebilecekleri bir süreç olarak görmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında öğrencilerin verilen öğretime dair düşüncelerini belirlemek amacıyla, gönüllü 5 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin bu görüşmelerde yer alan sorularına verdikleri cevaplardan hareketle 19 tema belirlenmiştir. Öğrencilerin en çok üzerinde durdukları temaların "Kolay Öğrenme", "Canlandırma", "Görselleştirme" ve "Zevkli" temaları olduğu; öğrencilerin en az değindikleri temaların ise "Yenilikçi", "Ezberden Uzaklaştırma", "Modelleme", "Verimli" ve "Şaşırtıcı" temaları olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada belirlenen temalar çerçevesinde, öğrencilerin araştırma kapsamında uygulanan ders planlarını farklı, ilgi çekici ve zevkli buldukları saptanmıştır. Çoğu öğrenci dersin teknolojiden destek alınarak işlenmesinin dersi eğlenceli hale getirdiğini, derste sıkılmalarını önlediğini ve derse olan ilgilerini arttırdığını ifade etmiştir. Öğrencilerin derslerde teknolojik araçların kullanılmasına yönelik görüşlerinin belirlendiği birçok çalışmada benzer

sonuçlara rastlanmaktadır (Çakıroğlu ve Baki, 2016; Uysal, 2013; Wilson ve Grigorian, 2019). Öğrencilerin neredeyse tamamı matematik derslerinin teknoloji entegre edilerek işlenmesinin konuyu etkili ve rahat öğrenmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuç pek çok çalışma ile paralellik göstermektedir (Akhirni ve Mahmudi, 2015; Awortwe, Nyatsikor ve Sarfo, 2019; Dalby ve Swan, 2019). Çalışma kapsamında öğrenciler katı cisimler konusunun GeoGebra, Cabri 3D, sanal manipulatifler ve video temelli uygulamalar kullanılarak öğretilmesinin 3 boyutlu düşünme ve akıl yürütme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Benzer sonuçlara Uysal (2013) ve Yıldız, Baltacı ve Aktümen'in (2012) çalışmalarında da rastlanmıştır.

Genel olarak bakıldığında, bu çalışmada teknoloji kullanımının öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde, matematiğin farklı konularında teknoloji kullanımının öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Böylece farklı çalışmaların bulguları kıyaslanarak, matematik derslerinde teknolojik araçların kullanımının etkileri hakkında daha ayrıntılı bilgiler elde edilebilir. Bu çerçevede, matematik öğretimi ve öğreniminde teknoloji kullanımı ile ilgili gelecekteki çalışmaların, bu tür uygulamaların ideal süresine ve öğrencilerin öğrenmelerine yönelik uzun vadeli kazanımlara odaklanması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerle matematik temelli teknoloji uygulamaları uzun süreli olarak gerçekleştirilmeli ve bu öğrenciler sonraki eğitim-öğretim hayatlarında bir takip çalışması yaklaşımıyla izlenmelidir. Böylece bu uygulamaların daha uzun vadeli etkilerine odaklanılabilecektir. Ayrıca, bu sayede bu öğrencilerin böyle uygulamalara maruziyeti olmayan öğrencilere göre matematik algılarının, öğrenmelerinin ve başarılarının zaman içinde nasıl değiştiği de keşfedilebilecektir. Bu takip sürecinde pek çok yeni araştırma konusunun ortaya çıkması ile literatüre katkı sağlanması da kuvvetle muhtemeldir. Bu noktada hem öğretmen adaylarına hem de öğretmenlere, öğrencileri için söz konusu deneyimleri tasarlamalarında destek olmak için çeşitli yollar bulmanın son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Örneğin, bu çalışma kapsamında öğrencilerin daha önce derslerinde teknolojiyi etkili şekilde kullanmadıkları ve önceki öğretmenlerinin boyut ve katı cisim kavramlarının ne anlama geldiğinden hiç bahsetmedikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin, teknolojinin derslerde kullanılması ve önemli matematiksel kavramların öğretimi konularındaki farkındalıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu sebeple, ilk önce öğretmen adaylarının daha sonra da öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi gerekmektedir. Bunu sağlamak için öğretmen adaylarının var olan öğretim programlarına teknolojinin derslere entegrasyonuna ve kavramsal yapılara yönelik dersler eklenebilir, var olan derslerin saatleri artırılabilir ya da kapsamı genişletilebilir. Öğretmen adaylarına konu ile ilgili hizmet içi eğitimler verilerek, onların bu konudaki yeterlilikleri geliştirilebilir. Yine bu çalışmanın sonuçlarında öğrencilerin verilen öğretimden önceki boyut ve katı cisim kavramlarına yönelik bilgilerinin sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu kavramlara yönelik bilgi düzeylerinin geliştirilmesi için gerek öğretim programlarında gerekse ders kitaplarında bu kavramlara daha fazla ağırlık verilebilir ve bu kavramların öğretimine yardımcı olabilecek, bu kavramları somutlaştırarak öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırabilecek teknoloji destekli materyaller eklenebilir. Ek olarak bu çalışma kapsamında bazı öğrencilerin teknoloji kullanımını geometri konularında, cebir konularına oranla daha gerekli buldukları saptanmıştır. Bu bağlamda, cebir konularında teknoloji kullanımına yönelik etkinlikler artırılabilir ve geliştirilebilir.

**KAYNAKLAR**

- Adams, C. & Dove, A. (2018). Calculus students flipped out: The impact of flipped learning on calculus students' achievement and perceptions of learning. *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 28(6), 600-615.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkhateeb, M. A. & Al-Duwairi, A. M. (2019). The effect of using mobile applications (GeoGebra and Sketchpad) on the students' achievement. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(3), 523-533.
- Akgül, A. (2014). *Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıflarda geometrik cisimlerin alan ve hacimlerinin öğretiminde Cabri 3D yazılımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Akhirni, A. & Mahmudi, A. (2015). Pengaruh pemanfaatan Cabri 3D dan GeoGebra pada pembelajaran geometri ditinjau dari hasil belajar dan motivasi. *Jurnal Pendidikan Matematika dan Sains Tahun III*, 3(2), 91-100.
- Association for Educational Communications and Technology [AECT]. (2008). Definition. In A. Januszewski & M. Molenda (Eds.), *Educational technology: A definition with commentary* (pp. 1-14). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Awortwe, P. K., Nyatsikor, M. K. & Sarfo, D. O. (2019). Impact of using autograph software as a tool in teaching and learning of quadratic functions on gender performance. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 38(2), 97-114.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 417-436.
- Cabri 3D Sağdan Soldan Üstten Önden Arkadan Görünümler. (2019). <https://www.youtube.com/watch?v=NDtQRcw7GAI> adresinden 29 Aralık 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Chang, K. E., Wu, L. J., Lai, S. C. & Sung, Y. T. (2016). Using mobile devices to enhance the interactive learning for spatial geometry. *Interactive Learning Environments*, 24(4), 916-934.
- Collestock, A. & Sherin, M. G. (2009). Teachers' sense-making strategies while watching video of mathematics instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(1), 7-29.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Çakıroğlu, Ü. & Baki, A. (2016). Ortaöğretim matematik dersinde öğrenme nesneleri kullanımının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi: Deneysel bir çalışma. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 134-153.
- Dalby, D. & Swan, M. (2019). Using digital technology to enhance formative assessment in mathematics classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 832-845.
- Dikovic, L. (2009). Applications GeoGebra into teaching some topics of mathematics at the college level. *Computer Science and Information Systems*, 6(2), 191-203.
- Dockendorff, M. & Solar, H. (2018). ICT integration in mathematics initial teacher training and its impact on visualization: The case of GeoGebra. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(1), 66-84. doi:10.1080/0020739X.2017.1341060
- Dove, A. & Dove, E. (2017). How flipping much? Consecutive flipped mathematics courses and their influence on students' anxieties and perceptions of learning. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 36(2), 129-141.

- Duchastel, P., Fleury, M. & Provost, G. (1988). Rôles cognitifs de l'image dans l'apprentissage scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 41(386), 667-671.
- Durmuş, S. & Karakırık, E. (2006). virtual manipulatives in mathematics education: A theoretical framework. *TOJET*, 5(1), 117-123.
- Ergin, A. S. & Türnüklü, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin cisim imgelerinin incelenmesi: Geometrik ve uzamsal düşünme ile ilişkiler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 188-199.
- Estimation. (2019). [https://phet.colorado.edu/sims/estimation/estimation\\_tr.html](https://phet.colorado.edu/sims/estimation/estimation_tr.html) adresinden 29 Aralık 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Furner, J. M. & Marinac, C. A. (2007). Geometry sketching software for elementary children: easy as 1, 2, 3. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(1), 83-91.
- Geiger, V., Forgasz, H., Tan, H., C alder, N. & Hill, J. (2012). Research in mathematics education in Australasia 2008–2011. In Perry, B., Lowrie, T., Logan, T., MacDonald, A., Greenlees, J. (Eds.). *Technology in mathematics education* (pp. 111-141). Rotterdam: Sense Publishers.
- Geogebra Matematik Uygulamaları. (201). <https://www.geogebra.org/?lang=tr> adresinden 29 Aralık 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Geometri Dersinde Katı Cisimler Konusuna Gerçek Hayattan Örnekler. (2019). <https://www.youtube.com/watch?v=x1pT8DgXr3w> adresinden 29 Aralık 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Geometric Solids. (2019). <https://illuminations.nctm.org/Activity.aspx?id=3521> adresinden 29 Aralık 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Goldenberg, E. P. (1999). Principles, art, and craft in curriculum design: The case of connected geometry. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 4, 191-224.
- Gülburnu, M. (2013). 8. sınıf geometri öğretiminde kullanılan Cabri 3D'nin akademik başarıya etkisi ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Güneş, H. (2016). Analitik geometri öğretiminde Cabri 3D kullanımının öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi ve görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E. & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
- Güven, B. & Karataş, İ. (2003). Dinamik geometri yazılımı Cabri ile geometri öğrenme: Öğrenci görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 67-78.
- Hagen, B. J. (2002, March). *Lights, camera, interaction: Presentation programs and the interactive visual experience*. Paper presented at the Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, Nashville, TN.
- Hartatiana, Darhim & Nurlaelah, E. (2018). Improving junior high school students' spatial reasoning ability through model eliciting activities with Cabri 3D. *International Education Studies*, 11(1), 148-154.
- Hidayah, I., Dwijanto, D. & Istiandaru, A. (2018). Manipulatives and question series for elementary school mathematics teaching on solid geometry. *International Journal of Instruction*, 11(3), 649-662.
- Hikmah, R., Rezeki, S. & Tama, B. J. (2019). Penggunaan Cabri 3D terhadap peningkatan kemampuan representasi matematis siswa. *Susunan Artikel Pendidikan*, 4(2), 163-170.
- Hohenwarter, M. & Jones, K. (2007). Ways of linking geometry and algebra: The case of GeoGebra. *Proceedings of British Society for Research into Learning Mathematics*, 27(3), 126-131.



- Hohenwarter, M. & Preiner, J. (2007) Dynamic mathematics with GeoGebra. *Journal of Online Mathematics and its Applications*, ID 1448, vol. 7.
- Hwang, W. Y., Su, J. H., Huang, Y. M. & Dong, J. J. (2009). A study of multi-representation of geometry problem solving with virtual manipulatives and whiteboard system. *Journal of Educational Technology*, 12(3), 229-247.
- Isometric Drawing Tool. (2019). <https://illuminations.nctm.org/Activity.aspx?id=4182> adresinden 29 Aralık 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Karadag, Z. & McDougall, D. (2009). Dynamic worksheets: visual learning with the guidance of Polya. *Mathematics, Statistics, Operation Research Connections*, 9(2), 13-16.
- Kay, R. & Knaack, H. (2007). Evaluating the learning in learning objects. *Open Learning*, 22(1), 5-28.
- Krishnan, S. (2016). Students' perceptions of learning mode in mathematics. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 32-41.
- Kutluca, T. & Zengin, Y. (2011). Matematik öğretiminde GeoGebra kullanımı hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 160-172.
- Lobo da Costa, N. M., de Carvalho, M. C. P. & Campos, T. M. M. (2017). Mediation of technological resources in lessons on polyhedra: Analysis of two teaching actions. In Aldon, G., Hitt, F., Bazzini, L. & Gellert, U. (Eds.). *Mathematics and Technology: Advances in Mathematics Education* (pp. 31-55). Cham: Springer.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Ortaöğretim matematik (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayinevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Ortaöğretim matematik (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayinevi.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Moyer-Packenham, P. S. & Westenskow, A. (2013). Effects of virtual manipulatives on student achievement and mathematics learning. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 4, 35-50.
- Mulligan, J. (2015). Looking within and beyond the geometry curriculum: Connecting spatial reasoning to mathematics learning. *International Journal on Mathematics Education*, 47, 511-517.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Okumuş, S. & Hollebrands, K. (2016, November). *High school students' forming 3d objects using technological and non-technological tools*. Paper presented at the Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Tucson.
- Öcal, M. F. (2017). The effect of GeoGebra on students' conceptual and procedural knowledge: The case of applications of derivative. *Higher Education Studies*, 7(2), 67-78.
- Paoletti, T., Monahan, C. & Vishnubhotla, M. (2017). Designing GeoGebra applets to maximize student engagement. *Mathematics Teacher*, 110(8), 628-630.
- Pierce, R. & Ball, L. (2009). Perceptions that may affect teachers' intention to use technology in secondary mathematics classes. *Educational Studies in Mathematics*, 71(3), 299-317.
- Pitta-Pantazi, D. & Christou, C. (2008). Cognitive styles, dynamic geometry and measurement performance. *Educational Studies in Mathematics*, 70, 5-26.
- Poon, K. K. (2018) Learning fraction comparison by using a dynamic mathematics software – GeoGebra. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(3), 469-479. doi: 10.1080/0020739X.2017.1404649

- Priatna, N. (2017, September). Students' spatial ability through open-ended approach aided by Cabri 3D. *Journal of Physics Conference Series*, 895(1), 012065. doi :10.1088/1742-6596/895/1/012065
- Robin, R. B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- Sarama, J. & Clements, D. H. (2016). Physical and virtual manipulatives: What is "concrete"? Moyer-Packenham P. (ed), In *International Perspectives on Teaching and Learning Mathematics with Virtual Manipulatives* (pp. 71-93). Springer, Cham.
- Satzangi, R. & Miller, B. (2017). The case for adopting virtual manipulatives in mathematics education for students with disabilities. *Journal Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(4), 303-310.
- Slobodsky, P., Ocheretovy, A., Roiz, E. & Shtarkman, A. (2018). Using the universal math environment math-xpress for teaching and assessment of math courses. *Mathematics in Computer Science*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11786-018-0368-y>
- Sinclair, N. & Yerushalmy, M. (2016). Digital technology in mathematics teaching and learning. Gutiérrez Á., Leder G. C., Boero P. (Eds.). *The second handbook of research on the psychology of mathematics education*. SensePublishers, Rotterdam.
- Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının "matematik öğretmeni", "matematik" ve "matematik dersi" kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 313-321.
- Uysal, Y. (2013). İlköğretim 6. sınıf matematik derslerinde geometrik cisimler konusunun dinamik matematik yazılımı ile öğretiminin öğrenci başarısına ve matematik dersine yönelik tutumlarına olan etkisinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Visual-Spatial Intelligence Test. (2019). <http://psychologytoday.tests.psychtests.com/bin/transfer?req=MTF8MTMyOHwzMTI1ODUwfDF8MQ==&refempt=1524809390.31258> 50. 11 adresinden 29 Aralık 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Wasserman, N. H. (2015). Bringing dynamic geometry to three dimensions: The use of sketchup in mathematics education. In *Cases on Technology Integration in Mathematics Education* (pp. 68-99). IGI Global.
- Wilson, A. T. & Grigorian, S. (2019). The near-peer mathematical mentoring cycle: Studying the impact of outreach on high school students' attitudes toward mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 50(1), 46-64.
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, A., Baltacı, S. & Aktümen, M. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının dinamik matematik yazılımı ile üç boyutlu cisim problemlerini çözme süreçleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 591-604.
- Yin, R. (2018). *Case study research: Design and methods* (6rd ed.). London: Sage.
- Ziegelmeier, L. B. & Topaz, C. M. (2015). Flipped calculus: A study of student performance and perceptions. *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 25(9-10), 847-860.

## *An Examination of the Effect of Various Technology Applications in Mathematics on the Perceptions of High School Students on Solids and Dimension*

### **Extended Abstract:**

In most of the research related to mathematics education, it is aimed to improve students' perceptions of mathematical concepts since improving perception is directly related to make relations between different concepts in mathematics. One of the ways to reach this aim is using technology and technological tools in teaching of mathematics. Standards, curriculums and many researches in mathematics education have mentioned about the learning and teaching opportunities offered by the use of technology in teaching of mathematics (Lobo da Costa, de Carvalho and Campos, 2017; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Particularly, it is stated that using various technological tools in teaching mathematics facilitates students' learning, enables them to enjoy mathematics, develops mathematical thinking and problem-solving skills. Using different various of instructional technologies and mathematical software make students to comprehend the mathematical concepts better via multiple representations such as numerical, algebraic and graphical and provide opportunity to improve different solution approaches (Ministry of National of Education [MoNE], 2013), so students could find an opportunity to improve their perception related to mathematical concepts. From this point of view, the main aim of this study is to examine how using various technological tools such as dynamic mathematics / geometry software (i.e. GeoGebra, Cabri 3D), virtual manipulatives and video based application in teaching of mathematics affects the 10th grade students' perceptions of solids and dimension.

Qualitative research approach was adopted and the study was designed with case study. In case study design, a group of similar characteristic or a situation are analyzed using the similarities and differences between them (Yin, 2018). In addition, case study could be used as an effective method in the evaluation of education or designed teaching experiments (Creswell, 2014). The participants of this study were twenty 10th grade students in a government school in the west cost of Turkey. When the participants of the study were selected, one of the purposive sampling method, simply accessible technique, was used in the study. When the participants were selected, it was considered to closely know the teacher of the course to work in the class together. The participants had attended an 8-hours technology-based lessons that were designed by the researchers. Before the technology-based lectures, the participants were given a form including open-ended questions to identify students' perceptions of solids and dimension as a part of the research process. In this form, the participants were asked about the meaning of the dimension, the number of dimensions of some mathematical concepts such as point, line, rectangular area and cube, and examples of solids. They were also required to explain their reasoning related to their answers. With applying this form, it was aimed to determine the participants' existing knowledge of solids and dimension before the technology based lectures were applied. After the form was conducted, one of the researchers attended the courses when solids were educated, and applied the technology based lectures with the teacher of the class. When the teacher educated the students in a traditional way, the researcher applied the technology based activities based on the lesson plans, which were designed by the researchers and the teacher. Fifty-three technology based activities were used in the plans. After the technology based lectures were completed, in order to examine whether there was a difference or not in students' answers in the form, the same form had been applied to the participants. As the result of the study, the effects of teaching solids using technology activities on students' perceptions of solids and dimension were determined. Throughout the process, one of the researchers observed the classroom and took the observation notes. In addition, five students were volunteer for the semi-structured interview. In these interviews, students were asked 12 open ended questions related to the applied technology based course and its'

effects on students' learning of solids and dimension. The collected data were analyzed using document and descriptive analysis methods.

As a result of the research, it was determined that students' perceptions of solids and dimension positively changed and improved. Before technology based lectures were applied, most of the participants had limited perceptions regarding the meaning of the dimension, the number of dimension of some mathematical concepts such as point, line, rectangular area and cube, and examples of solids, their perceptions of solids and dimension were positively changed and improved after the courses were completed. Additionally, when the students had a limited knowledge regarding solid, after the research, it was determined that almost all of the students had started to use mathematical expressions with right solution approaches. In the interviews, it was found that before this study, students did not see any technological tools except smart board, which was only used to solve problems, and the students indicated that the given lectures were beneficial, different, amazing, interesting and enjoyable for them. The results of the study show that technology based education supported mathematics teaching and learning in a positive way.

**Keywords:** *Perception of solids, Perception of dimension, GeoGebra, Cabri 3D, Virtual Manipulatives Applications, Video based applications*

## EK 1. KATI CİSİM VE BOYUT KAVRAMLARINA YÖNELİK FORM

- 1) Sizce boyut nedir? Kaç tane boyut vardır?
- 2) Nokta kaç boyutludur? Neden?
- 3) Doğru kaç boyutludur? Neden?
- 4) Dikdörtgenel bölge kaç boyutludur? Neden?
- 5) Küp kaç boyutludur? Neden?
- 6) 2 boyutlu cisimlere örnek verir misiniz?
- 7) 3 boyutlu cisimlere örnek verir misiniz?
- 8) Katı Cisim ne demektir?
- 9) Katı Cisimler kaç boyutludur? Neden?
- 10) Katı Cisimlere örnek verir misiniz? Örnek verdiğiniz katı cisimlerin şekillerini çizip, tanım yapar mısınız?

## EK 2. GÖRÜŞME SORULARI

1. Daha önce matematik derslerinizde teknoloji destekli öğretim gördünüz mü? Teknoloji destekli materyaller ile gerçekleştirilen öğretim sizde nasıl bir etki uyandırdı? Açıklar mısınız?
2. Matematik dersi işlenirken teknolojiyi kullanmak derse olan ilginizi nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?
3. Matematik derslerinde teknolojiden destek almak sizce gerekli mi? Neden?
4. Katı cisimlerin teknoloji ile öğretimini nasıl buldunuz? Sizde nasıl bir etki oluşturdu?
5. Katı cisimlerin teknoloji destekli öğretimının sizin için avantajları ne oldu?
6. Katı cisimlerin teknoloji destekli öğretimının sizin için dezavantajları ne oldu?
7. Silindir, prizma, piramit, koni, silindir, küre gibi cisimleri iki boyutlu düzlemde farklı olarak üçüncü boyutta görmek etkili oldu mu? Nasıl?
8. Kağıt kalem kullanarak çözdüğünüz sorular ile teknoloji destekli olarak çözdüğünüz soruları karşılaştırdığınızda hangi yöntemi seçerdiniz?
9. Etkinlikleri teknoloji destekli olarak çözmek ile kağıt kalem ile çözmek arasında ne gibi farklılıklar ortaya çıktı?
10. Katı cisimlerin teknoloji destekli öğretimi ile boyut kavramını daha iyi öğrendiğinizi düşünüyor musunuz? Neden?
11. Katı cisimlerin teknoloji ile öğretimi, geometrik şekillerin açık ve kapalı hallerini, döndürülmüş hallerini, farklı açılardan görünümünü zihninizde daha rahat canlandırmanızı ve öğrenmenizi sağladı mı? Açıklar mısınız?
12. Diğer konular ile karşılaştırdığınızda katı cisimler konusunu daha kolay ya da daha zor öğrendiğinizi söyleyebilir misiniz? Katı cisimlerin teknoloji destekli öğretilmesinin konuyu anlamanızda ve öğrenmenizde etkisi nasıldır?



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.552656

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(1), 69-82

## “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri” ve “Eğitim Teknolojileri” Alanlarında Yazılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Araştırma Eğilimleri: 2013-2018 Döneminin Bir Görüntüsü

Emel TÖNGEL<sup>1</sup>, Arif AYDIN<sup>2</sup>, Mehmet KARA<sup>3</sup>, Recep ÇAKIR<sup>4</sup>

Makalenin Geliş Tarihi: 11.04.2019

Yayına Kabul Tarihi: 06.06.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 27.06.2020

*Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2013 ve 2018 yılları arasında “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi” ve “Eğitim Teknolojileri” bilim dallarında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik ve yöntem açısından genel eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla, Yükseköğretim Kurulu ulusal tez merkezi veri tabanında, “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi” ve “Eğitim Teknolojisi” alanlarında yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezleri, doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Toplam 206 yüksek lisans ve doktora tezi analize dâhil edilmiştir. Elde edilen bulgular betimsel olarak sunulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, medya ve öğrenci değişkenleri en çok incelenen araştırma konularıdır. En çok araştırılan medya ise web-tabanlı öğrenme ortamlarıdır. Araştırma deseni bakımından; karma yöntem kullanan tezlerin sayısı artış eğilimindeyken, tarama ve deneysel çalışmalar da popülerliğini sürdürmektedir. Üniversite öğrencileri en çok hedeflenen araştırma katılımcıları olurken, uygun örnekleme stratejisi ise en çok kullanılan katılımcı belirleme stratejisi olmuştur. En çok kullanılan araştırma deseni olan karma yöntem daha çok medya çalışmalarında kullanılmıştır. En çok kullanılan araştırma desenlerinden, deneysel yöntem daha çok medyayla ilgili çalışmalarda kullanılırken, tarama yöntemi öğrenci değişkenleriyle ilgili çalışmalarda kullanılmıştır. Web tabanlı öğrenme ortamları ile ilgili çalışmalar daha çok ortaokul ve üniversite öğrencilerinin katılımıyla yapılırken, oyunlaştırma ve oyun uygulamaları ile ilgili çalışmalar daha çok ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılmıştır. İncelenen çalışmalara göre; medyayı konu edinen çalışmalarda deneysel desen kullanan çalışmalar popülerliğini sürdürürken, karma yöntem kullanan araştırmalar artış eğilimindedir. Ayrıca, halen nicel yöntemler, nitel yöntemlere göre daha çok tercih edilmektedir. Tezler, daha çok ders kapsamında öğrenme ve öğretim gibi mikro düzeyde yapılırken; organizasyon, kültür ve politika gibi makro düzeyde konular çok az tezde konu edilmiştir.*

**Anahtar Sözcükler:** Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, Eğitim teknolojisi, Araştırma eğilimleri, Tezler

<sup>1</sup> Amasya Üniversitesi, tongelemel@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8478-6228

<sup>2</sup> Amasya Üniversitesi, 05arifaydin@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4555-574X

<sup>3</sup> Amasya Üniversitesi, m.kara@live.com, ORCID: 0000-0003-2758-2015

<sup>4</sup> Amasya Üniversitesi, recepcakir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2641-5007

Töngel, E., Aydın, A., Kara, M., Çakır, R. (2020). “Bilgisayar ve öğretim teknolojileri” ve “eğitim teknolojileri” alanlarında yazılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin araştırma eğilimleri: 2013-2018 döneminin bir görüntüsü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 69-82. DOI: 10.7822/omuefd.552656

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2020, 39(1), 69-82.

## GİRİŞ

Eğitim Teknolojileri (ET), disiplinler arası niteliğe sahip bir bilimsel alandır. Aynı zamanda ET, sürekli olarak evrilen ve bu evrime bağlı olarak içinde yer alan kavramların da sürekli evrildiği bir alandır (Januszewski ve Molenda, 2013). Çakır, Çebi ve Özcan (2013), ET alanının temel olarak; Teknolojiler, Öğrenme Yaklaşımları, Öğretim Sistemleri ve Performans Teknolojisinden oluştuğunu belirtmektedir. Janusewski ve Molenda (2013, s.1), ET'yi "Uygun teknolojik süreçler ve kaynaklar yaratarak, kullanarak ve yöneterek öğrenmeyi kolaylaştırma ve performans artırmanın çalışması ve etik uygulamasıdır." şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanıma göre ET'nin hedefinin öğrenme ve performans olduğu; bu hedefleri temel alarak odağının da teknolojik süreç ve kaynaklar olduğu anlaşılmaktadır. Janusewski ve Molenda (2013) bu tanımın geçici olduğunu ve alan evrildikçe değişeceğini belirterek, ET'nin halen değişim içinde olduğunu vurgulamıştır. Buna bağlı olarak, alanın tarihsel gelişimi içinde birden fazla tanımlama yapıldığı görülmektedir. Aynı şekilde, hem ulusal hem de uluslararası alanyazında, alanın isimlendirilmesinde de bir konsensüs sağlanmadığı görülmektedir. Aynı alan kimi yazarlar tarafından ET, kimi yazarlar tarafından da Öğretim Teknolojileri olarak isimlendirilmektedir. Ülkemizde de ET ismiyle eğitim veren bilim dalları bulunurken; aynı zamanda "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi" (BÖTE) ve "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği" isimleriyle bilim dalları mevcuttur. Bu bağlamda, BÖTE hem bilgisayar eğitimi hem de ET'yi kapsamaktadır.

20. yüzyılda sanayi alanında da görülen hızlı değişimler ve gelişmelerle birlikte ET'de de değişimlerin yaşandığı görülmektedir. Teknolojik pek çok gelişme, eğitim süreçlerini de etkilemiş ve eğitim süreçlerinde kullanılmıştır. Fakat, ET'nin gelişmesinin yavaş olduğu ve bunun sebebinin yaşanan gelişmelerin bekleneni vermemesi, medyanın yenilik etkisi yaratmaması, İkinci Dünya Savaşı ve benzeri koşulların olduğu söylenebilir (Karademirci, 2010). 21. yüzyılda ihtiyaç halini alan internet, ET'de göz ardı edilemeyen bir öğedir (Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006). Sürekli gelişen teknolojilerle birlikte eğitimde kullanılan araç ve yöntemler de evrilmiştir. Bunlara örnek olarak başta internet olmak üzere e-öğrenme ve Web 2.0 uygulamaları gösterilebilir (Atıcı ve Yıldırım, 2010; Aslan, 2006). Mobil öğrenme, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamaları gibi teknolojiler de eğitim araştırmalarında önemli bir yer edinmiştir (Çavas, Çavas ve Can, 2004; Çetinkaya ve Akçay, 2013; Gülseçen vd., 2010). Bu örneklerde görüldüğü üzere, yeni teknolojilerin ortaya çıkışı ve kabulü, ET alanında gözlemlenen araştırma eğilimlerine de önemli ölçüde yön vermektedir. Bu anlamda, teknolojik yeniliklere paralel olarak, alanyazın incelemesi çalışmalarıyla ET alanındaki araştırma eğilimlerinin belirli dönemlerde gözlemlenmesi gerekmektedir. Bir başka ifadeyle, alanyazın incelemesi çalışmaları, ET alanındaki güncel araştırma konuları ve yöntem eğilimlerinin ortaya konulması ve gelecek çalışmalara yön vermesi açısından gereklidir.

Belirli bir alanda yapılan alanyazın incelemesi çalışmaları, ilgili alanın belirli dönemlerdeki tarihi gelişimine ışık tutmaktadır. Bu tür çalışmalar arasında, bir ülke bağlamında yürütülen tezlerin incelenmesi, belirli bir alanın o ülke bağlamındaki ulusal gelişiminin anlaşılmasını sağlamaktadır. ET alanında da hem Türkiye bağlamında hem de uluslararası bağlamda tez incelemesi yapan çalışmalar mevcuttur. ET alanında yapılmış bu tür çalışmaların ilk örneklerinden biri de Caffarella'nın (1999) çalışmasıdır. Caffarella (1999), 1977 ile 1998 yılları arasında ET alanında yazılmış olan doktora tezlerinin temaları ve eğilimleri üzerine bir çalışma yapmıştır. Toplam 2.689 tezin dâhil edilmesiyle yapılan bu çalışmada Caffarella (1999), yaşanan gelişmelerin araştırmaları etkilediğini, ilk yıllarda film araştırması içeren tezler toplam tezlerin önemli bir bölümünü oluştururken, orta yıllarda video disklerini kullanan araştırmalar ve son yıllarda multimedya ve hipermedya'nın araştırma için ana konular olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, karşılaştırma çalışmalarında daha çok medya karşılaştırması yapıldığını; ancak bu tür çalışmaların sayısında azalma olduğunu da ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Şimşek ve arkadaşları (2008), yapmış oldukları çalışmada Türkiye'de yer alan beş

üniversitede yazılmış olan doktora tezlerindeki genel eğilimleri incelemişlerdir. Bu kapsamda amaca uygun toplamda 64 doktora tezi üzerinde çalışmışlardır. Yapmış oldukları çalışmada, tezlerin daha çok nicel ağırlıklı olduğunu ve nitel çalışmaların ülkemizde az olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte pek çok konunun tatmin noktasına ulaşırken, hala araştırılmayan konular olduğunu ifade etmişlerdir (Şimşek vd., 2008). Bir diğer çalışmada Karadağ (2009), eğitim bilimleri alanında Türkiye’de yapılmış olan doktora tezleri üzerinde tematik açıdan inceleme yapmıştır. Bu kapsamda toplam 211 tez analize dâhil edilmiş ve analiz sonucunda tutum ve başarı teması üzerinde yoğunlaşma olduğunu ifade etmiştir. Erdoğan ve Çağiltay (2009) ise, yapmış oldukları çalışmada Türkiye’de BÖTE alanında yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemiş ve bu kapsamda toplam 248 teze ulaşmışlardır. Tezleri metodolojileri, örneklem oluşturma yöntemleri, araştırma yöntemleri, veri toplama yöntemleri ve araştırma konuları bakımından incelemiş ve sınıflandırmışlardır. Erdoğan ve Çağiltay (2009) araştırma sonucunda, yazılan tezlerin daha çok medya ve medya karşılaştırması konuları üzerinde yoğunlaştığını ortaya koymuşlardır. Araştırma yöntemlerinde ise deneysel, tarama ve durum analizinin, örneklem olarak ise daha çok kolay ve amaca uygun yöntemin kullanıldığını ifade etmişlerdir. Son olarak, Tosuntaş, Emirdiken ve Süral (2019), Türkiye’de eğitim ve öğretim teknolojileri alanında 2013-2018 yılları arasında yapılan yüksek lisans tezlerini yıllarına, türlerine, enstitülere, bilim dalına, araştırma yöntemlerine, örnekleme yöntemine, örneklem büyüklüğüne, örneklem türüne, veri toplama araçlarına, veri analizi yöntemlerine ve kullanılan anahtar kelimelere göre inceleyip analiz etmişlerdir. Yapmış oldukları analiz sonucunda, 2014 yılından itibaren tezlerde düşüş olduğuna, daha çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığına, olasılıklı ve olasılıksız (amaçlı) örneklemlerin kullanıldığını, bununla birlikte çalışmalarda metodolojik eksikliklerin olduğunu ifade etmişlerdir.

Alanda meydana gelen değişimlerin ve gelişmelerin gözlemlenmesi için alanyazın incelemeleri önem arz etmektedir. Ayrıca, mevcut çalışmaların incelenmesi alanla ilgili tarihsel gelişimin anlaşılması açısından da önemli ve gereklidir (Şimşek vd., 2008). Bununla birlikte Karadağ (2009), eğitim çalışmalarının kalitesinin araştırılmasının, yeni çalışmaların kalitesi açısından önemine işaret etmiştir. Bu nedenle, bu çalışmada Türkiye’de 2013-2018 yılları arasında BÖTE ve ET alanında yazılmış olan Yüksek Lisans ve Doktora tezlerinin içerik ve yöntem açısından genel eğilimlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu tür bir çalışmanın, ilgili alanda araştırma eğilimlerinin, kullanılan yöntemlerin ve alanyazındaki boşlukların anlaşılması açısından alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı Türkiye’de 2013-2018 yılları arasında ET alanında yazılmış olan Yüksek Lisans ve Doktora tezlerinin genel eğilimlerinin neler olduğunu belirlemektir. Spesifik olarak, bu çalışmayla, aşağıda sunulan araştırma soruları cevaplanmıştır:

- Türkiye’de 2013-2018 yılları arasında ET ve BÖTE alanında yazılmış olan Yüksek Lisans ve Doktora tezlerinin içerik açısından genel eğilimlerinin nelerdir?
- Türkiye’de 2013-2018 yılları arasında ET ve BÖTE alanında yazılmış olan Yüksek Lisans ve Doktora tezlerinin yöntem açısından genel eğilimleri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu çalışmada, sistematik alanyazın taraması prosedürleri kullanılmıştır. Buna göre, yapılan işlemler Şelik 1’de sunulmuştur. Bu kapsamda, aşağıdaki prosedürler takip edilerek Türkiye’de son beş yılda ET ve BÖTE alanında yazılmış yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiş ve yöntem ve içerik açısından genel eğilimleri ortaya konmuştur.

### *Dâhil Etme ve Çıkarma Kriterleri*

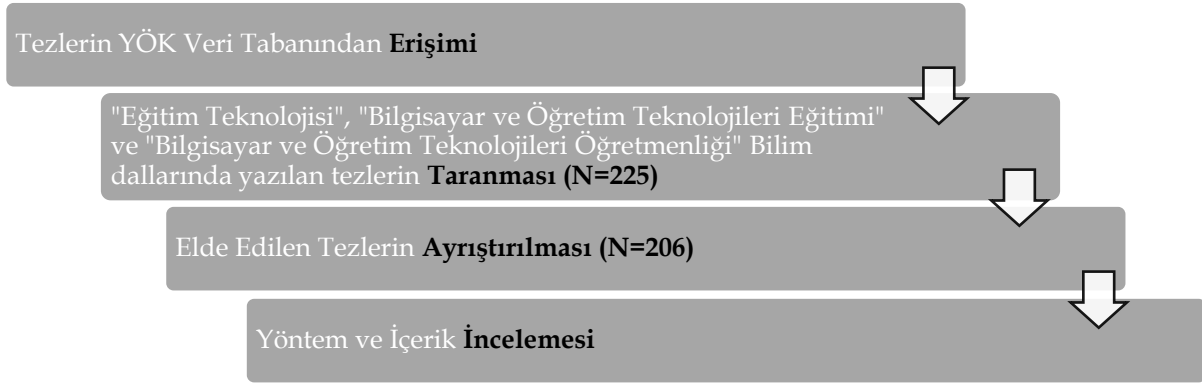
Bu çalışmaya, “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi”, “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği” ve “Eğitim Teknolojisi” bilim dallarında yazılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri



dâhil edilmiştir. ET disiplinler arası bir niteliğe sahip olduğu için diğer alanlarda ET ile ilgili yapılmış tezler analize dâhil edilmemiştir. Yöntem ve içerik bakımından güncel eğilimlerin tespit edilmesi hedeflendiğinden, sadece son beş yılda (2013 ve 2018 yılları arasında) yazılan tezler analize dâhil edilmiş; daha önce yazılan tezler analizden çıkarılmıştır. Ayrıca, YÖK ulusal tez merkezinde sunulan tezlerden sadece tam metni erişime açık olan tezler analize dâhil edilmiş; tam metin erişimi kısıtlı olan tezler ise analize dahil edilmemiştir. Sonuç olarak, 162 Yüksek Lisans ve 44 Doktora olmak üzere, toplam 206 tez analize dâhil edilmiştir.

### Veri Toplama Prosedürü ve Analizi

Tezlere, Yükseköğretim Kurulu, Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığına bağlı olarak çevrimiçi hizmet veren Ulusal Tez Merkezi'nden 2018'in Kasım ve Aralık aylarında erişilmiştir. Bu veri tabanında, "Eğitim Teknolojileri" ve "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi" Anabilim Dallarına bağlı olarak yapılan tezler sorgulanmıştır. Elde edilen tezler dâhil etme ve çıkarma kriterlerine göre ayrıştırılmış ve dâhil edilen tezler yöntem ve içerik açısından incelenmiştir. Şekil 1'de veri toplama prosedürü gösterilmiştir.



Şekil 1. Veri Toplama Prosedürü

Veri analizi; tezlerin sınıflandırılması, bulguların kodlanması ve tablolar ile sunulması şeklinde üç aşamada tamamlanmıştır. Elde edilen bulgular frekans ve yüzde dağılımlarıyla birlikte tablo şeklinde sunulmuştur. Tezlerin yönetsel özelliklerinin analizi için Büyüköztürk vd. (2017) tarafından yayınlanan "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" kitabı çerçeve olarak kullanılmıştır. Bir başka ifadeyle, belirlenen araştırma desenleri ve örnekleme yöntemleri bu kitap temel alınarak sınıflandırılmıştır. Tezlerin içerik incelemesi için ise Erdoğan ve Çağiltay'ın (2009) yapmış olduğu çalışma analitik araç olarak kullanılmıştır. Araştırma süreci ve bulguları bir alan uzmanı tarafından incelenmiş ve alınan dönüte göre araştırma sürecinde ve raporlamasında düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma prosedürü, araştırmanın tekrar edilebilmesi için açık bir şekilde detaylandırılmış ve raporlanmıştır.

Tablo 1'de analiz edilen tezlerin yıllara göre dağılımı sunulmuştur. En fazla tez 2018 (N=60) yılında yayınlanırken, en az tez ise 2014 (N=23) yılında yayınlanmıştır. İncelenen tezlerin 24 üniversitede yer alan ET ve BÖTE alanındaki lisansüstü programlar bünyesinde yazıldığı görülmektedir.

Tablo 1.

İncelenen Tezlerin Yıllara göre Dağılımı

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Toplam
<b>Yüksek Lisans</b>	26	20	23	16	23	54	162
<b>Doktora</b>	13	3	6	10	6	6	44
<b>F</b>	39	23	29	26	29	60	206
<b>%</b>	18.4	11.2	14.1	12.6	14.1	29.6	100

İncelenen tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur. Bu tabloya göre en fazla tez, sırasıyla Ankara Üniversitesi (N=37), Gazi Üniversitesi (N=24) ve Atatürk Üniversitesi’nde (N=19) yayınlanmıştır.

**Tablo 2.**

*İncelenen Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversite	F	Yüksek Lisans	Doktora	%
Ankara Üniversitesi	37	20	17	17.96
Gazi Üniversitesi	24	18	6	11.65
Atatürk Üniversitesi	19	12	7	9.22
Marmara Üniversitesi	18	16	2	8.74
Bahçeşehir Üniversitesi	18	17	1	8.74
Necmettin Erbakan Üniversitesi	14	14	-	6.80
Sakarya Üniversitesi	13	12	1	6.31
Yıldız Teknik Üniversitesi	9	9	-	4.37
Dokuz Eylül Üniversitesi	7	7	-	3.40
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	7	2	5	3.40
Boğaziçi Üniversitesi	5	5	-	2.43
Anadolu Üniversitesi	5	1	4	2.43
Fırat Üniversitesi	4	4	-	1.94
Başkent Üniversitesi	3	3	-	1.46
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	3	3	-	1.46
Onsekiz Mart Üniversitesi	3	3	-	1.46
Hacettepe Üniversitesi	3	2	1	1.46
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	2	-	.97
Süleyman Demirel Üniversitesi	2	2	-	.97
Avrasya Üniversitesi	1	1	-	.49
İstanbul Üniversitesi	1	1	-	.49
Yaşar Üniversitesi	1	1	-	.49
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	1	-	.49
Çankaya Üniversitesi	1	1	-	.49
Selçuk Üniversitesi	1	1	-	.49
İnönü Üniversitesi	1	1	-	.49
Amasya Üniversitesi	1	1	-	.49
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	1	-	.49
Uludağ Üniversitesi	1	1	-	.49
<b>Toplam</b>	<b>206</b>	<b>162</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

## BULGULAR

Araştırmanın bulguları; içerik ve yöntem açısından iki bölümde sunulmuştur. Ayrıca, incelenen tezler; araştırma konusu ve araştırma desenlerine ve kullanılan medya ve katılımcılara göre karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar bulguların yöntem eğilimleri bölümünde sunulmuştur.

### *İçerik Eğilimleri*

#### *Tezlerin Araştırma Konuları*

BÖTE ve ET alanında hazırlanan tezlerin araştırma konularına göre dağılımı Tablo 3’de sunulmuştur. Tezlerin yoğunlaştığı konular Medya Çalışmaları (%28.64, N=59), Öğrenci Çıktıları (%24.27, N=50), Öğretim Ortamları (%11.65, N=24) ve Durum İncelemesi (%10.68, N=22) olarak belirlenmiştir. Tezlerde en az araştırılan konular ise Kültür (%0.97, N=2), Diğer Alan ve Disiplinler (%0.97, N=2) ve Performans Teknolojisi (%0.49, N=1) olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular, tezlerin daha çok mikro düzeyde (ders düzeyinde öğrenme ve öğretim) konulara odaklandığını, makro düzeyde (performans, kültür) konularının ise daha az araştırıldığını göstermektedir.

**Tablo 3.***Tezlerin Araştırma Konularına Göre Dağılımı*

Araştırma Konusu	F	Yüksek Lisans	Doktora	%
Medya Çalışması	59	43	16	28.64
Öğrenci Değişkenleri	50	43	7	24.27
Öğretim Ortamları	24	18	6	11.65
Durum İncelemesi	22	18	4	10.68
Eğitici Değişkenleri	15	14	1	7.28
Öğretim Materyali Geliştirme	12	9	3	5.83
Teknoloji Entegrasyonu	7	5	2	3.40
Değerlendirme	6	5	1	2.91
Bir Bütün Olarak Eğitim/Öğretim Teknolojileri	3	1	2	1.46
Eğitsel Süreç Elemanları	3	3	-	1.46
Kültür	2	1	1	.97
Diğer Alan ve Disiplinler	2	1	1	.97
Performans Teknolojisi	1	1	-	.49
<b>Toplam</b>	<b>206</b>	<b>162</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

*Tezlerde Kullanılan Medya Türleri*

İncelenen tezlerde kullanılan medya türleri Tablo 4’de sunulmuştur. Bazı tezlerde birden fazla medya kullanılmıştır. En çok tercih edilen medya araçlarının; Web Tabanlı Öğrenme ortamları (%18.93, N=39), Oyunlaştırma ve Oyun Uygulamaları (%7.28, N=15) ve Programlama Ortamları (%6.31, N=13) olduğu anlaşılmıştır. Tezlerde en az araştırılan medya araçları ise Arttırılmış Gerçeklik (%0.49, N=1), Animasyon (%0.49, N=1) ve Çizgi Film (%0.49, N=1) olmuştur. Bu medyaların sadece yüksek lisans tezlerinde kullanılmış olması da dikkat çekici bir sonuçtur.

**Tablo 4.***Kullanılan Medya Türlerine Göre Tezlerin Dağılımı*

Kullanılan Medya	F	Yüksek Lisans	Doktora	%
Web Tabanlı Öğrenme Ortamları	39	26	13	18.93
Oyunlaştırma ve Oyun Uygulamaları	15	11	4	7.28
Programlama Ortamları	13	11	2	6.31
E-öğrenme Materyalleri	12	10	2	5.83
Mobil Öğrenme	11	10	1	5.34
Bilgisayar ve Bilişim Teknolojisi	9	5	4	4.37
Sanal Ortam ve Simülasyon	9	6	3	4.37
Öğrenme Yönetim Sistemi	8	6	2	3.88
Çoklu Ortam Tasarımı	7	4	3	3.40
Sosyal Medya	5	5	-	2.43
Etkileşimli Tahta	3	3	-	1.46
Kitap	2	2	-	.97
Animasyon	1	1	-	.49
Arttırılmış Gerçeklik	1	1	-	.49
Çizgi Film	1	-	1	.49
Diğer	88	77	11	42.72
<b>Toplam</b>	<b>224</b>	<b>178</b>	<b>46</b>	<b>100</b>

Tezlerin %42.72’lik (N=88) bölümünde ise medya kullanılmadığı veya araştırmanın temel odağı olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, web tabanlı öğrenme ortamlarının halen en güncel medya aracı olduğunu, buna karşılık ise Arttırılmış Gerçeklik, Etkileşimli Tahta ve Mobil Öğrenme gibi medya ortamlarının ise daha az ilgi gördüğünü göstermektedir.

## Yöntem Eğilimleri

### Kullanılan Araştırma Desenleri

Araştırmaya dâhil edilen tezlerde kullanılan araştırma desenleri Tablo 5’de sunulmuştur. Tezlerde kullanılan araştırma desenleri incelendiğinde; Tarama (%29.13, N=60), Deneysel (%26.70, N=55), Karma (%23.30, N=48) ve Durum Çalışmasının (%6.8, N=14) en sık kullanılan desenler olduğu görülmektedir. Buna karşılık; Kuram Oluşturma Çalışmaları (%0.49, N=1) en az kullanılan desendir.

**Tablo 5.**

*Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı*

Araştırma Yöntemi	F	Yüksek Lisans	Doktora	%
Tarama Araştırması	60	56	4	29.13
Deneysel Araştırma	55	43	12	26.70
Karma Araştırmalar	48	29	19	23.30
Durum Çalışması	14	12	2	6.80
Tasarım ve Geliştirme Araştırması	9	5	4	4.37
Meta-Analiz	7	7	-	3.40
Nedensel Karşılaştırma Araştırması	3	3	-	1.46
Olgubilim Çalışmaları	3	2	1	1.46
Tek Denekli Araştırma	2	1	1	.97
Eylem Araştırması	2	2	-	.97
İlişkisel Araştırmalar	2	2	-	.97
Kuram Oluşturma Çalışmaları	1	-	1	.49
<b>Toplam</b>	<b>206</b>	<b>162</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

### Tezlerin Katılımcıları

İncelenen tezlerin katılımcılarına göre dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.**

*Tezlerin Katılımcılarına Göre Dağılımı*

Araştırma Katılımcıları	F	Yüksek Lisans	Doktora	%
Üniversite öğrencileri	71	51	20	34.47
Ortaokul öğrencileri	47	38	9	22.82
Lise öğrencileri	29	24	5	14.08
Öğretmen	26	15	11	12.62
Doküman	12	10	2	5.83
Öğretim Üyeleri/Görevlileri	10	9	1	4.85
Özel Gruplar (Kaynaştırma vb.)	7	5	2	3.40
İlkokul öğrencileri	6	4	2	2.91
Veliler	6	4	2	2.91
Alan Uzmanı	5	4	1	2.43
Okulöncesi öğrencileri	4	3	1	1.94
Yönetici	4	4	-	1.94
Kurs katılımcıları ( Şirket çalışanları vb.)	2	2	-	.97
Organizasyonel unsurlar (Teknolojik yapı vb.)	1	1	-	.49
Lisansüstü öğrenciler	1	-	1	.49
<b>Toplam</b>	<b>231</b>	<b>174</b>	<b>57</b>	<b>100</b>

Bazı tezlerde birden fazla katılımcı grubu araştırmaya dahil edilmiştir. Tezlerde kullanılan katılımcılar incelendiğinde en çok Üniversite öğrencileri (%34.47, N=71), bunun ardından Ortaokul öğrencilerinin (%22.87, N=47) katılımcı olarak belirlendiği görülmektedir. İncelenen tezlerde en az Lisansüstü öğrenciler (%0.49, N=1) ve organizasyonel unsurların (%0.49, N=2) tercih edildiği gözlemlenmiştir.

*Tezlerin Örneklem Oluşturma Stratejileri*

İncelenen tezlerin örneklem oluşturma stratejilerine göre dağılımı Tablo 8’de sunulmuştur. Bu tabloya göre; tezlerde en çok kullanılan örneklem stratejisi Uygun (Kolay) Örneklemeyken (%53.88, N=111), en az tercih edilen ise Ölçüt Örneklem (%0.49, N=1) olmuştur.

**Tablo 7.***Tezlerin Örneklem Oluşturma Stratejilerinin Dağılımı*

Strateji	F	Yüksek Lisans	Doktora	%
Uygun (Kolay) Örneklem	111	88	23	53.88
Basit Seçkisiz(Yansız)	46	35	11	22.33
Amaçsal Örneklem	40	32	8	19.42
Tabakalı Örneklem	4	4	-	1.94
Ölçüt Örneklem	4	5	1	1.94
Maksimum Çeşitlilik	1	-	1	.49
<b>Toplam</b>	<b>206</b>	<b>162</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

*Araştırma Deseni-Araştırma Konusu Karşılaştırması*

Tezlerde kullanılan Araştırma deseni ve Araştırma Konusu karşılaştırması Tablo 8’da sunulmuştur.

**Tablo 8.***2013-2018 Yıllarındaki Tezlerin Araştırma Yöntemi ve Araştırma Konusuna Göre Dağılımı*

	Deneysel Araştırma	Durum Çalışması	Eylem Araştırması	İlişkisel Araştırmalar	Karma Araştırmalar	Kuram Oluşturma	Meta-Analiz	Nedensel Karşılaştırma	Olgubilim Çalışmaları	Tarama Araştırması	Tasarım ve Geliştirme	Tek Denekli Araştırma	Toplam
Bir Bütün Olarak Eğitim/Öğr. Teknolojileri	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	1	-	3
Değerlendirme	1	-	-	-	2	-	2	-	-	1	-	-	6
Diğer Alan ve Disiplinler	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2
Durum İncelemesi	-	5	1	1	5	-	2	-	1	7	-	-	22
Eğitici Değişkenleri	1	-	-	-	2	-	-	-	1	11	-	-	15
Eğitsel Süreç Elemanları	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	3
Kültür	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2
Medya Çalışması	32	5	1	1	17	-	-	-	-	2	-	1	59
Öğrenci Değişkenleri	5	1	-	-	6	-	-	1	-	36	-	1	50
Öğretim Materyali Geliştirme	-	1	-	-	2	-	-	2	-	-	7	-	12
Öğretim Ortamları	12	-	-	-	10	-	-	-	-	1	1	-	24
Performans Teknolojisi	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Teknoloji Entegrasyonu	3	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	7
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>48</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>60</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>206</b>

Bu tabloya göre; en çok kullanılan araştırma deseni olan deneysel desenin medya çalışmalarında daha çok kullanıldığı görülmektedir (N=32). Yine en çok kullanılan desenlerden olan karma yöntemin ise daha çok medyayı (N=17) ve öğretim ortamlarını (N=10) konu edinen tezlerde kullanıldığı

görülmektedir. Bir diğer en çok kullanılan desen olan tarama çalışmaları ise daha çok öğrenci değişkenleri ile ilgili çalışmalarda kullanılmıştır (N=7).

### Medya-Katılımcın Karşılaştırması

Medya-Katılımcı karşılaştırması Tablo 9’da sunulmuştur. Tabloya göre; en çok araştırılan medya olan web tabanlı öğrenme çalışmaları, en çok üniversite ve ortaokul öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir (N=41). Buna karşılık, etkileşimli tahta ve animasyon gibi medyaları konu edinen çalışmalarda; üniversite öğrencileri ve öğretim elemanları katılımcı olarak dâhil edilmemiştir.

**Tablo 9.**

*2013-2018 Yıllarındaki Tezlerin Kullanılan Medya ve Hedef Kitleye Göre Dağılımı*

	Alan Uzmanı	İlkokul	Ortaokul	Lise	Lisansüstü	Üniversite	Öğretmen	Okulöncesi	Öğretim Elemanları	Veliler	Kurs ( Şirket vb.)	Yönetici	Toplam
Animasyon	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Artırılmış Gerçeklik	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Bilgisayar ve Bilişim Teknolojisi	-	1	3	2	-	1	4	-	-	1	2	1	15
Çizgi Film	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Çoklu Ortam Tasarımı	-	-	3	1	-	2	-	-	1	-	-	-	7
E-öğrenme Materyalleri	-	1	3	4	-	2	-	-	2	-	-	-	12
Etkileşimli Tahta	-	-	-	2	-	-	1	-	-	-	-	-	3
Kitap	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2
Mobil Öğrenme	-	-	3	1	-	4	-	-	-	-	3	-	11
Oyunlaştırma ve Oyun Uygulamaları	-	2	3	3	-	4	-	1	1	-	-	-	14
Öğrenme Yönetim Sistemi	1	-	-	-	1	5	1	-	2	1	1	-	12
Programlama Ortamları	-	1	5	-	-	6	-	1	-	-	-	-	13
Sanal Ortam ve Simülasyon	-	1	1	1	-	5	1	-	-	-	-	-	9
Sosyal Medya	-	-	1	1	-	3	-	-	-	-	-	-	5
Web Tabanlı Öğrenme Ortamları	3	-	10	2	-	22	2	-	1	-	1	-	41
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>33</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>54</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>147</b>

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada Türkiye’de son beş yılda BÖTE ve ET alanında yazılan tezlerin içerik ve yöntem açısından eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, mevcut çalışma ilgili alanlarda son beş yılda yazılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik ve yöntemsel açıdan bir görüntüsünü sunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre; incelenen tezlerin araştırma konuları açısından medya çalışmalarının en çok çalışılan araştırma konusu olduğu belirlenmiştir. Öğrenci değişkenleri, öğretim ortamları ve durum incelemesi de daha sık araştırılan konulardır. Erdoğan ve Çağiltay (2009), yapmış oldukları çalışmada daha çok medya çalışması ve medya karşılaştırması konularının tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Daha sonra yapılan bir çalışmada, eğitim teknolojileri alanında yapılan çalışmalarda

konu olarak eğitim ortamları ve teknolojinin daha çok tercih edildiği ifade edilmiştir (Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, Arpacık, Yıldırım ve Reisoğlu, 2012). Medya araştırmalarının popülerliği geçmişte yapılan araştırmalar tarafından da ortaya konulmuştur (Küçük, Yılmaz, Aydemir, Baydaş ve Göktaş, 2013; Şimşek vd., 2008). Bu sonuçlara göre; medya araştırmaları lisansüstü tezlerde halen popülerliğini devam ettirmektedir. Bunun başlıca nedeni, medya araçlarında sıklıkla yaşanan güncel gelişmeler, çeşitli yeni medya araçlarının popülerleşmesi ve bu gelişmelerle birlikte bu araçların eğitime entegrasyonu kaygısı olabilir. Ayrıca, öğrenci çıktıları ve öğretim ortamları konularının son yıllarda daha çok tercih edildiği ve bu değişkenleri içeren araştırmaların artış eğiliminde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da, incelenen tezlerin araştırma yöntemlerine yöneliktir. Araştırmanın bulgularına göre; tarama çalışması en çok kullanılan araştırma desenidir. Bunu, deneysel, karma ve durum çalışmaları takip etmektedir. Benzer şekilde, Erdoğan ve Çağiltay (2009), deneysel, tarama ve durum çalışmaları yöntemlerinin sık tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Bir başka çalışmada, Şimşek ve arkadaşları (2008) da hem nicel hem de nitel yöntemin beraber tercih edilmeye başladığını ve tarama çalışmalarının daha çok kullanıldığını ifade etmişlerdir. Buna göre, son beş yılda deneysel ve tarama desenlerinin kullanımının yaygınlığı devam ederken; karma desen kullanımında artış eğilimi gözlemlenmiştir. Daha güncel bir çalışmada, Alkan da (2013), doktora tezlerinde karma desenin daha çok tercih edildiğini ifade etmiştir. Bu çalışmanın yöntemle ilgili bulgularına göre, nicel yöntemler, nitel yöntemlere göre daha çok tercih edilmektedir. Şimşek ve arkadaşları da (2008) nicel yöntemlerin daha çok tercih edilirken, nitel yöntemlerin ise daha az tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, genel olarak nicel yöntemlerin de kullanım eğiliminde bir değişim olmadığını göstermektedir. Ayrıca, tezlerde uygun (kolay) örnekleme stratejisi daha çok kullanılırken; tabakalı amaçlı, maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme stratejileri en az tercih edilen stratejiler olmuştur.. Bu sonuca ulaşılmasında uygun örnekleme yönteminin daha çok nicel çalışmalarda kullanılırken, maksimum örnekleme yönteminin nitel çalışmalarda kullanılması etkili olmuştur. Önceki çalışmalar da benzer şekilde; Türkiye’de tezlerde örnekleme oluşturmak için en çok tercih edilen stratejinin uygun veya kolay örnekleme olduğunu göstermiştir (Erdoğan ve Çağiltay, 2009; Şimşek vd., 2008; Göktaş vd., 2012; Küçük vd., 2013 ).

Bu çalışmanın bulgularına göre; tezlerin katılımcılarını en çok üniversite öğrencileri; ardından da ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Şimşek ve arkadaşları da (2008) Türkiye’de yapılan çalışmalarda üniversite öğrencileri hedef kitle olarak daha çok tercih edildiğini belirtmişlerdir. Benzer çalışmalarda, Küçük ve arkadaşları (2013) ve Alkan (2013), Eğitim Teknolojisi alanında yapılan çalışmalarda Öğretmen Adayları ve Lisans öğrencilerinin hedef kitle olarak daha çok tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Buna göre; son beş yılda üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalar popülerliğini korumaktadır. Tezlerde uygun örnekleme stratejisinin daha çok kullanıldığı düşünüldüğünde, bu durumun nedeninin, araştırma problemlerinin gereksiniminin yanı sıra, üniversite öğrencilerinin araştırmacılar için kolay ulaşılabilir bir evren olması da gösterilebilir.

Medya, en çok çalışılan konulardan biridir ve bu çalışmalarda daha çok deneysel yöntem kullanmıştır. Bunun yanında, öğrenci değişkenlerinin de çok ilgi gördüğü gözlemlenmiştir. Bu çalışmalar, daha çok karma ve tarama desenleri kullanmışlardır. Ayrıca, artırılmış gerçeklik, etkileşimli tahta ve mobil öğrenme çalışmalarının çok sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların sınırlı sayıda olmasının sebebi güncel ve gelişmekte olan alanlar olması olabilir. Ayrıca bu alanlarda yapılabilecek çalışmaların hazırlanması ve uygulanması aşamalarındaki yaşanacak zorluklar ve maliyet tercih edilmelerini güçleştirmiş olabilir. Son olarak, olgubilim gibi nitel desenli çalışmaların ve tasarım tabanlı araştırma gibi problem merkezli desenlerin daha az kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın bulguları son beş yılda yazılan tezlerin içerik ve yöntemsel eğilimlerini gösterirken, ilgili alanyazında ihmal edilen araştırma konularını ve yöntemlerini de ortaya koymuştur.

İncelenen tezlerin konuları değerlendirildiğinde, performans, kültür ve organizasyonel unsurlar gibi makro düzeyde yapılan tezlerin azlığı, bu konularda ulusal alanyazında boşluk olduğunu göstermektedir. Ayrıca, tasarım tabanlı çalışmaların çok az olması nedeniyle, bu tür çalışmaların sayısının artırılması güncel eğitim problemlerinin çözümü açısından gereklidir. Ayrıca, ilkökul ve okulöncesi öğrencileri gibi farklı evrenlerden katılımcılarla yapılan çalışmalara da ihtiyaç vardır. İncelenen çalışmalarda uygun örnekleme yönteminin daha çok tercih edilmesi nedeniyle, çalışmaların geçerliğinin artırılması açısından, evreni temsil etme potansiyeli oluşturacak örnekleme stratejilerinin kullanımı önerilmektedir. Son olarak, Tablo 8 ve Tablo 9, ilgili alanda ulusal alanyazında ihtiyaç duyulan çalışmaları araştırma yöntemi-konu ve medya-hedef kitle kıyaslamasıyla göstermiştir.

## KAYNAKLAR

- Alkan, A. (2013). *Türkiye’de bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi anabilim dalında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 184-188. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları, No: 95.
- Aslan, Ö. (2006). Öğrenmenin yeni yolu: E-öğrenme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 121-131.
- Atıcı, B. & Yıldırım, S. (2010). *Web 2.0 uygulamalarının E-öğrenmeye etkisi*. XII. Akademik Bilişim Konferansı’nda sunulan bildiri, Muğla Üniversitesi, Muğla. [https://ab.org.tr/ab10/kitap/atici\\_yildirim\\_AB10.pdf](https://ab.org.tr/ab10/kitap/atici_yildirim_AB10.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caffarella, E. P. (1999). *The major themes and trends in doctoral dissertation research in educational technology from 1977 through 1998*. Stanford, CA: ERIC Clearinghouse in Information Resources (ED 436178).
- Çakır, H., Çebi, A. & Özcan, S. (2013). BÖTE nedir? Nasıl tanımlanır? Okul müzesiyle başlayan serüvenden insan performans teknolojilerine uzanan yolculuk. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 102-111.
- Çavas, B., Çavas, P. H. & Can, B. T. (2004). Eğitimde sanal gerçeklik. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 110-116.
- Çetinkaya, H. H., & Akçay. M. (2013). *Eğitim ortamlarında arttırılmış gerçeklik uygulamaları*. XV. Akademik Bilişim Konferansı’nda sunulan bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya. [https://ab.org.tr/ab13/kitap/cetinkaya\\_akcay\\_AB13.pdf](https://ab.org.tr/ab13/kitap/cetinkaya_akcay_AB13.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Duran, N., Önal, A. & Kurtuluş, C. (2006). *E-öğrenme ve kurumsal eğitimde yeni yaklaşım öğrenim yönetim sistemleri*. XV. Akademik Bilişim Konferansı’nda sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli. <https://ab.org.tr/ab06/bildiri/165.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Erdoğan, F. U., & Çağiltay, K. (2009). *Türkiye’de eğitim teknolojileri alanında yapılan master ve doktora tezlerinde genel eğilimler*. XI. Akademik Bilişim Konferansı’nda sunulan bildiri, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa. [https://ab.org.tr/ab09/kitap/erdogmus\\_cagiltay\\_AB09.pdf](https://ab.org.tr/ab09/kitap/erdogmus_cagiltay_AB09.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Gülseçen, S., Gürsul, F., Bayrakdar, B., Çilengir, S. & Canım, S. (2010). *Yeni nesil mobil öğrenme aracı: Podcast*. XII. Akademik Bilişim Konferansı’nda sunulan bildiri, Muğla Üniversitesi, Muğla. [https://ab.org.tr/ab10/kitap/gulsecen\\_gursul\\_AB10.pdf](https://ab.org.tr/ab10/kitap/gulsecen_gursul_AB10.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Januszewski, A. & Molenda, M. (2013). *Educational technology: A definition with commentary*. New York: Routledge.



- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karademirci, A. H. (2010). *Öğretim teknolojileri: Tanımı ve tarihsel gelişimine yeniden Bakmak*. XII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri, Muğla Üniversitesi, Muğla. <https://ab.org.tr/ab10/bildiri/190.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Küçük, S., Yılmaz, R. M., Aydemir, M., Baydaş, Ö. & Göktaş, Y. (2013). Öğretim teknolojileri araştırmalarındaki yöntemsel eğilimler. K. Çağiltay ve Y. Göktaş (Eds.). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* (s. 261- 277). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 439-458.
- Tosuntaş Ş.B., Emirtekin E., & Süral İ., (2019). Eğitim ve öğretim teknolojileri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi (2013-2018). *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(2), 277-286. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.330>

## ***Research Trends in Master's and Doctoral Theses in the Fields of "Computer Education and Instructional Technology" and "Educational Technology": A Snapshot of 2013-2018 Period***

### **Extended Abstract:**

Educational Technology is a relatively new field with an interdisciplinary nature. It is also a continuously evolving field and consequently, the concepts within it keep evolving (Januszewski & Molenda, 2013). In Turkey, it is integrated with Computer Education and called Computer Education and Instructional Technology. Besides, the departments called Educational Technology are also active. Literature review studies have a significance to monitor and take a snapshot of the changes and development in a field. They are also crucial to have an understanding of the historical developments in a field (Şimşek et al., 2008). For this reason, the current study aims to investigate the thesis and dissertations in the field of educational technology in Turkey in terms of content and methodology. It is considered that the study would contribute to the relevant literature by revealing the hot topics, trending research designs, and research gaps in the field. Specifically, the study sought to answer the following research questions:

- What are the trending topics in the thesis and dissertations conducted in the field of educational technology in Turkey during 2013 and 2018?
- What are the trending methods in the thesis and dissertations conducted in the field of educational technology in Turkey during 2013 and 2018?

Educational technology, as a scientific field, has a history from radio and television to the mainstream usage of internet technology. Several studies including international (Caffarella, 1992) and national ones (Erdoğan & Çağiltay, 2009; Göktaş et al., 2012; Şimşek et al., 2008) aimed to take a snapshot of the field. According to the review by Caffarella (1992), the earliest studies focused more on films, videos, multimedia, and hypermedia. The research reviewed the studies in Turkey revealed that they continued to focus more on media studies and they mostly used quantitative methods such as survey and experimental methods.

The present study used a systematic literature review method to reveal the research and methodological trends in thesis and dissertations in the field of educational technology in Turkey during 2013 and 2018. For this purpose, the search was conducted on the national theses database of the Higher Education Council of Turkey. The theses and dissertations published in the fields of "educational technology" and "computer education and instructional technology" were included in the study. The theses and dissertations regarding educational technology published within other fields were excluded from the study. As a result, a total of 206 thesis and dissertations were included in the study.

The findings of the study firstly indicated that media is the most studied research topic in the reviewed theses followed by learner variables and learning environments. Performance technology was the least studied research problem, followed by topics related to other disciplines and cultures. Web-based learning environments were the mostly studies media in these studies followed by gamification and game applications and programming environments. In terms of the research designs, survey research design was the most used research design followed by experimental and mixed-method studies. As for the populations, university students were the mostly included population

followed by elementary and high school students and teachers. Graduate students were the population included least in the studies followed by organizational variables and training participants. Convenience sampling was the most used sampling strategy followed by simple random sampling and purposeful sampling. Maximum variation sampling was the strategy used least followed by typical sampling and criterion sampling. The comparison between research design and research problem showed that the mixed-method research design was mostly used in media studies. The survey was most used in the studies about learner variables. The comparison between media studies and population showed that the studies on web-based learning were mostly conducted with the participation of university students. On the contrary, the studies on e-learning materials, interactive whiteboards, and animation were mostly conducted with other participants than university students and instructors. The studies dealing with information technologies were mostly conducted with primary, elementary, and high school students as well as their teachers.

The findings of the current study firstly demonstrated that media as a research interest still keeps its popularity in theses and dissertations in conjunction with the previous similar literature review studies. The reason behind this popularity is likely the rapid development and availability of the various media and concerns to integrate these media into education. In addition, the theses and dissertations on learner outcomes and variables are in an ascending trend. In terms of methodologies, experimental, survey and mixed-methods studies have an ascending trend. As different from the previous study by Erdoğan and Çağiltay (2009) and consistent with Alkan (2013), this study revealed that the use of mixed-method research design is on an ascending trend while survey and experimental designs still keep their popularity. These findings also indicated that quantitative methods are still the most popular ones. Finally, the study revealed that the convenience sampling strategy is a mostly used strategy for the selection of the participants. Among the populations, university students were the most targeted population as consistent with the previous literature review studies on theses. These findings imply that convenience sampling strategy continues being the most popular strategy and university students are still the most targeted population.

**Key Words:** *Computer education and instructional technology, Educational technology, Research trends, Theses*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.539642

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(1), 83-103

## Yaratıcı Drama Yönteminin Kesirlerde Toplama İşlemi Öğretimine Yansımaları

Esen ERSOY<sup>1</sup>, Belma TÜRKER BİBER<sup>2</sup>

Makalenin Geliş Tarihi: 14.03.2019

Yayına Kabul Tarihi: 06.06.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 27.06.2020

*Çalışmada, alternatif öğretim yöntemlerinden yaratıcı drama yöntemi kullanılarak düzenlenen bir dersin, ortaokul 5. sınıf düzeyinde kesirlerde toplama işlemlerinin öğretiminde nasıl etkili olduğu incelenmiştir. Bu amaçla, 5. sınıf öğretim programında yer alan kesirler alt öğrenme alanı kazanımlarından, "Paydaları eşit olan kesirlerde toplama işlemi yapar" kazanımına yönelik yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan etkinliklerin olduğu bir uygulama yapılmıştır. Çalışma grubu, Samsun ilinde bulunan bir ortaokulun 5. sınıfında öğrenim gören 27 öğrenciden oluşmaktadır. Yaratıcı drama öğretim yöntemi gereği uygulama; ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarına ilişkin farklı etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin uygulanma sürecinin tamamı video kaydına alınmıştır. Veri analizleri sırasında öncelikle grupların video kayıtları izlenmiş ve öğrenci ifadeleri transkript edilmiştir. Ardından öğrenci yanıtlarına ilişkin kağıtlar incelenmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Analizler sonrasında kesirlerde toplama işlemine yönelik öğrenci yanıtlarından; doğru yanıt verenler, doğru yanıt verip görsel olarak ifade edemeyenler ve yanlış yanıt verenler şeklinde üç kategoriye ulaşılmıştır. Matematik dersinde yapılan yaratıcı drama uygulaması etkinlikleri sonucunda, öğrencilerin çoğunluğunun matematik yönergelerine doğru yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Elde edilen diğer bulgular ışığında, öğrencilerin yaratıcı drama yönteminin kesirlerde toplama işlemi konusunun öğretiminde etkili olduğu, öğrencilerin yeni öğrenmeler elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Sözcükler:** Yaratıcı drama, Kesirler, Kesirlerde toplama, Matematik eğitimi.

### GİRİŞ

Günümüz öğretim yaklaşımlarının temelinde, öğrencilerin direk akademik bilgilerle karşı karşıya bırakılması yerine duyuşsal ve devinimsel alanlarda öğrencileri geliştiren, karşılaştıkları problemlerle baş edebilmelerini destekleyen, okul ile günlük yaşamları arasında bağlantı kurlmalarını sağlayan öğretim yöntemlerinin kullanımı bulunmaktadır (Karaosmanoğlu & Adıgüzel, 2017; San, 1990). Öğrencilerin aldıkları eğitimi kendi yaşantılarında kullanabilecek duruma gelmeleri için farklı beceriler edinmelerini destekleyen sınıf ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Dolayısıyla hazırlanan ders tasarımları da, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşacakları durumlara yakın öğrenme yaşantıları içeren, öğretmenleri rehberliğinde aktif rol alacakları öğretim yöntem ve teknikleri ile çok yönlü gelişmelerini sağlayan öğretimsel faaliyetleri içermelidir. Sıkıcı sınıf ortamlarında geleneksel

<sup>1</sup> Doç. Dr.,Ondokuz Mayıs Üniversitesi, esene@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7594-8838

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, belmaturkerbiber@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0374-9493

Ersoy, E. ve Türker Biber, B. (2020). Yaratıcı drama yönteminin kesirlerde toplama işlemi öğretimine yansımaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 83-103. DOI: 10.7822/omuefd.539642

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2020, 39(1), 83-103.

öğretimle kazandırılmaya çalışılan matematik becerileri için de aynı şekilde pek çok öğrencinin derse katılımını sağlayacak ders tasarımları yapılmalıdır. Öğrenci için daha ilgi çekici şekilde yapılandırılmış, öğrencilerin etkin olarak katıldığı aktiviteler ile matematik öğretiminin daha zevkli, daha keyifli hale getirildiği öğrenen odaklı sınıf ortamları oluşturulmalıdır. Öğrencilerin, matematiği sadece market alışverişinde kullanmak için öğrendiklerini düşünmelerinin önüne geçilerek farklı günlük yaşam problemleriyle karşı karşıya geldikleri etkinliklerle öğretim ortamları zenginleştirilmelidir. Yaratıcı dramanın istenilen bu eğitim ortamını sağlayan bir yöntem olduğu düşünülmektedir (Türker Biber, İspir, & Ay, 2015).

Yaratıcı drama bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/öğretmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe, şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır (Adıgüzel, 2013; s. 45). Yaratıcı drama hazırlık-ısınma çalışmaları, canlandırma ve değerlendirme-tartışma aşamalarından oluşmaktadır (Adıgüzel, 2006). Isınma aşamasında katılımcıların oyuna uyum sağlamaları, iletişim becerileri, yönergeye uymaları, grup dinamiğini sağlamaları ve sürece olan yaklaşımları ön planda tutulmaktadır. Canlandırma aşamasında, katılımcıların canlandırma sürecine olan katılımları, kendiliğinden davranışa yatkınlıkları ve yaratıcılıklarını geliştirmeye isteklilikleri temeldir. Değerlendirme aşamasında ise, katılımcıların o ana kadar ki duygu ve düşünceleri, çalışma ile kazanımın ilişkisini kurabilmeleri, kazanıma ulaşmaları, sözel ve yazılı değerlendirmeleri dikkate alınmalıdır.

Öğrenciyi öğrenmenin merkezine alan yaratıcı drama, çeşitli etkinliklerle zihinsel süreçlerden geçirek öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünebilmelerine, okuma ve matematik ile ilgili becerilerini geliştirebilmelerine olanak sağlayan öğretim ortamları sağlar (Hendy. & Toon, 2001). Matematik öğretimi açısından bakıldığında da yaratıcı drama öğretim yönteminin uygulamalarından bahsetmek mümkündür. Soner (2005), kesirli sayılarda toplama ve çıkarma konusunun öğretimi yaratıcı drama ile gerçekleştirmiştir. Öğretim süreci sonunda başarı ve tutum puanlarında artışlar görmüştür.

Matematiksel kavramların öğretiminde yaratıcı drama geleneksel öğretime göre daha iyi sonuçlar vermektedir (Masoum, Rostamy-Malkhalifeh, & Kalantarnia, 2013). Matematik dersi doğası gereği karmaşıktır. Matematik öğretimindeki karmaşıklık yaratıcı drama öğretim yöntemi uygulamaları ile azaltılabilir. Öğrencilerin matematik öğretimindeki problemlere yanıt verememeleri kendilerini ifade edememelerinden kaynaklanmaktadır. Yaratıcı dramanın doğaçlama, rol oynama gibi teknikleri kullanılarak öğrencilerden verilen problem durumlarını canlandırmaları ile kendilerini ifade etmelerine olanak sağlanabilir. Böylelikle öğrencilerin, matematiksel problemleri zihinlerinde yapılandırarak anlamlı hale getirmelerine yardımcı olunur. Öğrencilerin roller çerçevesinde yaparak yaşayarak öğrenme sürecine aktif katılmalarını gerektiren yaratıcı drama, ezber yapmalarına da engel olmaktadır. Saab (1987), drama temelli matematik öğretiminin ortaokul altıncı sınıflardaki etkisini incelediğinde derse karşı başarılarında anlamlı bir artış olduğunu ifade etmektedir. Breen ve Hannula (2003) matematik sınıflarındaki araştırmaların role girme gibi yaratıcı drama teknikleri ile uygulamalarının yapılabileceğini ifade etmektedirler. Yaratıcı drama tekniklerinin uygulamalarında dramatik anların önemi büyüktür.

Sorunları veya problemleri içeren dramatik durumlar ile öğrencilerin matematik dersine olan ilgileri artırılmalıdır. Matematiğin rutinin dışında yaratıcı dramanın farklı öğretimsel faaliyetleriyle öğretime dâhil olan öğrencilerin matematiksel düşünmelerini geliştirebilmeleri için etkili yollarından biri olarak kabul edilebilir. Ayrıca öğrencilerin kendi yaşantıları ve çevrelerinden getirdikleri bilgilerle çeşitlendirilen etkinlikler yoluyla öğretim gerçekleştirdikleri yaratıcı drama ortamları sayesinde matematikte kalıcı öğrenmeler gerçekleşmektedir (Duatepe & Akkuş, 2006;

Duatepe & Ubuz, 2004). Yaratıcı drama yaklaşımıyla matematik öğretimi yapılan sınıflarda öğretmen, öğrencilerin kendi matematiksel düşünme becerilerini ortaya çıkarmalarını sağlayan bir rehber rolündedir.

Öğrencilerin matematikte öğrendikleri soyut kavramlardan birisi kesir kavramıdır (Pesen, 2007). Yapılan çalışmalar (Hasemann, 1981; Behr, Wachsmuth, Post, 1985; Hart, 1993; Kamii ve Clark, 1995; Newstead ve Murray, 1998) öğrencilerin her sınıf düzeyinde kesir kavramını anlamakta zorluk yaşadıklarını ortaya koymakta ve problemlerin özellikle kesir ve kesir işlemleri somut örneklerle ilişkilendirilmediği zaman ortaya çıktığını göstermektedir (Hasemann, 1981; Carraher ve Schliemann, 1991; Keijzer ve Terwel, 2003). Zorlukların temel nedenleri, kesirlerin yapısına, öğretim şekline ve işlemlerinin soyut olmasına bağlanmaktadır (İpek, Işık ve Albayrak, 2005). İlköğretim sınıflarında doğal sayıların öğretiminden sonra özellikle kesirler konusu anlatılmaya başlandığında öğrenciler konuyu anlamakta zorluk çekmekte; bu durum öğrencilerin matematik başarısı ve derse karşı tutumu üzerinde negatif bir etki oluşturmaktadır (Soylu ve Soylu, 2005). Yapılan çalışmalar; kesir konusunun iyi öğrenilmemesinin diğer matematik konularının öğrenilmesini de olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Doğan & Yeniterzi, 2011). Çünkü kesirler konusu ondalık sayılar, rasyonel sayılar, oran orantı konularının temelidir (İpek, Işık ve Albayrak, 2005). Bu nedenle, özellikle kesirlerle ilgili bilginin öğretimi ve öğrenimi ilköğretim matematik eğitimi açısından oldukça önemlidir (MEB, 2018). Kesir öğretiminde öğrencilerin zorlukları ortadan kaldırebilmeleri için kesir ifadelerini ilişkilendirme aşamasına yönelik ders planlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu aşamada da yaratıcı drama yöntemi etkili bir yöntem olarak sürece dâhil edilmelidir.

Kesirler konusunun önemli olması ve öğretimindeki ihtiyacın gerekliliği olarak yaratıcı drama öğretim yönteminin; kesirler konusunun soyut olması (Pesen, 2007), kesir ve kesir işlemlerinin somut örneklerle ilişkilendirilmemesi (Hasemann, 1981; Carraher ve Schliemann, 1991; Keijzer ve Terwel, 2003), zorlukların temel nedenlerinin kesirlerin yapısına, öğretim şekline ve işlemlerinin soyut olmasına (İpek, Işık ve Albayrak, 2005) ve öğrencilerin her sınıf düzeyinde kesir kavramını anlamakta zorluk çektikleri (Hasemann, 1981; Behr, Wachsmuth, Post, 1985; Newstead ve Murray, 1998) gerekçelerden dolayı kullanılabilir olduğu düşünülmektedir. Soner (2005), ilköğretim üçüncü sınıflarda kesirli sayılarda toplama ve çıkarma işlemlerinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin başarıyı ve kalıcılığı artırdığını ortaya çıkartmıştır. Sözer (2006) de yaptığı çalışmada, ilköğretim dördüncü sınıf kesirler ünitesinin yaratıcı drama öğretim yöntemi ile öğretilmesinin başarı, kalıcılık ve tutumu artırdığına ilişkin sonuçlara ulaşmıştır.

Bu denli önem atfedilen bir konunun farklı öğretim yöntemleri kullanılarak öğrenciler için anlamlı hale getirilmesi ve bir şekilde öğrenenlere ulaştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda ilköğretim matematik eğitiminde önemli bir yeri olan kesirler konusunun öğretiminde farklı bir yöntem olan yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla "Paydaları eşit olan kesirlerde toplama işlemi yapar." kazanımına yönelik bir yaratıcı drama atölye planının yazılıp uygulanması bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Araştırmada, alternatif öğretim yöntemlerinden yaratıcı drama yöntemi kullanılarak düzenlenen bir dersin, ortaokul 5. sınıf düzeyinde kesirlerde toplama işlemlerinin öğretime yansımaları incelenmiştir. Bu amaçla problem durumu şu şekilde belirlenmiştir: 5.sınıf öğretim programında yer alan kesirler alt öğrenme alanı kazanımlarından, "Paydaları eşit olan kesirlerde toplama işlemi yapar" kazanımının öğretimine yönelik yaratıcı drama yönteminin yansımaları nelerdir?

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Araştırma nitel desenlerden durum çalışmasıdır. Durum çalışması, sınırlı bir sistem içerisinde toplanan verilerin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanabilir (Merriam, 2013;

Creswell, 2013). Ayrıca durum çalışmasını aslında güncel ya da yaşanmış bir olayı gerçek yaşamdaki durumlar ile karşılaştırmalı inceleyen ampirik bir süreç olarak tanımlayabiliriz (Yin, 2008). Bu araştırmanın durum çalışması olarak kabul edilmesindeki sebep, öğrencilerin süreçte yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin hazırlanan öğretimsel faaliyetlerin kesir öğretimdeki yansımalarını derinlemesine ortaya koymasındadır. Araştırmada yaratıcı drama öğretim yöntemine uygun “Paydaları eşit olan kesirlerde toplama işlemi yapar.” kazanımına yönelik bir ders planı geliştirilmiştir. Bu planın uygulaması bir durum olarak ele alınmış ve incelenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, Samsun ilinde yer alan bir ortaokulun 5. sınıf (n: 27) öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin seçimi tesadüfi olarak yapılmıştır ve öğrenciler daha önce yaratıcı drama ile ilgili herhangi bir eğitim almamışlardır. Öğrenciler ile 2017-2018 öğretim yılı birinci döneminde uygulama yapılmıştır. Öğrenciler yaratıcı drama uygulaması öncesinde “Paydaları eşit olan kesirlerde toplama işlemi yapar” kazanımına dair herhangi bir öğrenme süreci yaşamamışlardır. Kazanıma yönelik ilk deneyimleri araştırma kapsamında yürütülen yaratıcı drama öğretim yöntemiyle dir.

### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanma Süreci**

Çalışmada “Paydaları eşit olan kesirlerde toplama işlemi yapar.” kazanımına ait *bir atölye planı ve iki adet canlandırma yönergesi* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Atölye planı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacılar, yaratıcı drama lideri ve eğitimcileridir. Atölye yazım aşamasında öncelikle, matematik eğitiminde ve yaratıcı drama eğitimliğinde uzman bir öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Uzmanın yaratıcı drama etkinliklerinin matematik kavram ve becerileriyle ilişkisine dair görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış, ardından farklı bir sınıfta pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler ile atölye planı son şeklini almıştır. Atölye uygulaması araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Gruplara ayrılan öğrencilerin etkinlik süreçleri video ile kaydedilmiştir.

Hazırlanan atölye planında; ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarında kazanıma yönelik uygulamalar yapılmıştır. Isınma aşamasında; kazanıma dair kavramları içeren uyarlanmış ve yeniden oluşturulan çocuk oyunları yer almaktadır. Çünkü yaratıcı drama etkinlikleri kapsamında ele alınan oyunların kazanım ile ilişkili olması gerekmektedir. Bu aşama için hazırlanan oyunlar “Kesrini Tanı”, “Kesrini Göster”, “Kesir Taşıyıcısı” oyunlarıdır. Canlandırma aşamasında; öğrencilerin, kazanıma yönelik sosyal çevreleri veya günlük yaşamlarında gözlemleyebilecekleri bir problem durumu için çeşitli teknikler kullanarak (doğaçlama, rol oynama vb.) çözüm üretmeleri ve sürece etkin katılımları temeldir. Canlandırma aşamasında öğrencilere iki yönerge verilmiştir. Yönergeler öğrencilerin dikkatini çekecek ve günlük hayattan örnekleri içerecek şekilde hazırlanmıştır. Örneğin, öğrencilerin kesirler konusuna ilişkin doğru/yanlış bilgilerini ortaya çıkarmalarını sağlayacakları bir “uçurtma yapma” etkinliğine yer verilmiştir. Değerlendirme aşamasında öğrencilerin kazanıma ulaşım ulaşımadıklarını belirlemek için alternatif ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Çalışmada değerlendirme üç aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak, iki adet açık uçlu soru sorularak kazanıma ait değerlendirmeler ölçülmüştür. İkinci olarak, atölye uygulamasının sonunda örüntü bloklarını kullanarak bir etkinlik yaptırılmıştır. Üçüncü aşamada ise canlandırma aşamasında yapılan uçurtmadan yola çıkılarak hayallerindeki uçurtmayı tasarlamaları istenmiştir. Bu çalışmada canlandırma aşamasındaki yönergelerden elde edilen veriler yer almaktadır. Aşağıda uygulanan atölye planı ayrıntılı olarak verilmektedir:

### **Atölye Planı**

Öğrenme Alanı: Sayılar ve İşlemler

Alt Öğrenme Alanı: Kesirler

Kazanım: Paydaları eşit olan kesirlerle toplama işlemini yapar.

Süre: 3 ders saati

Araç-gereç: Örüntü blokları, kesir setleri, yapışkan bant, kağıt, renkli kalem, renkli karton.

#### Isınma

*Kesirini Tanı:* Katılımcılar A-B şeklinde sayarak ikili eş olurlar. Lider önce A'ların gözlerini sonra da B'lerin gözlerini kapamasını söyler. Lider B'lere A'ların gözleri kapalı iken iki tane farklı kesir parçası verir. Lider elini çırdığında B'ler, A'ların avuç içine iki kesir parçasını verir. Ve A'lar gözleri kapalı iken iki kesir parçasının büyüklüğü hakkında yorum yaparlar. Sonra eşler yer değiştirir. B'ler gözlerini kapatır ve A'ların vermiş olduğu farklı kesir parçaları hakkında yorum yaparlar. Oyun iki kez tekrarlanır. Gözler açıldığında her bir katılımcıdan ellerinde bulunan kesir parçalarını tahminleri ile karşılaştırmaları istenir. Katılımcılara ellerindeki kesirlerin eşit mi, birbirlerine göre büyük veya küçük kesirler mi? olduğuna dair sorular sorulur.

*Kesirini Göster:* Katılımcılar mekânda serbest yürürler. Lider elini çırdığında herkesin yerinde durmasını ve en yakınındaki iki arkadaşı ile üçlü eş olmasını söyler. Katılımcılardan biri pay, diğeri payda bir diğeri de kesir çizgisi olur. Lider katılımcılara kesir setinden göstermiş olduğu kesrin şeklini bedenleri ile oluşturmalarını söyler. En geç şekli oluşturan grup elenir. Oyun birkaç kez tekrarlanır.

*Kesir Taşıyıcısı:* Bu oyun "Müjdat Ataman"ın "Yaratıcı Yazma İçin Yaratıcı Drama" kitabında yer alan "Bavul Taşıyıcısı" adlı oyunundan esinlenerek oluşturulmuştur.

Öğrenciler iki eşit gruba ayrılır. Gruplar tek sıra halinde karşılıklı dururlar. Gruptaki her bir öğrenci sırasıyla  $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{1}{3}$ ,  $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{1}{5}$ ,  $\frac{1}{6}$ ,  $\frac{1}{8}$ ,  $\frac{1}{10}$  ve  $\frac{1}{12}$  olarak numaralandırılır. Grupların tam orta noktasına büyük bir çanta yerleştirilir.

1/2	1/3	1/4	1/5	1/6	1/8	1/10	1/12	1/16
								
1/2	1/3	1/4	1/5	1/6	1/8	1/10	1/12	1/16

Öğrencilere oyun ile ilgili aşağıdaki yönerge söylenir: "Birazdan bir numara söyleyeceğim. Her iki gruptan numarası söylenmiş olan öğrenciler tam ortada bulunan çantayı alıp kendi bölgesine geçmeye çalışacak. Çantayı alamayan oyuncu kaçan arkadaşına dokunmaya çalışacak. Eğer çantayı alan arkadaşına dokunabilirse grup adına puan kazanmış olacaktır. Çantayı alan oyuncu ise, karşı grubun oyuncusu kendisine dokunmadan kendi tarafına geçebilirse grubuna puan kazandırmış olacaktır."

Oyun her öğrencinin numarasının bir kez söylenmesiyle sonlandırılır. Lider söylediği numaraları sırasıyla tahtaya yazar. Her grup almış olduğu puanını tahtada görmüş olur. Sonra tahtaya,  $\frac{2}{6}$ ,  $\frac{5}{6}$ ,  $\frac{4}{8}$ ,  $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{3}{2}$  gibi eşit paydalı kesirler yazılarak katılımcılardan sıralamaları istenir.

#### Canlandırma

Katılımcılar 1, 2, 3, 4, 5 diye sayarak grup oluştururlar. Lider katılımcılara yönergeyi okur.

Yönerge: Okulun kapanmasına çok az bir süre kalmıştır. Öğretmeniniz sizler için bir sürpriz hazırlamıştır. Tüm sınıfın derslerden iyice bunaldığı bir gün öğretmeniniz sizi pikniğe götürmeye karar verir. Sizler de bu duruma çok sevinirsiniz. Tam piknik alanına giderken bardaktan



boşalırcasına yağmur başlar... Öğretmen öğrencilere “çocuklar ne yapalım?” sorusunu sorar ve onlardan alacağı yanıtları oylar. Gruplar sırayla canlandırmalarını yaparlar...

Ara değerlendirme: Tüm canlandırmalar izlendikten sonra verilen yanıtlar tekrar alınır ve bir tartışma ortamı yaratılarak fikirler toplanır.

Katılımcılar 1, 2 diye sayarak ikili gruplar oluştururlar. Lider katılımcılara yönergeyi okur.

**Yönerge:** Havanın güzel olduğu bir gün piknik için tüm hazırlıklar tamamlanmıştır. Piknik alanına gittiğinizde öğretmeninizin hepiniz için hazırlamış olduğu uçurtmaları görünce çok seviniyorsunuz. Havanın biraz rüzgârlı olması uçurtmanın yönü için çok önemli. Bu durum sizin için çok iyi, herkes farklı renklerde uçurtmayı alarak piknik alanına dağılıyor. Siz mavi uçurtmayı, en yakın arkadaşınız da yeşil uçurtmayı alıyor. *Tam uçurtmalarınızın havalandığı anda sert bir rüzgâr uçurtmanızı savuruyor. Sizin uçurtmanızın 2/6'si, arkadaşınızın uçurtmasının da 3/6'ü zarar görüyor. Bu durumu öğretmeninize bildirdiniz. Öğretmeniniz sizden iki uçurtma için de zarar gören toplam kısmı hesaplamanızı istiyor. Bu durumda ne yapabilirsiniz?*

Gruplar sırayla canlandırmalarını yaparlar...

Not: Bu sırada öğrencilere duruma ait değerlendirme yapmaları için kağıt ve kalem dağıtılacaktır.

Katılımcılar 1, 2, 3, 4 diye sayarak grup oluştururlar. Lider katılımcılara yönergeyi okur.

**Yönerge:** Öğretmen, her bir öğrenciye bu sefer eşkenar dörtgenden oluşan eşit büyüklükte uçurtmalar dağıtmıştır. Ancak dağıtılan uçurtmalardan kırmızı olanların 3 tanesinin 1/4'i, yeşil olanların 8 tanesinin 1/4'i, sarı olan 12 tanesinin de 1/4'i yırtık çıkmıştır. Öğretmen öğrencilerinden üç farklı renk uçurtma için yırtık çıkan miktarları hesaplamalarını istemektedir.

#### Değerlendirme

Katılımcılardan “Kesir Taşıyıcısı” oyununda karşılıklı duran eşlerin kesir değerleri toplamını kâğıtlara yazmaları istenir. Oluşturulan kesri örüntü bloklarını kullanarak ifade etmeleri istenir.

Her bir gruba renkli kartonlar, makas ve renkli boyalar dağıtılır. Her bir gruptan hayalindeki uçurtmayı yapması istenir. Her bir uçurtmanın bir geometrik şekli içermesi gerektiği söylenir. Oluşturulan uçurtmalar hakkında tartışılır. Katılımcılara iki adet açık uçlu soru yöneltilir.

Son olarak, katılımcılara “Neler hissettiniz?, Bugün ne öğrendiniz?” gibi sorular sorularak atölye sürecinde yaşadıklarına ait görüşleri alınır.

#### Öğrencilerden Cevaplamaları İstenen Yönergeler

Yaratıcı drama yöntemiyle tasarlanan ders planının uygulanması sürecinde canlandırma aşamasında verilen iki adet yönergeye ait öğrencilerin yazılı olarak çözümleri ve görüşleri alınmıştır. Yönergeler aşağıda sırası ile verilmiştir.

**Yönerge 1.** *Tam uçurtmalarınızın havalandığı anda sert bir rüzgâr uçurtmanızı savuruyor. Sizin uçurtmanızın 2/6'si, arkadaşınızın uçurtmasının da 3/6'ü zarar görüyor. Bu durumu öğretmeninize bildirdiniz. Öğretmeniniz sizden iki uçurtma için de zarar gören toplam kısmı hesaplamanızı istiyor. Bu durumda ne yapabilirsiniz?*

**Yönerge 2.** *Öğretmen, her bir öğrenciye bu sefer eşkenar dörtgenden oluşan eşit büyüklükte uçurtmalar dağıtmıştır. Ancak dağıtılan uçurtmalardan kırmızı olanlarının 3 tanesinin 1/4'i, yeşil olanların 8 tanesinin 1/4'i, sarı olan 12 tanesinin de 1/4'i yırtık çıkmıştır. Öğretmen öğrencilerinden üç farklı renk uçurtma için yırtık çıkan miktarları hesaplamalarını istemektedir.*

### Veri Analizi

Verilerin çözümlenmesi sırasında öncelikle grupların video kayıtları izlenmiş, grup içinde yapılan konuşmalar transkript edilmiştir. Ardından öğrenci yanıtlarına ilişkin kâğıtlar incelenmiştir. Veriler “Paydaları eşit olan kesirlerle toplama işlemi yapar” kazanımına ait planın “Canlandırma” aşamasına aittir. Canlandırma aşamasında öğrencilere sorulan yönergelerden elde edilen veriler analize tabi tutulmuştur.

“Paydaları eşit olan kesirlerle toplama işlemi yapar” kazanımı için uçurtma modelinin üzerinde doğru toplama yapabilmek, uçurtma modeli üzerinde zarar gören alanları birleştirmek önemli olduğu için ilk olarak “doğru yanıt verenler” kategorisi belirlenmiştir. Uçurtma modeli üzerinde toplama işlemi matematiksel olarak ifade edebilen ancak görsel olarak ifade edemeyen öğrenciler için ise “doğru yanıt verip görsel olarak ifade edemeyenler” ve uçurtma modeli üzerinde matematiksel olarak toplama işlemi ve görsel olarak ifadesini yapamayan öğrenciler için de “yanlış yanıt verenler” kategorileri oluşturulmuştur. Modeller kullanarak matematik öğretiminin etkili olduğu görüşünden yola çıkılarak uçurtma modeli üzerinde öğrencilerin öğretimi gerçekleştirmeleri kazanıma ulaşmada temel teşkil etmektedir.

Toplanan verilerden içerik analizi yöntemiyle doğru yanıt verenler, doğru yanıt verip görsel olarak ifade edemeyenler, yanlış yanıt verenler şeklinde üç kategori belirlenmiştir. Belirlenen bu temalar altında transkriptler incelenerek öğrenci ifadeleri betimlenmiş ve örnek alıntılarla veriler desteklenmiştir. Verilerin analizi araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış ve karşılaştırma yöntemiyle görüş birliği sağlanmıştır.

### BULGULAR

Bulgular yaratıcı drama yöntemiyle tasarlanan ders planında ele alınan iki yönergenin başlıkları dâhilinde sunulmuştur.

#### *Birinci Yönergeye Ait Bulgular*

Öğrencilerin yönergelere vermiş oldukları yanıtlara ait bulgular aşağıda sırasıyla yer almaktadır.

“Tam uçurtmalarınızın havalandığı anda sert bir rüzgâr uçurtmanızı savuruyor. Sizin uçurtmanızın 2/6’si, arkadaşınızın uçurtmasının da 3/6’ü zarar görüyor. Bu durumu öğretmeninize bildirdiniz. Öğretmeniniz sizden iki uçurtma için de zarar gören toplam kısmı hesaplamanızı istiyor. Bu durumda ne yapabilirsiniz?” yönergesinden elde edilen öğrenci görüşlerine ait frekans ve yüzde değerleri aşağıda sunulmaktadır.

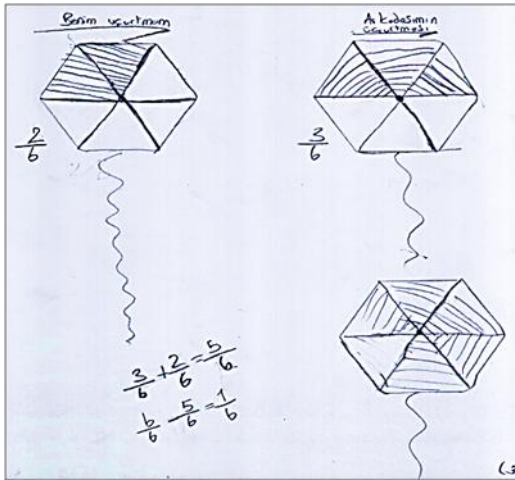
**Tablo 1.**

*Birinci Yönerge İçin Öğrenci Yanıt Türleri*

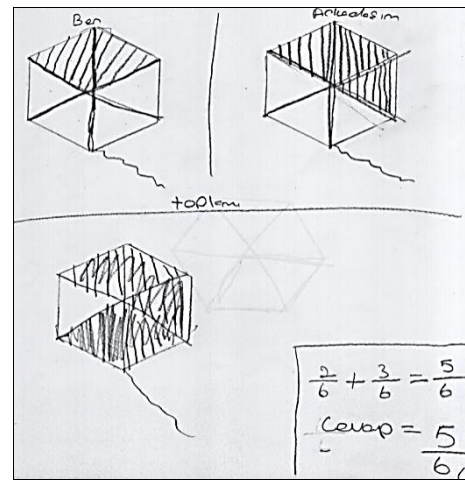
Yanıt türleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Doğru yanıt verenler	15	58
Doğru yanıtlayıp görsel olarak ifade edemeyenler	6	23
Yanlış yanıt verenler	5	19

Tablo 1 incelendiğinde, yönerge metnine doğru cevap veren öğrencilerin (f: 15) oranının %58, doğru yanıtlayıp görsel olarak ifade edemeyen öğrencilerin (f: 6) oranının %23 olduğu görülmektedir. Yönergedeki metne bağlı olarak beş öğrenci de yanlış yanıt vermiştir. Yönerge dâhilinde öğrenci yanıtlarına ait kâğıtlardan bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

## Ö3



## Ö4



Yönergeye doğru yanıt veren Ö3 ve Ö4 kodlu öğrencilerin çizdikleri modellerden yönerge metnindeki problemi anlamış ve her iki uçurtmada da yırtık olan alanı doğru tarayarak belirtmiş oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler uçurtmadaki yırtık alanı matematiksel açıdan doğru ifade etmişlerdir.

Ayrıca öğrencilerin canlandırma süreçlerindeki ses kayıtlarında;

Ö3 :“Havanın rüzgârlı olması daha da hoşuma gitti... Hocam uçurtmayı şöyle böldüm ama...”

“Uçurtmayı nasıl da uçuramadın... Yırtıldı hep...”

“Benim uçurtmamda az yer yırtıldı, senin uçurtmada daha büyük yırtık var...”

“Uçurtmalarımızı aynı büyüklükte, ama yırtık yerler farklı büyüklükte...”

“Benim uçurtmamda iki parça yırtık, arkadaşımın uçurtmasında ise üç parça yırtık...”

Ö4: “Çaprazlardan böldüm uçurtmayı... Zarar gören alan daha çok...”

“ Uçurtmaların 3/6 ve 2/6' sı yırtıldı.”

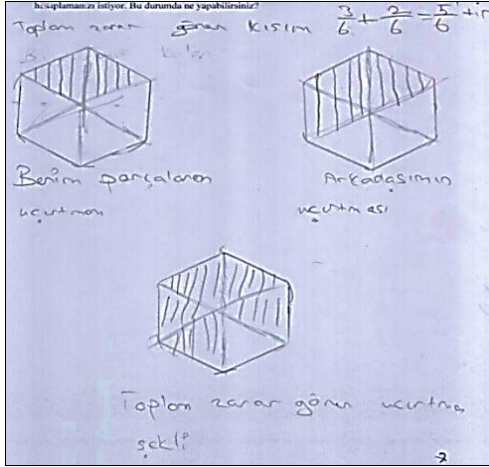
“Benim uçurtmam daha güzel, arkadaşımın uçurtması daha az yırtık”

“Benim uçurtmamda çok yırtık parça var, arkadaşımın parçası ile topladım...”

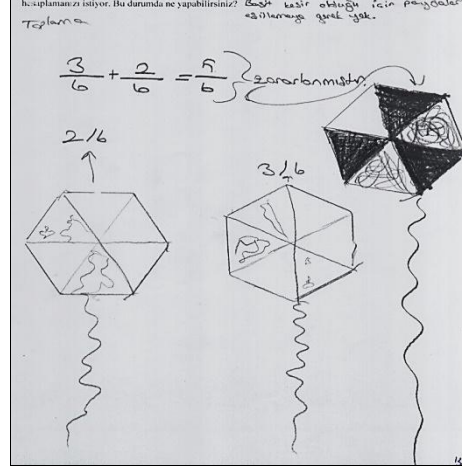
şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Canlandırma sürecinde öğrenciler çeşitli rollere girerek (anne, baba, çocuk, uçurtma...) uçurtma modelleri üzerinde görüşlerini paylaşmışlardır. Öğrencilerin canlandırmalar sırasında yaptıkları bu konuşmalarda, doğru cevap için verdikleri yanıtları destekler ifadeler kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar, paydaları eşit kesirlerin toplanması kazanımı açısından düşünüldüğünde, uçurtma üzerinde taralı alanları toplamaya yönelik doğru ifadeleri içermektedir.

Doğru yanıt veren öğrencilerden Ö7 ve Ö13 kodlu öğrenciler uçurtmadaki zarar gören kısımları tarayarak toplam zarar gören kısmı hem modelleyerek hem de matematiksel cümleler kurarak ifade etmişlerdir.

Ö7



Ö13



Canlandırma sürecindeki ses kayıtlarından öğrenciler;

Ö7: "Altıgen modelini eşit parçaya böldüm..."

"Toplam zarar gören alan 5/6 oldu..."

"Birinci uçurtmada zarar gören alan 2/6..."

"İkinci uçurtma da zarar gören alan 3/6..."

Ö13: "Uçurtmam uçtu...Aaa uçurtmam kırıldı..."

"Rüzgar çok hızlı...Uçurtmam da 2/6'lık yer yırtıldı..."

"Arkadaşımın uçurtmasında 3/6'lük yer yırtıldı..."

"İki uçurtmada da zarar gören parçaları topladım paya yazdım, tüm alan 6 olduğu için paydaya yazdım."

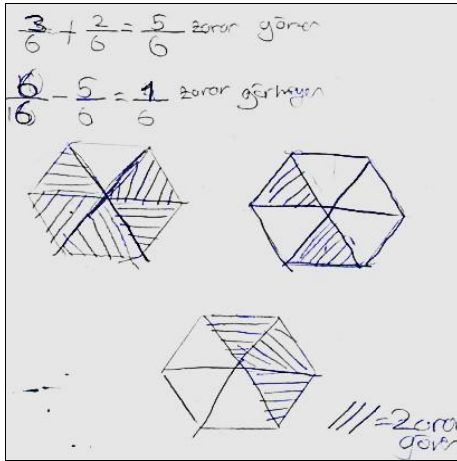
"Öğretmenim toplam yırtılan yer 5/6. Hep birlikte tamir edelim mi?"

şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin canlandırma sürecinde uçurtmaların zarar görmesine çok üzüldükleri ve üzüntülerini piknik ortamında arkadaşları ile paylaştıkları belirlenmiştir. Birbirlerinden yardım isteyerek problemlerini çözmeye çalışmaları rüzgârın yönü hakkındaki görüşleri ile desteklenmektedir.

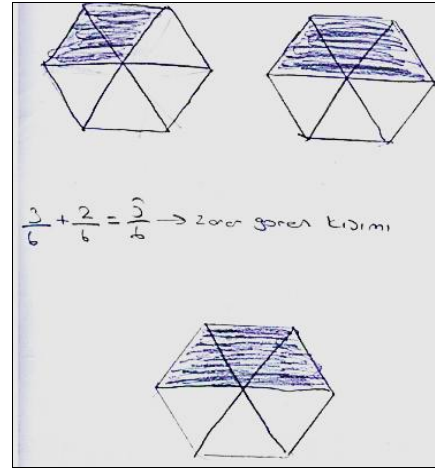
Öğrencilerin yönergelere verdikleri cevaplardan elde edilen verilere göre, görsel olarak ifadelerin yanında öğrencilerin matematiksel cümleler kurdukları ve kazanıma yönelik doğru değerlendirmelerde buldukları belirlenmiştir. Ayrıca, altıgen modelini eşit parçaya bölme ve zarar gören alanı çıkarma ifadesinden modellemeyi doğru yaptıkları ortaya çıkmaktadır. Zarar gören alanların taranması ve taralı alanların toplama sürecinde payları toplayarak paya yazdıkları, tüm alanın paydaya yazıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin kesirlerde hesaplama yaparken işlemlerin herbirinde modeller kullandıkları belirlenmiştir. Örüntü blokları ile modeller kullanmaları kesir öğretiminde strateji kullandıklarını ortaya çıkartmıştır.

Birinci yönergeye ait canlandırma aşamasında, probleme doğru yanıt verip görsel olarak ifade edemeyen Ö16 ve Ö22 kodlu öğrencilere ait örnek kâğıtlar aşağıda sunulmaktadır.

Ö16



Ö22



Ö16 ve Ö22 kodlu öğrenciler matematiksel olarak uçurtmalardaki yırtık olan miktarı kesir değeri olarak ifade etmişlerdir. Ancak, ellerinde bulunan kesir modellerinden yola çıkarak zarar gören alanı görsel olarak belirleyememişlerdir. Öğrencilerin canlandırma süreçlerindeki ses kayıtlarından ise;

Ö16: "Altıgen modelini kaç parçaya böleceğiz..."

"Yamuk uçurtma yapabilir miyim..."

"Zarar görmeyen alanları da belirttim öğretmenim..."

"Zarar gören alanları topladım...ilk zarar gören yer 3/6, ikinci zarar gören yer 2/6..."

Ö22: "Uçurtmam uçmuyor ama...zarar gören yerler çok bende..."

"Toplam alanı uçurtmada nasıl bulacağız..."

"Zarar gören kısımları taradım öğretmenim...birinci uçurtmada 2/6, ikinci uçurtmada 3/6 kadar yer yırtılmış..."

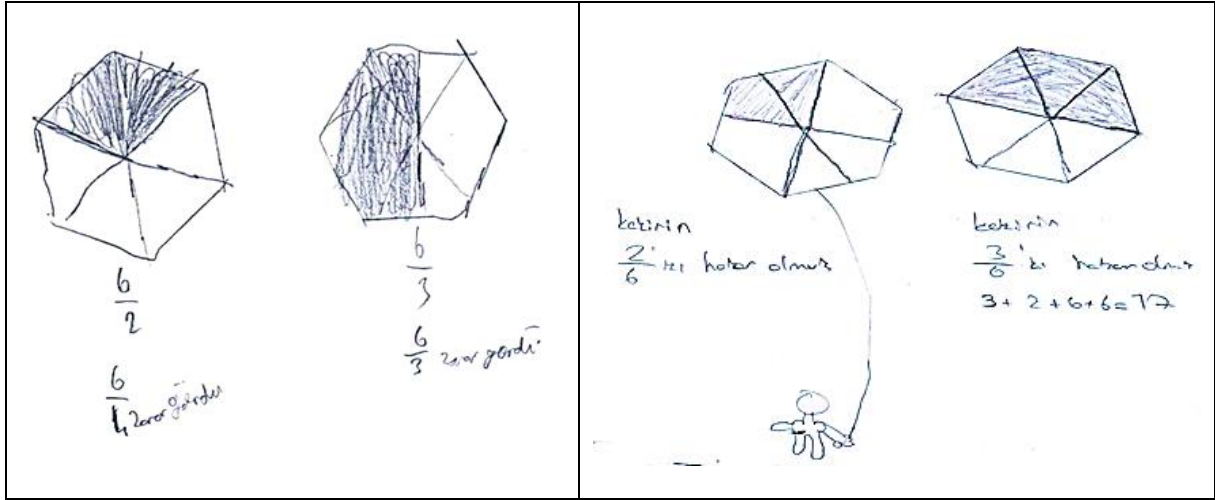
şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

Öğrenci kâğıtlarına göre, paydaları eşit kesirlerin toplanması kazanımında matematiksel olarak doğru çözümledikleri, ancak görsel olarak ifade edemedikleri belirlenmiştir. Özellikle taralı alanı belirleme aşamasında birim kesirlerden yola çıkarak zarar gören alanı topladıkları ancak görsel olarak ifade edemedikleri söylenebilir. Ö16 ve Ö22 kodlu öğrencilerin kesirleri kısımlara ayırma aşamasında matematiksel olarak ifade edebildikleri ancak modeller üzerinde parça-bütün ilişkisini gösteremedikleri ortaya çıkmıştır.

Birinci yönergeye ait canlandırma aşamasında yanlış yanıt veren Ö6 ve Ö20 kodlu öğrencilere ait örnek kâğıtlar aşağıda sunulmaktadır.

Ö6

Ö20



Ö6 kodlu öğrenci kesir değerini yazma aşamasında problem yaşamıştır. Öğrencinin pay ve payda kavramını bilmediği, zarar gören alanı matematiksel olarak yazamadığı görülmektedir. Ö20 kodlu öğrenci ise birinci ve ikinci uçurtmada hasar gören yerleri doğru belirlerken toplam hasar gören yerleri belirlemede kesirlerde toplama işlemini yapamadığı ortaya çıkmaktadır. Öğrenci alıntılarını aşağıda yer almaktadır:

Ö6 : "Hasar gören yerleri taradım...kopan yerleri taradım..."

"Tamamında ne kadar hasarlı yer varsa boyadım..."

"İkinci uçurtmanın yarısı koptu...uçurtma gitti..."

Ö20: "İlk uçurtmanın 2/6'si hasar görmüş, ikinci uçurtmanın 3/6'ü hasar görmüş..."

"Tüm yerleri toplarsak hasar gören yeri buluruz..."

"Tüm parçaları toplarsam yırtık yeri bulurum...böyle de uçururum ben, tamamı duruyor çünkü..."

Ö6 ve Ö20 kodlu öğrencilerin alıntılarında kesir dilini kullanamadıkları yani, parçaların sayısını ve kesir miktarlarını bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenci alıntılarını kesirsel parçaları sayma aşamasında pay ve payda kavramlarında ciddi sıkıntılar olduğunu ortaya çıkartmıştır.

### İkinci Yönergeye Ait Bulgular

"Öğretmen, her bir öğrenciye bu sefer eşkenar dörtgenden oluşan eşit büyüklükte uçurtmalar dağıtmıştır. Ancak dağıtılan uçurtmalardan kırmızı olanlarının 3 tanesinin 1/4'i, yeşil olanların 8 tanesinin 1/4'i, sarı olanların 12 tanesinin de 1/4'i yırtık çıkmıştır. Öğretmen öğrencilerinden üç farklı renk uçurtma için yırtık çıkan miktarları hesaplamalarını istemektedir." yönergesine ait öğrenci görüşlerinden elde edilen verilere ait frekans ve yüzde değerleri aşağıda sunulmaktadır.

**Tablo 2.**

İkinci Yönerge İçin Öğrenci Yanıt Türleri

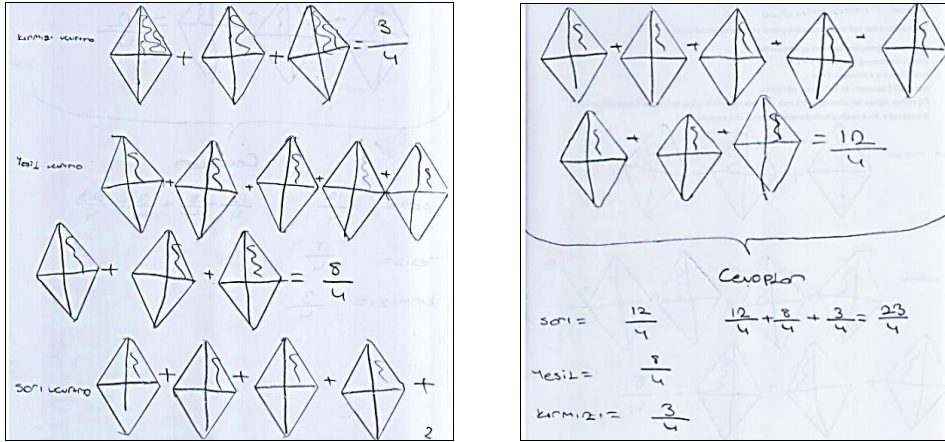
Yanıt türleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Doğru yanıt verenler	20	80
Doğru yanıtlayıp görsel olarak ifade edemeyenler	3	12
Yanlış yanıt verenler	1	4

Tablo 2'de, üç farklı renkteki uçurtma için yırtık olan yerleri belirleme sürecinde 20 (%80) öğrencinin doğru çözüm yaptığı, 3 (%12) öğrencinin de doğru çözüm yaptığı halde çizim sürecini tamamlayamadıkları görülmektedir. Ayrıca, yanlış yanıt veren 1 öğrenci (%4) belirlenmiştir. Yönergeye bağlı olarak öğrenci kâğıtlarından bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.



Doğru yanıt veren öğrencilerden Ö2 kodlu öğrenci kırmızı, yeşil ve sarı uçurtmaları çizerek yırtık olan yeri tarayarak göstermiştir. Ö2 kodlu öğrenci yırtık olan alanı taradıktan sonra matematiksel olarak kesir değerlerini de doğru bir şekilde ifade etmiştir.

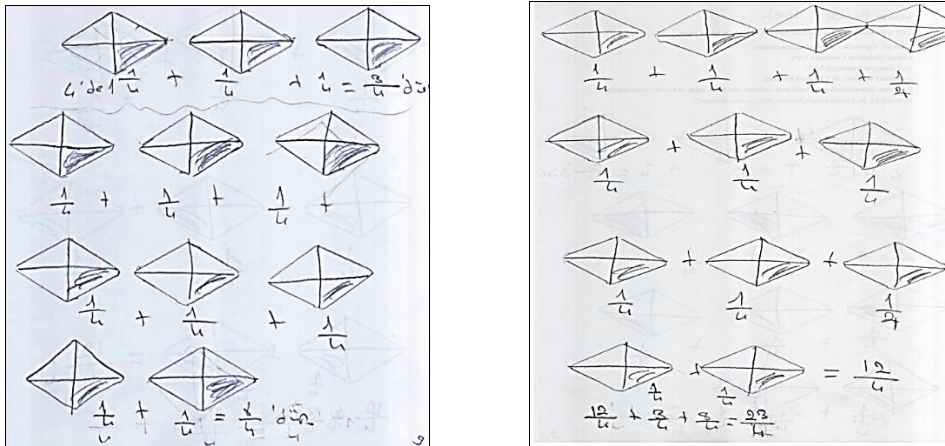
Ö2



Ö2 kodlu öğrenci çizmiş olduğu uçurtmalarda yırtık yerleri tarayarak ve birim kesirlerden yola çıkarak toplama işlemini yapmıştır. Birim kesir olarak belirlenen alanları toplayarak pay kısmına yazmıştır. Ö2 kodlu öğrencinin farklı renkteki uçurtma modellerinden zarar gören yerleri tarayarak kesirlerde hesaplama yapabildiği ortaya çıkmaktadır.

Doğru çözüm yapan Ö9 kodlu öğrenci her bir uçurtmada yırtık olan yerleri tarayıp matematiksel olarak toplam alanı belirtmiştir.

Ö9



Ö9 kodlu öğrenci, taradığı alanları birim kesir olarak belirlemiş ve toplama yapmıştır. Toplama yaparken de taralı alanları toplayıp paya, tüm alanı da paydaya yazmıştır. Ö9 kodlu öğrencinin kesirlerde hesaplama yaparak öğrenme hedefine ulaştığı söylenebilir.

Öğrencilerin canlandırma süreçlerindeki ses kayıtlarından;

Ö2: "Öğretmenim ben, 3 tane kırmızı uçurtma, 8 tane yeşil uçurtma, 12 tane de sarı uçurtma çizdim... Hocam çok kolay çizdim... Renklerine de baktım..."

"Şekil üzerinde çözebildim... tüm uçurtmaların büyüklükleri birbirinin aynı..."

"3 kırmızı uçurtmadan 1 tanesini aldım, 8 tane yeşil uçurtmadan da 1 tane ve 12 tane sarı uçurtmadan da 1 tanesini aldım. Çünkü yırtıklardı..."

şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

Ö9: “Kırmızı uçurtmadan 3 tane yırtık yer vardı. Yeşil uçurtmadan 8 yer yırtıktı...Sarı uçurtmadan ise 12 yer yırtıktı...”

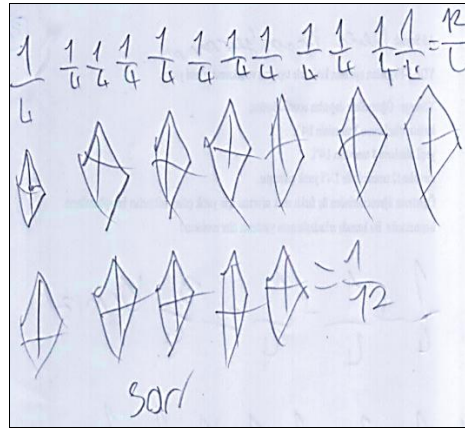
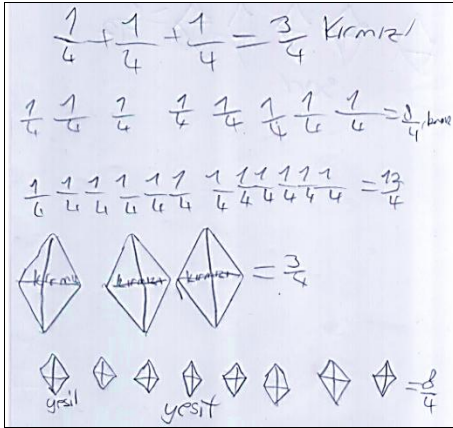
“Zarar gören yerler belli öğretmenim, toplamları bu yerlere göre yaptım...”

ifadelerine göre Ö2 ve Ö9 kodlu öğrencilerin kesirlerde hesaplama yaparken alan modelini, kesir parçalarını ve kesir sembollerini bildikleri ve uygulayabildikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenci alıntılarında çıkan sonuçlara göre uçurtmada zarar gören alanın bir birim ile ifade edildiği, taralı (zarar gören) alanın toplamının birim kesirlerden yola çıkılarak toplandığı söylenebilir. Öğrencilerin toplam alanı paydaya yazması ise paydaları eşit kesirlerde ortak payda kavramına ulaştıklarının bir ifadesi olarak dikkate alınabilir.

Canlandırma aşamasında problemi doğru yanıtlayıp görsel olarak ifade edemeyen Ö21 ve Ö18 kodlu öğrenciler çözümlerinde uçurtmalar ile canlandırmalar yaparken kesir dilini kullandıkları ancak kesir parçalarını sayma ve model üzerinde görsel olarak ifade edemedikleri belirlenmiştir. Öğrenci alıntılarında ait değerlendirmeler aşağıda yer almaktadır.

Ö21 kodlu öğrenci çözümü doğru yapmış ancak çizim aşamasında hatalar yapmıştır. Yırtık alanları tarama aşamasında hata yapan Ö21 kodlu öğrencinin modelleme sürecini başarılı bir şekilde tamamlayamadığı söylenebilir.

Ö 21



Ö21: “Herbir renkteki uçurtmayı ayırdım hocam...ayrı ayrı topladım yırtılan yerleri...”

“Tüm uçurtmaları çizdim öğretmenim, hepsi burada...”

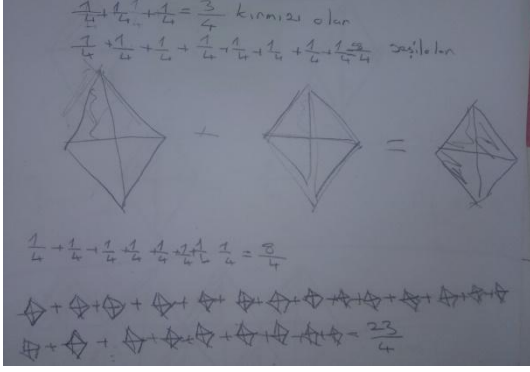
“Uçurtmaları dörde böldüm, yırtılan yerleri topladım yazdım...”

Ö21 kodlu öğrenci alıntılarında göre farklı renklerdeki uçurtmaları birim kesir cinsinden ifade ettiği görülmektedir. Ancak birim kesir cinsinden matematiksel işlemlerin doğru yapılmasına rağmen görsel olarak çizimde hatalar tespit edilmiştir. Doğru çözüm yapıp yanlış çizim yapan öğrencilerin birim kesir kavramını bildikleri ancak görsel olarak ifade edemedikleri söylenebilir.

Ö18 kodlu öğrenci ise kırmızı, yeşil ve sarı renkli uçurtmalardaki zarar gören yerleri matematiksel olarak doğru ifade ederken kesirler konusu ile ilişki kurma sürecinde modellerden yola çıkarak görsel olarak temsil edememiştir.

Ö18 kodlu öğrenci kâğıdı aşağıda yer almaktadır.





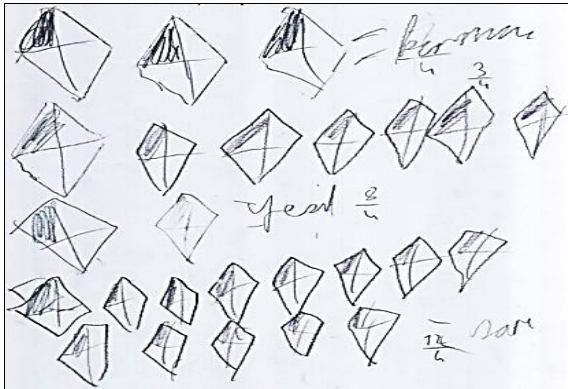
Ö18 : "Öğretmenim tek tek farklı renkteki uçurtmaları ayırdım...kırmızı, yeşil ve sarı uçurtmalardaki yırtık yerleri hesapladım..."

"Toplamları yaptım öğretmenim...şekilleri de çizdim..."

Ö18 kodlu öğrenci alıntılarına göre; kesir öğretiminde model kullanımının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Kesirler konusunun öğretiminde bölge ya da alan modellerinin kullanılarak öğretimin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğrencinin uçurtma parçaları temsil eden kesir sayısını/miktarını belirleyebildiği ancak model üzerinde ifade edemediği belirlenmiştir.

Yanlış yanıt veren öğrencilerden Ö24 kodlu öğrenci yönergedeki problem durumunu sadece çizim yaparak ifade etmiştir. Üç farklı renkteki uçurtmaya ait yırtık alanları tarayarak belirtmiştir. Ancak, üç farklı uçurtmadaki toplam yırtık alan miktarını matematiksel olarak ifade edememiştir.

Ö24



Ö24 kodlu öğrencinin uçurtma üzerinde zarar gören alanı tarayabiliyor olması birim kesir kavramını bildiğine işaret etmektedir. Canlandırma sürecindeki ses kayıtlarında;

"Hepsini dört parçaya mı böleceğiz..."

"Toplam yırtılan alanı nasıl yapıcım... Renkleri farklı..."

"Böyle uçurtmak istiyorum uçurtmaları...hepsini toplayamam..."

şeklindeki görüşler ve öğrenci kağıdı öğrencinin birim kesir kavramından yola çıkarak payların toplamını paya yazdığı ve bütünden yola çıkarak paydayı yazdığını ifade ettiği ancak paydaları eşit kesirlerde toplama işlemini yapamadığı söylenebilir. Yanlış yanıt veren öğrencilerde, paydaları eşit olan kesirlerde toplama işleminin, matematiksel olarak doğru ifade edilemediği gibi modellerle de doğru gösteriminin sağlanamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

“Paydaları eşit olan kesirlerde toplama işlemi yapar.” kazanımına yönelik olarak gerçekleştirilen yaratıcı drama planı kapsamında iki yönergeye yönelik elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Birinci yönerge sonucunda; öğrenci yanıtları, paydaları eşit kesirlerin toplanması kazanımında, uçurtma üzerinde taralı alanları toplamaya yönelik doğru ifadeleri içermektedir. Ayrıca, öğrencilerin piknik alanı ile uçurtmanın zarar gören alanı hakkındaki yönergeleri de günlük yaşam içinde matematiğin yer aldığı bir göstergesi olabilir. Zarar gören alanların da birlikte toplanmasından birim kesirleri kullandıkları söylenebilir. Zarar gören alanların taranması ve taralı alanların toplama sürecinde payları toplayarak paya yazdıkları, tüm alanın paydaya yazıldığı belirlenmiştir. Doğru yanıtlayan öğrenci alıntılarında, paydaları eşit kesirlerde toplama yaparken birim kesirlerden yararlandıkları ve paydanın aynı kalması gerektiği ortaya çıkmıştır. Sonuçta, öğrencilerin canlandırma aşamasındaki problem durumuna yanıt bulmada sıkıntı yaşamadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yaratıcı drama öğretim yöntemi ile işlenen derste canlandırma yaparak problemlere çözüm bulmalarının olumlu sonuçları olduğu söylenebilir. Öğrencilerin daha önce yaratıcı drama etkinlikleri ile ders işlememiş olmalarına rağmen sürece olan yaklaşımlarının olumlu olduğu gözlenmiştir. Canlandırma aşamasında öğrencilere verilen problem durumu öğrenciler tarafından çok daha çabuk anlamlandırılmış, benimsenmiş ve sonucu bulmakta öğrenciler pek fazla zorlanmamışlardır. Buradan yaratıcı dramanın yaşantılardan yola çıkarak bir konuyu öğretme yöntemi olması nedeniyle, öğrencilerin kendi yaşantılarından bildikleri veya gördükleri ile işlenen dersin öğretimi kolaylaştırmış olduğu sonucuna varılmaktadır (Akyazı & Kaplan, 2018; Bulut & Aktepe, 2015; Masoum et al., 2013; Türker Biber et al., 2015).

İkinci yönerge sonucunda; üç farklı renkteki uçurtmanın zarar gören kısımlarını bulma sürecinde öğrencilerin ellerinde bulunan farklı renklerdeki uçurtmaları kâğıtlarına çizerek yırtık alanları doğru olarak taradıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar, paydaları eşit kesirlerin toplanması kazanımı açısından düşünüldüğünde, uçurtma üzerinde taralı alanları toplamaya yönelik doğru ifadeleri içermektedir. Ayrıca, öğrencilerin piknik alanı ile uçurtmanın zarar gören alanı hakkındaki söylemlerinde, günlük yaşamda matematiğin kullanımına ilişkin ifadelerin yer alması yaratıcı dramanın etkin bir yöntem olmasının bir göstergesi olabilir.

Öğrencilerin her sınıf düzeyinde kesir kavramını anlamakta zorluk yaşadıklarına ilişkin pek çok çalışma bulunmakla birlikte, Hasemann (1981), bunun nedenini kesir ve kesir işlemleri içeren problemlerin somut örneklerle ilişkilendirilmemesine bağlamaktadır. Bu açıdan çalışmanın bulgularına bakıldığında, yaratıcı drama etkinlikleriyle kesir problemlerinin somutlaştırılmasının, öğrencilerin kesir problemlerini çok daha çabuk özümsemeleri ve doğru çözüm yollarına yönlendirmeleri konusunda katkı sağladığı sonucu çıkarılabilir. Çünkü öğrenciler verilen uçurtma modeline ilişkin pek çok bilgiyi zaten günlük yaşantılarından bilmektedirler. Dolayısıyla onlara uzak olmayan bir konuda kendi yaşantılarından bilgilerini de katarak sonuca kolaylıkla ulaşmışlardır. Bu bulgular Kar ve Işık (2013)'ın yaptıkları araştırmada ulaştıkları, kesirlere yönelik terim ve algoritmaların günlük yaşam durumları ile ilişkilendirildiği vakit kavramsal bilginin oluştuğu sonucuyla benzerdir. Adıgüzel (2006) yaratıcı dramadan, öğrencilerin, canlandırmalar sırasında yaşadıklarının onlara hissettirdiklerini oynayarak öğrendikleri bir süreç olarak bahsetmektedir. Öğrenciler her iki yönerge için yaptıkları canlandırmalarla verilen problem durumunu yaşayarak öğrenme yoluna gitmişlerdir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar, Gökbulut ve Yücel Yumuşak'ın (2014) oyunlarla yapılan matematik öğretiminin kesirler konusunun kavratılmasında etkili olduğuna ilişkin çalışmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Çalışmada, etkinliklerde verilen yönergelerle öğrenciler problem durumlarına farklı yanıtlar aramış, grup olarak fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Süreçte

öğrencilerin farklı problem çözme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Tannriseven (2000) de, dramatisasyon yoluyla matematik öğretiminin problem çözme stratejilerini geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Fazio ve Siegler (2011) kesir konusunda eşit şekilde paylaşmanın bir çokluğun paylaşımının etkinlikler yolu ile yapılmasının gerekliliğini ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmada da uçurtma modeli üzerinden eşit şekilde paylaşım ve zarar gören alanların belirlenmesi aşamalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaratıcı drama öğretim yöntemi kullanılarak kesirler konusunun öğretimine ilişkin yapılan araştırmada etkinliklerin kesir öğretimine olumlu katkıları olduğu belirlenmiştir. Ancak etkinliklerin öğrenci başarısı ve bilginin kalıcılığı üzerindeki etkisi incelenmemiştir. Soner (2005), ilköğretim üçüncü sınıflarda kesirli sayılarda toplama ve çıkarma işlemlerinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin başarıyı ve kalıcılığı artırdığını ortaya çıkartmıştır. Sonraki çalışmada, kullanılan atölye uygulamasında da başarıya ve kalıcılığa bakılması önerilebilir. Sözer (2006) de yaptığı çalışmada, ilköğretim dördüncü sınıf kesirler ünitesinin yaratıcı drama öğretim yöntemi ile öğretilmesinin başarı, kalıcılık ve tutumu artırdığına ilişkin sonuçlara ulaşmıştır. Yaratıcı drama planları ile öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına yönelik çalışmalar yapılabilir. Uygulama sırasında öğrencilerin farklı çözüm yollarını deneyimledikleri, arkadaşlarıyla iletişim içinde olarak çözüm stratejileri ürettikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda, yaratıcı drama öğretim yönteminin problem çözme becerileri üzerine etkileri incelenebilir. Doğan Temur (2011) öğrencilerin kesirlerle ilgili olarak en çok kesirlerde sıralama, kesirleri sayı doğrusu üzerinde gösterme aşamalarında hatalar yaptıklarını belirtmiştir. Yapılan çalışmada kesirleri sıralama üzerinde durulmuştur. Kesirlerin sayı doğrusu üzerinde gösterilmesine yönelik yaratıcı drama uygulamalarının tasarlanıp değerlendirilmesine yönelik ileri araştırmalar yapılabilir.

#### KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-29.
- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Akyazı, N., & Kaplan, A. (2018). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerine Drama Yöntemiyle Tam Sayılarla Toplama İşleminin Öğretim Sürecinin İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 259-294.
- Behr, M.J., Wachsmuth, I., Post, R.T. (1985). Construct a sum: A measure of children's understanding of fraction size. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(2), 120-131.
- Bulut, A., & Aktepe, V. (2015). Yaratıcı drama destekli matematik öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1081-1090.
- Carraher, D., & Schliemann, A. (1991). Children's understanding of fractions as expressions of relative magnitude. Paper presented at the Proceedings of the Fifteenth PME Conference, Asisi, Italy.
- Creswell, J.W. (2015). Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni: Nitel Çalışma Tasarımı (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Doğan, M., & Yeniterzi, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin rasyonel sayılar konusundaki hazır bulunuşlukları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 217-237.
- Doğan Temur, Ö. (2011). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin kesir öğretimine ilişkin görüşleri: fenomenografik araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 203-212.
- Duatepe, A., & Akkuş, O. (2006). Yaratıcı Dramanın Matematik Eğitiminde Kullanılması: Kümeler Alt Öğrenme Alanında Bir Uygulama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 89-95.
- Duatepe, A., & Ubuz, B. (2004). Drama Based Instruction and Geometry. Paper presented at the 10th International Congress on Mathematics Education.

- Fazio, L., & Siegler, R. (2011). Teaching Fractions. Educational Practices Series-22. UNESCO International Bureau of Education.
- Fulford, J., Hutchings, M., Ross, A. ve Schimitz, H. (2001). İlköğretimde drama. (Çev. L. Küçükahmet, H. Borçbakan, S. S. Karamanoğlu). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gökbulut, Y. ve Yücel Yumuşak, E. (2014). Oyun destekli matematik öğretiminin 4. sınıf kesirler konusundaki erişimi ve kalıcılığa etkisi. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 673-689.
- Hart, K.M., (1993). Fractions. In K. M. Hart (Ed.) *Children's Understanding of Mathematics*: 11-16, (66-81). John Murray: London.
- Hasemann, K. (1981). On difficulties with fractions. *Educational Studies in Mathematics*, 12(1), 71-87.
- Hendy., L., & Toon, L. (2001). Supporting drama and imaginative play in the early years: McGraw-Hill Education (UK).
- İpek, A.S., Işık, C. ve Albayrak, M. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının kesir işlemleri konusundaki kavramsal becerileri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 537-547.
- Kamii, C. ve Clark, F.B., (1995). Equivalent fractions: the difficulty and educational implications. *Journal of Mathematical Behavior*, 14, 365-378.
- Kar, T. & Işık, C. (2014). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin kesirlerle çıkarma işlemine kurdukları problemlerin analizi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1223-1239.
- Karaosmanoğlu, G., & Adıgüzel, Ö. (2017). Yaratıcı drama yönteminin 6. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi alan öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(2).
- Keijzer, R., & Terwel, J. (2003). Learning for mathematical insight: a longitudinal comparative study on modelling. *Learning and Instruction*, 13(3), 285-304.
- Masoum, E., Rostamy-Malkhalifeh, M., & Kalantarnia, Z. (2013). A study on the role of drama in learning mathematics. *Mathematics education trends and research*, 13, 1-7.
- MEB, (2012). İlköğretim matematik 1-8. sınıflar öğretim programı kitabı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Kitap.
- Newstead, K ve Murray, H., (1998). Young student's construction of fractions. *Proceedings of the 22nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (ss. 295-302). Stellenbosh: South Africa.
- Pesen, C. (2007). Öğrencilerin kesirlerle ilgili kavram yanılgıları. *Eğitim ve Bilim*. 32(143), 79-88.
- Saab, J.F. (1987). The Effects of Creative Drama Methods on Mathematics Achievement, Attitudes And Creativity. Unpublished PhD Dissertation, West Virginia University, Morgantown.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582. San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- Soylu, Y. ve Soylu, C. (2005). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki öğrenme güçlükleri: kesirlerde sıralama, toplama, çıkarma, çarpma ve kesirlerle ilgili problemler. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(2), 101-117.
- Soner, S. (2005). İlköğretim matematik dersi kesirli sayılarda toplama-çıkarma işleminde drama yöntemi ile yapılan öğretimin etkililiği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sözer, N. (2006). İlköğretim 4. sınıf matematik dersinde drama yönteminin öğrencilerin başarılarına tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tanrıseven, I. (2000). Matematik öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türker Biber, B., İspir, O. A., & Ay, Z. S. (2015). Matematik tarihinin öğretimi için alternatif bir öğretim yöntemi: Yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 14(4).
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

## *Reflections of Creative Drama Based Instruction for Teaching Addition of Fractions*

### **Extended Abstract:**

#### Introduction

Current teaching approaches, use the teaching methods that develop students in affective and temporal areas instead of giving direct academic information, and support them to cope with the problems they face and make connections between the school and their daily lives (Karaosmanoğlu & Adıgüzel, 2017; San, 1990). By the way, class environments that support students to acquire different skills in order to be able to use the education they receive in their own lives are needed. Therefore, the course designs should include the instructional activities that provide the students with multi-faceted developments with the teaching methods and techniques that taking an active role under the guidance of their teachers. For the mathematical skills, which are tried to be gained by traditional teaching in boring classroom environments, course designs should be made which will enable many students to participate in the class. A learner-centered classroom environment should be created, which is structured in a more engaging way for the student, where students are actively involved, and mathematics teaching is made more enjoyable. Students should be enriched in the learning environments through which they encounter different daily life problems by preventing students from thinking that they have learned to use mathematics only in shopping.

Creative drama, which is at the center of learning, provides a variety of educational environments that enable students to think creatively and critically and develop their skills in reading and mathematics through various playful processes (Hendy. & Toon, 2001). In terms of mathematics teaching, it is possible to talk about the benefits of creative drama: For example, creative drama can be asked to stimulate students' problem situations using improvisation and role playing techniques. In this way, students can help to make mathematical problems in their minds by making them meaningful. It increases students' interest in mathematics with dramatic situations involving problems or problems in their environment. In the classrooms that teach mathematics with a creative drama approach, the teacher has the role of a guide that enables students to develop their own mathematical thinking skills.

One of the first abstract concepts that students learn in mathematics is the concept of fraction (Pesen, 2007). Studies have been showed (Hasemann, 1981; Behr, Wachsmuth, Post, 1985; Hart, 1993; Kamii and Clark, 1995; Newstead and Murray, 1998) students difficulties arise especially when fractions and fractions are not linking with concrete and understandable examples (Carragher & Schliemann, 1991; Hasemann, 1981; Keijzer & Terwel, 2003). In order to eliminate the difficulties in fraction teaching, lesson plans should be developed in order to relate fractional expressions. At this stage, creative drama method should be included as an effective method.

For all reasons in this study, it was examined how a lesson prepared using creative drama method from the alternative teaching methods affects teaching addition of fraction in the 5th grade secondary education. Within the scope of the purpose, an implementation composed of activities prepared by means of creative drama method in terms of the acquisition of "makes an addition in the fractions with equal denominators" from the fractions sub-learning area of acquisitions in the 5th grade curriculum was carried out.

#### Method

The research is a case study kind of the qualitative design. We can describe the case study as an empirical process which examines an actual or experienced event in comparison with real life situations (Yin, 2008). In order to determine the effectiveness of the creative drama teaching method, a

lesson plan was developed for “makes an addition in the fractions with equal denominators” acquisition. The effectiveness of this plan was addressed and examined as a case. Addressing a case study enabled to see many details in terms of revealing whether the educational activities prepared regarding the use of creative drama method has any effect on teaching fractions or not.

The study group consists of 27 students studying in the 5th grade of a secondary school in the province of Samsun. The selection of the students was made randomly, and the students have not had any education regarding creative drama before. Data collection tools a workshop plan and two impersonation instructions belong to “makes an addition in the fractions with equal denominators” acquisition were used. In the workshop plan prepared, practices were performed related to the acquisitions in the warming up, impersonation and evaluation phases. In the warming up phase; adapted and regenerated children games including the concepts of acquisition took place because the games in the creative drama activities should be related to the acquisitions. The games prepared for this phase are “get to know your fraction”, “show your fraction” and “fraction carrier”. In the impersonation phase; the main purpose for the students is to find a solution for a problem which they can face in their social environment or daily lives regarding the acquisition by using various techniques (improvisation, role playing, etc.) and to be involved in the process actively. Three instructions were delivered to the students in the impersonation phase. The instructions were prepared in order to attract the attention of students by including examples from daily life. For instance, a “kite making” activity was included for the students to bring out their conceptual and operational knowledge regarding fractions subject. The mathematical knowledge of the students was easily observed with this activity. In the evaluation phase, alternative assessment and evaluation instruments were used to determine whether the students achieved the acquisition or not. The evaluation process of the study consists of three phases. Firstly, the evaluations related to the acquisition were assessed by asking two open-ended questions. Secondly, an activity was performed using pattern blocks at the end of the workshop. Thirdly, students were asked to design their dream kite based on the kite in the improvisation stage.

### Findings

The first findings obtained from the question: “Just as soon as your kites are airborne, a stiff wind blows your kite.  $\frac{2}{6}$  of your kite and  $\frac{3}{6}$  of your friend's kite are damaged. You reported this to your teacher. Your teacher asks you to calculate the total amount of damage for two kites. What can you do in this case?”. All the answers given by the students were analyzed and found three categories that are (a) correct responders, (b) those who answered correctly and could not express visually and (c) wrong responders. The ratio of students who responded correctly to the first question (f: 15) was 58%, and the ratio of students who answered correctly but could not express visually (f: 6) was 23%. Five students answered incorrectly.

Second question is: The teacher distributed kites of equal size to each student this time, consisting of a rhombus. However,  $\frac{1}{4}$  of 3 of the red kites distributed,  $\frac{1}{4}$  of 8 of the green ones and 1 of 4 of them were torn. The teacher asks his students to calculate the ruptured amounts for three different color kites. The data obtained from the students' opinions on the question is as follows: 20 (80%) students made the right solution in the process of identifying the torn areas for three different color kites and 3 (12%) students found that they did not complete the drawing process even though they made the right solution. In addition, only the proportion of students drawing is determined as 4%. One student has made the wrong solution.

Findings obtained from two question and students' opinions. So these datas were supported with students' quotations.

### Discussion

It has been concluded that each of the phases of warming, improvisation and evaluation involved in creative drama activities contributed positively to students. The games in the warm-up phase were effective in adding the students to the process, and in the use of the expressions for the concepts, they presented a scene where students could express themselves easily. It was found that the students were able to find solutions to the problems by improvising the lessons taught by the creative drama teaching method. The aim of the creative drama is to teach a subject by experience and to understand the problem situation given to the students at the phase of improvisation. It was determined that students truly drawn the tear areas on the kites of different colors. Students' answers include correct instructions for collecting the shaded areas on the kite, given that the denominators are equal in terms of the acquisition of equal fractions. In addition, students' instructions about the picnic area and the damaged area of the kite can be an indication of the presence of mathematics in daily life.

According to the results obtained, it has been concluded that the students completed the process in the impersonation successfully after the creative drama practice in the math class. It was especially positive for them to achieve the learning target with the kite activity. As a result, it could be stated that the creative drama method is effective on teaching addition in fractions, and that the students acquired new learnings.

**Key Words:** *Creative drama, Fractions, Fraction additions, Mathematics education*





Araştırma/Research

DOI:10.7822/omuefd.652220

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi /  
OMU Journal of Education Faculty  
2020,39(1), 104-121

## Eğitime Aile Katılımı: Sosyo-Ekonomik Özellikler Etkiliyor Mu?

Hasan TABAK<sup>1</sup>

Makalenin Geliş Tarihi: 28.11.2019

Yayına Kabul Tarihi: 06.06.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 27.06.2020

*Araştırma çocuğu özel okulda öğrenim gören ailelerin eğitime katılımı ilgili görüşlerinin ortaya koyularak gelir durumu ve eğitim giderlerinin eğitime katılıma etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nitel ve nicel desenlerin birlikte kullanılarak gerçekleştirildiği karma modelin keşfedici sıralı deseninde tasarlanmış çalışmadır. Keşfedici sıralı desen araştırmalarında nitel desenle keşfedilen bulguların nicel olarak sınanması amaçlanmaktadır. Araştırma verileri İstanbul ve Ankara ilinde yer alan özel ortaokul velilerinden (nitel: 13 / nicel: 217 veli) elde edilmiştir. Nitel araştırmanın katılımcılarının hane halkı gelirinin çoğunlukla 10 bin-12 bin Türk Lirası ve okul masrafları dışında çocukların öğrenme ve yaşantılarını zenginleştirmek için ailelerin ortalama yıllık giderlerinin 9 bin Türk Lirası olduğu görülmektedir. Araştırma verileri, veli katılım görüşme formuyla nitel ve veli katılım ölçeğiyle nicel veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir. Nitel veriler, içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Nicel veriler ise hane halkı gelirleri ve bazında bir çocuğun okul ortamları dışında öğrenme ve yaşantılarını zenginleştirmek için harcanan miktarların veli katılım görüşleri üzerinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla çok yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Araştırmada nitel boyutta özel okul velilerinin genel olarak eğitimsiz toplumun yaşamı zor kıldığı ve daha çok ailede alınan eğitimin ileriki yıllarda alacağı eğitim hayatının temelini oluşturacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynler, okul ve sınıflara katılımı çocuklarının gelişimlerini bizzat yaşama isteklerinin canlı tutulmasıyla olacağını belirtmişlerdir. Okulda veya evde eğitime katılımın olumlu ve olumsuz taraflarıyla ilgili bir veli fazlayla aileler tarafından olumlu bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nicel boyutta ise velilerin eğitime katılım görüşleri toplam puanı, hane halkı gelirlerine ve bir çocuğun okul ortamları dışında öğrenme ve yaşantılarını zenginleştirmek için harcanan miktara göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları kapsamında başarılı bir aile katılımı programı oluşturmaya yönelik araştırma bulguları bağlamında pratikte karşılığını bulan önerilere ulaşılmıştır.*

**Anahtar Sözcükler:** Eğitime katılım, Aile katılımı, Sosyo-ekonomik ve kültürel özellikler

### GİRİŞ

Eğitimde sosyal verimlilik ve eşitlik hedefleri arasındaki etkileşim diğer disiplin ve politika alanlarına nazaran karmaşık değildir. Çok yetenekli bir işgücünün ekonomik refahın artırılmasında önemli olduğunu teorik ve politika yapımcıların insan sermayesinin ekonomik büyümeye katkısı vurgularından çıkarmak mümkündür. Aynı zamanda fırsat eşitliği ve daha kapsayıcı bir toplumla ilgili sosyal hedeflerden soyutlamak çok zordur ve birçokları için eğitim sisteminin önemli bir amacı vatandaşlığı ve topluma aktif katılımı teşvik etmektir. Bu katılıma yakınan sorumlu olarak aileleri

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Aksaray Üniversitesi, hasantabak@aksaray.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3923-5133>

Tabak, H. (2020). Eğitime aile katılımı: sosyo-ekonomik özellikler etkiliyor mu?. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 104-121. DOI: 10.7822/omuefd.652220

içine almaktadır (Corak, Lipps & Zhao, 2004). Eğitim sisteminde ebeveyn katılımının tüm çocuklar için eğitim çıktılarını iyileştirmede kritik öneme sahip olduğuna inanmak gerekmektedir. Ebeveynlerin zamana ve etkinliklere katkısının okulların çeşitli eğitim hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmasında büyük yarar sağladığı düşünülmektedir. Her ne kadar eğitim ve öğrenme ortamlarının okul ve sınıf olduğu düşünülse de müfredatın edindirdiği kazanımların uygulama alanı sadece okullar değil aynı zamanda öğrenme sürecini kolaylaştıran okul dışında bir kültürel ortam yaratarak bu etkinlikleri güçlendiren aile ortamlarıdır (Robinson & Harris, 2014).

Öğretmenler aile katılımı tanımlamalarını okul ve ev olmak üzere iki zemin üzerinde yapmaktadırlar. Ancak her ne kadar ev temelli ebeveyn katılımı eğitim sürecinin önemli ve hayati bir bileşeni olarak algılansa da öğretmenler evde ebeveyn katılımının hem çocuklar hem de öğretmenler için olumlu yanlarının yanında engel veya olumsuz (yanlış temellendirilmiş bilgi, okuldaki öğrenmelerin evde kavram yanlışlarına dönüştürülmesi vb.) olarak gördüğü durumları da belirtmektedir (Lawson, 2003). Ebeveyn katılımı terimi okul işlevlerine katılarak ve okul yükümlülüklerini yerine getirerek (örneğin ebeveyn-öğretmen konferansları) çocuklarının okullarını desteklemelerini ifade etmektedir. Ayrıca aileler çocuklarının okul çalışmalarını geliştirmelerine yardımcı olma konusunda daha fazla ilgi çekici ortamların oluşturmasından da sorumluk sahibidir. İstenen davranışı modelleyerek (zevk için kitap okuma gibi) ev ödevlerini izleyerek ve çocuklarını evde eğiterek katılımı aktif hale getirebilirler (Cotton & Wikelund, 1989). Aile katılımı, genellikle ebeveynlerin veya bakıcıların çocuklarının eğitimine yaptığı yatırım olarak tanımlanabilir. Bakım verenlerin bu yatırıma bağlılıklarını gösterebilecekleri okulda gönüllülük; çocuklara ödevlerinde yardımcı olmak; okul işlevlerine katılmak; çocuğun sınıfını ziyaret etmek; çocuğun haftalık planlarını gözden geçirme; diğer ebeveynlerle okul hakkında konuşma ve çocuğun öğretmeni ile konuşma; okul ve sınıfla uzmanlık veya tecrübe paylaşımı ve okuldaki liderlik rollerini üstlenmek ve karar alma sürecine katılmak gibi çeşitli yollar vardır (DePlanty, Coulter-Kern & Duchane, 2007; LaRocque, Kleiman & Darling, 2011).

#### ***Aile Katılımı ve Gelir Durumu Bağntısı***

Aile katılımında okul dışı öğrenme ortamlarının oluşumu ailenin destekleyici aktivite ortamları ve ev ortamında ilgi alanlarının zenginliğiyle doğru orantılı gerçekleşmesi ise ailenin sosyo-ekonomik durumuyla yani bu ortamı oluşturabilme potansiyeline bağlıdır. Aksi halde aile katılımı salt olarak okulda verilen ödevlere yardımcı olmanın ötesine geçememektedir (Epstein, 1987). Won Kim'in (2018) meta-analiz araştırması gelişmekte olan ülkelerde hedef ve aile-okul-topluluk ortaklıklarının düşük olduğunu vurgulamaktadır. Ancak gelişmekte olan ülkelerde, sosyoekonomik, demografik, politik ve tarihi dinamiklerin değişkenliği nedeniyle katılımı genişleme eğilimi görülebilmektedir. Diğer taraftan Yenipınar ve Yıldırım (2017) ise mesleğinizden dolayı elde ettiğiniz geliriniz olmasaydı, hayat standardınız ne düzeyde etkileneceği sorusuna katılımcıların yaklaşık beşte üçü çok etkileneceğini belirterek sosyo-ekonomik özelliklerin önemine vurgu yapmışlardır. Desimone (1999) gerçekleştirdiği araştırmada ise lise sonrası eğitim planları düşük gelirli öğrenci ve aileleri için önem taşımadığı ancak orta gelirli öğrenciler için başarının artmasını önemsedikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Düşük gelir grubunda ki öğrencilerin ailelerin eğitime katılımı düşük düzeyde kalırken orta gelirli ailelerin eğitimden beklentileri artması nedeniyle katılımı artabilmektedir. Bu gelir ile eğitime aile katılımı arasında pozitif ilişki olduğu söylenebilir (Thomas, 2002). Sekizinci sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin ev ödevlerinin katılımı hakkında gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin çıktıları (başarı) aile eğitim geçmişi ve gelir durumu, ailenin ev ödevlerine katılım düzeylerine aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Dumont, Trautwein, Lüdtke, Neumann, Niggli & Schnyder, 2012). Türkiye'de aile kökenli özelliklerin eğitime katılım üzerindeki etkileri araştırmasında ise ilköğretim ve ortaöğretim eğitim kademesinde ailenin eğitime katılımını, anne eğitim düzeyinin düşük, hanehalkı geliri düşük, dörtten fazla kardeş, annesi yasal yaşın altında evlenmiş, anne erkekler tarafından alınması gereken önemli kararlar kabul eder ve annenin Türkçe konuşmaması değişkenleri etkili faktörler olarak

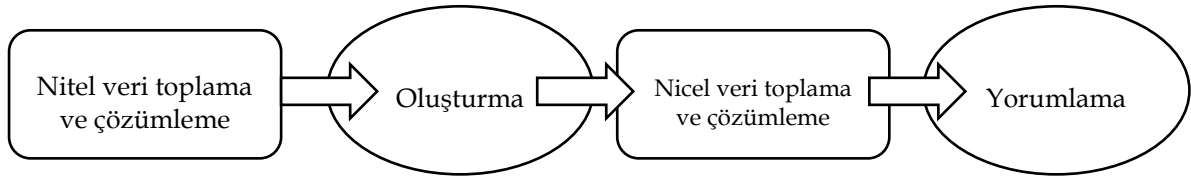
sıralanmaktadır. Bu nedenle gelir durumu ailenin eğitime katılımını etkileyen değişkenlerden biridir (Smits & Hoşgör, 2006).

Türkiye’de aile katılımı araştırmalarının okullarda okul aile birlikleri ve yönetimi (Akbaşlı & Kavak, 2008; Bayrakçı & Dizbay, 2013; Gökçe, 2000; Özbaş & Badavan, 2010; Yıldırım & Dönmez, 2008), okul çevre ilişkisi (Çalık, 2007), velilerin okul imajı (Bakioğlu & Bahçeci, 2010), öğrenci-veli-okul sözleşmesi (Ereş, 2010), aile katılımı ve öğrenci başarısı ilişkisi (Gül, 2007; İpek, 2011; Keçeli-Kaysılı, 2008) odaklandığı dikkati çekmektedir. Ayrıca ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010; Güçlü, Şahin, Tabak Yavuz & Sönmez, 2016; Lindberg, 2014; Ünal, Yıldırım & Çelik, 2010), aile katılımında Dünya ve Türkiye çalışmaları (Kocabaş, 2016) ve okul öncesi eğitim ve özel eğitim kurumlarında aile katılımı (Bayraktar, Güven & Temel, 2016; Çakmak, 2010; Gül, 2007; Keçeli-Kaysılı, 2008; Sucuoğlu, 1996; Şahin & Özbey, 2009) gibi konular sıklıkla çalışılan konular olduğu söylenebilir. Ancak eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi (Smits & Hoşgör, 2006; Tomul, 2007) konusuna odaklanan çok sayıda araştırma bulunmamaktadır. Aile, eğitimin öğrenme ortamı olarak okul ve sınıfta kontrol edemediği ancak eğitimin bir boyutudur (Tabak, 2019). Bu nedenle ailenin eğitime katılımının derinlemesine irdelenerek ortaya koyulması gerektiği düşünülebilir. Ailenin eğitime katılımını etkileyen aile gelir durumu ve eğitime harcadıkları giderlerin ulusal düzeyde araştırma eksikliği dikkate alınarak bu çalışmada ailelerin eğitime katılımına etkisi ve velilerin önerilerini belirlemek temel amaç olarak belirlenmiştir. Bu temel amaç bağlamında çocuğu özel okulda öğrenim gören ailelerin i) eğitime katılımın önemi, okuldan arda kalan sürelerde eğitimine katkı amaçlı neler yaptıkları ve okul-sınıflara nasıl dahil olabilecekleri görüşleri, ii) eğitime katılım görüşlerinin hane halkı gelirlerine göre farklılaşma sonuçları, iii) eğitime katılım görüşlerinin bir çocuğun okul ortamları dışında öğrenme ve yaşantılarını zenginleştirme giderlerine göre farklılaşma sonuçlarını ortaya koymak alt amaçları belirlenmiştir.

## YÖNTEM

### *Araştırmanın Modeli*

Araştırma, nitel ve nicel desenlerin birlikte kullanılarak tasarlandığı karma desenli çalışmadır. Araştırma alt amaçlarının cevapları karma desen araştırmalarından keşfedici sıralı desen yönteminde aranmıştır. Keşfedici sıralı desen araştırmalarında Nitel desenle keşfedilen bulguların nicel olarak sınanması amaçlanmaktadır (bkz şekil 1 / Creswell, 2017). Bu doğrultuda velilerin eğitime katılımın önemi, okuldan arda kalan sürelerde çocukların eğitimine katkı amaçlı neler yaptıkları ve okul ve sınıflara nasıl dâhil olabildiklerinin nitel görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır. Sosyo-kültürel ve ekonomik değişkenler keşfedilerek devamında eğitime katılım görüşlerinin hane halkı gelirleri ve bir çocuğun okul ortamları dışında öğrenme ve yaşantılarını zenginleştirme giderlerine göre farklılaşma durumu incelenerek nicel sonuçlarına ulaşma hedeflenmiştir.



**Şekil 1.** Keşfedici sıralı desen görseli

### Çalışma Grubu

Araştırma verileri Türkiye'nin İstanbul ve Ankara ilinde yer alan özel ortaokullarda öğrenim gören öğrenci velilerinden elde edilmiştir. Araştırmanın deseni karma modelde tasarlandığı ve yapısı öncelikle nitel sonrasında nicel verinin toplanması kurgusunda olması nedeniyle araştırmada yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılarak 13 veli belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme evrenin soruna en uygun bir kesimini almayı hedeflemektedir. Amaçlı örnekleme sınıflaması içerisinde maksimum örnekleme ise problemin kendi içerisinde benzeşik ama farklı durumların bir araya getirilmesidir. Temel amaç farklı gruplardan ortak görüşleri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel verilerin toplanması sonucunda irdelenmesi planlanan sosyo-kültürel ve ekonomik değişkenler kapsamında kolay ulaşılabilir 217 veliye ölçek uygulanarak nicel veri elde edilmiştir. Karma desenli araştırmalarda nitel ve nicel veriler aynı katılımcılardan toplanabilmektedir (Creswell, 2017). Bu nedenle araştırmada nitel verilerden hareketle nicel verinin kapsamı ve değişkenleri aynı katılımcılar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmanın katılımcılarının ( $n:13$ ) anne ( $n: 5$ ) ve babaların ( $n: 3$ ) büyük bir çoğunluğunun yüksek lisans mezunu olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca hane halkı gelirinin çoğunlukla 10 bin-12 bin Türk Lirası ve okul masrafları dışında çocukların öğrenme ve yaşantılarını zenginleştirmek için ailelerin ortalama yıllık giderlerinin 9 bin Türk Lirası olduğu görülmektedir. Son olarak ise çocukların öğrenmelerini güçlendirmek amacıyla ailelerin çoğunlukla test çözmelerini sağlama ( $n: 12$ ), elektronik öğrenme portallarına üyelik ( $n: 12$ ), özel ders almasını sağlama ( $n: 11$ ), anne veya babayla ders çalışma ( $n: 9$ ), sergi, müze, sinema ve tiyatro faaliyetleri ( $n: 8$ ), kitap okumu ( $n: 7$ ), enstrüman çalmalarını teşvik etme ( $n: 5$ ), birlikte spor yapma ( $n: 4$ ) ve sosyal sorumluluk projelerinde bulunmalarını sağlama ( $n: 4$ ) yapmalarının yanında nadiren ise ülke-şehir gezileri ( $n: 3$ ), yaratıcı düşünceyi destekleyen oyun, oyuncak ve kitaplar edinmelerini sağlama ( $n: 1$ ) veya yeni öğrendiği bilgiler ile ilgili gerçek hayat örnekleri vermek ( $n: 1$ ), deney yapma ( $n: 1$ ) faaliyetlerine başvurduklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 1.**

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

	Değişken	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	123	57
	Erkek	94	43
Anne Eğitim	İlkokul	72	33,1
	Ortaokul	40	18,4
	Lise	53	24,4
	Üniversite	52	24,1
Baba Eğitim	İlkokul	54	24,9
	Ortaokul	38	17,5
	Lise	54	24,9
	Üniversite	71	32,7
Çocuk sayısı	1	47	21,7
	2	83	38,2
	3	65	30,0
	4	22	10,1
Toplam		217	100,0

Araştırma katılımcı yarısından fazlasının kadın ( $f: 123 - \%57$ ) kalanının ise erkek ( $f: 94 - \%43$ ) cinsiyet dağılımı gösterdiği görülmektedir. Ayrıca anne eğitim durumunda çoğunluğu ilkokul ( $f: 72 - \%33,1$ ) mezunu baba eğitim durumunda ise farklı olarak üniversite ( $f: 71 - \%32,7$ ) mezunu oldukları

görülmektedir. Ayrıca araştırma çalışma grubunda yer alan velilerin genelde iki çocuklu ( $f: 83 - \%38,2$ ) bir aile olma özelliği taşımaktadırlar.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma verileri (1) veli katılım görüşme formuyla nitel ve (2) veli katılım ölçeğiyle nicel veri toplama araçlarıyla toplanmıştır.

**(1) Veli katılım görüşme formu.** Özel okul velilerinin eğitime katılımı ile ilgili temel düzeyde düşüncelerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilerek kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılma nedeni görüşmeden önce araştırmacılar tarafından soruların belirlenmesi ve görüşme esnasında ihtiyaç halinde problemle alakalı merak edilen konuları sorabilme esnekliği sunabilmesidir (Mason, 2002). Ayrıca sorulara verilecek cevapların belir bir düzeyde sınırlı olması nedeniyle de yarı yapılandırılmış form olduğu söylenebilir. Görüşme formu sorularının oluşturulmasında ilgili literatür taranarak 8 açık uçlu sorudan oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alması planlanan sorular ilgili 2 alan uzmanı, 1 ölçme ve değerlendirme alan uzmanı ve 1 dil uzmanı görüşlerine sunulmuş ve çalışma grubunda yer almayan 2 veliye ön uygulama yapılmıştır. Gerek alan uzmanları ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarının değerlendirmelerine bağlı olarak gerekse ön uygulamada velilerin görüşleri neticesinde maddelerden bazılarının farklı ifadelerle aynı şeyi ölçmeye çalıştığı gerekçesiyle 5 soruyla görüşme formuna nihai hali verilmiş olup görüşme formu soruları şu şekildedir:

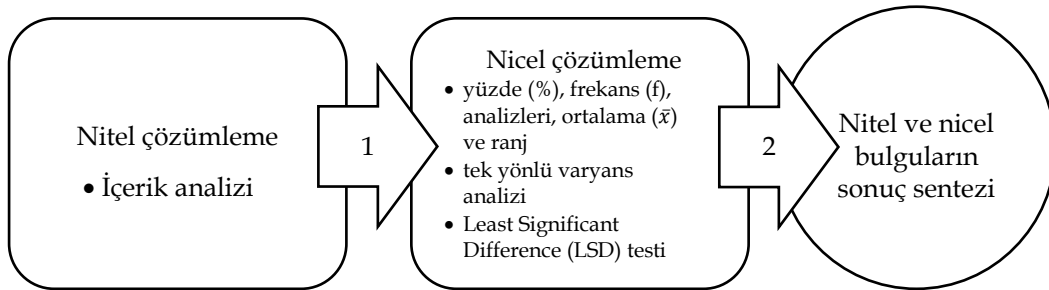
1. Eğitimi neden önemli görmektesiniz?
2. Çocukların zorunlu eğitimi için neden özel okulu tercih ettiniz gerekçelerini açıklayabilir misiniz?
3. Eğitim süreçlerine aile katılımı neden önemlidir?
4. Ebeveynler okullara nasıl dâhil olabilir? Sınıfta aile katılımı için sizi teşvik eden şeylerin neler olduğunu düşünmektesiniz?
5. Ebeveynlerin okulda veya evde eğitim süreçlerine katılımının olumlu ve olumsuz tarafları neler olabilir?

**(2) Veli katılım ölçeği.** Ölçeğin beşli likert tipi dereceleme biçiminde oluşturulmuş 39 maddesi bulunmaktadır. Ölçekte okul ve öğretmenle iletişim (8 madde), çocuğun ödev ve çalışmalarını destekleme (5 madde), katılım konusunda velinin kendini geliştirmesi (5 madde), gönüllü aktif katılım (4 madde), çocukla iletişim (5 madde), öğrenmeyi destekleyici ev ortamının yaratılması (4 madde), çocuğun kişilik gelişimini destekleme (4 madde), çocuğun sosyo - kültürel gelişimini destekleme (4 madde) sekiz alt boyut bulunmaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin dereceleme 5 seçenekleri her zaman ve hiçbir zaman'da doğru değer olarak küçülecek biçimde yapılandırılmıştır. Velilerin çocuklarının eğitimlerine katılım düzeylerini ölçmeyi amaçlayan ölçek faktör yükleri .442 ile .807 arasında dağılım gösteren 39 maddenin tamamının toplam varyansı açıklama oranı %60.86 olarak hesaplanmıştır (Gürbüzürk ve Şad, 2010a). Ölçeği geliştiren Gürbüzürk ve Şad (2010a) tarafından ölçüt ölçek geçerlilik katsayısı farklı ve benzeri bir ölçek kullanılarak yapılmış ve iki ölçekten aldıkları puanlar arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.880$ ) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ölçekler daha sonra araştırmacıların gerçekleştirdiği çalışmalarda kullanılması farklı gruplarda güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir (Gürbüzürk ve Şad, 2010b; Şad ve Gürbüzürk, 2013). Veli Katılım Ölçeği'nin sekiz faktörlü yapısının doğrulanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları sekiz faktörlü modelin iyilik uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Uyum

indeksi referans değerlerine (Schermele-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003) bakıldığında ölçeğin sekiz faktörlü yapısının doğrulandığı ( $X^2 /sd = 2.45$ ; RMSEA = .052; CFI = .93; GFI = .96) görülmektedir. Ölçeğin faktörleri için araştırmacılar tarafından hesaplanan güvenirlik katsayıları sırasıyla okul ve öğretmenle iletişim .91, çocuğun dev ve çalışmalarını destekleme .91, katılım konusunda velinin kendini geliştirmesi .85, gönüllü aktif katılım .89, çocukla iletişim .81, öğrenmeyi destekleyici ev ortamının yaratılması .80, çocuğun kişilik gelişimini destekleme .73, çocuğun sosyo-kültürel gelişimini destekleme .85 toplamda ise .96 olarak hesaplanarak güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Verilerin Analizi

Veriler öncelikle nitel verilerin analizi gerçekleştirilerek araştırma çalışma grubunda yer alan velilerin eğitime aile katılımıyla ilgili temel düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sonrasında ise sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik değişkenler kapsamında veli katılım leği uygulanarak nicel analiz gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular araştırma problemi doğrultusunda sonuç bölümünde sentezi sağlanarak tartışılmıştır.



Şekil 2. Keşfedici sıralı desene göre veri analizi basamakları

Nitel veriler, içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel kayđı araştırmanın problem durumuna ışık tutabilecek verilerin araştırma sistematide bir araya getirilerek katılımcıların görüşlerini derinlemesine incelemektir (Mason, 2002). Ayrıca nitel veri toplama aracıyla toplanan verilerin analizi, öncelikle bilgisayar ortamına aktarılması sonrasında benzer görüşlerin bir araya getirilerek analiz edilme aşamalarını kapsamaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan veliler V1, V2 gibi kod isimleri takılarak ifade edilmiştir.

Nicel veriler, analiz aşamasına geçilmeden önce SPSS-24 paket programına aktarılan veriler eksik, hatalı değer ve aykırı değer açısından incelenerek analize tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda eksik veya hatalı girilen değer bulunmamıştır. Veri setinde yer alan 244 veli 27'si aykırı değer olduğu için çıkarılmış, 217 veliden toplanan veriler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada öncelikle katılımcıların demografik özelliklerini belirleyebilmek için yüzde (%) ve frekans (f) analizleri ve görüşlerin temel istatistiklerini yapabilmek için ortalama ( $\bar{x}$ ) ve ranj analizleri uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemleri kapsamında hane halkı gelirleri bazında bir çocuğun okul ortamları dışında öğrenme ve yaşantılarını zenginleştirmek için harcanan miktarların veli katılım görüşleri üzerinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Ortaya çıkan farklılıklar ise Post Hoc karşılaştırma yöntemlerinden LSD (Least Significant Difference) testi sonuçlarına bakılmıştır. Fark testinin kararı, veri setinin normal dağılım göstermesi, homojen yapıda olması ve uygun byklnde olmasına bağlı olarak verilmiştir. Verilerin analizi .05 anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

## BULGULAR

Araştırma karma yöntemin keşfedici sıralı deseni kullanılarak yapılandırılmıştır. Bu nedenle araştırma kapsamında elde edilen verilerin sırası velilerin eğitime katılımın önemi, okuldan arda kalan sürelerde çocukların eğitime katkı amaçlı neler yaptıkları ve okul ve sınıflara nasıl dâhil olabildiklerinin nitel görüşleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Sonrasında ise sosyo-kültürel ve ekonomik değişkenler keşfedilerek eğitime katılım görüşlerinin hane halkı gelirleri ve bir çocuğun okul ortamları dışında öğrenme ve yaşantılarını zenginleştirme giderleri nicel bulgularla olarak ele alınmıştır. Ortak problem üzerinde farklı yaklaşımlarla elde edilen veriler araştırma desenine uygun olacak şekilde öncelikle nitel sonrasında nicel bulgular sunulmuş ve eğitime aile katılımının sosyo-ekonomik özelliklerden etkilenme durumları üzerinde keşfedici çıkarımlar yapılmıştır. Bu nedenle araştırma bulguları öncelikle nitel sonrasında ise nicel bulgular ayrı ayrı keşfedilerek sonuç bölümünde sentezi sağlanmıştır.

### *Nitel Bulgular*

Özel okul velilerinin genel olarak eğitimi neden önemli bulduklarını ve özel okul tercih nedenlerine verdikleri cevapların eğitimsiz toplumun yaşamı zor kıldığı ve daha iyi ve güvenli olması şeklinde açıklamaktadır. Diğer taraftan değişen teknoloji ve soysal yaşama ayak uydurabilmek için eğitimin önemini vurgulayan veliler çocuklarına daha iyi bir eğitim sunabilme ve geleceklerini inşa etme kaygısıyla özel okulu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Genel doğrultuda bir veli V5: *“Öncelikli olarak insanların kendini geliştirmesi, iyi bir birey olması, topluma faydalı bir insan olarak yetişmesi ve sonrasında da kendine uygun bir meslek sahibi olabilmesi ve iyi bir yaşam sürebilmesi açısından eğitimin çok önemli olduğunu düşünüyorum.”* görüşüyle eğitimin neden önemli olduğunu açıklamıştır. Ancak özel okul tercih nedenleri velilerin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik özelliklerine bağlantılı olarak farklılaşabilmektedir. Nitekim veliler özetle yabancı dil öğrenimi, güvenlik, sınıf mevcutlarının az olması ve eğitim kalitesi gibi nedenleri sıralasa da farklı nedenlerde ortaya çıkmaktadır.

*V7: Sadece temel derslerle ilgili becerileri sunması değil, sosyal açıdan çocuğumu geliştirmesi, özgüveni yüksek, dışa dönük bir çocuk olarak geliştirmesi, yabancı dil konusunda da daha iyi bir eğitim alabilmesi açısından özel okulu tercih ediyoruz. Ek olarak; ilkökul çağında, özel okulların fiziksel koşullar açısından daha nezih bir ortam sunması ve çalışan bir anne olduğum için eğitimin tüm gün olması da tercihimiz bakımından etkili olmuştur.*

Eğitim süreçlerine aile katılımını daha çok ailede alınan eğitim ileriki yıllarda alacağı eğitim hayatının temelini oluşturacağı yönünde bir düşünceye dayandığı genel bulgusu dikkati çekmektedir. Ancak buna karşın;

*V8: Çocukların eğitimleri sadece okulda geçirdikleri sürede tamamlanmıyor. Okul sonrasında; okulda edinilen bilgilerin pekiştirilmesi açısından ailenin desteğinin önemli olduğunu düşünüyorum. Ek olarak; okul dışı aktiviteler (sinemaya, tiyatroya gitmek, turistik ve tarihi yer ziyaretleri vs. gibi) çocukların gelişimi açısından çok önemli. Ayrıca, çocukların gelişimi için aileden gördükleri, tecrübe ettikleri, örnek aldıkları davranışlar kritik. Örneğin, kitap okuma alışkanlığı gibi bazı güzel alışkanlıklar ya da tam tersi kötü alışkanlıklar daha ziyade aile içinde ya da ailenin destek ve yönlendirmesiyle kazanılıyor.*

görüşüyle eğitime katılımın önemini detaylı bir şekilde ortaya koymuştur. Diğer bir ifadeyle eğitimin temelini aile olduğu okul bilgiyi öğrenme sürecini yürüttüğünü belirtmiştir. Okulda edinilen bilgilerin kullanımı ve pratiğinin okulda yapılması kadar okul dışında aile desteğiyle yapılması büyük

önem arz etmektedir. Ancak buna karşın sadece bir veli eğitimin eğitimcilerin işi olduğu ve ailelerin katılmaması vurgusu dikkati çekmektedir.

Ebeveynler okullara nasıl dâhil olabileceği ve sınıfta aile katılımı için teşvik eden şeylerin başında çocuklar yeni bilgilere meraklı oldukları ve öğrendiklerinde ise heyecan duydukları bu merak ve heyecan durumlarına bizzat yaşama isteği gelmektedir. Dolayısıyla yaşanan heyecanlarını velileri ile paylaşmalarına ortam sağlayan (öğrenci portfolyo sunumu, veliler ile deney, öğrencilerin velilerine öğretmenlik yapacakları dersler, çocukların ürünlerini anlattıkları sergiler vb.) tüm çalışmalarla okul ve sınıfta gerçekleşecek öğrenmelere aile katılımının dahil olabileceği düşünülmektedir. Bir velinin ise okul ve sınıf ortamında aile katılımına yönelik düşüncelerine aşağıda yer verilmiştir:

V10: *Kültürel faaliyetlere bireysel olarak zaman ayırmak zor olabiliyor. İş hayatı, büyük şehrin karmaşası altında plan yapmak zorlaşıyor. Bu tür planlamaları kolaylaştırmak için, okullarda ailelerin de katılım sağlayacağı tarihi ve turistik yer gezileri ya da aile ve çocukların birlikte katılacağı bir takım atölye çalışmaları planlanabilir. Özellikle içinde yaşadığımız şehir için çok fazla planlama yapılabilir. Bu tür etkinlikler uygun bütçeler ile sunulabilir.*

Ancak velilerin büyük bir çoğunluğu ise yapılacak faaliyetlerin çalışma hayatı dikkate alınarak çalışan velilerin bu etkinliklere katılmalarındaki zorluk göz önünde bulundurularak tasarlanmasının daha uygun olacağı düşünceleri dikkati çekmektedir. Bu duruma bir çözüm olarak ise dönem başında, okulda yürütülecek çalışmalar ve planlamalar ailelerle birlikte yapılması önerisinde bulunmuşlardır. Aileler katılımın okul odaklı ve yönlendirmeleriyle olacağı vurguları da dikkati çekmektedir. Çok farklı bir görüş olarak V2 kodlu ebeveyn ailelerin öğrenmeye katılımını: "oğlumla ilgili TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) döneminde çok zorlandık ergenliğin vermiş oldu hırçınlıkta vardı tabi fakat en çok belirsizlik korkuya dönüştü korku beraberinde hırçınlığı getirdi ve ailenin tüm fertleri strese girdik." tanımlaması ailelerin pragmatist düşündüğünün de bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin okulda veya evde eğitim süreçlerine katılımının olumlu ve olumsuz taraflarıyla ilgili görüşlerinin çoğunlukla değil benzer sonuçlandığı diğer bir ifadeyle bir veli fazlayla eğitim sürecinin aile katılımının olumlu özellikleri bahsedilmiştir. Bu durumda ailelerin bir kısmı eğitim okulun ve öğretmenlerin ve velilerin okulda gerçekleşecek öğrenmelere karışmaması şeklinde yorumlanırken bir diğer bulgu ise okulda gerçekleşen öğrenmelerin ancak ev ve aileyle zenginleşerek bütünleneceği yönünde olmasıdır. Nitekim eğitimin haricinde çocuğunu özel okula göndermede beklentilerin farklılığını ifaden V6 kodlu veli: "Özel okula vermiş olduğumuz paralar ve karşılığında insan ister istemez beklentiye giriyor. Güzel şeyler olsun istiyorsunuz. Olmayınca hayal kırıklığı ve beraberinde tekrar stres şimdi ne olacak ne yapacağız belirsizliği. Hâlbuki ben eve gelince çocuğumla tekrar ders çalışmak istemiyorum. Birlikte güzel zaman geçirelim sohbet edelim yemek yapalım film seyredelim gülelim istiyorum." Görüşü olumlu ve olumsuz sonuca odaklanmaktan farklı olarak ailelerin öğrenmeye katılımlarında sorumluluk almak istemedikleri vurgusu dikkati çekmektedir. Aileler olumlu görüşlerin içerisinde çocukların öğrendikleri tüm bilgilere hâkim olamayacaklarını ancak araştırma yaparak edindikleri doğruluğu kesin bilgilerle çocuklarına destek olabileceklerini belirtmektedirler. Aynı zamanda bu işin ana aktörü olan öğretmenlerin yönlendirmesiyle işbirliği kurularak olumlu çalışmalar yürütülebileceği görüşleri belirtilmiştir.



*Nicel bulgular***Tablo 2.***Velilerin Eğitime Katılım Görüşlerinin Faktörler Bazında Hane Halkı Gelirlerine Göre Farklılaşma Sonuçları*

Faktör	Gelir**	n	$\bar{x}$	SS	sd	F	p*	Fark (LCD)
Okul ve öğretmenle iletişim	(1)	24	4,48	,79		1,773	,135	-
	(2)	39	4,13	,74	4			
	(3)	41	4,23	,78	212			
	(4)	68	4,02	,85	216			
	(5)	45	4,28	,78				
Çocuğun ödev ve çalışmalarını destekleme	(1)	24	4,50	,86		2,844	,025	1-4, 3-4, 4-5
	(2)	39	4,14	,86	4			
	(3)	41	4,35	,82	212			
	(4)	68	3,96	1,09	216			
	(5)	45	4,44	,72				
Katılım konusunda velinin kendini geliştirmesi	(1)	24	4,18	,94		3,601	,007	1-2, 1-4, 3-4
	(2)	39	3,64	1,02	4			
	(3)	41	3,97	1,02	212			
	(4)	68	3,40	1,12	216			
	(5)	45	3,70	,85				
Gönüllü aktif katılım	(1)	24	3,67	1,38		3,932	,004	1-2, 1-4, 1-5, 3-4
	(2)	39	2,83	1,20	4			
	(3)	41	3,02	1,26	212			
	(4)	68	2,49	1,37	216			
	(5)	45	2,71	1,30				
Çocukla iletişim	(1)	24	4,81	,34		,662	,619	-
	(2)	39	4,66	,53	4			
	(3)	41	4,74	,51	212			
	(4)	68	4,67	,41	216			
	(5)	45	4,74	,38				
Öğrenmeyi destekleyici ev ortamının yaratılması	(1)	24	4,79	,35		,889	,471	-
	(2)	39	4,56	,46	4			
	(3)	41	4,65	,59	212			
	(4)	68	4,67	,50	216			
	(5)	45	4,71	,48				
Çocuğun kişilik gelişimini destekleme	(1)	24	4,68	,45		1,306	,269	-
	(2)	39	4,41	,54	4			
	(3)	41	4,51	,57	212			
	(4)	68	4,40	,57	216			
	(5)	45	4,48	,62				
Çocuğun sosyo- kültürel gelişimini destekleme	(1)	24	4,40	,84		2,774	,028	1-2, 1-4, 1-5, 3-4
	(2)	39	3,86	,90	4			
	(3)	41	4,17	,96	212			
	(4)	68	3,73	1,13	216			
	(5)	45	3,83	,93				
Veli katılım (toplam)	(1)	24	4,44	,60	4	3,412	,010	1-2, 1-4, 1-5, 3-4
	(2)	39	4,03	,64	212			

(3)	41	4,20	,63	216
(4)	68	3,92	,72	
(5)	45	4,11	,52	

\* ≤ .05 / \*\* (1): 4000-5999TL / (2): 6000-7999TL / (3): 8000-9999TL / (4): 10000-11999TL / (5) 12000TLüstü

Velilerin eğitime katılım görüşleri toplam puanı, hane halkı gelirlerine göre gelir grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $F_{(4;212)} = 3,412$ ,  $p \leq 0.05$ ]. Velilerin eğitime katılım görüşleri, çocuğun ödev ve çalışmalarını destekleme, katılım konusunda velinin kendini geliştirmesi, gönüllü aktif katılım, çocuğun sosyo-kültürel gelişimini destekleme faktörlerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır [ $F_{(4;212)} = 2,844 / 3,601 / 3,932 / 2,774 / 3,412$ ,  $p \leq 0.05$ ]. Diğer taraftan okul ve öğretmenle iletişim, çocukla iletişim ve öğrenmeyi destekleyici ev ortamının yaratılması ve çocuğun kişilik gelişimini destekleme faktörlerinde anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır [ $F_{(4;212)} = 1,773 / ,662 / ,889 / 1,306$ ,  $p \geq 0.05$ ]. Diğer bir ifadeyle velilerin gelir durumu, eğitime katılım görüşlerinin toplamında ve bazı faktörler bazında farklılaşmasına neden olmuştur. Gelir grupları arasında toplam puan farklılık testi sonucunda 1-2, 1-4, 1-5, 3-4 gelir gruplarında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak gelir durumu yükseldikçe veli katılımı ortalamasının ( $\bar{x}$ : (1) 4,44; (2) 4,03; (3) 4,20; (4) 3,92; (5) 4,11) bir gelir durumunda azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Fark olan faktörler bazında irdelendiğinde ise genel olarak benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çocukla iletişim ( $\bar{x}$  ranj: 4,81 - 4,67) ve öğrenmeyi destekleyici ev ortamının yaratılması ( $\bar{x}$  ranj: 4,79 - 4,56) faktörlerinde ise her ne kadar ortalamalar farklı olsa da istatistiki olarak anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır.

**Tablo 3.**

*Velilerin Eğitime Katılım Görüşlerinin Faktörler Bazında Bir Çocuğun Okul Ortamları Dışında Öğrenme Ve Yaşantılarını Zenginleştirme Giderlerine Göre Farklılaşma Sonuçları*

Faktör	Bir çocuk için		n	$\bar{x}$	SS	sd	F	P*	Fark (LCD)
	harcanan miktar (eğitim masrafı haricinde)**								
Okul ve öğretmenle iletişim	(1)	57	3,98	1,01					
	(2)	63	3,96	,84	4				
	(3)	34	4,31	,59	212	5,082	,001		1-3, 1-4,
	(4)	26	4,43	,56	216				1-5, 2-3,
	(5)	37	4,54	,44					2-4, 2-5
Çocuğun ödev ve çalışmalarını destekleme	(1)	57	4,27	,87					
	(2)	63	3,94	1,11	4				
	(3)	34	4,20	,81	212	2,926	,022		2-4, 2-5
	(4)	26	4,54	,81	216				
	(5)	37	4,45	,71					
Katılım konusunda velinin kendini geliştirmesi	(1)	57	3,52	1,01					
	(2)	63	3,38	1,13	4				
	(3)	34	3,79	1,02	212	5,040	,001		1-4, 1-5,
	(4)	26	4,23	,79	216				2-4, 2-5
	(5)	37	4,05	,86					
Gönüllü aktif katılım	(1)	57	2,46	1,31					
	(2)	63	2,78	1,28	4				
	(3)	34	2,72	1,37	212	2,925	,022		1-4, 1-5,
	(4)	26	3,17	1,34	216				2-5
	(5)	37	3,33	1,33					
Çocukla iletişim	(1)	57	4,68	,45					
	(2)	63	4,63	,54	4				
	(3)	34	4,71	,42	212	1,782	,134		-
	(4)	26	4,83	,36	216				
	(5)	37	4,83	,24					

<b>Öğrenmeyi destekleyici ortamının yaratılması</b>	<b>ev</b>	(1)	57	4,67	,51				
		(2)	63	4,59	,49	4			
		(3)	34	4,66	,51	212	1,315	,265	-
		(4)	26	4,85	,31	216			
		(5)	37	4,67	,55				
<b>Çocuğun gelişimini destekleme</b>	<b>kişilik</b>	(1)	57	4,36	,64				
		(2)	63	4,43	,55	4			
		(3)	34	4,41	,57	212	2,235	,066	-
		(4)	26	4,73	,32	216			
		(5)	37	4,56	,57				
<b>Çocuğun sosyo- kültürel gelişimini destekleme</b>		(1)	57	3,61	1,13				
		(2)	63	3,81	1,00	4			
		(3)	34	4,11	,88	212	3,970	,004	1-3, 1-4, 1-5, 2-4
		(4)	26	4,38	,74	216			
		(5)	37	4,17	,91				
<b>Veli (toplam)</b>	<b>katılım</b>	(1)	57	3,95	,66				
		(2)	63	3,94	,70	4			
		(3)	34	4,12	,63	212	4,382	,002	1-4, 1-5, 2-4, 2-5
		(4)	26	4,40	,50	216			
		(5)	37	4,33	,56				

\* ≤ .05 / \*\* (1): 2000-3999TL / (2): 4000-5999TL / (3): 6000-7999TL / (4): 8000-9999TL / (5) 10000TL ve üstü

Velilerin eğitime katılım görüşleri toplam puanı, bir çocuğun okul ortamları dışında öğrenme ve yaşantılarını zenginleştirmek için harcanan miktara göre harcanan miktar grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $F_{(4;212)} = 4,382$ ,  $p \leq 0,05$ ]. Velilerin eğitime katılım görüşleri okul ve öğretmenle iletişim, çocuğun ödev ve çalışmalarını destekleme, katılım konusunda velinin kendini geliştirmesi, gönüllü aktif katılım ve çocuğun sosyo-kültürel gelişimini destekleme faktörlerinde anlamlı bir farklılık göstermiştir [ $F_{(4;212)} = 5,082 / 2,926 / 5,040 / 2,925 / 3,970$ ,  $p \leq 0,05$ ]. Ancak çocukla iletişim, öğrenmeyi destekleyici ev ortamının yaratılması, çocuğun kişilik gelişimini destekleme faktörlerinde anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır [ $F_{(4;212)} = 1,782 / 1,315 / 2,235$ ,  $p \geq 0,05$ ]. Diğer bir ifadeyle velilerin sahip oldukları bir çocuk için okul ortamları dışında öğrenme ve yaşantılarını zenginleştirmek için harcadıkları miktar, eğitime katılım görüşlerinin toplamında ve faktörler bazında farklılaşmasına neden olmuştur. Bir çocuğun okul ortamları dışında öğrenme ve yaşantılarını zenginleştirmek için harcanan miktar grupları arasında toplam puan farklılık testi sonucunda 1-4, 1-5, 2-4, 2-5 gelir gruplarında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak harcanan miktar yükseldikçe veli katılımı ortalamasının ( $\bar{x}$ : (1) 3,95; (2) 3,94; (3) 4,12; (4) 4,40; (5) 4,33) birden fazla azaldığı sonucuna ulaşılmış ve dalgalanma dikkati çekmiştir. Fark olan faktörler bazında irdelendiğinde ise genel olarak benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenmeyi destekleyici ev ortamının yaratılması faktöründe harcanan miktarlar arasında tek bir grup (2-4) arasında fark çıkmıştır.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, çocuğu özel okulda öğrenim gören ailelerin eğitime katılımın önemi, okuldan arda kalan sürelerde eğitime katkı amaçlı neler yaptıkları ve okul-sınıflara nasıl dahil olabilecekleri görüşlerini nitel boyutta eğitime katılım görüşlerinin hane halkı gelirleri ve bir çocuğun okul ortamları dışında öğrenme ve yaşantılarını zenginleştirme giderlerine göre farklılaşma sonuçlarını nicel boyutta belirlemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen veriler kapsamında nitel boyutta özel okul velilerinin genel olarak eğitimsiz toplumun yaşamı zor kıldığı ve daha çok ailede alınan eğitim ileriki yıllarda alacağı eğitim hayatının temelini oluşturacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin okul ve

sınıflara çocuklarının gelişimlerini bizzat yaşamak isteklerinin canlı tutulmasıyla olacağı belirtilmiştir. Ebeveynlerin okulda veya evde eğitim süreçlerine katılımının olumlu ve olumsuz taraflarıyla ilgili görüşleri bir veli fazlayla eğitim sürecinin aile katılımının olumlu bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nicel boyutta ise velilerin eğitime katılım görüşleri toplam puanı, hane halkı gelirlerine ve bir çocuğun okul ortamları dışında öğrenme ve yaşantılarını zenginleştirmek için harcanan miktara göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aile katılımı daha çok veli toplantılarına katılma veya çocukların eğitim ihtiyaçlarının ekonomik olarak giderme biçiminde anlaşılrsa da eğitime ailenin katılımı çocukların öğrenmelerini kolaylaştırıcı diğer faaliyetleri de kapsamaktadır (Anderson & Minke, 2007; Fan & Williams, 2010). Ebeveynlerin ev ödevlerinin katılımı, aile geçmişi ile eğitim sonuçları arasındaki ilişkiye bağlı olarak değişebilmektedir (Barnett & Baruch, 1987; Pena, 2000). Bu nedenle öncelikle ailelerin eğitime verdikleri önemin tartışılarak aile katılımı konusunun irdelenmesi bütüncül yaklaşımı ifade edebilir. Araştırmada temel olarak özel okul velilerinin genel olarak eğitimi neden önemli bulduklarını değişen teknoloji ve soysal yaşama ayak uydurabilmek için eğitimin önemini vurgulayan veliler çocuklarına daha iyi bir eğitim sunabilme ve geleceklerini inşa etme kaygısıyla özel okulu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan okulda edinilen bilgilerin kullanımı ve pratiğinin okulda yapılması kadar okul dışında aile desteğiyle yapılmasının önemi görüşünü belirtmişlerdir. Ancak işlevsel olarak ise eğitimin temelini aile olsa de okul bilgiyi öğrenme sürecini yürüttüğü de ifade edilmiştir. Ailenin katılımını etkileyen önemli değişkenlerden biri özel öğretmen davetleridir. Gerek ev ortamında gerekse okul ortamında yapılan bu planlamanın ebeveynlerin katılım davranışlarıyla en güçlü ilişkiye sahip olduğu bulgusu bulunmaktadır. Ancak aile katılımı davet edilme gerekçe ve algılarına göre değişkenlikte gösterebilmektedir. Bu nedenle öğretmenin ikna kabiliyet ve becerisinin katılımında önemli rol oynadığı söylenebilir (Anderson & Minke, 2007). Ebeveyn katılımını artırmak için, öğretmenler ve ebeveynler önce birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak ortak bir ebeveyn katılım anlayışı geliştirmeleri beklenmektedir. Geliştirilen anlayış çerçevesinde iletişim ve ilişki kurularak ebeveynin okula, sınıfa ve eğitime katılmaları beklenabilir. Tüm ebeveynlerin ihtiyaçlarını karşılamak veya tüm ailelerin katılımını sağlamak imkânsız olsa da, ebeveynleri katılımını etkileyen faktörleri ihtiyaca dayalı olarak göz önüne bulundurmak ebeveyn katılımının artmasına neden olabilir (Pena, 2000). Velilerin çalışma hayatı dikkate alınarak organizasyonların yapılması özellikle belirtilmiştir. Benzer şekilde Barnett & Baruch'ın (1987) aile katılımıyla ilgili yaptığı araştırmada babanın daha önce çalışıp şuanda işsiz olması durumunda eğitime katılım oldukça düşerek çocuğun başarısı da doğal olarak düşüş trendi izlemektedir. Eşlerin istihdamıyla ilgili dışsal kısıtlamaların bulunmaması durumunda, babaların çocukları ile daha fazla zaman geçirdikleri ortaya koyulmuştur. Ebeveynlerin çocuklarıyla ders dışı etkinliklere katılmalarının, öğrencilerin akademik öz yeterliklerini kolaylaştıran, ebeveynler ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi kurmaya yardımcı olduğu söylenebilir. Ancak eğitim kademesi ortaöğretim seviyelerine geldikçe psikolojik ve duygusal açıdan daha bağımsız olarak büyüyen ergenler, kendi başlarına veya akranlarıyla daha fazla zaman geçirmek istemektedirler (Fan & Williams, 2010). Genel olarak irdelendiğinde nitel bulgular literatürde bulunan gerek teorik gerekse ampirik (Anderson & Minke, 2007; Barnett & Baruch, 1987; Fan & Williams, 2010; Pena, 2000) sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Ancak genel bir yanılığ olarak aile katılımı sadece çocuğun ödevlerini yapmasını yardımcı olma veya sağlamadan ibaret değildir. Bu anlamda aile okulda benzer şekilde okul ailede gerçekleşen öğrenmeleri bütünleyen sistemler olduğu söylenebilir. Mümkün olduğunca her iki yerde de öğrenmeleri zenginleştirecek fırsat ve imkânın sunulabilmesi ve aile katılımının daha detaylı bir sorumluluk getirdiği düşünülebilir.

Velilerin eğitime katılım görüşleri toplam puanı, hane halkı gelirleri ve bir çocuğun okul ortamları dışında öğrenme ve yaşantılarını zenginleştirmek için harcanan miktara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Teorik olarak ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça ailenin eğitime

katılımının artması beklenmektedir (Barnard, 2004; Corak, Lipps & Zhao, 2004; DePlanty, Coulter-Kern & Duchane, 2007; Harris & Goodall, 2008; Kocabaş, 2016; Tomul, 2007). Ancak araştırmada gelir durumu yükseldikçe veli katılımı ortalamasının gelir durumuna göre doğrusal bir artışın olmadığı dikkati çekmektedir. Aile gelir durumunun ile kolejde eğitim görme talebi arasında nispeten ilişki bulunmaktadır. Ayrıca ebeveyn geliri ve üniversiteye devam etme arasında da net bir pozitif korelasyon vardır. Bu korelasyon aslında öğrenim ücretlerinin önemli ölçüde artmaya başladığı dönemlerde kendini daha net göstermektedir (Corak, Lipps & Zhao, 2004). Türkiye bölgesel olarak karşılaştırıldığında ülkenin doğusuna doğru gidildikçe aile gelir ortalamalarının azaldığı görülmektedir. Bu nedenle gelir, eğitim alma üzerinde etkisini diğer bölgelere göre düşük olarak kendini göstermektedir (Tomul, 2007). Diğer taraftan iteratürde bir çocuğun okul ve sınıf ortamı dışında öğrenmelerini güçlendirmek için harcanan miktarla aile katılımı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu söylenebilir (Barnett & Baruch, 1987; Corak, Lipps & Zhao, 2004; Desimone, 1999; Jeynes, 2011; Tomul, 2007; Won Kim, 2018). Ancak harcanan miktar yükseldikçe veli katılımı ortalamasında dalgalanma dikkati çekmiştir. Bu bağlamda gerek hane halkı gelirleri gerekse öğrenmelerini güçlendirmek için harcanan miktara göre veli görüşleri farklılaşsa da çıkan sonuç literatürle uyumsuzluk göstermektedir.

## ÖNERİLER

Başarılı bir aile katılımı programı oluşturma konusunda birçok farklı taraf bulunmaktadır. Bu nedenle tüm sorumluluğu bir tarafa vermek veya yüklemek doğru bir başlangıç olmayabilir. Bu nedenle her bir tarafın daha fazla katılımı teşvik etmek için oynadığı rolü bulunmaktadır. Bununla birlikte, ebeveynlerin yönetişime katılımı ile öğrenci başarısını ilişkilendiren kanıtların bulunmaması, ebeveynlerin okulun karar mekanizmasına dâhil edilmemesi gerektiği anlamına gelmemelidir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular kapsamında okul yöneticisi, öğretmen, aile veya ebeveyn, öğretmen yetiştirme, eğitim sisteminden sorumlu üst düzey yönetici, karar alıcı ve politika yapıcılar başta olmak üzere ilgili taraf ve paydaşlara eğitim ve aile entegrasyonunu sağlayarak eğitime aile katılımını arttırıcı bazı önerilere aşağıda yer verilmiştir:

1. Eğitime aile katılımı tek taraflı bir değişken olmadığı için bu konuda öğretmenlerin eğitimin bir boyutu olarak aileyi eğitime dâhil etmesi beklenir. Ancak bu beklenti sadece veli toplantıları düzenleme değil aile katılımının ne olduğuyla ilgili öncelikle ailelerin farkındalıklarının arttırılması beklenmektedir. Bu farkındalığın arttırılmasına ana rol öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle Öğretmenler, ailelerle birlikte hareket edebilmek için gerekli iletişim becerilerine mesleki gelişim aşamalarını gerek yükseköğretim basamağında gerekse hizmet sırasında tamamlamaları sağlanabilir. Bu doğrultuda ise eğitim fakültelerinde, eğitimcilerin ebeveynleri eğitime nasıl başarıyla dâhil edebileceğini öğretmeyi içeren ders veya herhangi bir dersin içerisinde konuyu işlemeleri sağlanabilir. Bir diğer önemli rol ise öğrencilere düşmektedir. Öğretmenler ebeveynlerin eğitime katılmaları gerektiği noktalarda öğrencilerin farkındalıklarını arttırabilir hatta öğrenciler, ailelerini okulla ilgili faaliyet bilgileri ve katılımında teşvik edici rol üstlenebilirler.
2. Aile katılımını arttırmada okul yönetiminin de bir rolü bulunmaktadır. Okul yönetimi eğitime aile katılımını okul-aile birliği kurmanın ötesinde okul bazında bir ebeveyn katılım kurulunun oluşturulup geliştirilmesi katılımı kolaylaştırabilir. Okul bazında oluşturulan kurullar ülke veya dünya çapında ağlardan oluşabilir. Ebeveynlerin okul bazında veya ülke çapında destek ve bilgilendirme ağları kurmaları sağlanabilir. Kurulabilecek büyük ağlar için kuruluşlardan yardım talep edilebilir. İşletmeler ve toplum kuruluşları gibi okul paydaşları finansal ve

hizmet desteği sağlayabilir. Bu sayede aileler, öğretmenler ve öğrenciler birlikte vakit geçirebilir. Bu tarz girişimler aile katılımını engelleyen sosyo-ekonomik faktörlerin başta dezavantajlı gruplarda giderilmesi açısından önemli bir fon veya kaynak sağlayabilir. Eğitime ailenin uyumu sağlanması halinde roller ve beklentiler daha net hale gelebilir. Sağlanabilecek fonlar sayesinde kurulan anne veya baba okulları ile aile katılımı sağlanabilir. Ailenin katılımı kapsamında farkındalığın artırılması sayesinde çocuklarının akademik, sosyal ve psikolojik gelişimi için bir kaynak olarak hizmet verme yeteneğinin artması anlamını taşımaktadır. Bu bağlamda okulun bir tamamlayıcısı olan ailenin çocuklarla zaman içinde sürekli etkileşime girmeleri nedeniyle daha uzun süreli etki potansiyeli artırılabilir.

3. Toplum içerisinde eğitim ve okulun işlevini olumlu yönde savunan anne ve babalarının sayının artırılması temel anlamda önerilebilir. Hatalı varsayımlar ve kültürel kodların değiştirilerek aile bireylerinin her birinin aslında bir öğretmen rolü üstlenebileceği aynı zamanda aile ekonomisi içerisinde çocuklara bütçe ayrılarak öğrenme fırsatlarının okul dışında sağlanabilmesi ve bu fırsatların neler olabileceği konusunda bilgilendirmenin artırılması önerilebilir. Buradaki temel meselenin okul dışında özel ders alınarak başarıya ulaşılabileceği değil öğrenmenin hayatın içerisinde olduğu ve bu yaşantının mümkün olan potansiyelde artırılma tutum, niyet ve kabiliyetini ortaya koyulabilir.
4. Eğitime katılımda ekonomik boyutu besleyen bir diğer değişken sosyo-kültürel özellikler olduğu araştırma bulgularında ön plana çıkmıştır. Genel olarak bakıldığında nitelik iş gücü arayışı iş verenler olmak üzere toplumun herhangi tarafları bireylerin eğitimlerinden beklenti içerisinde olduğu bilinmektedir. Bu nedenle ailelerin eğitim düzeyleri de çocuklarının eğitimlerine katılımlarını etkiler bir özellik taşıdığı söylenebilir. Bu nedenle sosyo-kültürel değişkenlerin başında aile eğitim düzeyi gelmektedir. Ebeveynlerin kendi becerilerinin ve güveninin artırılması adına, kendi eğitimlerini ilerletmelerine teşvik edilebilir. Böylece çocukları için gelişmiş rol modelleri sağlamak ciddi bir katılım sağlama aracı olabilir.

## KAYNAKLAR

- Akbaşı, S., & Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 1-21.
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Bakioğlu, A. & Bahçeci, M. (2010). Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 25-55.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and youth services review*, 26(1), 39-62.
- Barnett, R. C., & Baruch, G. K. (1987). Determinants of fathers' participation in family work. *Journal of Marriage and the Family*, 29-40.
- Bayrakçı, M., & Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim kurumlarında okul aile birliklerinin okul yönetimine katılım düzeyleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 98-112.
- Bayraktar, V., Güven, G., & Temel, Z. F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 755-770.
- Corak, M., Lipps, G., & Zhao, J. (2004). Family income and participation in post-secondary education (IZA DP No. 977). Bonn / Germany. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=491484](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=491484) adresinden 03.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

- Cotton, K., & Wikeland, K. R. (1989). Parent involvement in education. *School improvement research series*, 6(3), 17-23.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev. Ed. M. Sözbilir). Ankara: Pegem.
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 1-17.
- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K. A. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter?. *The journal of educational research*, 93(1), 11-30.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes?. *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 55-69.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and urban society*, 19(2), 119-136.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Ereş, F. (2010). Öğrenci-veli-okul sözleşmesi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(1), 5-24.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational psychology*, 30(1), 53-74.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 204-209.
- Güçlü, N., Şahin, F., Tabak, B. Y., & Sönmez, E. (2016). Türkiye'de Okul Yöneticisi Görevlendirmeye İlişkin Yönetici Adayı Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 51-71.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-32.
- Gürbüztürk, O. & Şad, S.N. (2010a, February 4-8). *Turkish Parental Involvement Scale: Validity and Reliability Studies*. Paper presented at the World Conference on Educational Sciences-WCES 2010, Bahçeşehir University-Istanbul.
- Gürbüztürk, O. & Şad, S.N. (2010b). Turkish Parental Involvement Scale: Validity and Reliability Studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 487-491.
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational research*, 50(3), 277-289.
- İpek, C. (2011). Velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları (SBS) üzerindeki etkisi. *Pegem eğitim ve öğretim dergisi*, 1(2), 69-79.
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental involvement and academic success*. NY: Routledge.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Kocabaş, E. Ö. (2016). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 143-153.
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2020, 39(1), 104-121

- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure, 55*(3), 115-122.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban education, 38*(1), 77-133.
- Lindberg, E. N. A. (2014). Eğitim fakóltesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(4), 1339-1361.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: SAGE.
- Özbaş, M., & Badavan, Y. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler. *Eğitim ve Bilim, 34*(154), 69-81.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research, 94*(1), 42-54.
- Robinson, K., & Harris, A. L. (2014). *The broken compass parental involvement with children's education*. Cambridge: Harvard University.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74.
- Smits, J., & Hoşgör, A. G. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development, 26*(5), 545-560.
- Şad, S.N. & Gürbüzürk, O. (2013). Primary School Students' Parents' Level of Involvement into their Children's Education. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-KUYEP/Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(2), 993-1011.
- Şahin, F. T., & Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 5*, 30-39.
- Tabak, H. (2019). Öğrenme Ortamı Olarak Okul ve Sınıf. E. Karip (Ed). *Eğitime Giriş*. içinde (s. 280-311). Ankara: Pegem Akademi.
- Thomas, N. (2002). *Children, family and the state: Decision-making and child participation*. Great Britain: Macmillan.
- Tomul, E. (2007). Türkiye'de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi, 22*(2), 122-131.
- Ünal, A., Yıldırım, A., & Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*, 261-272.
- Won Kim, S. (2018). Parental involvement in developing countries: A meta-synthesis of qualitative research. *International Journal of Educational Development, 60*, 149-156.
- Yenipınar, Ş., & Yıldırım, K. (2017). Analyzing the psychological unsafety in schools in terms of individual and institutional variables. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23*(4), 717- 747. doi: 10.14527/kuey.2017.022
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, M. C., & Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(23), 98-115.



## ***Parental Involvement in Education: Does it Affect Socio-Economic Characteristics?***

### **Extended Abstract:**

#### **Introduction**

The interaction between the objectives of social productivity and equality in education is not complicated compared to other disciplinary and policy areas. It is possible to infer from the emphasis of theory developers and policy-makers on the contribution of human capital to economic growth that a highly-skilled workforce is important in increasing economic prosperity. At the same time, it is very difficult to isolate from social goals related to equality of opportunity and more inclusive society, and for many, an important objective of the education system is to promote citizenship and active participation in society.

Parental involvement research in Turkey has frequently studied topics such as school-parent associations and management in schools (Akbaşlı & Kavak, 2008; Bayrakçı & Dizbay, 2013; Gökçe, 2000; Özbaş & Badavan, 2010; Yıldırım & Dönmez, 2008); school-environment relationship (Çalık, 2007); school image of parents (Bakioğlu & Bahçeci, 2010); student-parent-school agreement (Ereş, 2010); the relationship between parental involvement and student achievement (Gül, 2007; İpek, 2011; Keçeli-Kaysılı, 2008); opinions of students, teachers, and administrators regarding parental involvement in education process (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010; Lindberg, 2014; Ünal, Yıldırım & Çelik, 2010); parental involvement studies throughout the World and Turkey (Kocabaş, 2016); and parental involvement in pre-school education and private education institutions (Bayraktar, Güven & Temel, 2016; Çakmak, 2010; Gül, 2007; Keçeli-Kaysılı, 2008; Sucuoğlu, 1996; Şahin & Özbey, 2009). However, there is limited research into the effect of income on involvement in education (Smits & Hoşgör, 2006; Tomul, 2007). Family is a dimension of education that education cannot control in school and the class as a learning environment (Tabak, 2019). For this reason, parental involvement in education is a topic that must be examined in depth. Given the lack of national-level research into the effect of family income on parental involvement in education and education expenses, this study aimed to mainly determine the effect of family income on parental involvement in education and the suggestions of the parents. In this context, the sub-objectives of the study were determined as follows: concerning the families with children studying in a private school, i) the importance of the parental involvement in education, what families do for contributing to education during out of school-times, and parents' views on how they can get involved in school-classes; ii) the results regarding the differentiation in parents' opinions about involvement in education according to household income; and iii) the results regarding the differentiation in opinions of parents about involvement in education according to expenses for enriching a child's learning and life in out of school environments.

#### **Model of Research**

The study was carried out in a mixed design in which qualitative and quantitative research were used together. The answers to the sub-objectives of the study were sought in the exploratory sequential mixed design. In exploratory sequential design studies, the aim is to quantitatively test the findings explored by the qualitative design (Creswell, 2017). With this respect, the study first explored the socio-cultural and economic variables by handling the importance of parental involvement in education, what families do for contributing to education during out of school-times, and parents' qualitative views on how they can get involved in schools-classes. Then the study tried to reach quantitative results regarding the differentiation in parents' opinions about involvement in education according to household income and expenses for enriching a child's learning and life in out of school environments. The study data were obtained from the parents of a private middle school with branches in İstanbul and Ankara provinces in Turkey. The study data were collected using (1) a parental involvement interview form, which provided qualitative data, and (2) a parental involvement scale, which provided quantitative data. Firstly, the study analyzed the qualitative data to determine the basic opinions of parents in the study group about parental involvement in education. Afterward,

within the scope of socio-cultural and socio-economic variables, a quantitative analysis was conducted by administering the parental involvement scale.

### **Results, Discussion and Pedagogical Implications**

With respect to families with children studying in private schools, on the qualitative dimension, this study aimed to determine the importance of the parental involvement in education, what families do for contributing to education during out of school-times, and parents' views on how they can get involved in schools-classes, while on the quantitative dimension, the study tried to determine the results regarding the differentiation in parental involvement views according to household income and expenses for enriching a child's learning and life in out of school environments. Within the scope of the data obtained, on the qualitative dimension, the study revealed that private school parents generally believed an uneducated society made life difficult and that the education given in the family would make up the basis of the education that would be received in the coming years. Parents reported that their involvement in schools and classes would be possible when their desire to see their children's growth was kept alive. Concerning the advantages and disadvantages of the involvement in education at school or home, more parents found the involvement positive. On the other hand, on the quantitative dimension, the total score of parental involvement in education was determined to lay out a difference according to the household income and the total amount spent for enriching a child's learning and life outside the school environment.

Although parental involvement is mostly understood as attending parent meetings or meeting children's educational needs, parental involvement in education includes other activities that facilitate children's learning (Anderson & Minke, 2007; Fan & Williams, 2010). Parental involvement in homework can vary by the relationship between family history and educational outcomes (Barnett & Baruch, 1987; Pena, 2000). Therefore, discussing the importance given to education by families and examining parental involvement can express a holistic approach.

The study concluded that there was a significant difference between the total score of parents' opinions on involvement in education and household income and the total amount spent for enriching a child's learning and life outside the school environment. Theoretically, as the socio-economic level of the family increases, parental involvement in education is expected to increase (Barnard, 2004; Corak, Lipps & Zhao, 2004; DePlanty, Coulter-Kern & Duchane, 2007; Harris & Goodall, 2008; Kocabaş, 2016; Tomul, 2007). However, it is noteworthy that as the income status increased in the study, there was no linear increase in the mean score of parental involvement according to income status.

There are many different parties in terms of establishing a successful family involvement program. Therefore, it may not be the right start to give full responsibility to one party alone. For this reason, each party has a role to play in promoting more involvement. However, the lack of evidence linking parental involvement in management to student achievement should not mean that parents should not be included in the school's decision-making process. Within the scope of the findings of the study, the study made some suggestions to increase parental involvement in education by providing education and family integration to parties and stakeholders concerned including school administrators, teachers, families or parents, senior managers responsible for teacher training and education system, decision-makers, and policymakers.

**Key Words:** *Involvement in education, parental involvement, socio-economic and cultural characteristics*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.722872

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(1), 122-137

## Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik ve Sosyal Uyumları: Öğrenci Kalıcılık Programı Üzerine Deneysel Bir Çalışma<sup>1</sup>

Hasan Yücel ERTEM<sup>2</sup>

Makalenin Geliş Tarihi: 19.04.2020

Yayına Kabul Tarihi: 06.06.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 27.06.2020

*Yükseköğretim; bireylerin akademik ve sosyal yönden gelişmelerinde, toplum ve devletlerin ekonomik kalkınmalarında ve bilimsel araştırmaların yürütülmesinde önemli katkılar sunan bir eğitim düzeyidir. Tüm boyutlarda yükseköğretimden fayda sağlamak için yükseköğretiminin potansiyelinin en etkin şekilde kullanılması büyük önem arz etmektedir. Yükseköğretimdeki öğrencileri okulda tutmak bu potansiyelin kullanılmasına hizmet edecektir. Bu doğrultuda, yükseköğretim kurumlarında öğrenci kalıcılığını sağlamak başat koşul olarak değerlendirilmeli ve bunun için de öğrencilerin akademik ve sosyal uyumları sağlanmalıdır. Çalışmanın temel amacı öğrenci kalıcılık programının öğrencilerin akademik ve sosyal uyuma etkisini sınamaktır. Çalışma, yarı-deneysel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiş olup deney grubuna öğrenci kalıcılık programı ile desteklenmiş müfredat uygulanırken kontrol grubuna ise normal öğretim programı uygulanmıştır. Çalışmaya 122 öğrenci katılmış olup katılımcılar deney ve kontrol gruplarına cinsiyet ve ÖSYM puanlarına göre birebir eşleştirme yöntemiyle atanmıştır. Öğrencilerin akademik ve sosyal uyum düzeylerini ölçmeye yönelik olarak Kurumla Bütünleşme Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler bir veri analizi programında iki faktörlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği için araştırmacının süreçleri standart hale getirme gibi önlemler almıştır. Ayrıca çalışma gerçekleştirilmeden önce araştırmacının çalıştığı üniversitenin etik kurulundan gerekli onay alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarına göre öğrenci kalıcılık programının akademik ve sosyal uyumu artırdığı; normal öğretim programının ise tek başına akademik ve sosyal uyuma anlamlı bir etkide bulunmadığı belirlenmiştir. Yükseköğretimdeki tüm alanlar için müfredatla bütünleşik uyum programlarının düzenlenmesi önerilmiştir.*

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenci kalıcılık programı, Öğrenciyi okulda tutma, Akademik uyum, Sosyal uyum, Deneysel çalışma.

### GİRİŞ

Yükseköğretimde öğrenciyi okulda tutma zamanında mezuniyet, programı tamamlama, kayıt devamı veya eğitimde sebat şeklinde tanımlanabilir (Wild & Ebberts, 2002). Akademik ve sosyal uyum konularının yükseköğretim öğrenci kalıcılığında önemli bir figür olduğunu Tinto'nun (1975) "Öğrenci Uyum Modeli" ortaya koymuştur. Tinto (1975) üniversitenin akademik ve sosyal sistemine uyum sağlayan öğrencilerin eğitimlerine devam ederken bu sistemlere uyum sağlayamayan öğrencilerin ise

<sup>1</sup> Bu çalışma, ZBEÜ tarafından desteklenen 2020-19959079-01 numaralı bilimsel araştırma projesinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, hyertem@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9058-641X

Ertem, H. Y. (2020). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumları: Öğrenci kalıcılık programı üzerine deneysel bir çalışma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 122-137. DOI: 10.7822/omuefd.722872

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2020, 39(1), 122-137.

üniversiteyi terk ettiğini kanıtlamıştır. Daha sonra bu model birçok araştırmacı tarafından doğrulanmıştır (Berger & Milem, 1999; Cabrera, Nora, & Castaneda, 1993; Pascarella & Terenzini, 1983). Özetle, akademik ve sosyal uyum öğrenci kalıcılığı ya da öğrenciyi okulda tutma için önemli olup yükseköğretimdeki değişik süreçler için belirleyici role sahiptir.

Öğrenciyi okulda tutmanın akademik ve sosyal uyumla olan ilişkisi alan yazında sıkça tartışılmaktadır (Beil, Reisen, Zea, & Caplan, 2000; Borglum ve Kubala, 2000; Gerdes ve Mallinckrodt, 1994). Ayrıca, öğrenciyi okulda tutma ile akademik ve sosyal uyumun sağlanmasında öğrencilerin ilk yıl yaşantılarının önemine işaret edilmektedir (Ishitani, 2016; Kairamo, 2012; Long, Ferrier, Heagney, 2006; Yorke & Thomas, 2003). Diğer taraftan, okulda tutma ile akademik ve sosyal uyumu sağlamak için belirli etkinlikler önerilmektedir. Koçluk (Bean and Eaton, 2002), kurumsal eylem (Tinto, 2006) ve sosyalleşme (Gardner, 2008) etkinlikleri bunlardan bazılarıdır. Diğer taraftan alan yazın çalışmalarının genellikle tarama ve deneysel desende olduğu ve Hemşirelik Eğitimi alanında gerçekleştiği dikkat çekmektedir. Örneğin, Mooring (2016) yapmış olduğu alan yazın çalışmasında akademik danışmanlık, oryantasyon programları, bireyselleştirilmiş akademik plan ve iyileştirme gibi pratiklerin Hemşirelik Eğitimi'nde öğrenci kalıcılığını sağlamada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan, Fontaine (2014) ise yedi tür müdahale (burs, öğrenen toplum, oryantasyon, bireyselleştirilmiş akademik plan, rehberlik, öğretici akran ve mentorlük) barındıran program geliştirmiş ve bu programın öğrenciyi okulda tutmada anlamlı bir fark oluşturduğunu bulmuştur. Ayrıca, yazar müfredatla bütünleşmiş programların daha etkili olacağını savunmuştur. Özetle, öğrenciyi okulda tutmaya yönelik geliştirilen farklı programlara tabi olan etkinlikler bulunmakla birlikte bu tür etkinliklerin kişi tercihine bırakılmasından ziyade sistemli bir şekilde yasal program içinde sürdürülmesi daha olumlu sonuçlar alınmasına katkı sağlayacaktır.

Uluslararası alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde akademik ve sosyal uyumun hem etkileyici hem de etkilenen rolü olduğu görülmektedir. Etkileyici rolü göz önüne alındığında okulda tutma (Bers & Smith, 1991) başta olmak üzere öğrenci kaybı (Mannan, 2007) ve akademik başarı (Rienties, Beausaert, Grohnert, Niemantsverdriet, & Kommer, 2012) üzerine etkileri vardır. Etkilenen rolü düşünüldüğünde ise, kurum türü (Flowers, 2006), problem temelli öğrenme (Severiens & Schmidt, 2009), kampüs iklimi (Woodford & Kulick, 2015) ve sosyal sınıf (Soria, Stebleton, & Huesman, 2013) olgularından etkilenmektedir. Akademik ve sosyal uyumun bu tür çalışmalarda ya ilişkisel ya da nedensel karşılaştırma desenlerinde sınındığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, bu çalışmalarda akademik ve sosyal uyumun ilintili olduğu faktörlerin bireysel ve örgütsel olarak sınıflanabileceği görülmektedir. Diğer taraftan; uluslararası alan yazında akademik ve sosyal uyumu odağa alan nedensel etki çalışmaları da mevcuttur. Örneğin, King ve arkadaşları (2015) yaptıkları deneysel çalışmada olumlu etki paketinin verildiği grubun olumsuz etki paketinin verildiği gruba göre daha yüksek akademik uyum düzeyine sahip olduğunu bulmuştur.

Ulusal alan yazın incelendiğinde ise akademik ve sosyal uyumla ilgili yürütülen çalışmaların daha çok betimsel ve ilişkisel düzeyde kaldıkları (Aladağ Bayrak; 2012; Bülbül, 2012; Bülbül & Güvendir-Acar, 2014) ve üniversiteye uyum gibi genel konular ve gözlenen problemler üzerine (Erdoğan, Şanlı, Şimşek-Bekir, 2005; Özkan & Yılmaz; 2010; Sürücü & Bacanlı, 2010) olduğu görülmektedir. Sevinç-Tuhanioğlu (2017) tez çalışmasında üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamlarına katkıda bulunan bireysel ve çevresel faktörleri incelemiştir. Yazar, akademik uyumun akademik yetkinlik, öğretim elemanı desteği ve öğretim elemanı empatik anlayışı tarafından yordandığını bulurken sosyal uyumun ise sosyal kabul, yakın ilişki, öğretim elemanlarının empatik anlayışı, akran desteği, izolasyon ve sınıf konforu tarafından yordandığını bulmuştur. Türkiye'de akademik ve sosyal uyum ile ilgili yapılan çalışmalarda üniversiteye uyum konusunda yalnızlık ve akademik başarısızlık gibi problem alanlarının olduğu ve akademik ve sosyal uyumun ise belirli kişisel ve çevresel faktörlerle ilişkili olduğu görülmektedir.

Araştırmacı, ulusal alan yazın taramasında akademik ve sosyal uyumun geliştirilmesine yönelik bir deneysel çalışma ile karşılaşmamıştır. Ek olarak, uluslararası alan yazındaki uygulamalı çalışmaların da çoğunlukla sağlık bilimleri alanında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla akademik ve sosyal uyumu artırmak için gerekli bir programın doğacağı deneysel bir çalışmaya ihtiyaç hissedilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin akademik ve sosyal uyumunu artırmaya yönelik “öğrenci kalıcılığı programı” geliştirilmiş ve bu programın eğitim bilimleri alanında akademik ve sosyal uyuma olan etkisini sınanmıştır. Üniversitede öğrenciyi tutmak ve mezuniyet oranlarını artırmak için üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumları geliştirmek önem kazanmaktadır. Bu bağlamda çalışma; araştırma, uygulama ve kuram açısından önem arz etmektedir.

Araştırma boyutunda, genellikle akademik ve sosyal uyum problemleri üzerine yoğunlaşan Türkiye alan yazını, bir etki çalışmasıyla zenginleşecek olup alan yazındaki önemli bir boşluğun doldurulması noktasında önemli bir çalışma kazanacaktır. Uygulama boyutunda ise yükseköğretim kurumları ve politika yapıcılar, geliştirilecek öğrenci kalıcılık programı özelinde üniversitelerdeki öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarının artırılması ve ders müfredatlarının güncellenmesi hususlarında öncü olabileceklerdir. Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında oryantasyon çalışmaları genellikle müfredat dışı, kısıtlı sürede ve isteğe bağlı verilmektedir. Yükseköğretim kurumları eğitim-öğretim başlamadan, genellikle bir güne sığdırılmış, bölge kültürü ve kampüs iklimine uyum ile ilgili etkinlikler yürüterek öğrencileri adapte etmekte ve öğrencilerin ciddi bir bölümü de ya hiç katılmamaktadır ya da gönülsüzce kalabalığa ayak uydurmaktadır. Bu durum, oryantasyon programlarının verimini düşürmekte ve formalite gereğini yerine getirmekten öteye maalesef gidememektedir. Bu çalışma ile uygulamanın yürütüleceği dersin içeriği uyum etkinlikleri ile bütünleştirilecek ve bu özgün yönüyle uygulamadaki önemli bir boşluğu dolduracaktır. Ayrıca, çalışmanın bu yönü oryantasyonun sınırlarını kaldırarak uyum programlarını müfredatla bütünleşik hale getirmek için ilgili paydaş ve kurumlara bir zemin hazırlayacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı 2017 yılında müfredat güncellemeleri yaparken değerleri ve yetkinlikleri öğretim programı perspektifi olarak her dersin öğretim programına entegre etmiştir. Buradan ve alan yazındaki önerilerden hareketle, akademik ve sosyal uyumun ders bünyesinde sürece yayılan etkinliklerle artırabileceğine inanılmaktadır. Böylece, çalışma kapsamında yürütülecek deneysel çalışma sonucunda ortaya çıkacak öğrenci kalıcılık programına dönük bulgular müfredatla bütünleşik uyum programlarının Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler tarafından uygulamaya geçmesine katkı sunabilecektir. Sonuç olarak, yürütülecek olan deneysel çalışma alana hem metodolojik hem kavramsal hem de uygulama olarak katkılarda bulunacaktır. Kuram boyutunda ise öğrenci kalıcılık programı, öğrenciyi okulda tutma üzerine yeni yönelimlerin akademik ve sosyal uyum bağlamında değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın amacı; öğrenci kalıcılık programının üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumlarına etkisini sınamaktır. Bu temel amaç çerçevesinde öğrenci kalıcılık programının geliştirilmesi, deneysel çalışma sürecinin etkin bir şekilde yürütülmesi, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin devamlılığının sağlanması, deneysel çalışmanın iç ve dış geçerliğini tehdit edecek unsurları minimize edecek yöntemlerin uygulanması ve süreç sonunda müfredatla bütünleşik uyum programı materyallerinin ürün olarak ortaya çıkması hedeflenmektedir. Araştırma sorusu öğrenci kalıcılık programının akademik ve sosyal uyuma etkisi olup olmadığı ile ilgiliyen çalışmanın hipotezi ise öğrenci kalıcılık programı uygulanan grubun akademik ve sosyal uyumu olağan programın uygulandığı gruba göre anlamlı şekilde yüksek çıkacağıdır.

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Bu çalışma, deneysel çalışma türlerinden 2X2'lik yarı deneysel desende yürütülmüştür. Yarı-deneysel araştırmalar, deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmanın doğal, pratik ve kolay olmadığı okul ve sınıf gibi eğitim ortamlarında tercih edilen, durumların kontrol edilebildiği ve bağımsız değişkendeki değişimin bağımlı değişkeni nasıl etkilediğini araştıran bir deneysel çalışma türüdür (Cohen, Manion, & Morrison, 2005). Deneysel araştırmalarda önemli kavramlar vardır. Gall, Gall ve Borg (2003) manipüle edilen değişkenin deneysel müdahale ya da bağımsız değişken, deneysel müdahalenin etkisini ölçen değişkenin son test ya da bağımlı değişken ve deneysel müdahale öncesi ölçülen değişkenin ise ön test olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamlarda, çalışmanın bağımsız değişkeni öğrenci kalıcılık programı iken bağımlı değişkeni de akademik ve sosyal uyumdur. Ayrıca, müdahale kabul eden grup deney grubu, hiçbir müdahale kabul etmeyen grup ise kontrol grubu olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada öğrenci kalıcılık programı uygulanan sınıf deney grubuyken herhangi bir programın uygulanmadığı ve normal ders akışının gerçekleştiği sınıf ise kontrol grubudur.

Örneklemin rastgele seçilip kontrol ve deney gruplarına atanmanın rastgele olmaması bu çalışmayı yarı deneysel hale getirmiştir. Deneysel araştırma türlerinden ön test/son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmacının Eğitim Sosyolojisi şubelerine kayıtlı olup ilk hafta derslerine katılım sağlayan öğrencilerden rastgele seçilenler; ÖSYM yerleştirme puanı ve cinsiyetleri üzerinden grup eşleştirme yoluyla deney ve kontrol gruplarına dağıtılmıştır. Uygulama öncesi her iki gruptaki katılımcılara ön test uygulanmıştır. Etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna uygulanmamıştır. Uygulama sonrası her iki gruba da aynı test son test olarak uygulanmıştır. Son test ve ön test arasındaki deney grubu lehine olacak anlamlı fark deneysel işlemin etkisini göstermektedir.

### *Çalışma Grubu*

Çalışma evreni Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencileri olup örneklem bu evrende hazır bulunan ve araştırmacının verdiği derse kayıtlı olan öğrencilerdir. Araştırmacı Eğitim Sosyolojisi dersini verdiği öğrencileri örneklem olarak seçmiştir. Bunun iki temel nedeni vardır. İlki, araştırmacının ilgi ve çalışma alanı ile ilişkisinden kaynaklanmaktadır. Araştırmacı, lisansüstü eğitim hayatında hem Yüksek Lisans hem de Doktora seçmeli derslerini eğitim-toplum ekseninde almıştır. Ayrıca, bu doğrultuda akademik çalışmalar yürütmüş, yayınlar yapmıştır. Doktor unvanını aldıktan sonra bu dersi lisans düzeyinde Eğitim Fakültesi'nde ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programı'nda okutmaktadır. İkincisi ise dersin hedef ve içeriği ile ilgilidir. Eğitim Sosyolojisi toplumsal süreçler (sosyalleşme, sosyal tabakalaşma, sosyal hareketlilik, sosyal değişim vd), toplumsal kurumlar (aile, din, ekonomi, siyaset), kültür ve okul gibi konuların eğitimle ilişkisine eğilmektedir. Bu olguların tamamı üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumlarıyla yakından ilgilidir. Araştırmacının çalışma alanı ve Eğitim Sosyolojisinin içeriği beraber düşünüldüğünde ise içerikle beraber ilerleyen uyum-temelli bir öğrenci kalıcılık programının geliştirilmesi hem zaman, enerji ve kaynak bakımından tasarruf anlamında hem de sürecin etkili olarak ilerlemesi anlamında avantajlı olarak değerlendirilebilir.

Bu bilgiler ışığında örneklem Özel Eğitim, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümleri öğrencilerinden araştırmacının Eğitim Sosyolojisi dersine kayıtlı 122 öğrenciyi içermektedir. Tablo 1 evrene ve örnekleme dair bilgiler sunmaktadır. Öğrenciler birebir eşleştirme yöntemi ile kontrol ve deney gruplarına dağıtılmıştır. Bu dağıtımda gruplar bazında ÖSYM yerleştirme puanı ve cinsiyet dikkate alınmıştır. Bu bilgileri paylaşan 122 öğrenci deney ve kontrol gruplarına eşleştirilerek dağıtılmıştır. Kontrol grubundaki 61

öğrenciye derse ait normal müfredata tabi içeriğin öğretimi yapılarak ilgili kazanımların edinmesi sağlanırken deney grubundaki 61 öğrenciye müfredatla bütünleştirilmiş uyum-temelli bir öğrenci kalıcılık programı uygulanarak kazanımlar verilmiştir. Başka bir deyişle, kontrol grubuna verilen aynı disiplinler içeriği, deney grubu uyum etkinlikleri ile zenginleştirilmiş yöntem, teknik ve araçla almıştır. Uygulama sonunda sadece müfredatın gerektirdiği içeriği öğrenecek kontrol grubu ile aynı içeriği uyum etkinlikleri ile birlikte öğrenen deney grubunun akademik ve sosyal uyumları karşılaştırılmıştır. Salgın nedeniyle yüz yüze eğitim imkânları ortadan kalktığı için 7. hafta itibariyle uzaktan eğitime geçilmiş ve grup sunumlarının bittiği 11. haftada çevrimiçi olarak internet üzerinden uygulanan son teste 102 öğrenci katılım sağlamıştır.

**Tablo 1.***Evren ve Örneklem*

Evren	Öğrenci Sayısı	ÖSYM Taban Puanı	Puan Türü
Fen Bilgisi Öğretmenliği	6	-	SAY
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	50	341	SAY
Okul Öncesi Öğretmenliği	60	383	SÖZ
Özel Eğitim Öğretmenliği	70	397	SÖZ
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	52	344	SÖZ
Türkçe Öğretmenliği	50	376	SÖZ
<b>Örneklem (uygulama öncesi)</b>	<b>Öğrenci Sayısı (Erkek/Kadın)</b>	<b>ÖSYM Ortalama Puan</b>	
Deney Grubu	61 (39/22)	387	
Kontrol Grubu	61 (38/23)	388	
<b>Örneklem (uygulama sonrası)</b>	<b>Öğrenci Sayısı (erkek/Kadın)</b>	<b>ÖSYM Ortalama Puan</b>	
Deney Grubu	59 (51/8)	388	
Kontrol Grubu	43 (30/13)	388	

**Veri Toplama Araçları**

Çalışmada; öğrencilerin akademik ve sosyal uyum düzeylerinin ölçmeye yönelik olarak Pascarella ve Terenzini (1980) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması Tuna (2010) tarafından yapılan "Kurumla Bütünleşme Ölçeği"nin 24 maddeli ve dört boyutlu versiyonu kullanılmıştır. Bu ölçek beşli Likert tipiyle oluşturulmuştur. Akran grubu ilişkileri boyunda yedi madde, öğretim elemanlarıyla günlük etkileşimler boyutunda beş madde, öğretim elemanlarının öğrenci gelişimi ve öğretmeye ilgisi boyutunda beş madde ve akademik ve entelektüel gelişim boyutunda ise yedi madde bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları .75 ve .80 arasında bulunmuştur. Yapı geçerliği için yürütülen açımlayıcı faktör analizinde faktör yapısının toplam varyansın %44.6'sını açıkladığı belirlenmiştir.

Ölçekteki maddelerin 17 tanesi düz ve yedi tanesi ise ters madde biçimindedir. "Bu üniversitedeki akademik deneyimlerimden memnunuz", "Tanıdığım öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu öğretmeye karşı içten ilgi duyarlar" ve "Öğretim elemanlarıyla, resmi olmayan ortamlarda bir araya gelmekten ve etkileşimde bulunmaktan memnunuz" gibi maddeler düz; "Diğer öğrencilerle tanışmak ve arkadaşlık kurmak bana zor geldi" gibi maddeler ise ters maddelere örnektir. Katılımcılara uygulanan tüm ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .85 olup yüksek güvenilirliğe işaret etmektedir.

**Veri Toplama Süreci**

Kontrol grubunda her hafta ilk ders saati ile ikinci ders saatinin ilk 20 dakikası ilgili içerik düz anlatım-tartışma yöntemleriyle verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ikinci dersin son 30 dakikasında sunulmak ve yorumlanmak üzere her hafta bir materyal getirmeleri gerektiği söylenmiştir. Bunun bir gazete haberi, kitaptan bir paragraf, bir karikatür, bir fotoğraf olabileceği

şeklinde örnekler verilmiştir. İlgili materyale ait en fazla bir paragraflık özet yazılıp sınıfa getirilmesi ve sınıf arkadaşlarına yorumlanması hatırlatılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere de aynı kontrol grubunda olduğu gibi ilk ders saatinin tamamı ve ikinci ders saatinin ilk 20 dakikası ilgili haftanın içeriği düz anlatım-tartışma yöntemleriyle verilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler ikinci dersin son 30 dakikasında ise ilgili haftanın uyum teması göz önüne alınarak etkinlik eylemlerinde bulunmuştur. Ayrıca birtakım ders dışı etkinlik eylemlerinde de bulunmuşlardır. Hem ders içi hem ders dışı etkinliklerin tümü öğrenci kalıcılık programı olarak adlandırılmıştır. Öğrenci kalıcılık programı akademik uyum için “akademik koçluk” ve sosyal uyum için “sosyalleşme etkinliği” temeline oturtulmuştur. Öğrenci kalıcılık programı 14 haftayı kapsamakla birlikte 10 hafta boyunca (2. ve 11. haftalar arası) sunum ve materyal paylaşımı yapılmıştır. Normal müfredata tabi içerik, uyum etkinlikleri ile zenginleştirilerek Tablo 2’de görüldüğü şekilde bir ders izlencesi oluşturulmuştur. Bu izlençe her bir hafta içi öğrenci kalıcılık programı ile ilgili içerik, tema, etkinlik ve eylemleri içermektedir. Bu izlençe; alan yazın taraması, etkinlik havuzu oluşturma ve uzman görüşü alma gibi stratejiler kullanılarak oluşturulmuştur.

**Tablo 2.**

*Öğrenci Kalıcılık Programı İçerik, Tema, Etkinlik Türleri ve Eylemleri*

Hafta	İçerik	Uyum Temaları	Etkinlik 1: Akademik Koçluk		Etkinlik 2: Sosyalleşme	
			Ders içi	Ders dışı	İlk 15 dk (Önceki hafta konusu)	Son 15 dk (İlgili hafta konusu)
<b>Hafta 1</b>	Tanışma					
<b>Hafta 2</b>	Genel kavramlar	Akran öğretimi	Ben kimim? (drama)	Toplantı	Tanışma	Kuramlar
<b>Hafta 3</b>	Birey ve toplum	Profesyonel gelişim	Haber tartışma	Toplantı	Önemli sosyologlar	Öğrenen toplum
<b>Hafta 4</b>	Aile ve eğitim	Rol model davranış	Film kesitleri	Toplantı	Sosyalleşme	Ailenin işlevi
<b>Hafta 5</b>	Kültür ve eğitim	Kültürel etkileşim	Bölge tanıtımı	Toplantı	Ailede gözlenen problemler	Kültürel süreçler
<b>Hafta 6</b>	Demokrasi ve eğitim	Topluma hizmet	Kamu spotu	Toplantı	Okul kültürü	Demokratik eğitim
<b>Hafta 7</b>	Din ve eğitim	Değerler	Kitap önerileri	Toplantı	Cinsiyet ve eğitim	Laiklik
<b>Hafta 8</b>	Ekonomi ve eğitim	Öz-kaynak kullanımı	Tablo-grafik yorumlama	Toplantı	İnanç ve ideoloji	Eğitimin ekonomiye etkisi
<b>Hafta 9</b>	Fırsat eşitsizlikleri	Eleştirel düşünce	Fotoğraf sergisi	Toplantı	Ekonominin eğitime etkisi	Fırsat eşitsizliği göstergeleri
<b>Hafta 10</b>	Okul sistemi	Zaman yönetimi	Dizi kesitleri	Toplantı	Fırsat eşitliği sağlama önerileri	Okulun yapısı
<b>Hafta 11</b>	Sosyal yansımalar	Sosyal sorumluluk	Resim sergisi	Toplantı	Okul Modelleri	Çocuk İşçiler
<b>Hafta 12</b>	Sosyal değişim	Stres yönetimi				
<b>Hafta 13</b>	Eğitim sorunları	Kariyer planlama				
<b>Hafta 14</b>	Dönem değerlendirmesi					

Akademik koçluk kapsamında araştırmacı her haftanın sunum yapan grubuyla 30 dakikalık görüşmeler yapmıştır. Öğrencilerin odak grup şeklinde hep birlikte katıldığı bu görüşmelerin



yarısının bir önceki hafta dersini değerlendirme, diğer yarısının da o haftanın dersini tartışma şeklinde sürmesi sağlanmıştır.

Sosyalleşme etkinliği kapsamında ders içi ve ders dışı olarak iki etkinlik türü planlanmıştır. Her bir grupta altı öğrenci olacak şekilde oluşturulan 10 gruptan bir grup her hafta ders içinde etkinlik sunumu yaparken geri kalan 9 grup ise o tema ile ilgili materyal paylaşımında bulunmuştur. Ders dışında ise tüm gruplardaki öğrencilerin bir araya gelerek konuya hazırlanmaları ve bu anı ölümsüzleştirmek için öz-çekim yapımları istenmiştir.

Akademik koçluk ile sosyalleşme etkinliği birbirlerinden bağımsız gibi görünse de aslında birbirlerini içermektedir. Akademik koçluk kapsamında öğretim elemanı ile yürütülen iletişim önemli bir sosyalleşme vasıtasıdır. Benzer şekilde, sosyalleşme etkinliği kapsamında içeriğe dair yürütülen grup çalışmaları da akademik öğrenmeyi teşvik etmektedir. Sonuç olarak, her iki tür etkinlik de akademik ve sosyal uyumu artırmaya yönelik olarak ortak paydada buluşmakta ve önemli noktalarda kesişmektedir.

### **Verilerin Analizi**

Dönemin ikinci haftasının başında, hem deney grubuna hem kontrol grubuna ölçek ön test olarak uygulanmıştır. Dönem sonunda ise aynı test son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön testleri ve son testleri iki faktörlü varyans analizi (2X2 ANOVA) ile incelenmiştir. Bu analizler için  $p < .05$  anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiş ve gerekli varsayımlar test edilmiştir. Veri analizine ilişkin tüm sonuçlar bulgular başlığı altında verilmiştir.

### **Geçerlik, Güvenirlik ve Etik**

Çalışmada iç geçerliği tehdit eden faktörler bulunmaktadır ve bunun önüne geçmek için araştırmacı belli önlemler almıştır. Örneğin, her iki grup için de dersin işlendiği derslik ve zaman dilimi aynı, ama günleri farklıdır. Bu planlama ısı, güneş ışığı, ses gibi koşulların benzer olmasını; derslerin farklı günlerde olması ise tekrarlama, rutine bağlama gibi tehditlerin minimize edilmesini sağlamaktadır. Veri toplayıcı karakteri tehdidinin önüne geçmek için tüm verileri öğretim elemanı toplamıştır. Ayrıca, ölçekteki maddelerin analizinde bilgisayara ve analiz programlarına daha fazla bağımlı kalınması, ölçeğin az sayıda madde içermesi gibi durumlar da ölçüm bölünmesi tehdidinin önüne geçmiştir. Deney ve kontrol grubuna çalışmanın türünden ve hangi gruplara tabi olduklarından bahsedilmemiştir. Yani yapılan etkinliklerin bir deneyin değil öğretim fonksiyonunun bir parçası olduğu inandırılmıştır. Bu şekilde kontrol grubundaki öğrencilerin negatif tutumlarının (demoralizasyon), deney grubundaki öğrencilerin ise pozitif tutumlarının (ekstra çaba) önüne geçilmiştir.

Bazı tehditlerin bertaraf edilmeye çalışılması başka geçerlik-güvenirlik problemleri ortaya çıkarabilir. Örneğin, her iki gruba ders uygulamasını araştırmacının yapması uygulayıcıdan kaynaklanan uygulama ile ilgili engelleri minimize ederken sorumlu öğretim elemanı-öğrenci ilişkisi ise hiyerarşiden kaynaklanan güç ile ilgili tehditler oluşturabilir. Bu erk ilişkisini hafifletme adına araştırmacı her iki gruba da etkileşim kurmuş, olumlu bir sınıf iklimi oluşturmuş ve sürece öğrencileri de katarak onlara değerli olduğunu hissettirmiştir. Örneğin her iki grupta yürütülen grup çalışmaları buna katkı sağlamış olabilir. Diğer taraftan, katılımcı özelliği deneysel araştırmayı etkileme potansiyeline sahiptir. Örneğin, deney grubuna düşen çok sayıdaki sosyal öğrenci ile kontrol grubuna düşen çok sayıdaki asosyal öğrenci deneysel yöntemin etkisini sınırlayabilir. İç geçerliği tehdit eden diğer bir husus ise test yapmadır. Deneysel işlem sonucu öğrencide meydana gelen değişimin gerçekten uygulamadan mı kaynaklandığı yoksa ön testin etkisi (hassasiyet) mi olduğu sorusunun cevabı önemli bir iç geçerlik tehdididir. Olgunlaşma ile ilgili olan tehdit ise öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarının zaman içinde gelişmesidir. Başka bir deyişle, üniversitede geçen zaman onların uyumlarını olgunlaşmaya bağlı olarak kendiliğinden artırmış olabilir.

Çalışma için en büyük tehdit oluşturan en önemli husus ise olağandışı durumdur. Bu çalışmanın 7. haftasında Covid-19 salgını nedeniyle üniversiteler tatil edilmiş ve uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu durum da ders işleyişinde değişime neden olmuştur. Öğretim elemanı hem deney hem de kontrol grubu için uzaktan eğitim platformuna konuyu anlatan sesli sunu yüklemiş ve öğrencilerin anlamadığı yerleri sorabilmesi için forum eklemiştir. Kontrol grubu için açılan ödev etkinliğine kontrol grubundaki öğrencilerin materyal yüklemeleri istenmiştir. Deney grubunda ise akademik koçluk etkinliğini yürütmek için öğretim elemanı ile öğrenciler e-posta ve forum üzerinden toplantı yapmışlardır. Sosyalleşme etkinliği için de öğrencilerden grup içi telefon zinciri kurmaları istenmiş ve ödev hazırlarken video konferans yapmaları önerilmiştir. Ayrıca öğrencilerden 1'er dakikalık video yüklemeleri istenmiştir. Hiç kuşkusuz ki fırsat eşitsizliği konu kapsamında incelenebilecek bir konu olan devamsızlık burada dikkat çekmiştir. Her öğrenci ya dersi takip edememiştir ya da etkinliklere katılamamıştır. Sonuç olarak bu olağandışı durum önemli bir iç geçerlik tehdididir.

Dersin ilk yani tanışma safhasında kontrol grubundaki öğrencilere dönem boyunca dersle ilgili belli işleyişlerin bilimsel bir çalışmada kullanılacağı anlatılıp herhangi bir fiziksel, psikolojik ve sosyal zarar görmeyecekleri taahhüt edilmiştir. Bu bağlamda, onların gönüllü katılım onayları istenilmiştir. Bu noktada, onların kontrol grubu olduğu söylenmemiştir. Deney grubundaki öğrencilere de dersle ilgili etkinliklerin bilimsel bir çalışma kapsamında değerlendirileceği anlatılmış ve sürecin herhangi bir fiziksel, psikolojik veya sosyal bir zarar getirmeyeceği ifade edilmiştir. Aynı şekilde, onların da gönüllü katılım onayları istenmiş, ama deney grubu oldukları söylenmemiştir. Her iki grupta da gönüllü katılımı artırmak için etik olan kimi stratejiler kullanılmıştır. Örneğin çalışma sonucunda belki ders müfredatlarının daha verimli ve eğlenceli hale geleceği, bunda da onların büyük emeği olacağı anlatılmıştır.

### *Etik Kurul İzin Bilgileri*

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 29.03.2019

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 535

### **BULGULAR**

Çalışmanın yüz yüze yürütülen kısmında 122 öğrenciden ölçekle veri toplanmıştır. Deney ve kontrol grubundan ön test ile toplanan sonuçlara göre katılımcıların akademik ve sosyal uyum düzeyleri orta düzeyin ( $\bar{X} = 2.93$ ,  $SS = .57$ ) altındadır. Kontrol grubun akademik ve sosyal uyumları ( $\bar{X} = 2.98$ ,  $SS = .60$ ) deney grubunun akademik ve sosyal uyumlarından ( $\bar{X} = 2.88$ ,  $SS = .53$ ) yüksek görünmektedir. Tablo 3 katılımcıların akademik ve sosyal uyum puanlarını göstermektedir.

**Tablo 3.**

*Uygulama Öncesi Akademik ve Sosyal Uyum Puanları*

	Ortalama	Standart Sapma
<b>Deney Grubu</b>	2.88	.53
<b>Kontrol Grubu</b>	2.98	.60
<b>Genel</b>	2.93	.57

Çalışmanın uzaktan eğitimle ilgili yürütülen kısmı uygulama sonuna denk gelmiş ve son teste 102 kişi dahil olmuştur. Deney ve kontrol grubundan son test ile toplanan sonuçlara göre katılımcıların akademik ve sosyal uyum düzeyleri orta düzeyin ( $\bar{X} = 3.30$ ,  $SS = .55$ ) üstündedir. Deney grubunun akademik ve sosyal uyumları ( $\bar{X} = 3.41$ ,  $SS = .51$ ) kontrol grubunun akademik ve sosyal uyumlarından

( $\bar{X} = 3.14$ ,  $SS = .63$ ) yüksek görünmektedir. Tablo 4 katılımcıların akademik ve sosyal uyum puanlarını göstermektedir.

**Tablo 4.**

*Uygulama Sonrası Akademik ve Sosyal Uyum Puanları*

	Ortalama	Standart Sapma
<b>Deney Grubu</b>	3.41	.51
<b>Kontrol Grubu</b>	3.14	.63
<b>Genel</b>	3.30	.58

Öğrenci kalıcılık programının etkili olup olmadığını test etmek için ölçüm (ön test ve son test) ve grup (Deney ve kontrol grupları) bazında 2X2 ANOVA yürütülmüştür. Bu analiz için gerekli varsayımlar bağımsız gözlem, normallik ve varyans homojenliği kontrol edilmiştir. Veri toplama sürecindeki katılımcıların anketi birbirlerinden bağımsız doldurması (uzaktan eğitimde herkes kendi evlerinde), analiz programında ortaya çıkan normallikle ilgili şekillerin normal dağılım göstermesi ve varyans homojenliğinde Levene testinin anlamsız ( $p = .39$ ) çıkması bu varsayımların doğrulandığını ve 2X2 ANOVA yürütülmesinde bir sakınca olmadığını göstermiştir.

2X2 ANOVA ölçüm ve grup arasındaki anlamlı bir etkileşim olduğunu göstermiştir,  $F(1,220) = 5.93$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .03$ . Akademik ve sosyal uyumdaki varyansın %3'ü ölçüm ve grup arasındaki etkileşimdeki farklılıktan kaynaklanmakta olup bu durum Cohen'e (1992) göre küçük etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Diğer taraftan sonuçlar, ölçüm bazında anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermiştir,  $F(1,220) = 19.75$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .08$ . Akademik ve sosyal uyumdaki varyansın %8'i ölçümdeki farklılıktan kaynaklanmakta olup bu durum Cohen'e (1992) göre orta büyüklükte bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Gruplar içinse herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Tablo 5 sonuçları özetlemektedir.

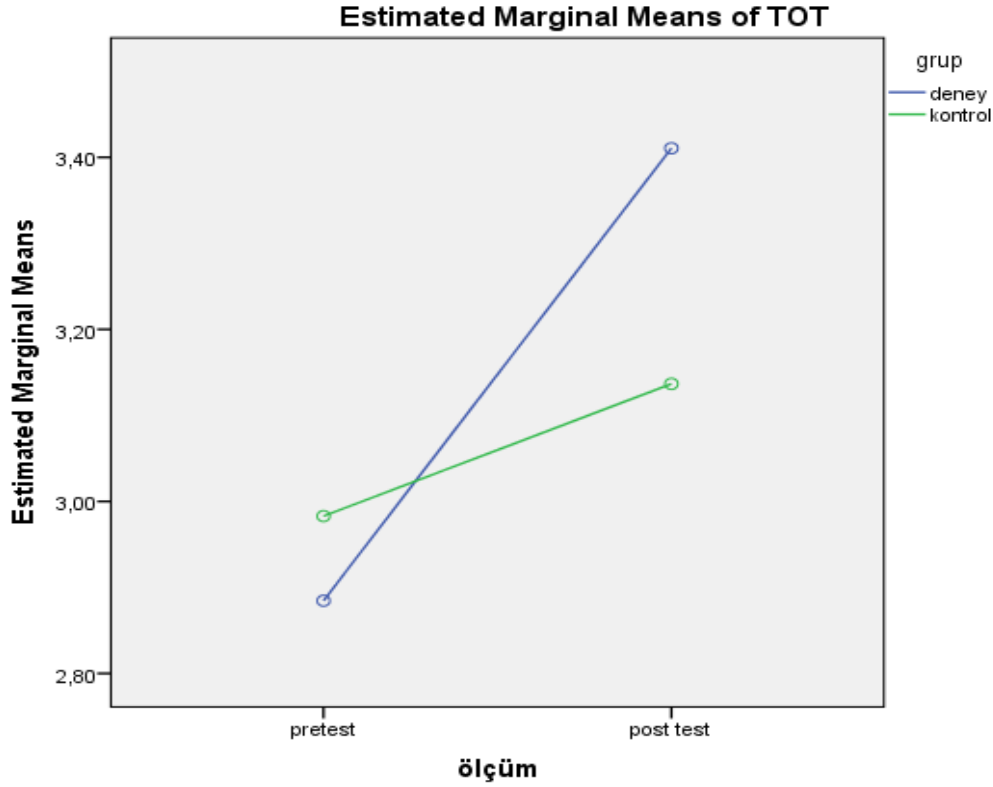
**Tablo 5.**

*2X2 ANOVA Sonuçları*

	SS	df	MS	F	$\eta^2$
<b>Ölçüm</b>	6.33	1	6.33	19.75*	.08
<b>Grup</b>	.42	1	.42	1.32	.01
<b>ÖlçümXGrup</b>	1.90	1	1.90	5.93*	.03
<b>Hata</b>	70.50	220			
<b>Toplam</b>	79.92	223			

\* $p < .05$

Ölçüm ve grup arasındaki etkileşimin anlamlı çıkması, etkileşim grafiğinin incelenmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Grafikte doğruların kesiştiği için grafiğin yorumlanması gerekmektedir. Ön test ölçümünde kontrol grubundaki öğrencilerin deney grubundaki öğrencilere göre akademik ve sosyal uyumları yüksek görünürken son test ölçümünde ise durum tam tersine dönmüştür. Şekil 1'de görüldüğü gibi son test ölçümünde kontrol grubu daha yumuşak bir yükseliş gösterirken deney grubu ise daha keskin bir yükseliş göstermiştir. Son test ölçümünde deney grubundaki akademik ve sosyal uyumun kontrol grubundakine göre daha yüksek olması, 2X2 ANOVA analiziyle anlamlı çıkan sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde öğrenci kalıcılık programının etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.



Şekil 1. Ölçüm ve Grup Arasındaki Etkileşim Grafiği

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçları öğrenci kalıcılık programının üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumlarına olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Müfredatla bütünleştirilmiş uyum temelli öğrenci kalıcılık programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik ve sosyal uyumları normal müfredatın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerininkine göre yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak çalışmanın hipotezi doğrulanmıştır.

Yöntem olarak ele alındığında alan yazındaki diğer deneysel çalışmalarda da bazı yöntem ve programların eğitim çıktılarına olumlu etki gösterdiği bulunmuştur. Bu bağlamda, çalışmanın sonucu alan yazınla uyumlu haldedir. Yapılandırmacı yaklaşımlardan 7E modelin Türkçe dersindeki başarıya etkisi (Ateş, 2017), bilgisayar destekli öğretimin fen bilgisi başarısına etkisi (Pektaş, Türkmen, & Solak, 2006), STEM uygulamalarının akademik başarıya etkisi (Yıldırım ve Selvi, 2017) ve üst sorgulamaya dayalı problem çözme yaklaşımının öz düzenleme becerilerine etkisi (Ay ve Bulut, 2017) bunlara örnek olarak gösterilebilir. Özetle, birtakım eğitim-öğretim yöntem ve modelleri olumlu okul çıktılarında gelişime neden olmaktadır.

Uluslararası alan yazın incelendiğinde öğrenciyi okulda tutma ile akademik ve sosyal uyum üzerine oluşturulan bazı programların üniversite ile bütünleşme noktasında önemli katkıları olduğu bulunmuştur. Bu çalışma, öğrenci kalıcılık programının akademik ve sosyal uyuma olumlu etkisini gözler önüne sererek uluslararası alan yazınla benzer bir sonuç ortaya koymuştur. Windham, Rehfuss, Williams, Pugh ve Tincher-Ladner (2014) öğrencilerin beceri dersini almalarının okulda kalmalarına etkisini inceledikleri çalışmada beceri dersini alan öğrencilerin bu dersi almayan öğrencilere göre okulda daha fazla tutduklarını bulmuştur. Maisto ve Tammi'nin (1991) çalışması içerik temelli seminerlerin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumunu artırdığını göstermiştir. Yomtov, Plunkett, Efrat ve Marin (2017) akran koçluğunun öğrenciyi okulda tutmaya etkisini incelemiş ve akran koçluğuna tabi tutulan öğrencilerin okulda daha çok tutduklarını

bulmuştur. Hassan, Qureshi, Moreno ve Tukiainen (2019) pedagojik bir modelin öğrenciyi okulda tutma üzerine etkisini araştırmış ve anlık geri bildirimli düşük ağırlığı olan çok sayıda teste dayalı ölçme yöntemi uygulanan öğrencilerin diğerlerine göre daha çok okulda tutduklarını tespit etmişlerdir.

Öğrenci kalıcılık programının akademik ve sosyal uyumu geliştirme yöntemsel ve program içeriği ile ilgili nedenlere ek olarak kişisel tercihler ve bağlamsal durumlarla açıklanabilir. Dönem ilerledikçe çeşitlenen ve derinleşen öğrenci etkileşimleri, farklı alanlardaki deneyimlerin öğrencileri olgunlaştırması ve geleceğe dair olan kaygıların akademik kariyeri öncelikli hale getirmesi gibi kişisel tercihler çalışmanın sonuçlarını etkilemiş olabilir. Ayrıca üniversiteye kayıttan sonra dönem başında sadece bir defa gerçekleştirilen alıştırmaya çalışmalarının gönüllülüğe dayanırken öğrenci kalıcılık programının müfredatla bütünleştirilmesi öğrencilere hem ders içinde hem de ders dışında birtakım sorumluluklar getirmiştir. Bu sorumluluklar öğrencilerin motivasyonunu olumlu bir şekilde etkiliyor olabilir. Diğer taraftan, Covid-19 salgını olağandışı bir durum oluşturmuş ve uzaktan eğitime geçilmesi bir iç geçerliği tehdit eden unsur olarak dikkat çekmiştir. Fakat bu durumun her iki grup için de geçerli olması tehdidin boyutunu düşürmüştür. Hatta uzaktan eğitimde deney grubundan ölçüğü dolduran öğrenci sayısının kontrol grubunkinden fazla olması öğrenci kalıcılık programının motive ediciliği ile açıklanabilir.

Çalışmanın sonuçları araştırma, kuram ve uygulama boyutlarında önemli çıkarımlar ortaya koymaktadır. Öncelikle yükseköğretime yeni başlayan öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarının geliştirilmesi için ortaya koyulan öğrenci kalıcılık programı Türkiye alan yazınında önemli bir boşluğu doldurmuştur. Zaten sınırlı sayıda olan çalışmaların hiçbiri nedensel bir etki kurabilecek deneysel bir yöntemle akademik ve sosyal uyuma yaklaşmamıştı. Dolayısıyla bu durum araştırmacıların akademik ve sosyal uyuma çok boyutlu yaklaşımlarına katkı sağlayacaktır. Kuramsal açıdan yaklaşıldığında ise 1970'li yıllarda Spady (1970), Tinto (1975) ve Bean (1980) gibi bilim insanlarının ortaya attığı akademik ve sosyal hayata uyumun üniversite kalıcılığında önemli olduğu fikri hem geçerliğini devam ettirmiş hem de müfredatla bütünleştirilme gibi olgularla çağa ve toplumsal ihtiyaçlara göre güncellenebilme imkânına sahip olmuştur. Diğer taraftan, yükseköğretim alanındaki politika yapıcılar, yükseköğretim kurumları yöneticileri ve öğretim elemanları ders içi ve ders dışı birtakım etkinliklerin akademik ve sosyal uyumu geliştirme noktasında müfredatla bütünleşik hale getirilebilmesinin farkında olabilecektir.

Çalışmanın deneysel desenle gerçekleşmesi her ne kadar araştırmanın güçlü yönünü ortaya koysa da çalışmanın sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle gruplara rastgele atanmanın olmaması deneysel çalışmanın gücünü olumsuz yönde etkilemiştir. Ayrıca, bu durum hem çalışmanın genellebilirliği hem de dış geçerliği için bir sınırlılıktır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar Eğitim Fakültesi özelinde bazı bölümlerle sınırlıdır, tüm fakülteye genelleme yapılamaz. Benzer şekilde, diğer bağlamlar için ekolojik bir genelleme yapılması mümkün değildir. Diğer taraftan, Covid-19 salgını ile gelişen olağanüstü durumlar önemli bir iç geçerlik tehdidi ortaya çıkarmıştır. Bu süreçte yaşanan olumlu ya da olumsuz deneyimler hiç kuşkusuz ki çalışma sonuçlarını etkileyen önemli bir sınırlılık olarak kayda değerdir. Ayrıca son teste katılan öğrenci sayısındaki düşüş önemli bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Son olarak çalışmada elde edilen bulgular yapılan ölçüm ve uygulamalara sınırlıdır. Daha farklı ölçek kullanılması veya daha farklı bir deneysel uygulama sonuçları değiştirebilir.

### **Öneriler**

Çalışmanın sonuçları düşünüldüğünde araştırmacılara ve politika yapıcılarla uygulayıcılara belirli öneriler getirilmiştir. Buradan hareketle, araştırmacılara gerçek ve güçlü deneysel araştırma desenlerini tercih ederek benzer çalışmalar yürütmesi önerilmektedir. Ayrıca, sağlık ve mühendislik gibi daha farklı alanlarda müfredatla bütünleşik uyum temelli programların uygulanmasına dönük araştırmalar yürütülebilir. Benzer öneri, yükseköğretim politika yapıcılarına, yöneticilerine ve

uygulayıcılarına verilebilir. Özellikle Covid-19 salgını bir gerçeği gözler önüne sermiştir. Oluşturulan bilim kurullarında sadece sağlık alanından bilim insanlarının değil aynı zamanda psikoloji ve sosyoloji gibi alanlardan da bilim insanlarının olması salgınla daha etkili bir mücadele yürütülmesine olanak tanımıştır. Dolayısıyla yükseköğretimde sağlıktan mühendisliğe tüm alanlarda topluma ihtiyaçlarına dokunan zorunlu bir dersin açılarak bu dersin aynı zamanda akademik ve sosyal uyumu artıracak etkinliklerle donatılması hem öğrencilerin hem de toplumun faydasına olacaktır. Müfredatla bütünleştirilmiş uyum temelli programlar öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarını geliştirmekle kalmayacak aynı zamanda yükseköğretimin potansiyelinin daha sağlıklı değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKLAR

- Aladağ Bayrak, Ö. (2012). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ateş, M. (2017). Yapılandırmacı yaklaşımın 7e modeline göre düzenlenmiş öğretim etkinliklerinin Türkçe dersindeki başarıya ve öğrenmedeki kalıcılığa etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 335-340.
- Ay, Z. S., & Bulut, S. (2017). Üst bilişsel sorgulamaya dayalı problem çözme yaklaşımının öz-düzenleme becerilerine etkisinin yarı deneysel bir çalışma ile araştırılması. *Elementary Education Online*, 16(2), 547-565.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187.
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 73-89.
- Beil, C., Reisen, C. A., Zea, M. C., & Caplan, R. C. (2000). A longitudinal study of the effects of academic and social integration and commitment on retention. *Naspa Journal*, 37(1), 376-385.
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, 40(6), 641-664.
- Bers, T. H., & Smith, K. E. 1991. Persistence of community college students: The influence of student intent and academic and social integration. *Research in Higher Education*, 32(5), 539-556.
- Borglum, K. & Kubala, T. (2000). Academic and social integration of community college students: A case study. *Community College Journal of Research & Practice*, 24(7), 567-576.
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 219-235.
- Bülbül, T., & Acar Güvendir, M. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 397-418.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5 th). London: Routledge.
- Erdoğan, S., Şanlı, H., & Şimşek Bekir, H. (2005). Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2)479-496.
- Flowers, L. A. (2006). Effects of attending a 2-year institution on African American males' academic and social integration in the first year of college. *Teachers College Record*, 108(2), 267.
- Fontaine, K. (2014). Effects of a retention intervention program for associate degree nursing students. *Nursing Education Perspectives*, 35(2), 94-99.
- Gall, G., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: an introduction*. New York, NY : Pearson.

- Gardner, S. K. (2008). Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. *Innovative Higher Education*, 33(2), 125-138.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281-288.
- Hassan, M. M., Qureshi, A. N., Moreno, A., & Tukiainen, M. (2018). Smart Learning Analytics and Frequent Formative Assessments to Improve Student Retention. In *2018 International Conference on Smart Communications and Networking, University of Eastern Finland*.
- Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, 77(5) 861-885.
- Ishitani, T. T. (2016). First-generation students' persistence at four-year institutions. *College & University*, 91(3),22-34.
- Kairamo, A. K. (2012). *WP8 Student retention: international comparison framework: ATTRACT Project*. Report of European Commission.
- King, R. B., McInerney, D. M., Ganotice Jr, F. A., & Villarosa, J. B. (2015). Positive affect catalyzes academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Learning and Individual Differences*, 39(2015), 64-72.
- Long, M., Ferrier, F., & Heagney, M. (2006). *Stay, play or give it away? students continuing, changing or leaving university study in first year*. Centre for the Economics of Education and Training, Monash University.
- Maisto, A., & Tammi, M. (1991). The effect of a content-based freshman seminar on academic and social integration. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 3(2), 29-47.
- Mannan, M. A. (2007). Student attrition and academic and social integration: Application of Tinto's model at the University of Papua New Guinea. *Higher Education*, 53(2), 147-165.
- Mooring, Q. E. (2016). Recruitment, advising, and retention programs – Challenges and solutions to the international problem of poor nursing student retention: A narrative literature review. *Nurse Education Today*, 40(2016), 204-208.
- Özkan, S., & Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (Bandırma Örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(13), 153-171.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75.
- Pascarella, E. T., & Chapman, D. W. (1983). A multiinstitutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20(1), 87-102.
- Pektaş, M., & Türkmen, L. ve Solak, K.(2006). Bilgisayar destekli öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının sindirim sistemi ve boşaltım sistemi konularını öğrenmeleri üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 465-472.
- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685-700.
- Severiens, S. E., & Schmidt, H. G. (2009). Academic and social integration and study progress in problem based learning. *Higher Education*, 58(1), 59-63.
- Sevinç-Tuhanoğlu, S. (2017). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamlarına uyumlarına katkı sağlayan bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Soria, K. M., Stebleton, M. J., & Huesman Jr, R. L. (2013). Class counts: Exploring differences in academic and social integration between working-class and middle/upper-class students at large, public research universities. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15(2), 215-242.

- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Sürücü, M., & Bacanlı, F. (2010). Üniversiteye uyumun psikolojik dayanıklılık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 30(2), 375-396.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next?. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19.
- Tuna, M. E. (2010). Kurumla bütünleşme ölçekleri geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. V. *Üniversiteler Psikolojik Danışma ve Rehberlik Sempozyumu*, 21-22 Ekim, Mersin.
- Wild, L., & Ebbers, L. (2002). Rethinking student retention in community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 26(6), 503-519.
- Windham, M. H., Reh fuss, M. C., Williams, C. R., Pugh, J. V., & Tincher-Ladner, L. (2014). Retention of first-year community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 38(5), 466-477.
- Woodford, M. R., & Kulick, A. (2015). Academic and social integration on campus among sexual minority students: The impacts of psychological and experiential campus climate. *American Journal of Community Psychology*, 55(1-2), 13-24.
- Yıldırım, B., & Selvi, M. (2017). STEM uygulamaları ve tam öğrenmenin etkileri üzerine deneysel bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 13(2), 183-210.
- Yomtov, D., Plunkett, S. W., Efrat, R., & Marin, A. G. (2017). Can peer mentors improve first-year experiences of university students?. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(1), 25-44.
- Yorke, M., & Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1), 63-74.



## ***Academic and Social Integration of College First-Year Students: An Experimental Study of Student Retention Program***

### **Extended Abstract:**

Higher education is an educational level presenting important opportunities for academic and social improvement of the students, economic developments of community and country, and scientific research and developments. Economic gains and career development of individual (Ishitani, 2006) are the processes in higher education institutions. On the other hand, higher education institutions focus on two important missions: teaching and research. Teaching-oriented mission aims to enrich basic knowledge and skills of the students while research-oriented mission aims to form an effective environment for research and development activities. Student is placed at the centre for both situations and generates great potential for higher education. Usage of higher education potential at the most beneficial way for all dimensions gains importance. Student retention serves usage of this potential. In this aspect, student retention in higher education should be evaluated as principal provision.

Student retention can be defined as timely graduation, completion of graduation, persistence in education, or attendance of enrolment (Wild & Ebberts, 2002). The fact that academic and social integration of the students is the key factor was revealed by Tinto's (1975) model of dropout. In that model, the author proved the students integrated with academic and social system of university continued education whereas the students not integrated with academic and social system of university gave up education. This model and finding were also validated from many researchers (Berger & Milem, 1999; Cabrera, Nora, & Castaneda, 1993; Pascarella & Terenzini, 1983). In conclusion, academic and social integration is valuable for higher education.

Relation of student retention with academic and social integration (Beil, Reisen, Zea, & Caplan, 2000; Borglum & Kubala, 2000; Gerdes & Mallinckrodt, 1994), significance of first-year experience of students on student retention (Ishitani, 2016; Kairamo, 2012; Long, Ferrier, & Heagney, 2006; Yorke & Thomas, 2003), and activities improving student retention (Bean & Eaton, 2002; Gardner, 2008; Mooring, 2016) are the topics frequently studied in the literature.

Higher education institutions generally implement orientation activities at the beginning of the semester and in a single day by limiting campus climate and regional culture. For this reason, orientation is not preferred by most of the students so that benefits of the orientation decrease. The current study will be an attempt to fill gap in both literature review and practice by integrating orientation programs with the content of the course. Moreover, the study will form a base for the institutions and stakeholders by removing orientation limitations and developing adaptation integrated curriculums.

The research question of the current study is based on effect of student retention program on academic and social integration of the first-year students in higher education. Main purpose of the study is to examine the effect of student retention program on the academic and social integration of the students. Considering this main purpose, the targets are to develop student retention program, to conduct experimental study in an effective way, and to form bases of new higher education curriculums.

A quasi experimental design was used. There was no intervention for students in the control group while students in the experiment group were trained through "student retention program". Population of the study consisted of 288 first-year students in Faculty of Education in a small Anatolian province. The sample was selected non randomly by matching participants in terms of

gender and score of university entrance exam. Sixty-one students were assigned to control group while another 61 students were assigned to experimental group. Control group was taught by usual curriculum whereas experimental group was taught by developed curriculum based on student retention program. This program included academic mentorship and socialization activities. Institutional Integration Scale including 24 items in four dimensions was used in the study to assess levels of the students in terms of academic and social integration. In order to analyze differentiation between pre-test and post-test, ANOVA was run in a statistical analysis package. The experiment was conducted in spring semester of 2019-2020.

In order to run two-way ANOVA, assumptions of independent observation, normality, and homogeneity of variance were checked. Within confirmation of these assumptions, 2X2 ANOVA was conducted. Results showed that there was a significant mean difference between measurement times and groups,  $F(1,220) = 5.93, p < .05, \eta^2 = .03$  and between pre-test and post-test,  $F(1,220) = 19.75, p < .05, \eta^2 = .08$  while there was no significant mean difference for the groups. Further, interaction plot showed that academic and social integration scores of students in experiment group increased dramatically while those scores of students in control group increased smoothly.

The study showed that student retention program improved academic and social integration of first-year college students. This result is coherent with the other studies in the literature both methodologically and conceptually. In terms of methodological trend, literature has studies showing positive effects of some methods and models on positive school outcomes (Ateş, 2017; Ay & Bulut, 2017; Pektaş, Türkmen, & Solak, 2006; Yıldırım & Selvi, 2017). As conceptually, literature has studies showing positive effect of retention programs or techniques on either student retention or academic and social integration (Hassan, Qureshi, Moreno, & Tukiainen, 2019; Maisto & Tammi, 1991; Windham, Rehfuss, Williams, Pugh, & Tincher-Ladner, 2014; Yomtov, Plunkett, Efrat, & Marin, 2017). Finally, the researcher of the current study recommends researchers to conduct true experimental design and policy-makers to implement student retention programs integrated with curriculum.

**Key Words:** *Student retention program, Student retention, Academic integration, Social integration, Experimental study.*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.572807

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(1), 138-154

## Okul Müdürlerinin Soruşturma Görevlerini Yerine Getirirken Karşılaştıkları Sorunlar

Hüseyin EKİNCİ<sup>1</sup>, Ali SABANCI<sup>2</sup>

Makalenin Geliş Tarihi: 31.05.2019

Yayına Kabul Tarihi: 06.06.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 27.06.2020

*Bu çalışmada okul müdürlerinin soruşturma (muhtaklık) görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yönteminde, durum deseninde gerçekleştirilmiştir. Çalışma gurubu, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen katılımcılar arasında gönüllü olarak katılmayı kabul eden altı ilköğretim okulu müdüründen oluşmuştur. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Veriler, yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır. Analiz sürecinde nitel araştırma paket programı QSR N-VIVO12 kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır. Sonuç olarak, okul müdürleri öncelikle soruşturma görevinin kendilerine verilmesinin uygun olmadığı görüşündedir. Müdürler, görevin kendilerine verilmesi ile ilgili olarak da teorik, hukuki ve uygulamaya ilişkin bilgi ve becerilerinin bu görevi etkin bir şekilde yerine getirmek için yeterli olmadığı kanaatinde. Katılımcılar, soruşturma görevleri için verilen hizmet içi eğitimi yetersiz bulmaktadırlar. Müdürler, hizmetiçi eğitimlerin uzman kişilerce verilmesi halinde daha fazla yarar sağlayabileceklerini ifade etmektedirler. Araştırma sonuçlarına göre ayrıca, soruşturmalarla ilgili olarak, görev emrinde belirtilen süre ve içerik bakımından çeşitli sorunlar olduğu belirlenmiştir. Müdürler soruşturma süreçlerinde baskı altında kalma, başkalarının soruşturmanın seyrini etkileme çabaları gibi istenmeyen durumlardan rahatsızlık duymaktadır. Bu durumlarla birlikte müdürler, mevzuatın uygulamaya rehberlik etmede yetersiz kaldığına inanmaktadır. Bütünde müdürlerin, soruşturma yapmaya ilişkin yetersizlik algılarına sahip oldukları, soruşturma ile ilgili mağduriyet yaratma ihtimali nedeni ile kendilerinde psikolojik baskı hissettikleri anlaşılmıştır.*

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim denetimi, Muhtaklık, Soruşturmacı, Soruşturma.

### GİRİŞ

Örgüt çeşitli amaçları gerçekleştirmek üzere eylemlerini eş güdümlenen ve birlikte çalışan bir grup insanın bir araya gelmesi ile oluşan yapıdır (George & Jones, 2012). Başka bir tanımla örgüt en az iki kişinin ortak bir amaç doğrultusunda, iş birliği esnasında doğan ilişki ile meydana gelen bir oluşumdur (Sezer, 2006). Örgütlerin etkili ve verimli bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için örgütte çalışanların rollerinin ve sorumluluklarının gereğini örgütün amaç, yapı ve süreç boyutlarında öngörülen kural ve düzende gerçekleştirmeleri gerektiği söylenebilir. Örgütlerin iç işleyişlerini düzenleyen yazılı kurallarla, ast üst ilişkileri, yöneticilerin, öğretmenlerin, diğer çalışanların ve öğrencilerin görev ve sorumlulukları ve davranış biçimleri açıkça tanımlanırken; kuralların ihlali

<sup>1</sup> Müdür Yardımcısı (MEB), Akdeniz Üniversitesi, huseyin\_ekinci\_33@hotmail.com, ORCID: 0000.0001.8718.3206

<sup>2</sup> Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, alisabanci@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000.0002.2508.7339

Ekinci, H. ve Sabancı A. (2020). Okul müdürlerinin soruşturma görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 138-154. DOI: 10.7822/omuefd.572807

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2020, 39(1), 138-154.

durumunda ne tür yaptırımlarla karşılaşılacağı açıkça ortaya konur. Örgütlerde amaç doğrultusunda kuralların işleyişi ve düzenin sağlanması ile ilgili inceleme, değerlendirme ve geliştirme; gerektiğinde ise yaptırımların uygulanması işlevi denetim ve değerlendirme için öngörülen çerçevede düzenlenmektedir.

Eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran temel unsur, var olma sebebi olan, doğrudan insan davranışları üzerinde duyuşsal, zihinsel ve devinışsel açıdan değişiklik yaratmayı hedeflemesidir. Eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran başat unsurlardan bir diğeri de örgütsel ve yönetsel etkililiğın ve verimliliğın büyük ölçüde iyi insan ilişkilerine dayalı olmasıdır. Toplumunu ilgilendiren bir yapı olan eğitimin resmi (formal) boyutu okullardır (Aydın, 2014). Eğitim yönetimi ayrı bir uzmanlık alanı olarak, kamu ve iş yönetiminden işlevler ve amaçlar bakımından farklılıklar gösterir (Aydın, 2014a). Eğitim yönetimi kamu yönetiminin kendi içerisinde yer alan özel bir alan olarak ifade edilebilir. Eğitim yönetimi ile eğitim yönetiminin bir alt alanı olan okul yönetimi devletin eğitim siyasetlerini ve yetkili organların eğitimle ilgili olarak bu siyasetler ışığında ortaya çıkardığı, eğitimin özel ve genel amaçlarını gerçekleştirme ile sorumludur (Kaya, 1991).

Okullarda görevli yöneticilerin, okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için kendi üzerlerine düşen görevleri bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2013). Eğitim yöneticiliği, kendine özgü etik kuralları olan ve uzmanlık gerektiren bir meslek alanıdır. Bir mesleğın en önemli ölçütü ise kuramsal dayanaklarının olması, bir bilim olarak olgunlaşması, test edilebilir ve örgütlü bilgi birikimine sahip olmasıdır (Lunenburg & Ornstein, 2013). Eğitim yöneticilerinin önemli görevleri arasında yer alan denetim, kurumda çalışan iş görenlerin görevlerini yerine getirmelerini takip etmek, çalışanların görevleri ile ortaya çıkan yenilikleri tanıtmak, çalışanların var ise eksiklerini ve hatalarını belirlemek, eksik ve hatalarını belirledikten sonra bunları düzeltmeleri için gerekli önlemleri almak, bu eksiklik ve hataların çözümü ile ilgili yöntemleri geliştirmelerini sağlama şeklinde tanımlanabilir (Bolat, Seymen & Erdem, 2008; Taymaz, 2013). Denetimin asıl amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini belirleyebilmek, daha iyi sonuç elde edebilmek için gerekli olan önlemleri almak ve bu süreci geliştirmektir. Bu çerçevede, Aydın'a (2014b) göre örgütsel işleyişin tüm hatları ile ele alınıp programlı ve planlı bir şekilde devamlı olarak izlenmesi, eksik yönlerinin saptanması, düzeltilmesi ve örgütün daha iyi bir işleyiş gerçekleştirilmeye çalışılması hedeflenir.

Okul müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel (iş gören), tahakkuk (mali), taşınır mal, yazışma, yatılılık, bursluluk, güvenlik, temizlik, beslenme, taşınır eğitim, nöbet, koruma, bakım, eğitici ve sosyal etkinlikler, düzen, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ve görev tanımında yer alan diğer görevlerin yerine getirilmesi şeklinde belirlendiği görülmektedir (MEB, 2014a). Millî Eğitim Bakanlığı'nın okulun işlerini yönetsel süreçler ve işlevsel süreçler olmak üzere iki başlık altında bir bütün olarak ele aldığı anlaşılmaktadır. Bunlardan yönetsel süreçler; karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme şeklinde ifade edilmektedir. İşlevsel süreçler ise öğrenci işleri, personel işleri, öğretim işleri, eğitim işleri, işletmecilik olarak belirtilmiştir (MEB, 2002).

Eğitim ve öğretim hizmetinin, devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Millî Eğitim Bakanlığı sorumlu tutulmuş ve görevleri belirlenmiştir (MEB, 1973; MEB, 2011). 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunun değişik 53. Maddesine dayanak yapılarak çıkarılan yönetmeliklerde, 652 sayılı kanunla öngörülen değişikliklerde ve daha sonra 6528 sayılı kanunla yapılan düzenlemelerde müfettişlere verilmiş olan işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme ve soruşturma görevlerinin 6764 sayılı kanunla "illerde il müdürüne bağlı olarak inceleme, araştırma rehberlik hizmetleri ile il müdürünün vereceği diğer görevleri yapar" şeklindeki ifade edilerek sınırlandırılmıştır (Kayıkçı, 2016; MEB, 1992; MEB, 2011; MEB, 2014b; MEB 2016, Sabancı & Akcan, 2019). Ayrıca, "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif

Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği" ile öğretmen denetimi veya ders denetimi müfettişlerin görev alanı içerisinde gösterilmemiştir (MEB, 2014c). Teftiş ve denetleme görevi, ilgili kanunda belirtilen çerçevede valiliğe verilen görevlendirme yetkisiyle Bakanlık veya genel müdürlük müfettişleri ile veya bu dairelerin memurları ve amirlerine yaptırılabilir. Bu çerçevede okullarda denetimin okul müdürleri tarafından yürütülmesi öngörülmüş, soruşturma görevi de okul müdürünün sorumlulukları arasında yer almıştır (İl İdaresi Kanunu, 1949). İlgili yasal düzenlemelerde de okul müdürünün en önemli görev, yetki ve sorumluluklarından birisinin personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli tedbirleri almak ve öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izlemek ve rehberlikte bulunmak olduğu belirtilmiştir (MEB, 2013).

Okul müdürlerinin yukarıda belirtilen yasal çerçevede yürüttükleri soruşturmanın, sorumlu merciler tarafından suç şüphesinin öğrenilmesinden iddianamenin kabulüne kadar geçen sürede yürütülen iş ve işlemlerden oluştuğu söylenebilir. Soruşturmalar, takip edilen yol ve içerik bakımından disiplin (idari) soruşturması ve adli soruşturma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Adli soruşturma, genel anlamda, suç işlediği iddia edilen bir kimse ve işlenen suç hakkında Ceza Muhakemeleri Kanunu'na göre adli makamlar tarafından yapılan soruşturmalardır (Ceza Muhakemesi Kanunu, 2004).

Disiplin soruşturmaları disiplin suçları kapsamına giren konularda okul müdürlerinin ilgi alanındadır. Disiplin suçu oluşturan haller "Kamu hizmetlerinin yerine getirmek amacıyla, kanunların, tüzüklerin ve yönetmeliklerin, Devlet memuru olarak yapılmasını emrettiği görevleri yurt dışında veya yurt içinde yerine getirmemek, yasaklı olan işleri yapmak, uyulması zorunlu olan hususlara uymamak..." durumlarında ortaya çıkmaktadır. Bu durumlarda memura ceza vermeden önce disiplin soruşturması yapılması gerekmektedir (Beyhan, 2008; Devlet Memurları Kanunu, 1965; Kaya & Doğan, 2002; MEB, 2006). Soruşturma sürecinde ilk aşama delil toplama, evrak inceleme, toplanan delil ve evrakları değerlendirilme işlemlerinden oluşur (Yıldırım ve diğerleri, 2003). Soruşturmanın ikinci aşaması ifadelerin alınmasıdır (MEB, 2006). Soruşturmanın son aşaması ise değerlendirme-sonuç çıkarma işlemidir. Değerlendirme sonrasında karara varılacağından bu aşama, soruşturmanın en önemli kısmı olduğu söylenebilir (Başar, 2000). Soruşturma, soruşturma raporu yazılması ve ilgili makamlara sunulması ile son bulur. Disiplin soruşturmasının sonucunda idari yönden, mali yönden ve disiplin yönünden yapılan disiplin cezası önerileri açıkça belirtilir (MEB, 2006). Soruşturma sonucunda suç işlendiği kanaati oluştuğunda ilgili yasa çerçevesinde uyarma, kınama, aylıktan kesme, kademe ilerlemesinin durdurulması, Devlet memurluğundan çıkarma şeklinde ceza verilmesi öngörülmüştür.

Türkiye'de eğitim müfettişlerinin soruşturma görevini esas alan çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen (Çelebi, Övür & Eravcı, 2017; Özer & Yılmaz, 2015; Özmen & Şahin, 2010; Yıldırım, Beycioğlu, Uğurlu & Sincar, 2012) okul müdürlerinin soruşturma görevleriyle ilgili az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunlardan Ayvaz (2017), Ünal ve Kafalı (2017) ile Şirin ve Dal' ın (2019) çalışmalarında ortaya çıkan sonuçlara göre okul müdürlerinin soruşturma öncesi, soruşturma sırasında ve soruşturma sonrasında çeşitli nedenlerle şikayetçi dilekçelerinde belirsizlik, mevzuata hakimiyet, belge elde etme, veri toplama, kişilerle görüşme ve ifade alma, objektif değerlendirme yapabilme, kendilerine karşı gösterilen olumsuz tutumlar şeklinde özetlenebilecek konularda zorluklarla karşılaştıkları belirlenmişlerdir. Buna göre okul müdürlerinin soruşturma görevini angarya olarak gördükleri ve bu görevin uzmanlar tarafından üstlenilmesi kanaatinde oldukları anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada amaç, okul müdürlerinin soruşturma görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul müdürlerinin kendilerine soruşturma görevi verilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Okul müdürlerinin görev emri ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

3. Okul müdürlerinin soruşturmaya hazırlanırken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Okul müdürlerinin soruşturmayı yürütme sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
  - a) Okul müdürlerinin soruşturmalarda ifade alma sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
  - b) Okul müdürlerinin soruşturma için delil toplama sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
  - c) Okul müdürlerinin soruşturmayı değerlendirme aşamasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
5. Okul müdürlerinin soruşturma görevi için önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, durum çalışmalarından bütüncül çoklu durum desenindedir. Durum çalışmalarında, bir veya birden fazla durumu kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz etme, çok boyutlu veri toplama, betimleme ve durumların tek başına veya karşılaştırmalı olarak analizi ve değerlendirilmesi söz konusudur. Bu çalışmada da kendine özgü bütüncül olarak algılanabilecek bir durum söz konusudur. Çalışmada doküman ve görüşmelerle elde edilen çoklu veri toplama süreci esas alınmıştır. Bu çalışmada da 6 ilköğretim okulu müdürünün okullarında görevli personel ile ilgili soruşturma görevleri bütüncül çoklu durum deseni oluşturmaktadır (Creswell, 2014; Patton, 1990; Rubin & Rubin, 1995; Yıldırım & Şimşek, 2018).

### *Çalışma Grubu*

Çalışma gurubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışmanın problemine ilişkin kapsamlı ve derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla okul müdürlüğü görevinde birden fazla soruşturma görevini yerine getirmiş olmak önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma gurubunun oluşturulmasında ölçüt olarak okul müdürlerinin en az iki kez soruşturma görevi üstlenmiş olma ölçütü belirlenmiştir. Bu kapsamda, Antalya Muratpaşa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiler neticesinde, Antalya İli Muratpaşa İlçesinde görevli 63 ilköğretim okul müdürü olduğu ve içlerinde en az 2 kez soruşturma görevi yapmış olma ölçütüne uyan 41 ilköğretim okul müdürü bulunduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak ölçüte uygun olduğu belirlenmiş olan 41 ilköğretim okulu müdürü ile görüşülmüş ve bunlar arasından çalışma gurubuna gönüllü olarak katılmayı kabul eden 6 ilköğretim okulu müdürü araştırmanın çalışma gurubunu oluşturmuştur.

### *Veri Toplama Araçları ve Görüşme Süreci*

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Soru formunun geliştirilmesi aşamasında konuyla ilgili kuram ve uygulama boyutunda literatür taraması yapılmıştır. Bu çerçevede okul müdürlerinin görev yapısı ve yönetim süreçleri incelenmiş; soruşturma görevlerine dayanak oluşturabilecek mevzuata ilişkin dokümanlar değerlendirilmiştir (MEB, 2014a). Soru formunun oluşturulmasında ayrıca hem benzer araştırma süreç ve sonuçları, hem de araştırmacıların deneyimleri işe koşulmuştur. Sonuç olarak görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerini almaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Soru formunun ikinci bölümünde ise yedisi okul müdürlerinin sorunlara ilişkin görüşlerini elde etmek biri de önerilerini belirlemek üzere hazırlanmış toplam beş adet açık uçlu soru soruya yer verilmiştir. Her bir soruya ilişkin detaylı cevaplar elde edilebilmesi açısından da sonda sorular hazırlanmış ve sürece dahil edilmiştir. Görüşme formuna son şeklinin verilebilmesi amacıyla öncelikle konu ile ilgili iki akademisyenin görüşü alınmış daha sonra bir müdür ile yüz yüze pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Tüm kaynakların değerlendirilmesi sonrasında ana ve sonda sorulara son şekli verilmiştir. Görüşmeler için öncelikle katılımcılardan randevu alınmış ve görüşmelerin, dikkati dağıtmayacak nitelikte ve samimi görüşlerin ifade edilmesini kolaylaştıracak bir ortamda gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmelerde katılımcıların onayı ile ses

kaydı alınmıştır. Bu süreçte görüşmelerin ortalama 30 ile 35 dakika arasında tamamlanması sağlanmıştır (Creswell, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### **Verilerin Analizi**

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu çerçevede çalışmada veriler beş soru şeklindeki temalar altında toplanmıştır. Analiz sürecinde QSR NVİVO paket programından yararlanılmıştır. Yapılan ses kayıtları da araştırmacılar tarafından nitel araştırma paket programında depolanmıştır. Betimsel analiz için, araştırma sorularına cevap olabilecek veriler belirli temalar altında gruplandırılıp tanımlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

### **Geçerlik, Güvenirlik ve Etik**

Araştırmada geçerliliğin sağlanması açısından veri kaynakları detaylı olarak incelenmiş, görüşmeler kayıt altına alınmış, deşifre edilerek tüm detayların dikkate alınması sağlanmıştır. Görüşme anında ortamı, tutum ve davranışları betimlemek ve veri çözümleme sürecine yansıtma amacıyla not tutma yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerin planlanmasında ve gerçekleştirilmesinde benzer süreçler izlenmiştir. Güvenirlik (teyit edilebilirlik) için araştırmacıların ulaşılan sonuçların ham verilerle karşılaştırılabilmesi amacıyla; tüm veri toplama araçları, kodlar, ham veriler ile rapora kaynak oluşturan yazılar ve notlar saklanıp; dışarıdan bir uzmanın analiz etmesine olanak tanınmıştır. Verilerin analiz edilmesinde birden fazla araştırmacının birbirinden bağımsız şekilde analiz yapması sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın güvenirliliği  $K = \frac{Pr(a) - Pr(e)}{[1 - Pr(e)]}$  formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Pr(a) iki değerlendirici için gözlemlenen uyumların toplam orantısı iken, Pr(e) bu uyumun şansa bağlı ortaya çıkma olasılığıdır (Viera & Garrett, 2005). Buna göre, araştırmacılar tarafından oluşturulan alt temalarla ilgili örnek cümleler belirlenmiş. Araştırmacılar tarafından bağımsız olarak belirlenen bir kişi tarafından cümlelerin ilgili olabileceği alt temaları eşleştirmesi istenmiştir. Bu işlemler sonucunda K=araştırmacılar arasındaki güvenirlilik oranı  $K = \frac{[0,84 - 0,16]}{[1 - 0,16]} = 0,80$  "iyi düzeyde uyum" şeklinde belirlenmiştir.

### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu  
Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 17/12/2018  
Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: E.160425/174

## **BULGULAR**

Bu bölümde okul müdürlerinin soruşturma görevlerini ile ilgili olarak, kendilerine soruşturma görevi verilmesi, görev emrinin verilmesi, soruşturmaya hazırlanırken, soruşturmayı yürütme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ile soruşturma görevi için önerileri sunulmuştur.

### **1. Okul müdürlerine kendilerine soruşturma görevi verilmesi ile ilgili görüşleri**

Okul müdürlerine kendilerine soruşturma görevi verilmesi hakkındaki görüşleri tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Okul Müdürlerinin Okul Müdürlerine Soruşturma Görevi Verilmesi İle İlgili Görüşleri*

<b>Tema</b>	<b>M1</b>	<b>M2</b>	<b>M3</b>	<b>M4</b>	<b>M5</b>	<b>M6</b>
1. Okul müdürleri soruşturma görevi ile ilgili uzmanlık bilgisine sahip değildir.	✓	✓		✓	✓	✓
2. Soruşturma görevi ile ilgili okul müdürlerine verilen hizmet içi eğitimlerin teorik boyutu yetersizdir.	✓	✓	✓	✓	✓	

3. Okul müdürlerine verilen hizmet içi eğitimin uygulamaya boyutu yetersizdir.	✓	✓	✓	✓	✓
4. Okul müdürlerine soruşturma görevi verilmesi uygun değildir.		✓		✓	✓

Tablo 1’de yer alan bulgulara göre okul müdürlerinin soruşturma görevi ile ilgili uzmanlık bilgisine sahip olmadıkları, soruşturma görevi ile ilgili olarak verilen hizmet içi eğitimlerin teorik bilgileri ve uygulama süreçlerinde gerekli olan becerileri kazandırma açısından ihtiyacı karşılamadığı anlaşılmaktadır. Bütünde müdürlerin soruşturma görevini üstlenme ile ilgili olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu konularda okul müdürlerinin dikkat çeken ifadelerinden bazıları şöyledir: “Hizmet içi eğitimi yeterli bulmuyorum. Çünkü uygulama yoktu. Uygulama yetersizliği vardı... (M2). Bu çerçevede ben soruşturma görevinin okul müdürlerine verilmiş ekstra bir görev olduğunu bunun bizden alınıp olaya vakıf olan maarif müfettişlerine verilmesi gerektiğini düşünüyorum... (M4). Sahada yapmış olduğumuz bir uygulama yok kesinlikle...(M1). Ama dediğim gibi her işte olduğu gibi bu işi yapmadan önce o işin eğitiminin doyurucu bir şekilde verilmesi lazım. Veriliyor ama yeterli olduğunu düşünmüyorum. (M3)

## 2. Okul müdürlerinin soruşturma sürecinde verilen görev emirleri ile ilgili görüşleri

Okul müdürlerinin soruşturma sürecinde verilen görev emirleri ile ilgili görüşleri tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Okul Müdürlerinin Soruşturma Sürecinde Verilen Görev Emirleri İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar*

Tema	M1	M2	M3	M4	M5	M6
1. Görev emrinde belirtilen süre yeterli değil.		✓	✓	✓	✓	✓
2. Görev emrinde bulunması gereken eklerde eksiklikler olabiliyor.	✓	✓	✓	✓		✓
3. Görev emrinin ekinde bulunan şikâyet sahiplerine ait kanuna uygun olmayan dilekçeler konuyla ilgili yeterli bilgiye ulaşmayı engelliyor.		✓	✓	✓	✓	✓
4. Görev emrinin içeriğinde belirsizlikler söz konusu olduğunda soruşturma konusunun anlaşılması güç olabiliyor.			✓	✓	✓	✓
5. Görev emrinde verilen olurlar konuyu kapsayıcı olmayabiliyor.			✓	✓		✓

Tablo 2’de yer alan bulgulara göre okul müdürlerinin görev emrinde belirtilen sürenin yetersizliği, emirde bulunması gereken eklerde eksiklikler, şikâyet sahiplerine ait kanuna uygun olmayan dilekçelerde belirtilen konularla ilgili yeterli bilgiye ulaşamaması gibi sorunlara dikkat çekmişlerdir. Bu konularda okul müdürlerinin görüşlerini içeren önemli ifadelerinden bazıları şöyledir: “Kesinlikle soruşturmaya tamamlamak için verilen 1 ay süre yeterli değil...(M5) Bazen ekler renkli olması gerekirken bize gelenler de siyah beyaz olduğu için orada işte sarı yer ile belirtilmiş nokta diyor. Tabi biz orada siyah beyaz görüyoruz...(M1) Dilekçe kanununa uygun olarak gönderilmediği oluyor ancak bazen isimsiz dilekçelerin işleme konulduğunu ve tarafımıza görev olarak verildiğini görüyoruz...(M2) Görev emrinizde konular açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiyor. Tam olarak ifade edilemiyor...(M3) Kaymakamlık oluru da sadece bir konu üzerine olduğu için sonra tekrar olur almak zorunda kalınıyor. En son özel eğitim kurumları ile ilgili dosyayı bitirmişim. Olur da ceza vereceğim kişilerin adı ve kurum adı olmadığı için gittim bir olur daha aldım... (M4)”

## 3. Okul müdürlerinin soruşturmaya hazırlanırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri

Okul müdürlerinin soruşturmaya hazırlanırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri tablo 3’te sunulmuştur.



**Tablo 3.***Okul Müdürlerinin Soruşturmaya Hazırlanırken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri*

Tema	M1	M2	M3	M4	M5	M6
1. Soruşturmaya hazırlık yapmak için gereken süreyi bulmak zor olabiliyor.		✓	✓	✓	✓	✓
2. Soruşturmaya hazırlık aşaması okulla ilgili diğer yönetsel görevleri yerine getirmekte zorluklara neden olabiliyor.		✓	✓	✓	✓	✓
3. Soruşturmaya hazırlık aşamasında ihtiyaç duyduğum teknik (hukuki) bilgilere ulaşmam güç olabiliyor.		✓			✓	✓
4. Soruşturmaya hazırlanırken psikolojik olarak zorlanıyorum.		✓	✓			

Tablo 3’de verilen temalarda görüldüğü gibi okul müdürleri soruşturmaya hazırlık yapmak için gereken zamanı yaratmakta, soruşturma nedeniyle diğer yönetsel görevleri yerine getirmede, hazırlık aşamasında ihtiyaç duyulan teknik(hukuki) bilgilere erişmede ve psikolojik olarak süreci içselleştirmekte güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin bazı ifadeleri şöyledir: “Konunun detayına göre inceleme alanı içerisindeki inceleme konusunun içeriğine göre sürenin zaman zaman kısa olduğunu düşünüyorum...(M6) Soruşturma görevim müdürlük görevimi engelliyor...(M3). Bu bizim görevimiz değil konulara tam olarak hâkim olduğumu düşünmüyorum...(M5). Bir ikincisi psikolojik olarak zorlandığım bir nokta var. Neden bu görevin bana verildiği dahil birilerine ceza vermek ya da birilerini üzme onun canını sıkmak... (M2)”

#### 4. Okul müdürlerinin soruşturma yürütme aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri

Okul müdürlerinin soruşturmayı yürütürken birinci olarak karşılaştıkları genel sorunlar (tablo 4), ikinci olarak ifade alma sürecinde(a) (tablo 5), üçüncü olarak delil toplama sürecinde (b) (tablo 6) ve dördüncü olarak değerlendirme aşamasında (c) (tablo 7) karşılaştıkları sorunlar üç alt başlıkta incelenmiş ve sunulmuştur.

Okul müdürlerinin soruşturma yürütme aşamasında karşılaştıkları genel sorunlara ilişkin görüşleri tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.***Okul Müdürlerinin Soruşturma Yürütme Aşamasında Karşılaştıkları Genel Sorunlarla İlgili Görüşleri*

Tema	M1	M2	M3	M4	M5	M6
1. Soruşturmaya yürütürken iddia edilen konuların gerçekte uyuşmaması durumunda zaman ve enerji kaybı olabiliyor.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2. Soruşturmayı yürüteceğim kişilerle geçmiş yaşantılarının olması soruşturmanın seyrini olumsuz etkiliyor.		✓		✓		✓
3. Soruşturmaya hazırlanırken ulaşım sorunu yaşıyorum.		✓	✓		✓	
4. Soruşturmaya yürütürken dışarıdan gelen baskılar olduğunda kendimi kötü hissetmeme neden olabiliyor.		✓	✓	✓		
5. Soruşturmayı yürütürken gerekli olan bilgi ve belgeleri elde etmek zor olabiliyor.		✓	✓			
6. Soruşturmanın gizliliğine riayet edilmemesi (bilgisizlik, kayıtsızlık) soruşturmayı sağlıklı yürütmeme engel olabiliyor.		✓		✓		

Tablo 4’de yer alan temalarda verilen bulgulara göre okul müdürlerinin iddia edilen konuların gerçekte uyuşmaması durumunda zaman ve enerji kaybı hissine sahip olduklarını, soruşturmaya konu taraf olan kişilerle ortak yaşantıların bulunması nedeniyle soruşturmanın seyrinin olumsuz etkilenebileceğine ilişkin kaygılarının ortaya çıktığını, dışarıdan baskı hissedildiğinde ve gizliliğe

uyulmaması durumunda psikolojik olarak yıprandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcıların bazı görüşleri şöyledir: “Yaşadım böyle bir olay. İddia edilen konu sübuta ermemiş diye. İddia edilen konu gerçeği yansıtmıyor ise öteki kişi gerçek bir iddiada bulunmadıysa bizi araştırma, incelemede ifadelerin sonunda gerçeğe örtüşmediğini üst üste gelmediğini görüyoruz...(M1) Dışarıdan bir baskı oluyor. Devam ederken gerek bürokratik gerek siyasi olarak alınan baskılardır...(M2) Bazılarının oluyor. Diğer kişilerle bir araya gelip orta bir fikre sahip olup öyle ifade verebiliyorlar. Olay farklı bir boyuta geçebiliyor...(M4) Bazen okul idareleri bilgi ve belge yok diyebiliyorlar... (M3) İlk problem ifade alacağımız okula ulaşım ve oradaki insanları bulma problemleri. Belki bir soruşturma için 10 defa o okula kendi araçlarımızla gidip geliyoruz...(M2). İkili ilişkilerimiz olduğu insanlarda daha affetmeye yönelik davranışlarımız ya da suçu görmemem gibi davranışlarımız olabiliyor. Bu da etik değil... (M6). Soruşturma görevinin tebliği de zaten bir sorun. Ayıriyeten bir gizlilik içermiyor... (M2)”

**a) Okul müdürlerinin soruşturmada ifade alma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri**

Okul müdürlerinin soruşturmada ifade alma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.**

*Okul Müdürlerinin Soruşturmada İfade Alma Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri*

Tema	M1	M2	M3	M4	M5	M6
1. Soruşturmanın ifade alma aşamasında şikâyetçinin şikâyetinden vazgeçmesi durumunda soruşturmayı sağlıklı yürütmem zorlaşabiliyor.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2. Soruşturmalarda ilgilinin kendi kurumunda ifadesinin alınması durumunda istenen bilgilere erişmek güç olabiliyor.	✓	✓		✓	✓	✓
3. Soruşturmalarda ifade veren tarafların nezaketsiz, kaba ya da agresif davranışları rahatsız edici olabiliyor.		✓	✓	✓	✓	✓
4. Soruşturmalarda ifade veren tarafların şahsıma karşı olumsuz tutum içinde olmaları rahatsız edici olabiliyor.		✓	✓	✓	✓	✓
5. Soruşturmalarda ifade alınacak kişinin sözleşilen zamanda ve mekânda bulunmaması zaten sınırlı olan zaman ve enerjinin heba edilmesine neden olabiliyor.		✓	✓		✓	✓
6. Soruşturmalarda ifadeleri alınan kişilerin dilsel yetersizlikleri (anlatım bozuklukları vb.) soruşturmayı zorlaştırabiliyor.		✓		✓	✓	✓
7. Soruşturmalarda tanık konumunda olanların taraf olma konusundaki kaygıları nedeniyle ifade vermekten kaçınmaları soruşturmanın tamamlanmasına, zaman ve içerik olarak güçlük çıkarabiliyor.		✓		✓	✓	

Tablo 5’de yer alan temalarda katılımcıların şikâyetçinin şikâyetinden vazgeçmesi, ilgilinin kendi kurumunda ifadesinin alınması durumunda istenen bilgilere erişmek güçlüğü, tarafların nezaketsiz, kaba ya da saldırgan davranışları, soruşturmacıya karşı tutunulan olumsuz tavırlar, sözleşilen zaman ve mekâna uyulmaması, ifade verenlerin ifade bozukluklarına bağlı sorunlar, ifade verenlerin taraf olma kaygılarına bağlı gerçeklikten kaçınma gibi sorunlara dikkat çektikleri anlaşılmaktadır. Bu konularda okul müdürlerinin ifadeleri şöyledir: “Evet şikâyetinden vazgeçen oluyor müdürüne veya öğretmene öfke ile yazıyorlar. Daha sonra gittiğimizde ben vazgeçtim o an öfkeyle sinirle söyledim. Benim amacım şuydu ben onu yerine getirdim artık buna da gerek yok deyip vazgeçenler oluyor. (M4) Randevu sistemine uymuyorlar. Zamanında randevu ortamında bulunamıyorlar. (M5) Benim niye ifadem alıyorsunuz diyen oluyor. (M3) Saygısız bir tavra girebiliyorlar. Bağırma, ses yükseltme gibi yaşadığımız deneyimlerimiz oldu. (M2) Görüşme yapmak istediğim kişilerle görüşmeyi istediğim zamanda yapamıyorum. Çünkü randevu saatine uyulmuyor. (M6) Doğru söylemektense karşıya zarar

vermemek için ifadeleri yuvarlıyorlar. Açık ve net şekilde değil de muallakta bırakıyorlar. Daha kurtarıcı kelimeler, ifadeler kullanıyorlar. (M4) Şahitlerden ifadeye çağırıldığında ifade vermektan imtina eden oluyor. (M2)”

**b) Okul müdürlerinin soruşturmalarda delil toplama sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri**

Okul müdürlerinin soruşturmalarda delil toplama sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.**

*Okul Müdürlerinin Soruşturmalarda Delil Toplama Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri*

Tema	M1	M2	M3	M4	M5	M6
1. Delillerin eksik verildiği durumlar sürecin gereksiz yere uzamasına ve daha fazla iş kaybına neden olabiliyor.	✓	✓	✓		✓	✓
2. Tarafların sundukları delilleri geciktirmeleri ya da sonradan temin ederek beyan etmeleri sürecin uzamasına neden olabiliyor.			✓	✓	✓	
3. Tarafların verdikleri delillerin iddialarla örtüşmemesi gereksiz zaman ve emek kaybına neden olabiliyor.		✓		✓	✓	

Tablo 6’da yer alan temalarda katılımcıların delillerin eksik verildiği durumlarda sürecin gereksiz yere uzaması ve buna başlı sorunlara, tarafların sundukları delilleri geciktirmeleri ya da sonradan temin ederek beyan etmeleri nedeniyle ortaya çıkan sorunlara, tarafların verdikleri delillerin iddialarla örtüşmemesi ile ortaya çıkan sorunlara dikkat çektikleri görülmektedir. Bu konuda katılımcıların bazı görüşleri şöyledir: “İddia edilen konulara karşı istediğimiz delilleri bulamadığımız zamanlar oluyor. Onu bulmak için başka belgelere ihtiyaç oluyor. O belgelerin temininde zaman zaman sıkıntı oluyor...” (M6) Örtüşmeyenler de oluyor. Ortada herhangi bir delil yok ama delil niteliği taşıyabilir mi? Diyerek verdikleri o deliller örtüşmüyor...(M4) Bazen tutanak kısımları eksik olabilir. Biz böyle yapmıştık ama olayın tutanağı ile ilgili eksiklik olabiliyor. Yoksa onun içinde ifadeyi destekleyici ifadeler varsa koyuyoruz yoksa eğer onu soruşturmanın dışına çıkarıyoruz... (M5) Olabiliyor yaşanan şeyler bunlar her ne kadar resmi bir kurum olsa da o resmî okul önce her evrakı günü günlük yapamayabiliyorlar. Çoğunlukla unutulabiliyor. Nöbet defterinin ilgili bölümünün verilememesi veya verildiğinde eksik yazılması gibi. Tutanağının tutulmaması. Sınıf defterine yazılmaması... (M2)”

**c) Okul müdürlerinin soruşturmayı değerlendirme aşamasında mevzuata yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri**

Okul müdürlerinin soruşturmayı değerlendirme aşamasında mevzuata yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.**

*Okul Müdürlerinin Soruşturmayı Değerlendirme Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri*

Tema	M1	M2	M3	M4	M5	M6
1. Mevzuatta yoruma açık olan durumlarda hukuki bütünlük içerisinde karar vermek güç olabiliyor.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2. Mevzuatta soruşturduğum durumla, ceza vermek gerektiğinde bu duruma karşılık gelen cezayı ilişkilendirmekte zor olabiliyor.	✓	✓	✓	✓	✓	
3. Mevzuatta güncel bilgiye erişmek için ek zaman ve emek harcamak zorunda kalabiliyorum.		✓	✓	✓	✓	✓
4. Herhangi bir soruşturma çok kapsamlı bir mevzuata konu olduğundan her seferinde büyük bir çaba göstermemi zorunlu kılabilir.		✓			✓	✓
5. Okul müdürünün soruşturma görevi için eğitim örgütüne		✓		✓		

özgü açık ve anlaşılabilir bir mevzuatın bulunmaması  
güçlükler yaşanmasına neden olabiliyor.

Tablo 7’de verilen temalara göre okul yorumu açık olan durumlarda hukuki bütünlük içerisinde karar vermenin güçlüklerine, bazı durumlarda suç ile ceza arasında ilişki kurmanın güçlüklerine, güncel bilgiye erişmek için ek zaman ve emek harcamak gerektiğine, bazı konuların geniş mevzuat bilgisi gerektirmesi ve bu mevzuat içinde eğitime uygunluk ilişkisinin kurulmasında karşılaşılan güçlüklerle işaret etmişlerdir. Bu konuda bazı görüşler şöyledir: “İşte mevzuat yorum farklılıklarına sebep oluyor. Orada adaletin topuzunu kaçtırmaman lazım. İşte burada Allah’tan hâkim veya savcı değiliz. Çok büyük işlerle uğraşmıyoruz. Kendi çapımızda küçük işlerle uğraşıyoruz. Ancak bazen bizim hazırladığımız dosyalar mahkemelerde delil olarak kullanılıyor. O yüzden iyi hazırlaman lazım. Hâkim ve savcı ilk bunlara bakıyor...(M3) Bazen tam karşılığı olmuyor yüzde 90 oranında karşılıyor ama yüzde 10 dur bu durum. Bu duruma bu tam cuk oturdu diyeceğiniz madde olmayabilir yani... (M1) Kaynaklar yeterli değil. Kaynakların artırılması gerektiğini düşünüyorum. Daha detaylı olarak verilmesi gerekiyor... (M4) Yalnız eğitim öğretim konularını içerdiği için hem resmî kurumları hem de özel eğitim kurumlarını kapsadığı için çok geniş bir alan çok geniş bir konuya sahip... (M6) Ben mevzuatların güncel olduğunu düşünmüyorum. Ama mevzuatların toptan değişmesine de karşıyım. Sıkıntı olan durumlar var ise revize edilmesi gerekiyor. Kanunlar, yönetmelikler mevzuat toptan değiştirilmemesi gerekiyor. Çünkü hepsinin iyi tarafları da vardır eksik tarafları da vardır. Sadece eksik görülen gündemin dışında kalan ya da günün ötesinde kalan bugünkü sorunları karşılayamayan kısımların revize edilmesinden yanayım... (M2)”

#### 6. Okul müdürlerinin soruşturma görevi için önerilerine ilişkin görüşleri

Okul müdürlerinin soruşturma görevi için önerilerine ilişkin görüşleri tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.**

*Okul Müdürlerinin Soruşturma Görevleri İçin Önerileri*

Tema	M1	M2	M3	M4	M5	M6
1. Okul müdürlerine soruşturma görevi için ücret verilmelidir.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2. Hukuk birimindeki görevliler, okul müdürlerine soruşturma görevi için verilecek dosyaları titizlikle hazırlamalıdır.		✓				
3. Okul müdürleri soruşturma olarak görevlendirildiğinde görevinin gereği iş ve işlemler için okul müdürlerini koruyucu önlemler alınmalı.	✓					
4. Soruşturma sürecinde yasa da yer alan gizlilik ve şeffaflığın titizlikle hayata geçirilmesi için ilgililerin bilgilendirilmesi ve farklılık yaratılması gereklidir.		✓				
5. İl ve ilçelerde okul müdürlerinin soruşturma görevi için ihtiyaç duydukları bilgileri ve süreçleri karşılamaları için danışma kurulları oluşturulmalıdır.		✓				
6. Okul müdürlerine soruşturma görevi verilmemelidir.			✓			

Tablo 8’de verilen bulgularda da görüldüğü gibi okul müdürleri soruşturma görevi ile ilgili olarak ücret verilmesi gerektiğini, okul müdürleri görevlendirilmeden önce dosyaların hukuk biriminde titizlikle hazırlanarak kendilerine yardımcı olunması gerektiğini, görevle bağlantılı iş ve işlemler için okul müdürlerini koruyucu önlemler alınmasının uygun olacağını belirtmişlerdir. Bu konuda müdürlerin bazı ifadeleri şöyledir: “Soruşturma görevi için zaman, emek harcanıyor bunun da ücretlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü kendi aracımız ile soruşturmalara gidip geliyoruz, ayrı bir zaman ve emek sarf ediyoruz... (M1) Angaryadan başka bir şey değil angarya da anayasamıza göre suçtur...(M3) Okullardaki problemleri bazen dile getirirken ya da herhangi bir soruşturmayı biz açarken kendimizin ceza alma ihtimali oluyor...(M2) Bu yön gösteren yol gösteren örnek olayları inceleyen ya da illerde veya ilçelerde danışma kurulu oluşturulabilir... (M2) Yasaların soruşturma görevlilerini korumadığını düşünüyorum. Soruşturma görevi açısından değil de okul müdürleri

açısından daha ziyade düşünüyorum. Soruşturma görevlilerine çok bir ceza yok ama okul müdürleri bir soruşturma isterken ya da soruşturma ile ilgili bir şey yaparken soruşturma açılmaları isterken kendileri soruşturmanın konusu haline getiriliyorlar. Okul müdürü zaten yüzde yüz suçludur demiyor ki inceleme diyor. Öteki suçsuz ise okul müdürünü cezalandıralım diyor. O zaman mahkemelere binlerce insan dava açıyor karşıdaki insan beraat ediyor. O zaman karşıdaki beraat ettiğinde dava açanların tamamının da suçlu olması lazım. Böyle bir şey olmaz. Böyle bir sıkıntı yaşıyoruz... (M1) Bu soruşturma süreçleri şeffaf ve gizlilik ilkesi ile yapılmalıdır biz Milli Eğitimde bunu çok sağlayamıyoruz... (M2) Zaten okul müdürlerinin verdiği dosyaların yüzde ellisinin yüzde altmışının hukuk biriminden de dönmesinden bunu anlıyoruz... (M2)“

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada okul müdürlerinin disiplin soruşturmalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri incelenmiştir. Bu çerçevede elde edilen sonuçlar şöyledir:

Araştırmada okul müdürlerinin soruşturma görevinin gerektirdiği uzmanlık bilgi ve becerisi açısından yetersiz olduklarına ilişkin bir düşünceye sahip oldukları belirlenmiştir. Okul müdürleri soruşturma görevi için verilen hizmet içi eğitimi yetersiz bulmakta, verilen hizmet içi eğitimi yine bir okul müdürünün değil de alanda uzman kişilerin vermesi gerektiğini düşünmektedirler. Okul müdürleri soruşturma görevi için verilen hizmet içi eğitimin süresinin çok az olduğu ve uygulamaya yönelik bir eğitim verilmesi gerektiği görüşündedir. Okul müdürleri soruşturma görevi için kendilerine harcırak verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ayvaz (2017) soruşturma görevinin uzmanlık gerektirdiğini belirtirken; Düztepe (2019) eğitim sürecindeki sorunları çözmek için soruşturmacı olarak görevlendirilen okul müdürlerinin aldıkları eğitimin nitelik ve nicelik olarak yeterli olmadığını; Ünal ve Kafalı (2017) okul müdürlerinin soruşturmayı usulüne uygun tamamlama konusunda kendilerini yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Sabancı ve Akcan (2019) ise okul müdürlerinin rehberlik ve denetme görevlerinde ihtiyaç duydukları temel bilgi ve becerilere yönelik, uygulamalı olarak eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre görev emrinde belirtilen 30 günlük sürenin okul müdürleri tarafından yetersiz bulunduğu; görev emrinde gönderilen eklerin eksik gönderildiği ve siyah beyaz olmasının güçlükler neden olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların, görev emrindeki dilekçelerin isimsiz, imzasız, tarihsiz olarak dilekçe kanununa uygun olmadan alınmasının çeşitli zorluklara neden olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Benzer şekilde görev emrinde belirtilen konuların açık ve anlaşılır olmaması ve görev emrini gönderen memurun hatalarından dolayı zaman kayıpları ve güçlükler ortaya çıktığı belirlenmiştir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda da soruşturma süresinin yeterli olmadığı belirtilmiştir (Erdem, 2010). Görev emri ile ilgili benzer sorunların ilköğretim müfettişlerinin de disiplin soruşturması sürecinde de ortaya çıktığını gösteren bulgular vardır (Beyhan, 2008; Ünal & Kafalı, 2017).

Okul müdürleri soruşturmaya hazırlanırken alanda uzman kişiler olmadıkları için konulara tam olarak hâkim olmadıklarını, vicdani ve psikolojik olarak olumsuz etkilendiklerini, zaman sorunu olduğunu, defalarca kendi araçları ile gidip geldiklerini ve bazen de uzak yerlere görevlendirildiklerini belirtmektedirler. Özmen ve Şahin'in (2010) müfettişlere ilişkin yürüttükleri aynı konudaki çalışmada belirlenen müfettişlerin karşılaştıkları sorunlardan bazıları olan almaları gereken yol ücretleri ve diğer giderlerin belirtilen zamanlarda ödenmemesi, üzerlerinde bulunan teftiş ve rehberlikle ilgili çalışmalarının yürütülen soruşturmaları engellemesi, hazırladıkları raporların değerlendirme ve inceleme komisyonunca geri iade edilmesi gibi sorunların, aynı görevin okul müdürleri tarafından yürütülmesi halinde de uygulama bakımından yol gösterici olmasının mümkün olduğunu düşündürmektedir.

Okul müdürlerinin soruşturmayı yürütürken arkadaşlarından veya üst kurumlardan baskılarla karşılaşabildikleri ve bu nedenlerle soruşturmanın seyrinin olumsuz etkilenmesine ilişkin kaygılar taşıdıkları anlaşılmaktadır. Örneğin, bir araştırmada, üst kademelerin dosyaya müdahale etmeleri yönünde çaba gösterilebildiği ve ceza önerme aşamasında üstlerin yönlendirme çabalarının olabildiğine ilişkin bulgular elde edilmiştir (Ayvaz ,2017). Konu ile ilgili diğer çalışmalarda, okul müdürlerinin hakkında soruşturma yürüttükleri kişilerle olan mesleki yaşantılarının soruşturma sürecini güçleştirdiği, soruşturmalarda iddia edilen konuların gerçekte örtüşmediği durumlar bulunduğu ve bunun da emek ve zaman kaybına neden olduğu, soruşturma ile ilgili bilgi ve belgelere ulaşmada güçlüklerle karşılaşıldığı, hakkında soruşturma yapılacak kişilerin önceden haberdar olmalarını sağlayan bir yapı bulunduğu belirlenmiştir (Erdem, 2010; Özer & Yılmaz, 2015; Ünal & Kafalı, 2017).

Okul müdürleri, ifade alırken şikâyetinden vazgeçenlerin olmasının soruşturmanın seyrini etkilediğini ayrıca bunun kendileri için zaman kaybına sebep olduğunu belirtmektedirler. Okul müdürleri ifade alınacak kişilerin kendi kurumlarında ifade vermeleri durumunda dedikodu vb. istenmeyen durumların ortaya çıkabildiğine dikkat çekmektedir. Erdem (2010) ile Özmen ve Şahin (2010) de yaptıkları çalışmalarda benzer kaygıların bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun hem okul müdürü hem de ifade aldıkları taraflar için psikolojik olarak olumsuz etkiler yarattığı anlaşılmaktadır. Okul müdürleri ifade verenlerin kullandıkları dilin açık ve anlaşılır olmamasından dolayı da güçlükler olduğunu belirtmektedir. Okul müdürleri ifadesi alınacak kişilerin randevu sistemine uymadıklarını bununda kendileri için emek ve zaman kaybına neden olduğunu belirtmişlerdir. İfade veren kişilerin okul müdürüne karşı olumsuz tutum geliştirebilmelerinin müdürler için bir rahatsızlık kaynağı olduğu anlaşılmaktadır. Soruşturma görevinin müfettişler tarafından yerine getirildiği dönemlerde yürütülen çalışmalarda da benzer bulgulara yer verilmiş olması dikkat çekicidir (Ayvaz, 2017; Erdem, 2010; Özer & Yılmaz, 2015; Yıldırım, Beycioğlu, Uğurlu & Sincar, 2012)

Okul Müdürleri kimi zaman eksik delillerle, kimi zaman da gerçeğe uygun verilmeyen ya da iddialarla örtüşmeyen delillerle işlem yapmak zorunda kaldıklarından yakınmaktadırlar. Erdem (2010) ile Özmen ve Şahin'in (2010) çalışmalarında elde edilen sonuçlar arasında yer alan evrakların fazlalığı ve inceleme süresinin zaman alması, başka kurumlardan istenen belgelere ulaşmakta yaşanan güçlükler, ulaşılan belge, bilgi ve kayıtların iddialarla alakasının olmaması ve elektronik ortamda tutulan belge, bilgi ve kayıtlara ulaşılmasında karşılaşılan zorluklar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Okul Müdürlerinin mevzuatın açık ve anlaşılır olmadığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Müdürlerin bu duruma dayalı olarak soruşturmada sonuç üretmede güçlüklerle karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Bu nedenle okul müdürlerinin soruşturma yapmasına olanak sağlayacak ve örneğin suç ve ceza arasındaki ilişkiyi açıkça gösteren rehberlik edebilecek metinlere ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Konu ile ilgili bir araştırmada, benzer şekilde suçun şekli ile kanunda yer alan fiillere verilen cezaların uyuşmamasının sorunlara yol açtığı; mevzuatın yeterince anlaşılır ve net olmamasının birçok soruna neden olduğu ve bu durumun soruşturma sonucunu olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir (Çelebi, Övür & Eravcı, 2017).

Soruşturma görevinin başta hukuk bilgisi olmak üzere eğitim örgütünün amaç, süreç ve yapısı ile ilgili uzmanlık gerektiren bir sorumluluk alanı olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle hukuk odaklı ve eğitim örgütünün ve süreçlerinin gerektirdiği mevzuat bilgisini içeren uygulamalı bir uzmanlık eğitim programı tasarlanmasına ihtiyaç vardır. Soruşturma görevinin okul müdürleri tarafından yürütülmesi durumunda ise okul müdürlerine ve yönetici adaylarına yönelik teorik ve uygulamalı olarak kapsamlı hizmet içi eğitim programlarının hayata geçirilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bulgulara dayalı olarak ayrıca; 1) Okul müdürlerine soruşturma görevini yaparken yolluk, harcırah gibi ödeneklere yer

verilebilir. 2) Görev emrinde belirtilen süre uzatılmalı, bir yıl içerisinde verilen dosya sayısı azaltılmalıdır. 3) Görev emrini gönderen memurun; olur yazısına dikkat etmesi, ekleri eksiksiz göndermesi, renkli olması gereken ekleri renkli göndermesi, dilekçe kanuna uygun olmayan dilekçelerin işleme almaması, konuyu açık ve anlaşılır bir dille ifade etmesi gerekmektedir. 4) Okul müdürlerine görev verilirken ulaşım durumuna dikkat edilmelidir. 5) Soruşturmacı ve soruşturulan arasında yakınlık veya soruşturmayı etkileyecek bir bağlamın bulunmamasına özen gösterilmelidir. 6) Soruşturmanın bağımsız ve gizlilik içinde yürütülebilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır. 7) İfadesine başvurulacak kişilerin zarar görmesini önleyebilecek şekilde ifade verebilmeleri için yasal ve fiziki düzenlemelere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

## KAYNAKLAR

- Aydın, M. (2014a). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Aydın, M. (2014b). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ayvaz, M. (2017). *Okul Müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Beyhan, A. (2008). *İlköğretim müfettişlerinin disiplin soruşturması sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bolat, T., Seymen, O. A., Bolat, O. İ. & Erdem, B. (2008). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Eğitim yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ceza Muhakemesi Kanunu. (2004, 12 Nisan) Resmî Gazete (Sayı: 25673). Erişim tarihi: 30/05/2019 Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5271.pdf> adresinden alınmıştır.
- Creswell, J.W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelebi, N., Övür, M. & Eravcı, F. (2017). Soruşturma grubunda görev yapan il eğitim denetmenlerinin süreç içinde karşılaştıkları sorunlar. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 1-30.
- Devlet Memurları Kanunu. (1965, 23 Temmuz) Resmî Gazete (Sayı: 12056). Erişim tarihi: 30/05/2019 Erişim adresi: [www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf](http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf) adresinden alınmıştır.
- Düztepe, H. (2019). *Öğretmen, yönetici ve müfettişlerin okul müdürlerinin muhakkiklik görevlerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Erdem, H.B. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- George, J., M. & Jones, G., R. (2012). *Understanding and managing organizational behavior, sixth edition*. Boston: Prentice Hall.
- İl İdaresi Kanunu (1949, 18 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 7236). Erişim tarihi: 30/05/2019 Erişim adresi: [www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.5442.pdf](http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.5442.pdf) adresinden alınmıştır.
- Kaya, N. & Doğan, C. (2002). *Soruşturma rehberi*. Ankara: Seçkin Dağıtım.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kayıkçı, K. (2016). Eğitimde denetim sisteminin yasal dayanakları, örgüt ve yönetim yapısı, maarif müfettişlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi. In M. Sağır & S. Göksoy (Ed.). *Eğitimde denetim ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- MEB. (14/6/1973). Millî eğitim temel kanunu. Resmî Gazete (Sayı: 14574) Erişim tarihi: 30/05/2019 Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB. (30/04/1992). Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun. Resmî Gazete (Sayı:21226) Erişim tarihi: 30/05/2019 Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/5.5.3797.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2002). Millî Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi Kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Basımevi. Erişim tarihi: 30/05/2019 Erişim adresi: [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_11/29021616\\_meb\\_tasra\\_tky\\_uygulama.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/29021616_meb_tasra_tky_uygulama.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2006). İnceleme Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberi. Ankara: Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayınları, Yayın No: 46. Erişim tarihi: 30/05/2019 Erişim adresi: [https://istanbul.meb.gov.tr/meb\\_iys.../18134102\\_Ynceleme\\_-\\_sorusturma\\_rehberi.doc](https://istanbul.meb.gov.tr/meb_iys.../18134102_Ynceleme_-_sorusturma_rehberi.doc) adresinden alınmıştır.
- MEB. (14/09/2011). 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname. Resmî Gazete (Sayı:28054) Erişim tarihi: 30/05/2019 Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> adresinden alınmıştır.
- MEB. (07/09/2013). Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği. Resmî Gazete (Sayı: 28758). Erişim tarihi: 30/05/2019 Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm> adresinden alınmıştır.
- MEB. (26/07/2014a). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmî Gazete (Sayı: 29072). Erişim tarihi: 30/05/2019 Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.19942&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=Okul%20%C3%96ncesi> adresinden alınmıştır.
- MEB. (14/03/2014b). 6528 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. Resmî Gazete (Sayı:28941). Erişim tarihi: 30/05/2019 Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm> adresinden alınmıştır.
- MEB. (24/05/2014c). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. Resmî Gazete (Sayı: 29009). Erişim tarihi: 30/05/2019 Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm> adresinden alınmıştır.
- MEB. (02/12/2016). Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. Erişim tarihi: 30/05/2019 Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161209-5.htm> adresinden alınmıştır.
- Özer, N. & Yılmaz A. (2015). Maarif müfettişlerinin inceleme-soruşturma çalışmalarını yürütürken karşılaştıkları sorunlar. *Eğitime Bakış*, 11(33), 56-61.
- Özmen, F. & Şahin, Ş. (2010). İlköğretim müfettişlerinin soruşturma görevini yerine getirirken karşılaştığı sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 92-109.
- Patton, M., Q. (1990). *Qualitative evaluation and research*. California: Sage Publications.
- Rubin, H. & Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage Publications, CA: Thousand Oaks.
- Sabancı, A. & Akcan, N. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerinin rehberlik etkililiği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 1893-1910.
- Sezer, C. (2006). Öğrenen örgüt düşüncesi ve öğrenen örgütler. In M. Ş. Şimşek M. Ş. & Kınır S. (Ed.). *Çağdaş yönetim araçlarından seçmeler*. Ankara: Nobel Yayınevi.



- Şirin, A. & Dal, S. (2019). Okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri: Bağcılar, Bakırköy, Başakşehir, Esenler ve Zeytinburnu örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 11 (3), 215-240.
- Taymaz, H. (2013). *Eğitim sisteminde teftiş-kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ünal, A. & Kafalı, O. (2017). *Soruşturmacı olarak görevlendirilen okul müdürlerinin soruşturma sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. Bildiri Özetleri Kitabı. Conference: IVth International Eurasian Educational Research Congress, 11-14 Mayıs, Denizli. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Viera, A. J. & Garret, J.M. (2005). Understanding inobserver agreement: the kappa statistic. *Family Medicine Journal*. 37(5), 360-363.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C., Beycioğlu, K. Uğurlu, C. T. & Sincar, M. (2012). Eğitim müfettişlerinin görev alanları açısından karşılaştıkları sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1),1-21.
- Yıldırım, M. Z., Çiftçi, M., Türkmen, Ş. & Çalışkan, Ö. (2003). *İnceleme ve soruşturma*. Ankara: Alp Yayınevi.

## ***The Problems Encountered by The School Principals While Carrying Out Their Investigative Duties***

### **Extended Abstract:**

#### **Introduction**

It can be asserted that an effective organization requires personnel who are aware of their roles and responsibilities in accordance with organizational rules and order by means of structure, purpose and process of an organization. The written set of rules of an organization determines subordinate-superior relations; behavioural types and responsibilities of managers, teachers, other personnel in the school and the students. They also show what kind of sanctions the personnel will encounter. If one of the most important and unique aspects of educational organizations from other organizations is the raw material, which is human being, intended to be processed, the other one is the dependence of effective and productive management to good human-relation to a great extent. This fact draws us to emphasize the importance of the relationship and communication of the personnel, who take role and duties in arranging organizational routines in the organization. It can easily be understood that school principals take on tasks and duties in the organized structure to investigate and examine the disagreements in educational organizations. It can be asserted that among their duties such as instructional leadership, budget, planning school programme, representing the school, arranging the environmental relations, their duties about investigating play a negative role and has important implications by means of effective and productive managerial performance. The purpose of this paper was to determine the problems school principals encountered when they fulfil their investigation duties.

#### **Method**

In this research phenomenological research method, which is one of the qualitative methods was used. In determining the work group, criterion sampling was used. The criteria used to determine were having spent at least four years in the head manager position either in primary or in secondary schools, having already fulfilled more than one investigation duties. In the education directory of Muratpaşa among 63 school principals, based on criteria, 41 principals were selected and interviewed preliminarily. Consequently, six primary school principals who accepted to participate voluntarily constituted the sample. In this study, in order to collect data, semi-structured question form was used. For internal validity, the sources of the data were analysed in details, emphatic attitude was run for the experiences of the participants interviewed. For external validity, descriptive approach was adopted. In order to provide internal reliability, the questions were directed in the same manner to the participants and the interviews were recorded. In order to provide external reliability, the raw data and all of the sources were prepared and kept to allow other specialists analyse and compare with the findings. Two researchers analysed the data separately. Cohen's kappa test was referred and calculated. As a result, reliability was found to be  $[(K) = 0,80]$  at good level. In analysing the data both descriptive and content analysis methods were used. The data was analysed using QSR NVIVO, which is a program designed to analyse qualitative data.

#### **Result and Discussion**

School principals reported that they were not experts to fulfil such a duty which requires specialized information and talents. According to them, the time, amount and the content of the in-service training they had was not enough. They also stated that the in-service training programmes included to a great extent theoretical contents and it should be based more on practice. In this respect, they reported that in-service training should be carried out by specialists of the subject area. They stated

that they used their cars for transportation and spent their budgets for the investigations. As a result, they thought that an amount of payment should be assigned for each investigation since it is an extra effort.

School principals reported that 30 days given for an investigation was not enough, especially because of their other responsibilities in managing the school. According to them, they faced many difficulties because the attachments sent with incomplete and colourless task orders; the letters of application are without names, date and signatures on them and they are not prepared appropriately to the related legal arrangements; the issues are not stated properly because of the mistakes of the officers. They also reported that the task order caused waste of time and various difficulties because of the time planned for investigation, the way it was prepared with many mistakes and its complicated content.

It was also found that school principals believed that they didn't feel well psychologically because of they didn't have a command of legal arrangements about investigation. In relation to the feeling of insufficiency, they stated that they felt uncomfortable because of the possibility to hurt others. School principals stated that they felt some anxiety because of the pressure from their superiors with the fear of being affected negatively. School principals thought that they felt bad in case they investigate issues about their colleagues. According to the findings, school principals stated one difficulty was about providing information and documents on time. School principals reported that it was difficult to take the written declarations of the suspicious and complainants on time, in the right place. Keeping their rights and their information safe were other complaints reported by the participants. The participants also stated that they hesitated from prejudices of the investigated personnel. Finally, school principals stated that they hesitated sometimes to comment and conclude about the investigation because of insufficient legal arrangements.

**Key Words:** *Supervision of education, Inspector, Questioning, Investigation.*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.657701

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(1), 155-173

## Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alan Uluslararası Öğrencilerin Öğrenme Etkinliğini Geliştirme Amaçlı Sosyal Medya Kullanım-Doyum Motivasyonları

Mete Yusuf USTABULUT<sup>1</sup>, Savaş KESKİN<sup>2</sup>

Makalenin Geliş Tarihi: 10.12.2019

Yayına Kabul Tarihi: 06.06.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 27.06.2020

Sosyal medyayı uluslararası öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine destek olan bir öğrenimsel mecra/aracı olarak varsayan bu çalışmada, Türkçe öğrenme durumu bir ihtiyaç, sosyal medyadaki dil öğrenme amaçlı faaliyetler bir kullanım, öğrenmenin ve dili geliştirmenin gerçekleşiyor olması da bir doyum parametresi olarak kodlanmaktadır. Çalışmanın amacı, öğrencilerin sosyal medyayı kullanım performansları ile dil öğrenimleri arasında pedagojik bağıntılar kurmak ve sosyal medyanın öğretici etkinliğini öğrencilerin perspektifinden kullanım-doyum ilişkisi ekseninde ölçümlenektir. Bu amaçla İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (AYDIN TÖMER) bünyesinde Türkçe öğrenen 116 öğrencinin katmanlı örnekleme tekniği ile seçildiği örneklem grubuyla anket çalışması yapılmıştır. Uyruklarına göre katmanlara ayrılan öğrencilere yöneltilen sorulara alınan yanıtlar, sosyal medyanın Türkçe öğrenim süreçlerinde giderek artan etkinliğini göstermekle birlikte, formel TÖMER öğretiminin merkezde olduğu bir süreç algısının öğrenciler tarafından korunduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin öğrenim amaçlı sosyal medya uğraşlarını kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde değerlendiren çalışmanın sonuçlarına göre, doğrudan ve dolaylı dil öğrenmeye ilişkin çeşitli kullanım tipleri (dijital performanslar) eğitimin sınırlıklarını aşan ve birbirleriyle ilişkili dijital doyumlar üretmektedir. Bulgulara göre; TÖMER'deki formel süreçler ne kadar net ve özelleştirilmiş amaçlar içeriyorsa, sosyal medya bir o kadar dağıttık, enformel ve kitlesel öz-amaçlar içerme potansiyeli taşır. Kurumsal öğretimin biçimsel yapısının öğrencilere verdiği sosyal görünüşü ile sosyal medyayı ihtiyaçlarına göre bireyselleştiren öğrencilerin öğretim kaynaklı sosyal edimlerinin görünüşü arasındaki fark, dijital teknolojilerle entegrasyon halindeki eğitsel sistemin değerlendirmesi için önemli bir yol gösterici olabilir. Çünkü öğrenciler sosyal medyada, TÖMER'de olduğu gibi yalnızca dil öğrenmek için bulunmaz. Orada birçok bulunma amacı aynı anda gerçekleşebilir ya da amaçlanmayan bir ilişki kendi gelişim olanaklarını hazırlayabilir. Çevrimiçi varlığın eğitsel bir ilişkinin sürdürülmesi için dijital efora dönüştürülmesi, sanal kaynaklardaki kültürel birikimin anlaşılabilmesi için de bir öğretim modeline katkı sunabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Kullanımlar ve Doyumlar, Sosyal Medya

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, meteustabulut@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8864-645X

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Bayburt Üniversitesi, savaskeskin@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0335-9062

Ustabulut, M. ve Keskin, S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alan öğrencilerin öğrenme etkinliğini geliştirme amaçlı sosyal medya kullanım-doyum motivasyonları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 155-173. DOI: 10.7822/omuefd.657701

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2020, 39(1), 155-173.

## GİRİŞ

İnternet tüm dünya üzerine yayılmış bilgisayar ağlarının birleşiminden oluşan devasa bir yapıdır (Kennedy, 2000). Bu ağda bilgisayar ortamına aktarılan her türlü veri, hemen herkes tarafından kullanılabilen ve kullanıcılar sınırsız bir olanağa kavuşmaktadır. İnternet sonsuz şekilde büyümeye açık, geniş alanlı bir şebeke sistemi olup, haberleşme potansiyeli sağlayan bilgi ve iletişim teknolojisi hatları için kullanılan bir şemsiye terimdir. İnternetin sınırı yoktur ve etkisi ulusal sınırları aşmaktadır (Acun, 2000, s. 6; Tanılır, 2003, s. 3). İnternet bugün bilgiye en çabuk, en kolay ve en ucuz yoldan ulaşma aracı hâline gelmiştir. Özellikle iletişimin, bilginin erişimi ve yayımında sağladığı avantajlar bütün dünyada olağanüstü bir hızla yaygınlaşmaktadır (Ergin, 2005, s. 39)

HCI -*Human-Computer Interaction/İnsan-Bilgisayar Etkileşimi*- tekno-pesimist yaklaşımlara göre insanı, makineleşen aklın bir uzvuna, protezine ve araçsal düşünmekten kendini alıkoyamayan mekanik bir yaratıya dönüştürür (Baudrillard, 1998, s. 62; McLuhan, 2001, Fuchs, 2009). Kullanımlar ve Doymalar teorisine hakim olan '*medya-insan etkileşimi*' (McQuails, 1983, s. 73) yargısı ise, tekno-optimist bir değerlendirme sayesinde bireyin insani eylemlerini medyaya intikal ettirmesinde bir sorun bulmak yerine ilerlemenin, kişisel gelişimin ve öğrenmenin getirisi olarak görür. Nitekim NCES -*National Center for Education Statistics/Eğitim İstatistikleri Ulusal Merkezi*- (2002) eğitimin teknoloji ile yöndeşmesini teknolojik kaynakların ve teknoloji kaynaklı pratiklerin günlük yaşama, iş ilişkilerine ve okul süreçlerine eklenmesi, işbirliği kurması olarak tanımlamaktadır. Burada, sosyal medyada sürdürülen ya da tasarımılanan eğitim pratiklerinin geleneksel kavrayışa yönelik bir ihanet ya da değerler yitimi argümanı ile açıklanması yerine işbirliği ve yeni değerler üretme argümanı önemsenir. Çünkü Jenkins'in (2017) yöndeşmeyi yalnızca teknik olarak sınırlamayıp kültür ve eylem boyutunda düşündüğü katılımcı kültür hipotezi yeni medyanın içerik üreticilerine enformatik özgürlükler ve zengin bir kaynak oluşturur. Artık hiçbir iletişim aracı, yalnızca tek bir araç değildir. Örneğin cep telefonları, yalnızca iletişim cihazları değil; oyunlar oynamayı, internetten bilgi indirmeyi, fotoğraflar ya da metin mesajları gönderip almayı mümkün kılan cihazlardır.

Jenkins'in (2006, s. 137), 'Web'in tüketicilerin katılımlı sitesine dönüşmesi' gibi bir argümanı olduğu düşünülürse, yeni medyada vakit tüketen ve üreten kullanıcı kitlenin sürekli yeni kullanım-doyum motivasyonu üretmesi de normalleşir. Constantinides (2009; 2014), *CGC-Customer Generated Content/Tüketici Üretimli İçerik* ve *UGC- User Generated Content/Kullanıcı Üretimli İçerik* kavramsallaştırmasıyla yeni medyadaki içerik tipinin aktif izleyici yönünden değerlendirmesini yapmaktadır. Öğrencilerin formel öğretim bandındaki ders ortamlarındaki davranışlarıyla kastedilemeyecek kadar yeni bir öğrenimci model olan sosyal medya didaktiği, çevrimiçi olarak sınıflandırılan yeni eğitsel davranışlara biter alanlar hazırlar. Nihayetinde sosyal medya davranışlarını yöndeşmenin bir gereği olarak düşünmek ne kadar meşru ise, bu kültürü besleyen ve biçimlendirenin katılım kültürü olduğunu akılda tutmak ve savunmak da bir o kadar meşrudur (Jenkins, 2006, s. 243-248). Üstelik aktif izleyici tezinin sosyal medyadaki yeniden düşünümünü simgeleyen katılımlı sosyal medya varsayımı (Fuchs, 2013, s. 25-26; 2017, s. 72), dijital kaynakların salınımda olduğu çevrimiçi öğrenme ortamlarında ya da en azından öğrenmek üzere programlanan tüketici dijital eylemlerde artmakta olan kullanıcı/tüketici ilgilenimlerinin ve eğitim türleriyle de bir açıklayıcısı olabilir.

Siber kültür hakkında teorik çalışmasıyla bilinen Levy'nin 'kolektif akıl/collective intelligence' kavramı ile tahlil ettiği dijital birikim tipi, insanlığın toplamına eşit olan bilginin herkesin katılımıyla biçimlendiğini gösterir (1997, s. 7-8). Bu tip bir bakışta, herkesin hiçbir şeyi tamamen bilemeyeceği, bireysel olarak düşünülen ve sisteme tanımlanan girdilerin bir kolektif akıllı çalıştığı ifade edilmelidir. Eğitim artık herkes için tek tip olmak yerine, herkesin bir şeyler kattığı genel bir kolektifi içerir. Yeni medyada atomize bireysellikler ve akışkan kitlelilikler özelinde sürekli gezinen ve öğrenmeyi sürdüren öğrenciler, eğitsel dağarcığın büyümesine de bireysel katkılar sunabilir.

Eğitbilimsel aksiyon şemalarının geleneksel sınırlıklarını aşan enformel arayışların kümелendiği sosyal medyada, öğrenci kullanımlarını farklı doyumusal fazlarda tatmin eden işlevler, esasen sosyal medyanın mizacıyla yakından ilintilidir. Yeni medya hakkında ilk konuşanlardan biri olan Rogers (1986, s. 5-7), 'etkileşim, kitlesizleştirme ve eşzamansızlık' olarak formüleştirdiği nitelikler bütünüyle, konvansiyonel tarzlara karşılık bireyci trendlere yönelen bir izleyici çözülmesini anlatır. Çünkü diğerleriyle ve içeriklerle dijital etkileşimi deneyimleyen kullanıcılar, kitlesel olmayan sonsuz spesifik içeriğe, zaman ve mekana bağlılık dışında erişebilir. Castells'in (2011, s. 773) 'kitlesel öz-iletişim/Mass Self-Communication' diye betimlediği sosyal medyatik etkileşim ağları, yekun içerik üretimi yerine modüler ve parçacıklı üretimleri teşvik edebilmektedir.

Gelişen teknoloji hayatın her alanını olduğu gibi eğitimi de etkilemektedir. Bu etkilerden birisi de sosyal medya araçlarıdır. Özmen ve diğerleri (2011) tarafından insanların ortaya çıkan yeni sosyal ağlardan faydalanılması gerekliliği öğrenme araçlarının etkisinin artırılması açısından önemli olduğu ifade edilmiştir. Sosyal medya unsurlarının kuruluş amacı dışında eğitsel ortam hazırlayabildiği de dikkat çekici bir unsurdur. Bu kapsamda sosyal medyanın günümüz eğitim sistemi içinde kullanılmasının öğrenciler üzerine etkilerinin incelenmesi önemli bir konudur.

Günümüzde dil öğretiminde sosyal medya ve teknolojik ortamlar kullanılmaktadır. Sosyal medya sayesinde gruplar oluşturulmakta ve Facebook, Twitter, Youtube vb. aracılığıyla dil öğretimine yardımcı materyaller paylaşılmaktadır. Birçok öğrenci yazdıklarıyla hem kendilerini hem de birbirlerini değerlendirmektedirler. Akbari ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil öğretiminin Facebook üzerinden yapılması ile yüz yüze eğitim arasında yapılması kıyaslanmıştır. 25 ila 35 yaş arasında 40 katılımcı ile yapılan araştırma sonucunda, Facebook üzerinden ders alan öğrencilerin daha ilgili ve dikkatli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Daha geniş bir çalışmayla ise Mills (2011), sosyal ağların yabancı dilde iletişim ve yabancı dil öğreniminde kolaylık sağladığını ifade etmiştir. Aynı çalışmada, yabancı dil öğretiminde dil bilgisi kuralları önemli iken sosyal ağlar anlam ve iletişime dayalı olması açısından farklılaşmakta olduğuna değinilmiştir.

Bilgisayar teknolojisinin her geçen gün yeni iletişim ve görsel olanaklar sunduğu günümüzde bu teknolojik olanakların kullanıldığı öğrenme ortamlarının oluşturulması tartışılmaz bir gerçektir. Bilgisayar destekli dil öğretiminin yararlarını Güzel ve Barın (2013) bilgisayarın düzgün cümleler kurması, öğrencinin sınıf ortamında olmadan dil öğrendiği için sınıf içinde gülünç duruma düşme korkusu yaşamayacağı olarak belirtmiştir.

Günümüz akademisinde müstakil literatürünü oluşturmaya başlayan sosyal medya, Kullanımlar ve Doyumlar yaklaşımı bağlamında birçok kez sınanmış ve destekleyici parametreler saptanmıştır. Ulusal literatürde genellikle üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımlarına odaklanan çalışmalar (Ayhan ve Balcı, 2009; Büyükdoğan v.d., 2017; Akçay, 2011; İşman ve Özdemir, 2018), nispi sınırlıklar çerçevesinde fakülte öğrencilerinin pratiklerini de anlamaya çalışmıştır (Canöz, 2016; Alioğlu, 2015; Öztürk, 2018; Çil, 2016). Ancak üniversite öğrencilerine dönük bu yoğun odaklanım bir eğitsel pratiği ya da enformel çevrimiçi eğitimleri değil, kuşak ilişkileri özelinde yaş değişkenlerini temel alır. Eğitim Fakültesi öğrencilerini örneklem alan çalışmalarda dahi (Küçük Kurt v.d., 2009; Aydın ve Çelik, 2017), genel kullanım pratikleri araştırılmakta, eğlence, arkadaşlık ilişkileri, gündelik hayattan kaçış, bağımlılık, sosyalleşme, bilgilenme gibi birçok ihtiyacı kapsayan doyum düzeyleri saptanmaktadır.

Üniversite öğrencileri dışındaki örneklere eğilen ulusal ve uluslararası nitelikteki araştırmalar ise sosyal ağ etnografisi ve paylaşım ilişkileri (Smock v.d., 2011; Tanta v.d., 2014; Erdoğan v.d., 2017), kentsel örneklemler (Karakoç ve Gülsünler, 2012), akademisyen örneklemleri (Biçer, 2014), bağımlılık incelemeleri (Yalman, 2016; Çiftçi, 2018), genç kuşak ve yaşlı kuşak çalışmaları (Göncü, 2018; Kara, 2016; Üçer, 2016; Şentürk, 2017) ve teknoloji kullanımı yoklamaları (Yengin, 2016) bağlamında

sınıflanabilir. Bu çalışma, özetlenen literatürdeki çalışmalardan farklı olarak, sosyal medyanın didaktiğine odaklanması ve bir öğrenci grubunun özgün deneyimleri ile kullanım-doyum bağlamında ilişkisellik kurması nedeniyle önem arz etmektedir. Çalışma ayrıca eğitimin uygulanışlarının farklı biçimleri arasında sosyo-teknolojik bağlar kurması nedeniyle önemlidir. Çünkü formel eğitim türlerinden biri olan örgün eğitime hazırlık yapan öğrenciler, TÖMER bünyesinde sürdürdükleri bir diğer formel eğitim kategorisi olan yaygın eğitime (Ökten ve Acar, 2015, s. 22) devam ederken, sosyal medyada enformel bir eğitimle süreçteki sinerjiyi yükseltmektedir. Sonuçta kitle iletişim araçları, enformel eğitimin sürdürüldüğü (Fidan, 2012, s. 4), ek olarak formel eğitimin de entegre edildiği bir eğitsel alandır.

## **YÖNTEM**

### ***Araştırmanın Amacı***

Yukarıda teorik bağlamı serimlenen bu çalışma, konuya eğitim bilim amaçlı sınırlıklar dahilinde, farklı bir ufuktan bakması ve özgün bir çalışma grubunun deneyimleri hakkında bilimsel sonuçlar elde etmesi bakımından literatüre katkı oluşturmayı hedeflemektedir. Bu hedef ve problematik güzergahla, İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) bünyesinde formel Türkçe öğretimlerine devam eden uluslararası uyruklu öğrencilerden seçilen örneklem grubuyla bir saha çalışması gerçekleştirilmiş, anket tekniği kullanılarak kullanım-doyum ölçümlemesi yapılmıştır. Tarama modeli bu çalışma, salt bir etki ölçümlemesinin ötesine geçerek öğrencilerin teknolojik deneyimlerini yapılandırılmış verilerle okumayı ve geliştirmeye uygun sistemli betimlemelerle anlatmayı amaçlamaktadır.

### ***Araştırma Modeli***

Nicel veri analitiğine dayanan bu çalışma, deneysel olmayan niceliksel desenlerden tarama (survey) modeline göre tasarlanmıştır. Kişi ya da grup hakkındaki bilginin sayısallaşmasına ve sistematik okumalar yapılarak anlaşılmasına aracılık eden tarama modeli, iş, siyaset, pazarlama ve kamuoyu araştırmaları kadar eğitim alanında da (Arıkan, 2018, s. 98) sıklıkla başvurulan yöntem bilimsel bir kılavuzdur. Bireylerin olgular ya da bir değerle kurduğu ilişkiye dair tutum, algı ve kanaatlerini; yine bireylerin kendisine başvurarak açığa çıkarmayı deneyen bu modelde, neden-sonuç ilişkisinde 'sonuçlardan/çıktılardan' başlayıp nedenlere doğru ilerleyiş söz konusudur.

### ***Problem Cümlesi***

Bu çalışmada, 'Örneklem birimleri, sosyal medyayı öğrenme amaçlı bir eğitsel kaynak nasıl kullanır?' ve 'İhtiyaç-doyum ilgileşimini belirleyen kullanımın biçimi, biçemi ve nedenselliği bağlamındaki pratiklerini nasıl tasarlarlar?' sorularına yanıt aranmaktadır.

### ***Çalışma Grubu***

Bu çalışmanın 'araştırma evrenini' İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın TÖMER bünyesinde Türkçe öğretimine devam eden uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplamada belirlenen dijital teknik gereği erişimde zorluklar yaşanacağı düşünülen öğrencilerin kayıt dışına alınmasıyla birlikte hedef evrene ulaşılmıştır. Hedef evren olarak belirlenen İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın TÖMER, Türkiye'de uluslararası öğrencilere dönük Türkçe öğretimi hizmetinde öne çıkması ve öğrenci çeşitliliği bakımından bu çalışmanın ihtiyaç duyduğu temsiliyet kıstaslarını sağlaması bakımından yeterlik göstermektedir.

Hedef evren için düzenlenen öğrenci listesi üzerinden 116 öğrenci, olasılıklı örnekleme türlerinden olan katmanlı örnekleme tekniğiyle (Baltacı, 2018, s. 241-242) örneklem grubu olarak seçilmiştir. Katmanlı örneklemenin kullanılmasında, evreni meydana getiren ana kitlenin farklı ülke vatandaşlıklarına göre farklı oranlarda öğrenci temsili içeriyor olması etkilidir. Eşit temsiliyeti sağlamak amacıyla barındırdığı uluslararası öğrencilerin vatandaşlık değişkeni çerçevesindeki

dağılımlarının katman katman aktarıldığı bir liste belirlenmiş, basit (tesadüfi) örnekleme esaslarına göre birim seçkisi yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin uyruğunu ifade eden 24 farklı ülke birer katman kabul edilerek, popülasyondaki büyüklüğüne göre örneklem birimi tayin edilmiştir.

### *Verilerin Toplanması ve Analizi*

Uluslararası öğrencilerin sosyal medyadaki eğitim/öğrenme kapsamlı kullanım-doyum motivasyonlarını, somut pratiklerin karmaşıklığı ve geniş düzleme yayılmış olması nedeniyle failerin tutum ve algıları yönünden okuyan bu çalışmada, yapılandırılmış ölçek ve çoktan seçmeli sorular içeren bir anket formu farklı örneklem birimleri tarafından yanıtlanmış; yanıtlama süreçlerinde samimi ve gerçekçi tavra sahip oldukları varsayılmıştır.

Bu çalışmada, formel öğretim sürecindeki öğrencilerin geleneksel ders ortamlarındaki edinçlerine ek olarak sosyal medyayı enformel bir öğretim /öğrenme ortamı olarak 'aktif' ve 'katkıcı' kullanım-doyum motivasyonlarının spesifik özellikler sergileyen bir örneklem grubu özelinde betimlenmesi/haritalanması amaçlanmaktadır. Çünkü bu amaçla ilintili varsayımda, Türkçe öğrenme durumu bir *ihtiyaç*, sosyal medyadaki dil öğrenme amaçlı faaliyetler bir *kullanım*, öğrenmenin ve dili geliştirmenin gerçekleşiyor olması da bir *doyum* parametresi olarak kodlanmaktadır. Sosyal medyayı dil öğretimine destek olan bir öğrenimsel mecra/aracı olarak varsayan bu çalışmada, diğer türden kullanım, doyum ve ihtiyaç parametreleri kapsam dışında tutulmuştur.

Çoktan seçmeli ve Likert tipi ölçeklerden oluşan anket formu, Google Drive uygulaması kullanılarak dijital ortama aktarılmış ve 5 öğrenci ile gerçekleşen pilot uygulamadaki tespitlere göre revize edilmiştir. Formun internet kanalıyla gönderildiği örneklem birimlerinden İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın TÖMER yetkililerinin kontrolünde yanıtlar alınmış, yeterli sayıya ulaşım ile birlikte anket yanıt alınmasına kapatılmıştır. Anket formu ile toplanan veriler istatistik programında frekans analizine tabi tutulmuş, veri analiz göstergeleri kelime işlemci programında tablo ve grafiklere dönüştürülmüştür.

## **BULGULAR**

### *'Örneklem Birimleri Sosyal Medyayı Öğrenme Amaçlı Bir Eğitsel Kaynak Olarak Nasıl Kullanır?' Sorusuna İlişkin Bulgular*

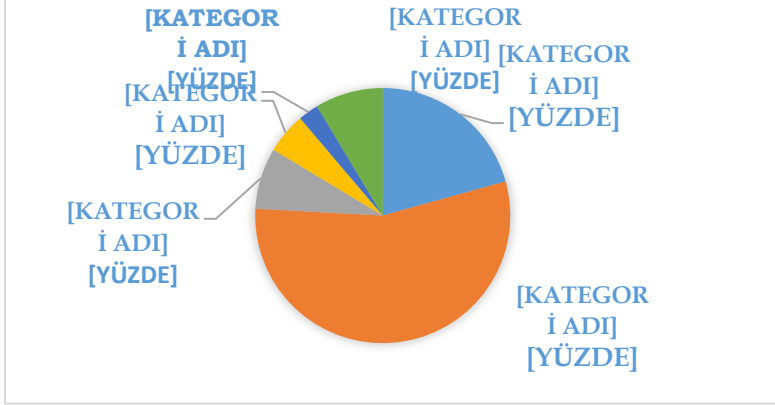
Demografik çeşitliliğin araştırma verilerinin temsili gücünü yükselteceği varsayımından hareketle mümkün olan en yüksek çeşitliliğe erişme amacıyla oluşturulan örneklem grubunda; Suriye (%31,0), Filistin (%8,6), Irak, (%6,7), Afganistan (%6,7), İran (%5,2), Fas (%5,2), Yemen (%3,4), Ürdün (%3,4), İngiltere, Romanya, Çad, Mısır, Mali, Bangladeş, Gine, Sırbistan, Türkmenistan, Özbekistan, Makedonya, Moğolistan, Ukrayna, Beyaz Rusya, Tunus ve Somali (%1,7) uyruklu, farklı kültür ve dil özelliklerinden öğrenciler yer almaktadır. Çünkü dil özellikleri, kültürel birikimler ve diğer uyruk demografileri, öğrencinin öğrenim sürecini etkileyen ve diğer etkenleri tamamlayan niteliktedir.

Bu çalışmanın örneklem grubundaki katılımcıların tamamı sosyal medyayı dil öğrenme süreçlerinde eğitsel amaçlarla kullandıklarını beyan etmiştir. Bu nedenle sosyal medyanın öğrenim sürecindeki kullanım örüntülerinin, eğitsel ihtiyaçlara bağlı olarak gelişen performans-doyum ilişkisini belirlediği varsayımına göre hareket edilmiştir. Aşağıdaki Grafik 1'de bu kullanım biçiminin sıklığını gösteren veri dağılımları verilmektedir.



**Grafik 1.**

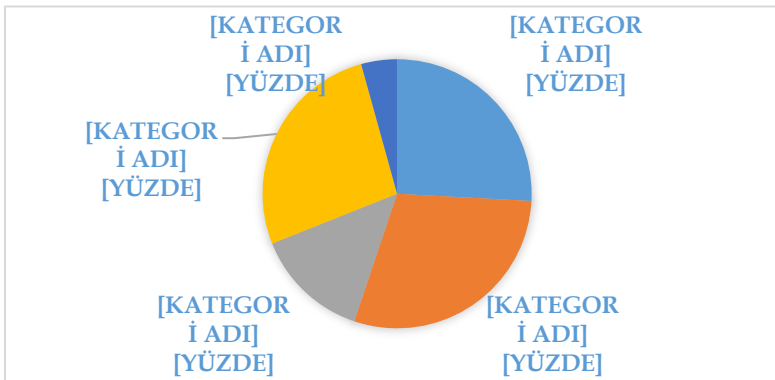
Öğrencilerin Dil Öğrenme Amaçlı Sosyal Medya Kullanım Sıklığı



Sosyal medyanın mobilize enstrümanlar yoluyla sürekli ve eşzamansız erişime izin vermesi, öğretimin zamanlığı ve yersel özelliklerini de dönüştürmektedir. Formel öğretim süreçleri esnasında ve dışında sosyal medyaya erişim sağlayan öğrencilerin 'sık' olarak ifade edilebilecek bir kullanım grafiği sergiledikleri söylenebilir. Grafiğe göre öğrenciler haftada birkaç gün (%55) ve her gün (%21) sıklığında yoğunlaşan kullanım performanslarıyla eğitsel aktivitelerini enformel dijital aktiviteleri ile bütünleştirme eğilimindedir. Sosyal medyanın etkili bir kaynak ve eğitsel ilişki biçimi olduğunun kabulü, grafikteki veriler tarafından zımnen doğrulanmaktadır. Aşağıdaki Grafik 2'de öğrenimsel ihtiyaçlara göre düzenlenen dijital aksiyonların yöneldiği içerik temalarına ilişkin veri dağılımları gösterilmektedir.

**Grafik 2.**

Öğrencilerin Dil Öğrenme Amaçlı Tercih Ettikleri İçerik Teması

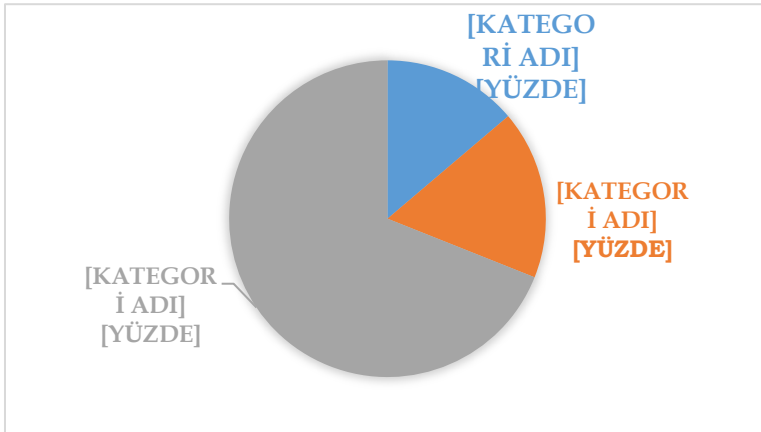


Grafikteki veriler, dijitalleşme ile birlikte eğitsel süreçlerdeki ilişkilerin yaşadığı enformel dönüşümleri ve öğrencilerin içerikle kurdukları ilişkilerin başkalaşım izleklerini göstermesi bakımından önemlidir. Görüldüğü üzere, öğrenciler sosyal içerikler (%29) ve mizahi içerikler (%27) yoluyla öğrenmeyi, öğretici içerik (%26) ve bilimsel içerik (%14) yoluyla öğrenmeye göre daha fazla tercih etmektedir. Yeni nesil kullanıcılar olarak öğrencilerin bilgiyi 'eğlencelikler' gibi görmesi, eğitsel eylemlerin yeniden üretildiği sosyal medyatik alanlardaki doyumları geleneksel bağlamdan kesin

olarak ayırabilir. 'Infotainment/bilgilendiren eğlence' (Thussu, 2012, s. 2-3) olarak kavrama dökülen yeni nesil öğrenme kültürünün sosyal medyadaki yaygınlığı, buradaki öğrenim odaklı hareketliliğin ağırlık merkezlerinin, sürdürülmekte olan geleneksel ve formel öğretimin ağırlık merkezine sadık kalmasını kısmen engeller. Aşağıdaki Grafik 3'te bu verileri desteklediği düşünülen bir başka içerik sınıflamasına ilişkin veri dağılımlarına yer verilmektedir.

### Grafik 3.

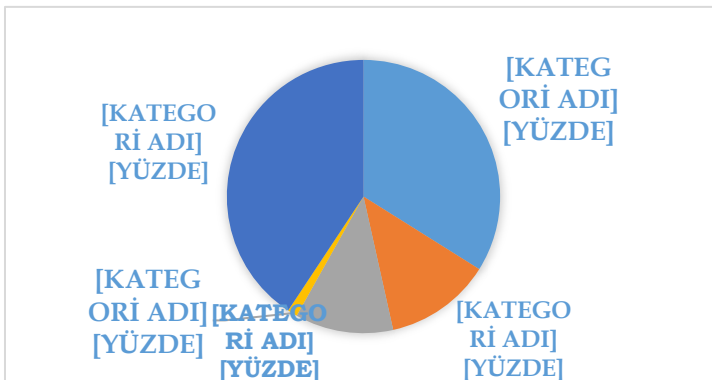
Öğrencilerin Dil Öğrenme Amaçlı Tercih Ettikleri İçerik Tipi



Dil öğrenme her ne kadar bir 'sözeylem' çerçevesinde konuşmaya, sese ya da yazıya daha yakın düşünülse de yeni medya ile birlikte yeniden yükselişe geçen görsel kültür argümanının (Manovich, 2016) kültürel medyatik üretimleri domine ettiği bir sinerjiden söz edilmelidir. Yazının azaldığı ve görselliğin gündelik yaşamdaki anlamsal alışverişlerde daha fazla hükmettiği yeni kültürde, öğrencilerin dil öğrenimlerinde görüntülü içerikleri (%69), sesli içerik (%17) ve yazılı içeriklere (%14) oranla daha fazla tercih etmesi de normalleşmektedir. Çünkü multi-medya özellikleri, içeriklerde bir yöndeşme yaratabilmektedir. Yöndeşme ile birlikte artık tüm cihazların birbirleri ile ilişkili bir biçimde kullanıldığı bir çağa girilmiştir (Jenkins, 2017, s. 34). Bu hibrid süreç tasarımı, öğrencilerin yeni medya cihazları arasında sürekli gezindiği içerikler arası öğrenme deneyimleri de gelenekselle kısıtlanamayacak kadar caziptir ve görselliğin etki alanı giderek artmaktadır. Aşağıdaki Grafik 4'te görsel kültürün yükselişinin eğitsel pratiklerdeki yansımalarını gösteren bir diğer ölçüme ilişkin veriler sunulmaktadır.

### Grafik 4.

Öğrencilerin Dil Öğrenme Amaçlı Tercih Ettikleri Öğrenimsel Edim



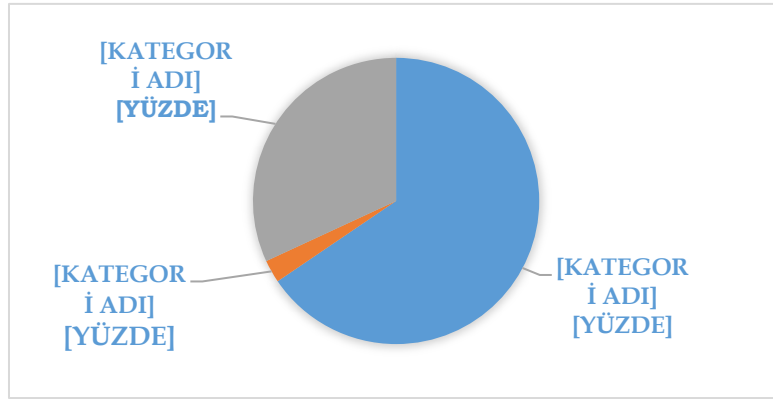
Grafikte görüldüğü üzere, dil öğretiminde öne çıkan dinleme (%1), okuma (%12) ve yazma (%12) gibi söze/yazıya dayalı pratikler, sosyal medyada izleme (%41) ve konuşma (%34) ile yer değiştirir. Nitekim sosyal medyada konuşmalar genellikle video görüşme olarak gerçekleştiği için bu pratikte de

görselliğin yayılımı söz konusudur. İzleme ve konuşma arasındaki fark ise birinde öğrencinin pasif/etkileşimsiz, diğerinde ise aktif/etkileşimli olmasıdır. Sosyal medya her ne kadar aktif izleyici teziyle savunulsa da geleneksel habitusunun etkisiyle öğrencilerin içerikleri yalnızca izlemek ile yetinmeleri sıklıkla gözlenen bir durumdur.

Aşağıdaki Grafik 5'te öğrencilerin sosyal medyadaki öğrenimsel aktivitelerinin araçsal tabanını gösteren veriler gösterilmektedir.

#### Grafik 5.

Öğrencilerin Dil Öğrenme Amaçlı Kullandıkları Araç/Medium Tipi

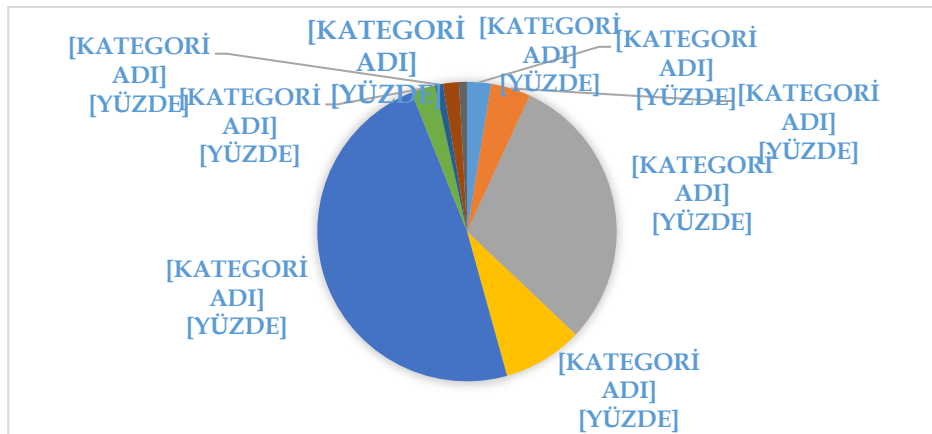


We Are Social platformunun (2019) her yıl yayınladığı Global Digital Report/ Küresel Dijital Raporu 2019 yılı verilerine göre, Türkiye de dâhil olmak üzere neredeyse tüm ülkelerde mobil cihazlardan internete bağlanma ve mobil uygulamalar kullanma sayıları artmıştır. Günlük sosyal medya trafiklerinin oldukça önemli bir kısmı mobil bağlantılarla gerçekleşmektedir. Bu durumda öğrencilerin sosyal medyada ve internette dil öğrenme amacıyla gezinirken mobil telefon kullanmaları, sürekli gezinim halinde olan mobilize kullanıcı profiliyle uyumludur. Bu çalışmada saptanan durum ise mobil/akıllı telefon kullanımı (%65) baskınlığı ile birlikte, melez/karma bir süreç dinamiğinin de sürdürüldüğüdür (%32). Yalnızca kişisel bilgisayar kullanma oranları ise (%3), küresel gidişata entegre kullanıcı performanslarına katkı sunmaktadır.

Aşağıdaki Grafik 6'da öğrencilerin dil öğrenme amacıyla en fazla ziyaret ettikleri sosyal medya platformlarına ilişkin dağılımları gösteren veriler sunulmaktadır.

#### Grafik 6.

Öğrencilerin Dil Öğrenme Amaçlı En Fazla Tercih Ettikleri Sosyal Medya Platformları

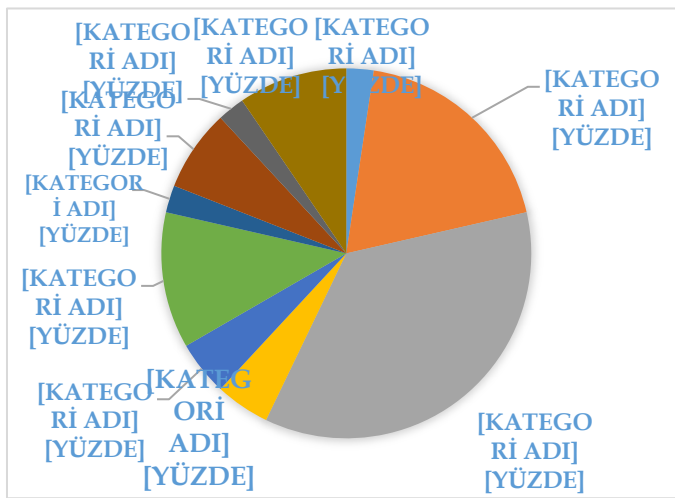


Görsel iletişim altyapısındaki gelişmelerle birlikte sürekli artan görsel medya üretim-tüketimi, dünyada en fazla ziyaret edilen sosyal medya platformları sıralamasını değiştirmiş ve Youtube en sık

ziyaret edilen sosyal medya platformu olmuştur (www.alexa.com). Grafiğin de gösterdiği üzere, görsel altyapılı sosyal medya platformlarından Youtube (%48) ve Instagram (%30), öğrencilerin öğrenme amaçlı sosyal medya faaliyetlerinin önemli bir kısmını kendinde toplamaktadır. Yazı tabanlı olanlar ya da sözlük gibi doğrudan kaynaklar yerine görselliğin tercih edilmesinin, tüm dünyadaki yönelimle temas eden uçları vardır. Nitekim söz konusu platformlarda, öğrenimsel içeriklerin çok geniş bir yelpazede sunumu kolayca erişilebilir durumdadır. Öğrenciler bu platformlarda aynı anda birçok ihtiyaca yönelik kullanım-doyum performansı sergileyebilmektedir. Aşağıdaki Grafik 7’de ise öğrencilerin dil öğrenme amaçlı kullandıkları mobil uygulama dağılımlarını gösteren veriler sunulmaktadır. Grafikteki veriler, özel bir mobil uygulama kullandığını belirten 44 katılımcının (%37,9) yanıtlarını kapsamaktadır.

#### Grafik 7.

*Öğrencilerin Dil Öğrenme Amaçlı En Fazla Tercih Ettikleri Mobil Uygulama*



Katılımcıların uyruklarına göre farklı uygulama tiplerinin yer aldığı grafikte, Google Translate (%36) ve Duolingo (%19) gibi dil odaklı uygulamalar ile birlikte Youtube (%12) ve Instagram’ın (%10) birer dil öğrenme uygulaması olarak kullanılması, kullanımın bireyselleştirilmesi ve öğretimin kitlesizleştirilmesi durumlarını örneklemesi bakımından önemlidir. Bir diğer önemli nokta ise, öğrencilerin flört odaklı sosyal uygulamaları da dil öğrenmeye yönelik bir platform olarak algılamasıdır. Bu veri, öğrenmenin gündelik ilişkiler ile iç içe geçtiğini ve sosyal medyada yer alan tüm ilişkilerin öğretici devşirmelerle öğretim sürecine entegre edilebilir nitelikte olduklarını da hesaba katmayı gerektirir.

#### *‘Örneklem Birimleri, İhtiyaç-Doyum İlgileşimini Belirleyen Kullanımın Biçimi, Biçemi ve Nedenselliği Bağlamındaki Pratiklerini Nasıl Tasarlarlar?’ Sorusuna İlişkin Bulgular*

Aşağıdaki Tablo 1. Verilerinde, öğrencilerin sosyal medya kullanımı ile dil öğrenim ilişkisine dair tutum belirten yanıtlarının yüzdesel dağılımları verilmektedir.

**Tablo 1.***Sosyal Medyada İle Dil Öğretimi İlişkisine Yönelik Öğrenci Tutumları*

Tutumlar	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	TOPLAM
1. Sosyal medyadaki pratiklerim (okuma, dinleme, konuşma ve yazma vs.) dil öğrenmeye yardımcı olur.	%27,6	%15,5	%26,7	%18,1	%12,1	%100
2. Sosyal medyadaki dil pratikleri, yüz yüze dil pratiğinden daha etkilidir.	%18,1	%11,2	%22,4	%25,0	%23,3	%100
3. Sosyal medyadaki dil aktiviteleri yabancı dil olarak Türkçe öğrenimimin tamamlayıcı parçasıdır.	%16,4	%19,0	%37,9	%16,4	%10,3	%100
4. Sosyal medyada Türkçe konuşmak/yazmak, yüz yüze konuşmaktan/yazmaktan daha kolaydır.	%24,1	%14,7	%25,0	%20,7	%15,5	%100
5. Sosyal medya kullanımı bir dili öğrenmenin en etkili yoludur.	%12,1	%18,1	%38,8	%23,3	%7,8	%100
6. Sosyal medyada gördüğüm Türkçe kullanımı, TÖMER'de öğrendiğim formal dilden farklıdır.	%19,8	%28,4	%25,9	%14,7	%11,2	%100
7. Sosyal medya olmazsa Türkçeyi iyi öğrenemem	%13,8	%23,3	%25,9	%19,0	%18,1	%100
8. Sosyal medyada TÖMER dersleriyle ilgili araştırma ve pratik yaparım.	%19,0	%19,0	%31,0	%16,4	%14,7	%100
9. Ders almadan yalnızca sosyal medya kullanarak Türkçe öğrenebilirim.	%12,1	%18,1	%35,3	%24,1	%10,3	%100
10. Sosyal medyada, derslerde öğrenmediğim yeni şeyleri öğrenirim.	%23,3	%23,3	%32,8	%16,4	%4,3	%100

Bu araştırmaya katılım gösteren örneklem grubu, sosyal medyadaki öğrenme odaklı kullanım pratiklerinin, dil öğrenmeye yardımcı olan dolaysal bir fonksiyon olarak doyum yarattığı konusunda genellikle olumlu bir tutum bildirmektedir (%27,6). Ancak öğrencilerin sosyal medyanın eğitsel etkilerine ilişkin tutum belirtme konusunda olumsuzluk uçlarından yana olmak yerine ekseriyetle kararsızlık dolaylarında yanıt vermeleri dikkat çekici bir bulgudur (%26,7).

Sosyal medya pratiği öğrencilerin dil öğretiminde ayırdıkları pratik vakit çerçevesinde giderek artan bir ağırlığa sahip olurken, yüz yüze iletişim pratikleri ve geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olmadığı tutumu/kanaati hala yaygın eğilimi belirleyen tutumdur (%25,0). Ancak yine de sosyal medyanın geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu tutumuyla kullanım-doyum performansı

üretenlerin oranı da azımsanamaz (%18,1). Nitekim sosyal medyadaki öğrenimsel aktivitelerin dil öğretiminin tamamlayıcı unsuru olduğuna dair tutumlarda olumsal bir eğilimden söz etmek mümkünken (%19,0), bu anlamdaki kararsızlık eğilimi de (%37,9) çarpıcı bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Tabloda en fazla dağılım çeşitliliği içeren veri setlerinden biri olarak, sosyal medyadaki pratiklerin yüz yüze pratiklerden daha kolay olduğunu savunan tutumu ölçen yüzdesel dağılım, olumsuzluk (%22,4) ile kararsızlık (%25,0) bandında yoğunluk göstermektedir. Buna karşın söz konusu tutuma muhalefet edenler de (%20,7) konunun ihtilafli durumunu perçinlemektedir.

Sosyal medyanın eğitsel bir araç ya da ilişkisel metodoloji olarak kullanıcılarına verdiği dijital hikaye anlatma formları, bazı kullanıcılar özelinde bir dil öğrenmenin en etkili yollarından biri olarak kabul edilmesine karşın (%18,1), kararsızlık (%38,8) ve olumsuz tutum bildirimleri (%23,3) daha baskındır.

Öğrencilerin tutumlarında katılım düzeyinde öne çıkan tutum ölçeklerinden biri olarak; sosyal medyada öğrenilen dilin TÖMER bünyesinde öğrenilmekte olan formel dil pratiğinden farklılığına ilişkin tutum yoklamasında, bu gerçekliğin kabulü de belirgin bir konsensüse ulaşılır (%28,6). Ancak bu konsensüse muhalefet eden/antagonistik parametre ise 'katılmama' tutumu değil, 'kararsızlık' tutumudur (%25,9). Bu kararsızlıkta öğrencilerin sosyal medyadaki dilin formelleşmesi ya da TÖMER'de enformel/günlük pratiklere de zaman ayrılmasına ilişkin düşünceleri arasındaki ilişkilendirme etkili olabilir. Nitekim öğrencilerin sosyal medya kullanımını dil öğrenme sürecinde ne kadar olmazsa olmaz gördükleri meselesine ilişkin tutum ölçeği, net bir konuşma yapmaya imkân vermez. Çünkü bu tutuma katılım ile katılmama ya da kararsızlık bildirme seçenekleri arasındaki dağılım farklılık ilişkisi kurmaya yardımcı olmamaktadır.

Tablo verilerine göre sosyal medyanın öğrencilerin kullanım pratikleri arasındaki ağırlığına ilişkin bir diğer gösterge, formel ders süreçlerinde öğrenilenlerle ilgili pratik üretmektir. Tablodaki veri dağılımı, öğrencilerin TÖMER'de öğrendiklerini uygulayabildikleri bir saha deneyimi için sosyal medya kullandıklarını (%19) ancak bu konuda tam bir mutabakat halinde olmadıklarını (%31,0) göstermektedir. Üstelik bu saha deneyiminin ilişkisel öğrenme ve etkileşime dayalı birikimler özelindeki payı o kadar artmıştır ki, öğrenciler arasında önemli bir kısım yalnızca sosyal medyayı kullanarak; hiçbir formel ders almadan yabancı dil öğrenebilecekleri yönünde görüş bildirmiştir (%18,1). Ancak bu yöndeki aksi görüş bildirimleri (%24,1) ve kararsızlık (%35,3) beklendiği gibi hâlâ daha yüksek orandadır.

Öğrenciler ufak bir farkla sosyal medyayı müstakil bir dil alanı olarak görmeseler dahi, formel öğretim süreçlerinde öğrenemedikleri şeyleri sosyal medyada öğrendikleri ve bir takım pratik özellikler kazandıkları yönünde katılım bildirmiştir (%23,3). Bu ölçekte de diğerlerinde olduğu gibi kararsızlık (%32,8) ve aksi yönde görüş bildirimleri (%16,4) göz ardı edilemeyecek yoğunluktadır.

Aşağıdaki Tablo 2'de ise, öğrencilerin sosyal medyadaki dil öğrenme amaçlı kullanımlarının bir dökümüne yer verilmektedir.

**Tablo 2.**

*Sosyal Medyadaki Dil Öğrenme Amaçlı Öğrenci Pratikler*

Pratikler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	TOPLAM
-----------	------------------------	-------------	--------------------------------	--------------	-------------------------	--------

1. Sosyal medyada Türk Youtuber/Instagrammer ederim.	%28,4	%11,2	%27,6	%18,1	%14,7	%100
2. Emojiler kullanılarak evrensel dil, Türkçe konuşulan anlaşmayı kolaylaştırır.	%19,0	%15,5	%37,9	%14,7	%12,9	%100
3. Sosyal medyada Türkçe sayfaları takip ederim.	%22,4	%22,4	%25,0	%16,4	%13,8	%100
4. Dil öğrenen diğer arkadaşlarımla sosyal medyada pratik yaparım.	%24,1	%17,2	%20,7	%19,8	%18,1	%100
5. Dil öğrenmek için kurulan sanal grupları takip ederim	%17,2	%15,5	%32,8	%21,6	%12,9	%100
6. Sosyal medyada Türkçe içerik oluşturup paylaşıyorum.	%17,2	%22,4	%37,9	%15,5	%6,9	%100
7. Sosyal medyada Türkçe içeriklere yorum yapar, paylaşıyorum.	%14,7	%14,7	%43,1	%16,4	%11,2	%100
8. Sosyal medyada gördüğüm etkili içerikleri diğer dil öğrenen arkadaşlarıma tavsiye ederim.	%19,0	%19,8	%33,6	%14,7	%12,9	%100

Öğrencilerin sosyal medya üzerindeki aktivitelerinin önemli bölümünde yer açılan izleme pratiği, bireysel yayıncılığın gözde örnekleri arasındaki Youtuber/Instagrammer grubuna dönük bir medyatik edimdir. Bilindiği üzere Youtuberlar, özellikle Z kuşağı ağırlıklı olmak üzere gençlik kültürünün satın alma davranışlarını, rol model seçimlerini, tüketim alışkanlıklarını, moda arayışlarını, kültürel biçimlenişlerini ve kimlik inşalarını etkileyenler kişi/influencer olarak tanınmaktadır (Westenberg, 2016). Tablodaki göstergeler de öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde Youtuber/Instagrammer takip ederek içeriklerdeki dilsel paylaşımlardan istifade etme tutumunda olduklarını bildirmektedir (%28,4). Bununla birlikte kararsızlık bildirimini bir önceki tabloda olduğu gibi ağırlığını korumaktadır (%27,6).

Sosyal medyanın söz üstü dilsel anlaşmalara olanak tanıyan görsel dili emojilerin, Türkçe öğrenmeye yardımcı olduğu konusunda öğrencilerin net bir tutumu söz konusu değildir (%37,9). Bu bulguda, emojilerin evrensel kodlar olarak tüm dillerde benzer karşılıklar bulması nedeniyle Türkçe öğrenmeye spesifik bir katkı oluşturmayacağı önermesi anlamlı bir açıklayıcı olabilir.

Öğrencilerin dil öğrenme amaçlı sosyal medya kullanımları arasında, grup etkileşimlerinin yaşandığı ve kolektif öğrenmelerin gerçekleştiği topluluk sayfaları takibi önemli bir yer tutar (%22,4). Ancak bu tutum ölçeğinde de kararsızlık bildiriminin baskınlığından ayrıca söz etmek gerekir (%25,0). Genel temalı sayfalar dışında öğrencilerin yalnızca dil öğrenme amacıyla kurulan sanal gruplara üyelik performanslarını ölçen sorunun yanıtları ise, yoğun bir eğilim olmadığını göstermektedir (%32,8).

Öğrencilerin formel öğrenimleri dışında sosyal medyanın etkileşim ortamında dilsel pratik yapmadıklarını ölçen sorunun yanıtlarına göre, çeşitlilik tablosu ortaya çıkmıştır. Önemli bir çoğunluk pratik amaçlı kullanım performansı beyan ederken (%41,3), kararsızlar (%20,7) ve sosyal medyayı pratik yapma amaçlı kullanmayanların (%38,0) oranı genellemeyi engeller.

Dil öğrenme pratiğini izlemekle birlikte eyleyerek/uygulayarak da gerçekleştirmenin etkili bir yöntem olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin Türkçe içerik oluşturup paylaşma oranlarının (%39,6) öne çıkması da anlamlı bir dijital aktivite olarak tanımlanabilir. Ancak bu konuda kararsız kalanların oranı (%37,9), öğrencilerin önemli bir kısmında edilgen takipçilik deneyiminin baskın olmaya devam

ettiğini göstermektedir. Çünkü içerik paylaşmak ile paylaşılan içerikleri takip etmek/izlemek arasında öznenin aktifliği/pasifliği bakımından bir fark görülebilir. Benzer sonuçlar, paylaşılan Türkçe içeriklere yorum yapma ve yeniden paylaşma davranışlarında da görülmeye devam eder. Öğrenciler Türkçe paylaşılan içeriklere 'katılım' sağlama konusunda pek istekli değildir (%43,1).

Dil öğrenenler arasında dijital dayanışma ağları kurmaya yardımcı olan sosyal medya, öğrencilerin birbirleri ile aktif ve senkron paylaşımında buldukları yeni ilişkiler türetilmesine de destek çıkar. Bu yönüyle öğrencilerin Türkçe öğrenme ile ilgili karşılaştıkları 'faydalı/işlevsel' içerikleri birbirleri ile paylaşmaya istekli oldukları (%38,8) ifade edilebilirken, kararsızlık bildirenlerin oranındaki (%33,6) yoğunluk da göz ardı edilmemelidir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal medya kullanımını kullanım ve doyum ekseninde haritalayan birçok görüş, ölçümün odaklandığı temel değişkene bağlı olarak farklı kategoriler içerebilir. Bu nedenle sınırları kesin olarak belirlenmiş bir popülasyonu temsil eden örneklem grubu özelinde gerçekleşen kullanım-doyum ölçümlerinde, örneklem birimlerinin demografisi ile kurmakta oldukları bilgisayar aracılı ilişkinin niteliği belirleyicidir. Bu çalışma kapsamında tutumları ve görüşleri ölçümlenen örneklem grubunun demografisindeki yaş belirleyeni önemli bir ağırlıktayken, uyruk değişkeni arasındaki farklılık ise belirleyen olma özelliklerini kültürel yakınsamalar sonucundaki homojen gençlik kültürü tarafından emilmektedir. Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alırken, sosyal medyayı diğer gündelik kullanım performans/motivasyonlarından farklı olarak hangi ihtiyaç ve doyum ekseninde kullandıkları, küresel gençlik kültürünün genel eğilimlerinden pek sapma göstermez. Araştırma içinde bulguları sunulan görsellik ve izleyici pratik yoğunluğu, gençlik kültürünün medyatik uğraşları ile benzerlik gösterir. Dilin sözel ve işitsel kod örüntüleri içindeki geleneksel öğrenim biçimi, sosyal medyada görsel-işitsel bir ilişkiye evrilir. Ayrıca geleneksel formel öğretimdeki yüz yüze etkileşimin yerini araçsal etkileşim; mekana özgülük durumunun yerini ise mobilize çeşitlilikler ve mekanlar arası olma özellikleri alır.

Sosyal medyanın yabancı dil öğretimine ilişkin fonksiyonelliği ve bir toplumsal alan olarak dilsel pratiğin gelişimine, değişimine ya da melezleşmesine yönelik eğitsel etkilerine odaklanan çok sayıda ulusal ve uluslararası çalışma (Chartrand, 2012; Agarwal, 2010; Qing, 2017; Dogoriti v.d. 2010; Koç ve Ayık, 2017; Elverici ve Karadeniz, 2018) yadsınamaz bir etki ve yakınsama pratiğinin varlığında uzlaşır. Sosyal medya, artık akademinin de kabul ettiği ikincil nitelikte eğitsel ilişkilerin sürdürüldüğü etkin bir alandır. Bu çalışmanın temel bir kullanım-doyum parametresi olarak kodladığı yabancı dil öğretimi, sosyal medyanın dönüştürücü ve destekleyici etkilerini bulgulayan niceliksel kodlarla literatürdeki çalışmaları desteklemiştir. Dil öğretimi ve sosyal medya kullanımı ilişkisine odaklanan çalışmaları ortaklıkları üzerinden kategorize etme çabası söz konusu olduğunda, entegre bir kaynak, pratik alanı, bilgiye erişimi kolaylaştıran ağ donanımı, sözel alışkanlıkların araçsallaşması ve ekranlarla iletişim halinde olmanın organik/yüz yüze öğretime karşı ilgileri ve beklentileri dönüştürmesi gibi ilişki faktörlere ulaşılır.

Bu çalışma, literatürde de çok kez saptanan sosyal medya etkisini, uluslararası öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenim süreçlerindeki kullanım-doyum motivasyonları ekseninde değerlendirmesi ve öğretimin dijitalleşmesinin öğrenci merkezinden algılanış biçimlerini ortaya koyması bakımından akademik uzlaşmaya özgün bir katkı sunmuştur. Ancak sosyal medyanın formel eğitim-öğretim süreçlerine entegrasyonunun enformel sonuçlarını kestirmenin güçlüğü nedeniyle, medya okuryazarlığı sorunsalını yeniden düşünme zorunluluğuna değinmek gerekir. Çünkü sosyal medyada enformel yabancı dil öğretimi, dolaşımda olan enformasyon temelli kültürün, trol pratiklerinin,



yozaştırıcı klişelerin, doğru olmayan bilgi tiplerinin ve en önemlisi formel eğitimin yapısını sarsmayı amaçlayan blog faaliyetlerinin etki alanındadır. Böyle bir ortamdaki öğrenci hareketliliğine dayanan etkileşim ağlarının öğretime katkılarının ve götürülerinin muhasebesini kolaylaştıracak yeni tip medya okuryazarlığı (Konuk ve Güntaş, 2019) tasarlanmalı, sosyal medya didaktiğinin müfredatla güvence altına alınan projelerden beslenmesi sağlanmalıdır.

Bu çalışmada saptanan dikkat çekici bir sonuç, öğrencilerin dil öğrenim faaliyetlerini çeşitli uygulamalar yordamıyla öğrenmeye yatkın olduklarıdır. Taş ve Uğurlu'nun (2019) saptadıklarına benzer bir şekilde artan uygulama yatkınlığı, mobil medya pratiklerinin bu yönde evrimleşmesi ile yakından ilişkilidir. Uygulama kültürü olarak da anılması mümkün olan tabloid ya da daha geniş kapsamlı uygulamalardan oluşan mobil sistemde, kullanıcı ilgilerini celp eden her türden ilişki pratiklerinin bir uygulama çatısında toplandığı görülmektedir. Uygulama ağırlıklı bu yeni kullanıcı pratiğinin, eğitimdeki yansımalarını kontrol edebilmek adına Türkiye'deki eğitsel aktörlerin beklenti ve ilgilerine yanıt verecek uygulamalar üretilmesi gerekmektedir.

Öğrenciler sosyal medyadaki pratiklerini net bir tutum ile açıklayamamaktadır. Bu durum, sosyal medya kullanım pratiklerinin rasyonelliğini düşünmeyi gerektirir. Sosyal medyatik edimler kullanıcıların kontrollü ve bilinçli faaliyetleri olarak addedilse de esasında rasyonel olarak tanımlanması pek fazla mümkün olmayan bir kullanım söz konusudur. Sosyal medyada bir şeyler yapıyor olmakla birlikte, ne için yapıldığı konusunda net bir tavır üretmek sorunsallaştığında, doyum göstergelerinin kullanımın niteliğini anlamayı da zorlaştırabilir. Bu ihtilaflı göstergeler arasındaki ilişki, kullanım ile doyum tarifi arasında net bir hat kurulamadığına da dalalettir. Yalnızca bu göstergelere bakarak, örneklem grubunun genel tutumu hakkında yorum yapmak zordur. Kararsızlığın fazla olmasının yanı sıra, herhangi bir uçtaki tutuma ilişkin oranın fazlalığı, bir diğer tutumun göz ardı edilemeyecek oranı tarafından baskılanmaktadır.

Bulguların işaret ettiği bu belirsiz ve kararsız tutumlar arasında, öğrencilerin dil öğrenme ihtiyacı çerçevesindeki kullanım performanslarını şöyle kategorilendirmek mümkündür; diğerleriyle ilişki kurmak, dilsel pratik yapmak, dil ile doğrudan ya da dolaylı ilişkisi bulunan sayfaları takip etmek, araştırma yapmak, paylaşımında bulunmak, ek kaynak/materyal yaratmak, grup iletişimi, sosyal ağ etkileşimi oluşturmak, yeni ve evrensel dil kodları öğrenmek. Aktif/eyleyici özne olma ile pasif/edilgen izleyici özne olma arasında sosyal medya kullanımının birçok fonksiyonundan istifade eden öğrenciler, sosyal medyanın dil öğrenmek için eşsiz bir kaynak olduğu bilincini üretmenin yanı sıra, formel öğretimin yerini tutamayacağına bilincini de muhafaza eder. Sosyal medyadaki enformel öğretim pratiklerinin etik dışı ihlallere yol açarak öğrencilerin eğitsel kurumlarla kurdukları ilişkileri zedeleyebildiği bir çağda, formel öğretimin temel referans alınması önemli bir ayrıntıdır. Bu nedenle sosyal medyadaki kullanımlar yalnızca dil odaklı olmakla ya da dolaylı ilişkileri kapsamakla sınırlandırılmaz. Çoklu, karmaşık ve birçok katmanı aynı spektrumda toplayan bir eğitsel kullanım pratiği üretilmektedir.

Öğreticinin olmaması ya da çok sayıda öğrencinin sisteme girdikleri bilgilerle kolektif öğreticilikte bulunmaları, sosyal medyanın eğitsel süreci başkalaştırmasına ilişkin en önemli faktörler arasında gösterilebilir. Sürecin kontrolü, denetimi ve öğrencilere danışmanlık etme görevinin sanal odaklara kaymasının, formel ve enformel öğretim arasında bir uyumsuzluk sorunu üretme potansiyeli vardır. Sosyal medyaya ilişkin öğretici görüşleri (Menteşe, 2013), fayda ile zarar arasındaki birçok tespitle karmaşa doğurmaktadır. Çünkü sosyal medyanın kontrolsüzlüğü öğreticilerin öğrenci odaklarını toplamadaki en büyük zorluklarından biridir. Eğitimde teknoloji entegrasyonunda öğreticinin görüşlerinin yanı sıra, rollerinin ve pozisyonunun doğru tanımlanması gerekir.

Öğrenciler yukarıda haritalanan kullanım performansları için mobil uygulama, sayfalar, ve gruplar içerisindeki görselleştirme ilişkilerini biçimleyen dil hareketlerini tercih ederek doyum üretir. Öğrencilerin bu süreçte, arkadaş olmak, dayanışmak, öğretim süreciyle ilgili yeni şeyler öğrenmek,

evrensel trendlerden faydalanmak, seyircilik motivasyonunu beslemek, dilsel pratik yeteneklerini geliştirmek gibi doğrudan ve dolaylı fayda ya da doyum ürettikleri görülebilir. Ancak buradaki doyumun doğrudan dil ağırlıklı olmadığını belirtmek yerinde olacaktır. Çünkü TÖMER'deki formel öğretim ne kadar net ve özelleştirilmiş amaçlar içeriyorsa, sosyal medya bir o kadar dağıtık, enformel ve kitlesel öz-amaçlar içerebilir. Bu nedenle öğrenciler sosyal medyada, TÖMER'de olduğu gibi yalnızca dil öğrenmek için bulunmaz. Orada birçok bulunma amacı aynı anda gerçekleşebilir ya da amaçlanmayan bir ilişki kendi gelişim olanaklarını hazırlayabilir. Dil ile ilişkili olan ancak otonom kullanım performanslarının doyumsal karşılıkları da bu nedenle net ve biçimlendirilmiş bir hal almakta yeterli olamaz. Bu bulgu, formel dil öğretiminin hala en doğru seçenek olarak korunması ve geliştirilmesi gerektiğini gösterir. Ancak sosyal medya, görsel kültür, mobil optimizasyon ve dijital uygulama ağırlıklı öğrenme süreçlerinin yer aldığı dijital hikaye anlatılarının formel süreçlere entegrasyonu da elzem bir vaka tespiti olarak tartışılmalıdır. Öğretim de dijital dönüşüm formelleşmediği sürece, enformel dijital uzantıların formel süreçleri işgal etme ya da öğrenci odağını kaydırma gibi bir riski barındırdığı da göz ardı edilmemelidir. Ancak her durumda, sosyal medyanın samimiyet ve esneklik ilişkisine dayanan sözel beceri gelişimine (Bozavlı, 2017) ön ayak olduğu ifade edilebilir.

## KAYNAKLAR

- Agarwal, M. K. (2010). Internet-Based Language Learning and Teaching. *Innovative Infotechnologies for Science, Business, and Education*, 1(8), 3-7.
- Akçay, H. (2011). Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı bağlamında sosyal medya kullanımı: Gümüşhane Üniversitesi üzerine bir araştırma. *İletişim kuram ve araştırma dergisi*, Güz(33), 138-161.
- Alioğlu, N. (2015). Duygusal tatmin aracı olarak sosyal medya kullanımı üzerine bir alan araştırması. *İstanbul sosyal bilimler dergisi*, 11, 21-48.
- Arıkan, R. (2018). Anket yöntemi üzerine bir değerlendirme. *Haliç Üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 1, 97-159.
- Aydın, M. ve Çelik, T. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım ve doyumlarının incelenmesi. *Eğitim kuram ve araştırmaları dergisi*, 3(2), 82-97.
- Ayhan, B. ve Balcı, Ş. (2009). Kırgızistan'da üniversite gençliği ve internet: bir kullanımlar ve doyumlar araştırması. *BİLİG*, 48, 13-40.
- Baudrillard, J. (1998). *Simulakrlar ve simülasyon*. Oğuz Adanır (Çev.). İzmir: Dokuz Eylül.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 7(1), 231-274.
- Biçer, S. (2014). Akademisyenlerin sosyal ağlarda bulunma motivasyonları: Facebook örneği. *Dumlupınar Üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 40, 59-80.
- Blumler J., G. ve Coleman, S. (2015). Democracy And The Media-Revisited. *Javnost: The Public*. 22(2). 111-128.
- Blumler, J., G. ve Kavanagh, D. (1999). The Third age of political communication: influences and features. *Political communication*, 16, 209-230
- Bozavlı, E. (2017). Yabancı dilde öğrenenlerin sosyal medya aracılığıyla sözel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik algıları. *İnsan ve toplum bilimleri araştırmaları dergisi*, 6(1), 627-640.
- Büyükdoğan, B.; Gedik, H.; Albayrak, S. ve Ozdemir, N. (2017). Social media usage of students at state and foundation university: a comparison in terms of uses and gratification theory. *Javstudies*, 3(12), 293-302
- Canöz, N. (2016). İletişim Fakültesi öğrencilerinin kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde sosyal medya kullanım alışkanlıkları. *SUTAD*, 39, 423-441.

- Castells, M. (2011). The network theory of power. *International journal of communication*, 5, 773-787.
- Chartrand, R. (2012). Social networking for language learners: Creating meaningful output with Web 2.0 tools. *Knowledge Management & E-Learning*, 4(1), 97-101.
- Çil, S. (2016). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde Facebook grupları kullanımlarının incelenmesi: Muğla Meslek Yüksekokulu öğrencileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası gençlik araştırmaları kongresi bildiri kitabı*, 27-31 Mayıs, Muğla, 316-326.
- Dogoriti, E., Pange, J., & Anderson, G. S. (2014, July). The use of social networking and learning management systems in English language teaching in higher education. *Campus Wide Information Systems*, 31(4), 254-263.
- Erdoğan, Z., B., Özata, Z., F., Doğan, S. ve Şaşmaz, H., A. (2017). Konum tabanlı Swarm uygulaması üzerinden paylaşım motivasyonlarının incelenmesi. *Tüketici ve tüketim araştırmaları dergisi*, 9(2), 379-400.
- Elverici, S. E. ve Karadeniz, Ş. (2018). Yabancı dil eğitiminde sosyal medya kullanımının sosyal buradalık üzerine etkisi. *The journal of international lingual, social and educational sciences*, 4(1), 174-185.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A.
- Fuchs, C. (2009). *Social networking sites and the surveillance society*. Vienna: ICT&S.
- Gadekar, R. ve Krishnatray, P. (2017). Gratifications of Facebook: a literature review. *Online journal of communication and media technologies*, 7(1), 87-103.
- Göncü, S. (2018). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde Y kuşağının Whatsapp kullanımı üzerine bir inceleme. *TRT akademi*, 3(6), 590-612.
- İşman, A. ve Özdemir, N. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımı alışkanlıkları üzerine bir araştırma: KTO Karatay Üniversitesi Facebook örneği. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi dergisi*, Kasım (30), 89-103.
- Jenkins, H. (2017). Medya yöndeşmesinin kültürel mantığı. Filiz Aydoğan (Ed.). *Yeni Medya Kuramları içinde* (s. 33-45). İstanbul: Der.
- Kara, T. (2016). Gençler neden Snapchat kullanıyor: kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı üzerinden bir araştırma. *Intermedia international e-journal*, 3(5), 262-277.
- Karakoç, E. ve Gülsünler, M. E. (2012). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında sosyal medya: Konya üzerine bir araştırma. *Akdeniz iletişim dergisi*, 18, 42-57.
- Konuk, N. ve Güntaş, S. (2019). Sosyal medya kullanımı eğitimi ve bir eğitim aracı olarak sosyal medya. *International journal entrepreneurship and management inquiries*, 3(4), 1-25.
- Koç, A. ve Ayık, Y., Z. (2017). Sosyal medya destekli eğitim: 6. ve 7. sınıf fen bilimleri ve İngilizce derslerinde sosyal ağ kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *European journal of science and technology*, 6(10), 7-19.
- Küçükkurt, M., H., Murat, Ç., M. ve Topbaş, H. (2009). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı perspektifinden üniversite öğrencilerinin medyaya bakışı. *Selçuk iletişim dergisi*, 6(1), 37-50.
- Levy, P. (1997). *Collective intelligence*. Cambridge, MA: Perseus.
- Livingstone, S. (1997). The work of Elihu Katz: conceptualizing media effects in context. Corner J. Et All (Eds.). *International media research: a critical survey içinde* (p. 18-47). London: Routledge.
- Manovich, L. (2016). *Instagrammism and contemporary cultural identity*. Retrieved from <http://manovich.net/content/04-projects/095-notes-on-instagrammism-and-mechanisms-of-contemporary-cultural-identity/notes-on-instagrammism.pdf> adresinden ulaşıldı. (Erişim Tarihi: 10.11.2019).

- Menteşe, M. (2013). Sosyal medya ortam ve araçlarının eğitimde kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD, Ankara.
- NCES (2002). Technology in schools: suggestions, tools and guidelines for assessing technology. *Elementary and secondary education* içinde. Washington D.C: U.S Department Of Education.
- Ökten, C. E. ve Acar, S. (2015). Yükseköğretim ve yaygın eğitim işbirliği: annemin masalı. *Sakarya University journal of education*, 5(2), 21-35.
- Özata, Z., Kılıçer, T. ve Ağlargöz F. (2014). Müptelalardan mesafelilere sosyal ağ sitesi kullanıcıları gençler: kullanma motivasyonları ve davranışları açısından profilleri. *Anadolu Üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 14(3), 19-38.
- Özsarı, İ. ve Karaduman, G., B. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ve yalnızlıklarının incelenmesi. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*, 5(41), 380-389.
- Öztürk, S. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin internet ve sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Devrekâni Meslek Yüksekokulu örneği. *Social sciences studies journal*, 4(14), 470-478.
- Qing, M. (2017). A multi-case study of university students' language-learning experience mediated by mobile technologies: a socio-cultural perspective, *Computer Assisted Language Learning*, 30:3-4, 183-203,
- Rogers, E. (1986). *Communication technology: the new media in society*. New York: Free.
- Smock, A., Ellison, N., Lampe, C. ve Whohn, D., Y. (2011). Facebook as a toolkit: a uses and gratification approach to unbundling feature use. *Computers in human behavior*, 27, 2322-2329
- Şentürk, Ş., D. (2017). 60 Yaş üstü bireylerin sosyal ağlarda yer alma motivasyonları: Facebook örneği. *Yeni medya elektronik dergi*, 1(2), 183-195.
- Tanta, I., Miholovic, M. ve Sablic, Z. (2014). Uses and gratification theory -why adolescents use Facebook?. *Medij. İstraž*, 20(2), 85-110.
- Taş, S. ve Uğurlu, M. (2019). *Dil eğitiminde teknoloji ve sosyal medya etkisi*. İstanbul: Gece Akademi.
- Thussu, D. K. (2015) Infotainment. Gianpietro Mazzoleni (Eds.). *The International Encyclopedia Of Political Communication* içinde. Published By John Wiley & Sons, Inc.
- Üçer, N. (2016). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında gençlerin sosyal media kullanımına yönelik niteliksel bir araştırma. *Global media journal Turkish edition*, 6(12), 1-26.
- We Are Social (2019). Global digital report 2019. Retrieved from <https://wearesocial.com/global-digital-report-2019>. (Erişim Tarihi: 10.11.2019).
- Yalman, E. (2016). Sosyal medyanın mavi yüzü: Facebook. *Addicta: the Turkish journal of addictions*, 3(2), 282-288.
- Yengin, D., A. (2016). Sosyal medya ve akıllı mobil teknoloji: akıllı sosyal yaşamlar. *TOJDAC*, 6(2), 105-113.
- <https://www.alex.com/topsites> (Erişim Tarihi: 10.11.2019).

## ***Social Media Uses-Gratification Motivations of International Students who Learning Turkish as Foreign Language, for The Purpose of Improving Learning Effectiveness***

### **Extended Abstract:**

This study which considering the formal learning process with the participation of students in digital media information channels, content production and multi-media learning resources, examines the social media activities of a group of international students in Turkish formal education within the framework of usage and satisfaction motivations towards 'learning'. It is important to understand the appearance and types of educational practice among the digital engagement of students who use social media in many relationships of needs, goals, community sensation, use and satisfaction. This study tries to map the online learning activities of students who experience social network patterns with information including educational information within the framework of 'Uses and Gratifications' theory.

Within the framework of this concept, a field study was carried out with the sample group selected from international students who were continuing formal Turkish education in Istanbul Aydin University Aydin TÖMER (Turkish Teaching Center) and the use-satisfaction measurement was conducted using the survey technique. This scanning model study goes beyond mere impact measurement and tries to read the technological experiences of the students with structured data and describe them in systematic descriptions suitable for development.

This study, which deals with the new practices that can be created by the social media elements in preparing an educational environment outside the purpose of the establishment, examines the variants of the use of interaction networks in digital media that are prone to learning. In this context, it is important to investigate the effects of using social media in today's education system on students. In the theoretical background, it is done conceptual discussion of the online relationship between social media and educational science. It is known that in the user-media interaction processes, where social media is used with hundreds of different factions, educational-based learning uses are still a new area of discussion. This discussion is made in the context of this study with a conceptual perspective related to interactive social media and active audience theses in the literature.

In this study, it is aimed to describe / map the social media as an informal education / learning environment in a sample group showing specific characteristics of özellikler 'active' and 'additive' use-gratification motivations in addition to the acquisitions of formal education students in traditional classroom settings. Because the assumption related to this purpose, Turkish learning situation is coded as a need, activities for language learning activities in social media as a using type and the realization of learning and language development as a satisfaction parameter.

In this study, it is sought to answer the questions 'How does the sampling units use an educational resource for learning social media?' and 'How does it design its practices in terms of the form, style, and causality of use that determine the need-gratification relationship?'.

The research population of this study is composed of international students who are studying Turkish at Istanbul Aydin University Aydin TÖMER. Istanbul Aydin University Aydin TÖMER, stand out in terms of facing the Turkish education services to international students and student diversity in terms of providing representation in Turkey demonstrate proficiency benchmarks required by this study. 116 students were selected as the sample group by layered sampling technique which is one of the probable sampling types over the student list organized for the target population. In using layered

sampling, it is effective that the main population constituting the universe contains different proportions of student representation according to the citizenship of different countries.

In this study, a questionnaire consisting of structured questions was used as a data collection / measurement tool. Responses were received under the control of Istanbul Aydın University TÖMER officials from the sample units to which the form was sent via the internet, and the questionnaire was closed to receiving responses with sufficient number. The data collected with the questionnaire were subjected to frequency analysis in SPSS package program and data analysis indicators were converted into tables and graphs in Microsoft Word program.

Among the indeterminate and indecisive attitudes indicated by the findings, it is possible to categorize the performance of the students in terms of their language learning needs as follows; to establish relationships with others, to practice language, to follow pages directly or indirectly related to language, to make research, to share, to create additional resources / materials, group communication, social network interaction, to learn new and universal language codes. Taking advantage of the many functions of the use of social media between being an active subject and being a passive audience, students maintain the awareness that social media is a unique resource for learning languages and that it cannot replace formal education.

Students are not only available to learn languages on social media, as in Aydın TÖMER. There may be many purposes at the same time, or an unintended relationship may prepare its own development opportunities. Gratificational equivalents of language-related but autonomous use performances cannot therefore be sufficient to become clear and structured. This finding indicates that formal language education still needs to be maintained and developed as the right choice. However, the integration of digital storytelling into formal processes including social media, visual culture, mobile optimization and digital application-based learning processes should also be discussed as an essential case determination. Unless digital transformation is formalized in education, it should not be ignored that informal digital extensions carry the risk of invading formal processes or shifting student focus.

**Key Words:** *Teaching Turkish as Foreign Language, Uses and Gratifications, Social Media.*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.676524

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(1), 174-184

## Examination of the Effectiveness of Post-traumatic Growth Psychoeducation Program<sup>\*,\*\*</sup>

Nurdan DOĞRU ÇABUKER<sup>1</sup>, Seher BALCI ÇELİK<sup>2</sup>

Makalenin Geliş Tarihi: 17.01.2020

Yayına Kabul Tarihi: 06.06.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 27.06.2020

Post-traumatic growth is a term used to describe the positive changes experienced by individuals as a result of struggling with highly stressful life crises. There are different areas where post-traumatic growth is experienced and the growth in these areas may occur in different ways in different individuals. Post-traumatic growth is gathered under three main groups as in the self-perception, relationships and life philosophy of the individual. The number of the researches, which draw attention to the post traumatic growth levels of individuals exposed to difficult life events, is increasing day by day. Thus, the possibility of gaining positive results from traumatic life events instead of seeing oneself only as a victim can also be mentioned. This research is very important in terms of moderating individuals' perspectives on the concept of trauma as well as encouraging them to struggle with traumatic life events more strongly. The psychoeducation program, which will be developed within the scope of this research, has a preventive and protective characteristics that enables individuals to effectively cope with the consequences of the traumatic experiences they have encountered or may encounter in their lives. In this research, a psychoeducation program was prepared to improve the post-traumatic growth levels of university students and its effect on post-traumatic growth levels of psychological counseling and guidance department students was examined. The study group consists of the volunteer students studying Guidance and Psychological Counseling at Ondokuz Mayıs University in 2018-2019 academic year. Pretest-Posttest Monitoring Model with Control Group was used as the research design. 6 students constituted the experimental group. The 10-session psychoeducation program was applied to the students in the experimental group. The post-traumatic growth levels of the students were measured with "Post-traumatic Growth Inventory". Wilcoxon Signed Rank Test was used in the analysis of the data. The findings obtained as a result of the research show that the Post-traumatic Growth Psychoeducation Program is effective in increasing post-traumatic growth levels of university students.

**Keywords:** Trauma, Post-traumatic growth, Psychoeducation program

### INTRODUCTION

In DSM-5, the concept of trauma is defined as directly experiencing, witnessing or learning that a relative has experienced a traumatic event such as death, injury or sexual harassment (American Psychiatric Association, 2013). Similarly, events such as death threat, natural disaster, injury or injury

\* This research was produced from the doctoral thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

\*\* This study was presented as a summary paper at the International 100th Educational Symposium.

<sup>1</sup> Ondokuz Mayıs Üniversitesi, nurdan.cabuker@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-8829>

<sup>2</sup> Ondokuz Mayıs Üniversitesi, sbalci@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9506-6528>

threat, witnessing the death of another person, unexpected death or injury of one of the family members are among traumatic experiences (Güven, 2010; Doğan, 2015). Negative events named as traumatic experience cause traumatic stress for many individuals (Altan, 2013; Bellur, 2015).

However, traumatic events have also positive effects on human life as well as negative effects. Negative effects cause psychopathologies while positive effects lead to changes in lifestyle. Trauma produces positive results from the effects of stress by attributing new meanings to the individual's perspective (Arıkan, 2007). Post-traumatic growth refers to the positive changes experienced by individuals as a result of struggling with highly challenging life crises (Tedeschi & Calhoun, 2004). Although individuals experience negative events as a result of stressful life events, positive changes may occur with the enhancement of life-related perspectives and recognition of individual and social resources (Park and Fenster, 2004). The awareness and self-esteem of the survivors of trauma regarding self-efficacy increase. Accordingly, they evaluate problems according to their existing capacities (Arıkan, 2007).

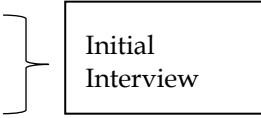
There are different areas where post-traumatic growth is experienced and the growth in these areas may occur in different ways in different individuals. Post-traumatic growth is gathered under three main groups as in the self-perception, relationships and life philosophy of the individual (Güven, 2010). The most important step in post-traumatic growth is that individuals evaluate themselves as survivors rather than victims. This expression helps individuals to feel stronger and more special. In addition, they feel stronger against a new trauma that can be experienced and believe that they can cope with difficulties (Tedeschi, Park and Calhoun, 1998). Individuals, who have experienced trauma, show progress in terms of expressing their feelings and themselves more clearly. The social support that they see in the relationships they have established provides them with time to develop new opportunities and growth, and gives them the opportunity to reveal themselves in the areas they have never done (Weiss, 2004). Traumas can provide the individual with the feeling of being spared or given a second chance. Individuals live by knowing the value of every moment they live, being happy with small things and considering life more easily. Following many traumatic events, individuals begin to thoroughly examine some of the existential problems that they have previously dealt with superficially. They gain qualifications such as questioning the value of life, understanding the priorities that are important in life and knowing how to deal with the challenges that life will bring (Tedeschi, Park and Calhoun, 1998). As can be understood, post-traumatic growth concerns with individuals' realizing their strengths and using them to shape their new lives rather than dealing with negative life events that individuals experience. Therefore, it was planned to use positive psychotherapy techniques which aim at revealing strengths instead of deficiencies and weaknesses in the content of the psychoeducation program for increasing post-traumatic growth.

Positive psychotherapy, like many psychotherapy techniques, is a psychotherapy technique that enables the growth of individuals by using the capabilities they possess instead of focusing on the underlying diseases and symptoms. Positive psychotherapy tries to examine the individual as a whole, not just with negative characteristics. Positive psychotherapy is based on the idea that every individual has two basic capabilities. One of them is the capability of perception that forms the desire to know the relationship in the reality, to ask questions regarding object-related changes, existential concepts and to look for answers. The capability of perception means the ability to learn and teach. The other is the capability of love which means the capacity of loving and being loved. Basic capabilities are built on individual differences and manifest themselves through real capabilities (Peseschkian, 2015). Individuals' attitudes and approaches towards events or individuals vary depending on their capabilities. According to positive psychotherapy, in spite of all social, cultural and individual differences between individuals, individuals deal with their conflicts in four different ways. These methods are in the areas of body, achievement, future and relationship and show how



individuals perceive and evaluate themselves and the people around them. Individuals try to solve their problems according to their own preferences based on their childhood learning. In solving a conflict, when a certain method is excessively brought into the forefront and others are left aside, the balance is disturbed. The capabilities of individuals refer to the area preferred for coping with conflicts (Peseschkian, 2014).

In positive psychotherapy, a path consisting of five steps is followed. The followed path is based on real capabilities. Each step is a preparation or continuation for the other step. Therefore, the therapeutic process is interrelated. This five-step therapy can be applied to each individual by making arrangements depending on the differences of individuals (Peseschkian, 2015). These steps are as follows;

1. Step: Observation/distancing
  2. Step: Making inventory
  3. Step: Situational encouragement
  4. Step: Verbalization
  5. Step: Broadening of goals
- 

The studies conducted suggest that after a traumatic experience, some individuals can continue their lives by succeeding in adapting, while others may need to be supported personally on issues such as coping with difficulties and adaptation skills (Tiet and Huizinga, 2002). These individuals should be detected and their awareness should be increased by enabling them to recognize themselves. Self-recognition can help individuals to realize their strengths and weaknesses and contribute to the improvement of weaknesses and promotion of strengths (Öz and Bahadır Yılmaz, 2009). The number of the researches, which draw attention to the psychological endurance levels of individuals exposed to difficult life events, is increasing day by day. Thus, the possibility of gaining positive results from traumatic life events instead of seeing oneself only as a victim can be mentioned. This research is very important in terms of moderating individuals' perspectives on the concept of trauma and encouraging them to struggle with traumatic life events more strongly. The psychoeducation program, which will be developed within the scope of this research, has a preventive and protective characteristics that enables individuals to effectively cope with the consequences of the traumatic experiences they have encountered or may encounter in their lives.

## METHOD

### *Research Model*

This research is a quasi-experimental study conducted to examine the effectiveness of Post-traumatic Growth Psychoeducation Program on post-traumatic growth of university students (Büyüköztürk, 2011). The research was conducted in the experimental design with pretest-posttest and experimental group.

### *Study Group*

The study group consisted of 110 voluntary students studying Guidance and Psychological Counseling at Ondokuz Mayıs University. Post-traumatic Growth Inventory (Kağan et al., 2012) and personal information form were applied to the students. A study group was formed with 6 students, who stated in the personal information form that they wanted to participate in the program and whose scores were lower compared to other participants. Random sampling method was used to form the study group. 3 (50%) of the study group are female and 3 (50%) are male.

## **Data Collection Tools**

### *Post-traumatic Growth Inventory*

Post-traumatic Growth Inventory (PTGI), which was developed by Tedeschi and Calhoun (1996), was adapted into Turkish by Kağan et al. (2012). The data were collected from 723 voluntary participants. It was found that item discrimination indexes varied between 0,28 and 0,72. The principal components analysis with promax rotation indicated a three-factor structure. The three-factor structure tested with the structural equation model was found to be valid for the Turkish version of PTGI. After calculating the second-level factor loads, it was found that the total factor explained 64 percent of the total variance. The three subscales of the assessment tool are arranged as Change in Self-Perception, Change in Life Philosophy and Change in Relationships. Internal consistency is  $\alpha=0.88$  for Change in Self-Perception,  $\alpha=0.78$  for Change in Philosophy of Life,  $\alpha=0.77$  for Change in Relationships, and  $\alpha=0.92$  for all items. The 15-day test retest intracorrelations varied between 0.83 for total scores and 0.70 and 0.85 for subscales. Since the validity of the three-factor structure has been confirmed in the confirmatory factor analyses, researchers who want to make a detailed assessment can use the three subscales instead of the total scores. PTGI is a valid and reliable assessment tool that can be used in the researches involving Turkish participants.

### *Personal Information Form*

In the personal information form used in the research, there are questions regarding students' gender, class level, whether they experienced a traumatic event and if they did, the ways that they used to overcome this event. In addition, a question about whether to participate in the psychoeducation program and contact information for the answer of this question were asked.

### **Interview Process**

A 10-session psychoeducation program was prepared based on positive psychotherapy for increasing the post-traumatic growth of the students with traumatic experience. The psychoeducation program consists of the practices for increasing post-traumatic growth by using the five-step therapy of positive psychotherapy (Altınay, 1998; Peseschkian, 1998; Eryılmaz, 2016; Altınay, 2017; Bannink, 2017). The planning of the sessions is as follows.

- 1st Session: Meeting, Group Rules and Goal Setting
- 2nd Session: Post-traumatic Growth and Situation Analysis
- 3rd Session: Capabilities
- 4th Session: Differentiation Analysis
- 5th Session: Encouragement
- 6th Session: Basic Conflict
- 7th Session: Model Dimensions
- 8th Session: Broadening Goals
- 9th Session: Life Goals
- 10th Session: Evaluation and Closure

The psychoeducation program applied to the experimental group in the research was carried out twice a week in 10 sessions lasting 90 minutes. In the sessions, providing information regarding post-traumatic growth, role playing based on sample cases and discussions as well as positive psychotherapy techniques and inventories were included. Psychological counseling techniques were

used in each session. At the end of each session, evaluation was conducted with the participants. At the beginning of each session, the previous session was summarized and the participants were asked to evaluate their gains.

### Data Analysis

In this research, the pretest and posttest scores that the students obtained from PTGI were transferred to computer environment in order to test the hypotheses of the research. SPSS 20.0 packaged program and Wilcoxon Signed Rank Test were used in the analysis of the data. In the interpretation of the results, .05 significance level was accepted as the upper value.

### Etik Kurul İzin Bilgileri

In this study, all the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed.

Name of the Board Performing Ethical Evaluation: Ondokuz Mayıs University Social And Humanity Sciences Ethics Committee

Date of Ethical Evaluation Decision: 31.01.2018

Ethical Assessment Document Number: 2018 / 1-26

### FINDINGS

*Hypothesis 1: The post-traumatic growth posttest scores of the students who participated in the Post-traumatic Growth Psychoeducation Program are higher than their pretest scores.*

In order to test this hypothesis, Wilcoxon Signed Rank test was used to determine whether there was a significant difference between the PTGI pretest and posttest score distributions of the students in the experimental group. The results are given in Table 1.

**Table 1.**

*Wilcoxon Signed Rank Test Results Regarding PTGI Pretest and Posttest Scores of Students*

		<b>n</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>Total Rank</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
<b>Change in Self-Perception</b>	Negative Rank	0	0,00	0,00	-2,201	0,028
	Positive Rank	6	3,50	21,00		
<b>Change in Human Relations</b>	Negative Rank	0	0,00	0,00	-2,214	0,027
	Positive Rank	6	3,50	21,00		
<b>Change in Life Philosophy</b>	Negative Rank	0	0,00	0,00	-2,214	0,027
	Positive Rank	6	3,50	21,00		
	Equal	0				

P<0,05

As a result of the Wilcoxon Signed Rank test performed to determine whether there was a significant difference between pretest and posttest scores that the students obtained from the post-traumatic growth inventory, the difference in all sub-dimensions was found to be significant ( $z=-2,201;-2,214;-2,214$ ;  $p<,05$ ). When the mean rank and total rank of the difference scores are taken into consideration, it is seen that this difference is in favor of the posttest. This can be interpreted in a way that the applied psychoeducation program is effective in increasing the post-traumatic growth levels of university students.

*Hypothesis 2: The post-traumatic growth monitoring-test scores of the students who participated in the Post-traumatic Growth Psychoeducation Program are higher than their pretest scores.*

In order to test this hypothesis, Wilcoxon Signed Rank test was applied to determine whether there was a significant difference between the PTGI pretest and monitoring-test score distributions of the students in the experimental group. The results are given in Table 2.

**Table 2.**  
*Wilcoxon Signed Rank Test Results Regarding PTGI Pretest and Monitoring-Test Scores of Students*

		<b>n</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>Total Rank</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
<b>Change in Self-Perception</b>	Negative Rank	0	0,00	0,00	-2,207	0,027
	Positive Rank	6	3,50	21,00		
<b>Change in Human Relations</b>	Negative Rank	0	0,00	0,00	-2,207	0,028
	Positive Rank	6	3,50	21,00		
<b>Change in Life Philosophy</b>	Negative Rank	0	0,00	0,00	-2,201	0,028
	Positive Rank	6	3,50	21,00		
	Equal	0				

P<0,05

As a result of the Wilcoxon Signed Rank test performed to determine whether there was a significant difference between pretest and monitoring-test scores that the students obtained from the post-traumatic growth inventory, the difference in all sub-dimensions was found to be significant ( $z=-2,207;-2,207;-2,201$ ;  $p<,05$ ). When the mean rank and total rank of the difference scores are taken into consideration, it is seen that this difference is in favor of the monitoring test. This can be interpreted in a way that the psychoeducation program is effective in increasing the post-traumatic growth levels of university students.

*Hypothesis 3: There is no significant difference between post-traumatic growth posttest scores and monitoring test scores of the students who participated in the Psychoeducation Program.*

In order to test this hypothesis, Wilcoxon Signed Rank test was applied to determine whether there was a significant difference between the PTGI posttest and monitoring-test score distributions of the students in the experimental group. The results are given in Table 3.

**Table 3.**  
*Wilcoxon Signed Rank Test Results Regarding Posttraumatic Growth Posttest and Monitoring Test Scores of Students*

		<b>n</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>Total Rank</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
<b>Change in Self-Perception</b>	Negative Rank	2	1,74	3,50	-0,552	0,581
	Positive Rank	2	3,25	6,50		
<b>Change in Human Relations</b>	Negative Rank	2	2,50	5,00	-1,841	0,066
	Positive Rank	2	2,50	5,00		
<b>Change in Life</b>	Negative Rank	4	2,00	10,00	0,000	1,00

<b>Philosophy</b>	Positive Rank	0	0,00	0,00
	Equal	2		

P<0,05

As a result of the Wilcoxon Signed Rank test performed to determine whether there was a significant difference between posttest and monitoring test scores that the students obtained from the post-traumatic growth inventory, the difference was not found to be significant in the sub-dimensions ( $z=-,552;-1,841;0,00; p>.05$ ). It can be interpreted that the applied psychoeducation program is effective in the continuation of the post-traumatic growth levels of university students when the mean rank and the total rank of difference scores are taken into consideration.

## DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

In this research, a psychoeducation program was prepared based on positive psychotherapy for increasing the post-traumatic growth levels of university students and its effect on post-traumatic growth levels of the students who received low scores from the Post-traumatic Growth Inventory was examined. For this purpose, a 6-person experimental group was formed and a psychoeducation program was applied to the individuals in the experimental group during 10 sessions. With this program, it was aimed to provide the group members with the capabilities necessary for post-traumatic growth within the framework of positive psychotherapy.

The findings obtained as a result of the research reveal that the psychoeducation program is effective in increasing post-traumatic growth levels of university students. When the relevant literature was examined, no study that investigates the effect of positive psychotherapy on post-traumatic growth was found. However, it was seen that positive psychotherapy was functionally beneficial in the treatment of academic difficulties, obesity, addiction, nutritional disorders, depression, existential concerns, sexual disorders, phobias and stress disorders (Peseschkian, 2015). Therefore, it can be stated that positive effects of positive psychotherapy on stress play an important role in post-traumatic growth by preventing stress-related problems that occur following a traumatic experience. In his study, Eryılmaz (2012) prepared a psychoeducation program for setting life goals for adolescents by using positive psychotherapy and evaluated the results. The prepared program enabled adolescents to turn towards future, increased their motivation and contributed to their self-regulation. When the areas of post-traumatic growth were considered, positive psychotherapy was found to be very functional in setting goals and organizing lives of individuals.

The fact that post-traumatic growth is examined under the theoretical framework of positive psychology and that it focuses on positive and strong characteristics rather than symptoms just like positive psychotherapy reveal the effectiveness of positive psychotherapy in increasing post-traumatic growth. In the studies conducted, it was found that accepting the effect of the traumatic event on the person, gaining effective problem-solving skills to cope with the situation and making positive reassessments have a positive relationship with post-traumatic growth. The reason is that the meaning of the traumatic event is reassessed and the individual reviews and reorganizes himself, his relations and priorities and growth is enabled in this way (Sears et al., 2003; Lechner et al., 2006; Helgeson et al., 2006).

Despite all these characteristics, the research is a weak experimental design since it was not conducted with more powerful experimental designs and was conducted without a control group. It is suggested that the future researches should be carried out by using experimental and control groups by taking into account the effects of the factors affecting post-traumatic growth.

## REFERENCES

- Altan, C. (2013). *Üniversite öğrencilerinde travma sonrası gelişimi etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Altınay, D. (1998). *Psikodrama grup terapisi 300 ısınma oyunu*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Altınay, D. (2017). *Psikodrama 400 ısınma oyunu*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *DSM-5 Tanı Ölçütleri*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Arıkan, G. (2007). *Prevalence of traumatic events and determinants of posttraumatic growth in university students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bannink, F. (2017). *201 pozitif psikoloji uygulaması*. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Yayınları.
- Bellur, Z. (2015). *Meme Kanseri Hastalarında Çevresel, Bireysel ve Olaya Dair Faktörlerin Travma sonrası Gelişim ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (12. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, F. (2015). *The mediating role of the posttraumatic growth in the relationship between posttraumatic stress and prosocial behavioral tendencies*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Middle East Technical University, Ankara.
- Eryılmaz, A. (2012). Pozitif psikoterapi bağlamında yaşam amaçları belirleme ölçeğinin üniversite öğrencileri üzerinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 15, 166-174
- Eryılmaz, A. (2016). *Bireyle Psikolojik Danışmada Sık Karşılaşılan Psikolojik Sorunlara Müdahale ve Kendi Kendine Yardım Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, K. (2010). *Marmara depremini yaşayan yetişkinlerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile travma sonrası gelişim ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Helgeson, V. S., Reynolds, K. A., & Tomich, P. L. (2006). A meta-analytic review of benefit finding and growth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(5), 797-816.
- Kağan, M., Güleç, M., Boysan, M., & Çavuş, H. (2012). Hierarchical factor structure of the turkish version of the posttraumatic growth inventory in a normal population. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 11(5), 617-624.
- Lechner, S. C., Carver, C. S., Antoni, M. H., Weaver, K. E., & Phillips, K. M. (2006). Curvilinear associations between benefit finding and psychosocial adjustment to breast cancer. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(5), 828-840.
- Öz, F., & Bahadır Yılmaz, E. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: psikolojik sağlamlık. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 16(3), 82-89.
- Park, C., & Fenster, J. (2004). Stress related growth: predictors of occurrence and correlates with psychological adjustment. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(2), 195-215.
- Peseschkian, N. (1998). *Doğu Hikayeleri ile Psikoterapi*. (H. Fıfıloğlu, Çev.) İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Peseschkian, N. (2014). *Pozitif aile terapisi*. (M. Naim, Çev.) İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Peseschkian, N. (2015). *Pozitif psikoterapiye giriş*. (T. Sarı, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sears, S. R., Stanton, A. L., & Danoff-Burg, S. (2003). The yellow brick road and the emerald city: benefit finding, positive reappraisal coping, and posttraumatic growth in women with early-stage breast cancer. *Health Psychology*, 22(5), 487-497.
- Tedeschi, R., & Calhoun, L. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*. 9(3), 455-471.

- Tedeschi, R. G., Park, C. L., & Calhoun, L. G. (1998). Posttraumatic growth: conceptual issues. R. G. Tedeschi, C. L. Park, & L. G. Calhoun içinde, *Posttraumatic growth: Positive changes in the aftermath of crisis* (s. 1-23). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tedeschi, R., & Calhoun, L. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18.
- Tiet, Q., & Huizinga, D. (2002). Dimensions of the construct of resilience and adaptation among inner-city youth. *Journal of Adolescent Research*, 17(3), 260-276.
- Weiss, T. (2004). Correlates of posttraumatic growth in married breast cancer survivors. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 733-746.

## ***Travma Sonrası Gelişim Psikoeğitim Programı***

### **Genişletilmiş Özet:**

Travmatik olayların insan yaşamına negatif etkileri olduğu gibi pozitif etkileri de olur. Negatif etkiler psikopatolojileri, pozitif etkiler yaşam stilinde değişimlere neden olur. Travma, bireyin bakış açısına yeni anlamlar yükleyerek stresin etkilerinden pozitif sonuçlar çıkarır (Arıkan, 2007). Travma sonrası gelişim, oldukça stresli yaşam krizleriyle mücadele etmenin bir sonucu olarak bireylerin yaşadığı olumlu değişiklikleri tanımlamak için kullanılan bir terimdir (Tedeschi & Calhoun, 2004). Travma sonrası gelişimin yaşandığı farklı alanlar vardır ve bu alanlardaki gelişim farklı bireylerde farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Travma sonrası gelişim, bireyin benlik algısı, ilişkileri ve yaşam felsefesinde olduğu gibi üç ana grupta toplanır (Güven, 2010). Zor yaşam olaylarına maruz kalan bireylerin travmatik gelişim düzeylerine dikkat çeken araştırmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır.

Bu araştırma, bireylerin yaşadıkları travmatik olaylara yönelik bakış açılarını değiştirmek ve onları travmatik yaşam olaylarıyla daha güçlü mücadele etmeye teşvik etmek açısından oldukça önemlidir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen psikoeğitim programı, bireylerin hayatları boyunca karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri travmatik yaşantıların sonuçlarıyla etkili bir şekilde baş etmelerini sağlayacak önleyici ve koruyucu özelliklere sahiptir. Bu araştırma üniversite öğrencilerinin travma sonrası gelişim düzeylerini iyileştirmek için geliştirilen psikoeğitim programının yapısal olarak etkililiğini incelemek amacıyla yürütülmüş ve psikolojik danışma ve rehberlik bölümü öğrencilerinin travma sonrası gelişim düzeylerine etkisi incelemiştir.

Travmatik yaşantı geçmişi olan öğrencilerin travma sonrası gelişimini artırmak için pozitif psikoterapiye dayalı 10 oturumluk bir psikoeğitim programı hazırlanmıştır. Psikoeğitim programı, pozitif psikoterapinin beş aşamalı tedavisini kullanarak travma sonrası gelişimi artırmaya yönelik uygulamalardan oluşur. Araştırmada deney grubuna uygulanan psikoeğitim programı 90 dakika süren 10 oturumda haftada iki kez gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar boyunca travma sonrası gelişim, örnek vaka ve tartışmalara dayalı rol oynama, pozitif psikoterapi teknikleri ve envanterleri hakkında bilgi veren etkinliklere yer verilmiştir. Her oturumda psikolojik danışmanlık teknik ve becerileri kullanılmıştır. Her oturumun sonunda katılımcılar ile değerlendirme yapılmıştır. Her oturumun başında, bir önceki oturum özetlenmiş ve katılımcılardan kazanımlarını değerlendirmeleri istenmiştir.

Araştırmada Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenim gören gönüllü 110 öğrenciye Travma Sonrası Büyüme Envanteri (Kağan vd., 2012) ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Kişisel bilgi formunda programa katılmak istediklerini bildiren öğrenciler arasından, puanları diğer katılımcılara göre daha düşük olan 6 öğrenciden bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunu oluşturmak için seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun 3'ü kadın (%50), 3'ü (%50) erkektir. Bu araştırmada, öğrencilerin Travma Sonrası Büyüme Envanteri'nden aldıkları ön test ve son test puanları araştırmanın hipotezlerini test etmek için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi üst değer olarak kabul edilmiştir.

Öğrencilerinin travma sonrası büyüme envanterinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucunda tüm alt boyutlardaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. ( $z=-2.201;-2.214;-2.214$ ;  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farklılığın son testin



lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu da uygulanan psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin travma sonrası gelişim düzeylerini yükseltmede etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerinin travma sonrası büyüme envanterinden aldıkları ön-test ve izleme-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucunda tüm alt boyutlardaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. ( $z=-2.207;-2.207;-2.201$ ;  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farklılığın izleme testinin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu da uygulanan psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin travma sonrası gelişim düzeylerini sürdürmede etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerinin travma sonrası büyüme envanterinden aldıkları son-test ve izleme-testi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucunda alt boyutların hiçbirinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. ( $z=-.552;-1.841;.000$ ;  $p>.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında uygulanan psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin travma sonrası gelişim düzeylerinde meydana gelen yükselmenin devam etmesinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, hazırlanan psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin travma sonrası gelişim düzeylerinin yükselmesinde etkili olduğunu göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde pozitif psikoterapinin travma sonrası gelişime etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak pozitif psikoterapinin akademik zorluklar, şişmanlık, bağımlılık, beslenme bozuklukları, depresyon, varoluşsal kaygılar cinsel bozukluklar, fobiler ve stres bozukluklarının tedavisinde işlevsel olarak fayda sağladığı görülmüştür. Bu nedenle pozitif psikoterapinin stres üzerindeki olumlu etkilerinin, travma yaşantısının ardından oluşan stres kaynaklı problemleri engelleyerek, travma sonrası gelişimin sağlanmasında önemli rol oynadığı söylenebilir. Eryılmaz (2012), yaptığı çalışmada pozitif psikoterapiden yararlanan ergenlere yönelik yaşam amaçları oluşturma psikoeğitim programını hazırlamış ve sonuçlarını değerlendirmiştir. Oluşturulan programın ergenlerin geleceğe yönelmelerini, motivasyonlarının artışı ve kendilerini düzenlemelerini sağlamıştır. Travma sonrası gelişimin alanları göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada da pozitif psikoterapinin amaç belirleme ve hayatlarını düzenlemede oldukça işlevsel olduğu görülmüştür.

Travma sonrası gelişimin pozitif psikolojinin kuramsal çerçevesi altında inceleniyor olması ve tıpkı pozitif psikoterapide olduğu gibi semptomlara değil pozitif ve güçlü özelliklere odaklanıyor olması, travma sonrası gelişimi yükseltmede pozitif psikoterapinin etkililiğini ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda, travmatik olayın kişi üzerinde oluşturduğu etkiyi kabullenmek, durumla baş etme ve etkili problem çözme becerileri kazanmak ve olumlu yeniden değerlendirmeler yapmanın travma sonrası gelişim ile olumlu yönde ilişkisi olduğu bulunmuştur. Çünkü böylelikle travmatik olayın anlamı yeniden değerlendirilir ve birey kendisini, ilişkilerini ve önceliklerini yeniden gözden geçirerek, düzenler ve bu yolla da gelişme sağlanır (Sears vd.,2003; Lechner vd., 2006; Helgeson vd., 2006).

Araştırma tüm bu özelliklerinin yanında, daha güçlü deneysel desenlerle yürütülmediği ve kontrol grubu olmadan yapıldığından zayıf deneysel desende bir çalışmadır. Yapılacak araştırmaların deney ve kontrol grubu kullanılarak, travma sonrası gelişimi etkileyen faktörlerin etkileri de göz önünde bulundurulurken yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Travma, Travma sonrası gelişim, Psikoeğitim programı*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.636488

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(1), 185-201

## TR Dizinli Dergilerde Yayınlanmış Fen Eğitimi Makaleleri: 2015'ten Günümüze Yöntem Analizi

Orhan KARAMUSTAFAOĞLU<sup>1</sup>, Özlem BOZ<sup>2</sup>, Salih DEĞİRMENCİ<sup>3</sup>

Makalenin Geliş Tarihi: 22.10.2019

Yayına Kabul Tarihi: 06.06.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 27.06.2020

Nitelikli olduğu kabul edilen dizinli dergilerde yayımlanan bilimsel araştırmalar, istenilen bilgiye ulaşabilmek için, sistematik veri toplama ve analiz etme süreci olarak ifade edilebilir. Bilimsel bir konuda analiz çalışması yapmak o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler vermekte, incelenen verilerin genel görünümünü ortaya çıkarabilmektedir. Bu araştırmanın amacı son yıllarda ülkemizde akademik yükselmeye de kabul edilen TR Dizin kapsamında yer alan eğitim fakültesi bünyesinde yayımlanan eğitim dergilerinde yayınlanmış fen makalelerinin yöntem analizini gerçekleştirmektir. Gerçekleştirilen bu çalışma, analitik çalışmalar kapsamında değerlendirilen doküman analizi yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma çerçevesinde belirlenen ve analiz çalışması sınırları dahilinde yirmi dört eğitim fakültesi bünyesinde yayımlanan yirmi beş TR Dizin kapsamındaki eğitim dergisinde 2015 yılından günümüze kadar olan zaman periyodundaki cilt ve sayılarında yayınlanmış fen eğitimi alanındaki makaleler incelenmiştir. Bu eğitim dergilerinde belirtilen zaman periyodu arasında yayımlanan toplam 4574 makaleye ulaşılmıştır. Bu makalelerin araştırma sonucunda başlık, anahtar kelime ve kısa özet kısımları irdelenerek 379 makalenin fen eğitimi alanında yapılmış olduğu belirlenmiştir. İncelenen yıllar dikkate alındığında günümüze doğru geldikçe fen eğitiminde yayımlanan makalelerin toplam makalelere oranları analiz edilen dergiler bağlamında bir artış gösterdiği tespit edilmiştir. Belirlenen fen eğitimi makalelerinin yöntemleri irdelendiğinde, en çok tercih edilen yöntemin deneysel yöntem olduğu en az tercih edilen yöntemlerin gelişimci araştırma ve meta analiz yöntemleri olduğu bazı makalelerde ise çalışmaların yöntemlerinin belirtilmediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca genel olarak fen eğitimi çalışmalarının daha çok nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Araştırma sonunda gelişen ve değişen fen eğitim programlarına dayalı olarak bu alanda araştırmaların daha da artırılması gerektiğine vurgu yapılarak ulaşılan sonuçlar bağlamında benzer çalışmalar gerçekleştirmeyi planlayan araştırmacılara yön verecek gerekli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Fen eğitimi, TR dizin, Eğitim fakültesi dergileri, Bilimsel araştırma yöntemleri

### GİRİŞ

Analiz, bütün halinde var olan bir konuyu veya içeriği temel parçalarına inerek incelemek daha sonra da bu temel parçalarla konu bütünlüğü arasında ilişki kurmaktır. Bilimsel bir konuda analiz çalışması

<sup>1</sup> Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, orseka@yahoo.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2542-0998>

<sup>2</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, ozlemboz97@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8748-521X>

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Ün., salih.degirmenci@amasya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0956-9151>

Karamustafaoğlu, O., Boz, Ö., & Değirmenci, S. (2020). TR dizinli dergilerde yayınlanmış fen eğitimi makaleleri: 2015'ten günümüze yöntem analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 185-201. DOI: 10.7822/omuefd.636488

yapmakta o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler vermekte, incelenen verilerin genel görünümünü ortaya çıkarabilmektedir. Araştırma ise, var olan bir gerçeği ortaya çıkarmak, belirlenmiş olan problemi ya da sorunu çözümlenmek ve eldeki verileri arttırmak için bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanılarak yapılan düzenli çalışmalardır. Bilimsel araştırmalar da istenilen bilgiye ulaşabilmek için, sistematik veri toplama ve analiz etme sürecidir. Buradan anlaşıldığı üzere analiz ve bilimsel araştırma kavramları iç içe, uyumlu kavramlardır. Bir araştırmaya bilimsel bir araştırma diyebilmeyi sağlayan en önemli özelliklerden biri de araştırmada tercih edilen yöntemdir. Yöntem, kısaca belirlenen hedef doğrultusunda izlenen yoldur.

Bilimsel çalışmalarda yöntem, amaca uygun olarak belirlenen, araştırma konusunda araştırmacıya yol gösteren adım adım hedefe ulaşmasını sağlayan bir yoldur. Adım adım denilmesinin sebebi ise araştırmada seçilen yöntem belirli bir sıraya uyulduğunda hedefe doğru bir şekilde ulaşmayı sağlar. Bu adımlar sırası ile ele alındığında öncelikle bir problem belirlenmeli ya da var olan bir problem üzerinden yola çıkmak gerekmektedir. Daha sonra problemin çözümüne yönelik veriler toplanmalı ki bu verilerin nesnel olması çok önemlidir. Çünkü veriler ne kadar nesnel olursa çözüme bir o kadar yaklaşırlar. Verileri topladıktan sonra bir hipotez kurulmalıdır. Hipotez, araştırmacının temel noktasına geldiğinde elde güçlü ve sağlam bilgiler olması yönüyle önemlidir. Hipotezden sonra sırada hipotezi destekleyici deneyler, araştırmalar yer alır ki burası çalışmadaki adımların önemli bir basamağıdır. Çünkü artık araştırma daha kanıtlanabilir ve daha bilimsel hale gelmektedir. Son olarak da araştırma gerçekleriyle birlikte bir sonuca kavuşur. Bu sonuç, yeni bulunan bir sonuca göre ya değişikliğe uğrar, yok sayılır ya da üzerine ek bilgiler gelerek genişler (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019).

Bilimsel çalışmaların bir arada toplanıp düzenlenmesi gerekir. Burada da ülkelerde üniversitelerin ya da özel kurumların yayınladığı dergiler devreye girer. Bilimsel dergiler ülke gelişimi açısından çok önemlidir. Bilimsel bir çalışmaya başlamadan önce problem de belirlendiyse ilk önce literatür taraması yapılır. Böylece “Yapılacak olan çalışma daha önce yapılmış mı?” yapıldıysa “Neler göze alınmış? “Ben üzerine ne koyabilirim?” gibi sorulara yanıt bulunmuş olunur. Bu çalışmalara ya da araştırmalara ulaşabilmenin en kolay yolu bilimsel dergiler ve bu dergilerin yayınlandığı internet adresleridir.

Ülkemizde çok sayıda bilimsel çalışmalar yapılmakta ve bu çalışmalardan bazıları üniversite dergilerinde makale olarak yayınlamaktadır. Fakat bazen içerik, düzen ve kalite sorun teşkil etmektedir. Bunun sebebi ise yöntem ve etik bakımından standartları yakalayamamasıdır. Yine de internetin gelişimiyle dergilere çok kolay bir şekilde ulaşılabilir.

Bu çalışmada, üniversitelerin TR Dizin tarafından dizinlenen eğitim fakültesi dergilerinde yayınlanan fen eğitimi makaleleri incelemeye alınmıştır. TÜBİTAK ULAKBİM tarafından geliştirilen TR Dizin, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanlarında makaleler içeren bibliyografik/tam metin bir veri tabanıdır. Amacı ise, Türkiye adresli bilimsel dergilerin uluslararası standartlara uygun hale getirilmesi ve bu dergilerdeki içeriğe erişimin sağlanmasıdır. Her dergi TR Dizin’de yer almamaktadır. İlgili dizindeki *Dergi Değerlendirme Kriterleri*’ne uygun olarak yayınlandığını belirterek başvuru yapan Türkiye adresli dergiler, uygun görüldüğü takdirde TR Dizin tarafından dizinlenme hakkı elde eder.

Literatürde tez ve makale inceleme üzerine gerçekleştirilen çalışmaların farklı alanlara yayılım gösterdiği ve yapılan araştırmalardaki analizlerin makale ve tezlerin genel özellikleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Altun ve Özsevgeç, 2016; Bacanak, Değirmenci, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu, 2011; Başol, 2006; Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, Arpacık, Yıldırım ve Reisoğlu,

2010; Karadağ, 2009). TR dizinli eğitim fakültesi dergilerinde yayınlamış fen eğitimi makaleleri ve araştırma yöntemleri konusunda sınırlı sayıda gerçekleştirilmiş çalışma olmasından, yapılan eğitim araştırmalarında hangi yöntemlerin daha fazla tercih edildiğinin tespit edilmesiyle bu alanda çalışma yapacaklara yön vereceği düşünülerek böyle bir çalışma yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu çalışma yazarlar tarafından gerçekleştirilmiş bir çalışmanın (Karamustafaoğlu ve Değirmenci, 2018) devamı niteliğinde olup çalışma verilerinin genişletilmesine dayalı alınan bir kararın ürünüdür. Bu karar sonrasında araştırmanın amacı son yıllarda ülkemizde akademik yükselmeye de kabul edilen TR Dizin kapsamında yer alan eğitim fakültesi bünyesinde yayımlanan eğitim dergilerinde yayınlanmış fen makalelerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemi, *ULAKBİM TR Dizin tarafından taranan eğitim fakültesi bünyesinde çıkarılan eğitim dergilerinde fen eğitimi makalelerinin oranı nedir ve hangi yöntemlerle yürütülmüş araştırmalar yoğunluktadır?* şeklinde olup araştırmanın alt problemleri de aşağıda sırasıyla yazılmıştır.

1. ULAKBİM TR Dizin tarafından taranan eğitim fakültesi dergilerinde 2015 yılından günümüze kadar yayınlanmış toplam makale sayısı, fen eğitimi makale sayısı ve fen eğitimi makale sayısının toplam makale sayısına olan oranı ile bunların yıllara göre olan dağılımı nasıldır?

2. ULAKBİM TR Dizin tarafından taranan eğitim fakültesi dergilerinde 2015 yılından günümüze kadar yayınlanmış fen eğitimi makalelerinde hangi yöntemler kullanılmaktadır ve bunların yıllara göre olan dağılımı nasıldır?

## YÖNTEM

Bu araştırma, analitik çalışmalar kapsamında değerlendirilen doküman analizi yöntemi ile yürütülmüştür. Bu yöntem içeriğince ortaya koyulan araştırma mevcut kaynaklar arasında belirlenmiş olan konunun detaylı biçimde araştırılması ve konunun sistemli bir şekilde toplanmasıdır (Çepni, 2012; Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu çalışmada ise, araştırmanın amacı çerçevesinde belirlenerek ulaşılan TR dizinli eğitim dergilerindeki fen eğitimi çalışmaları incelenmiştir.

**Dergi seçimi:** 2015 yılından günümüze kadar yayınlanmış, internetten ücretsiz erişime açık olan ve TR Dizin’de yer alan 25 eğitim fakültesi dergisi tespit edilmiştir. Tespit edilen dergilere internet üzerinden erişimin sağlanabileceği ve dizinlendiklerinin görülebileceği web adresi aşağıda verilmiştir:

► <https://trdizin.gov.tr/statistics/listAcceptedJournals.xhtml>

Belirlenmiş olan kriterlere göre 01.04.2019 tarihi itibarı ile tespit edilen eğitim fakülteleri bünyesinde yayımlanan 25 eğitim dergisinin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*TR Dizin Kapsamındaki Eğitim Fakültesi Dergileri ve Demografik Özellikleri (Dergiler alfabetik sıralanmıştır)*

Dergi Adı	ISSN No	Yayına Başladığı Yıl	Yılda Verdiği Sayı	Yayın Dili	İngilizce Ek Özet
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1303-0493	2000	4	Türkçe-İngilizce	Var
Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi	2149-2727	2011	2	Türkçe-İngilizce	Yok
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	2147-1037	2015	2	Türkçe-İngilizce	Yok
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	1301-3718	1968	3	Türkçe	Var
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel	1304-7639	1991	3	Türkçe-İngilizce	Yok

Eğitim Dergisi							
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1308-7177*	2012	3	Türkçe-İngilizce	Yok		
Başkent University Journal of Education	2148-3485	2014	2	Türkçe-İngilizce	Yok		
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1302-9967	2011	2	Türkçe-İngilizce	Var		
Ege Eğitim Dergisi	1307-4474	2001	2	Türkçe-İngilizce	Var		
Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama	2147-1908	2011	2	Türkçe-İngilizce	Var		
Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2148-7510	1999	3	Türkçe-İngilizce	Var		
Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	1301-9058	1985	3	Türkçe-İngilizce	Var		
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2536-4758*	1986	4	Türkçe-İngilizce	Var		
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1300-2899	2002	3	Türkçe-İngilizce	Yok		
Kastamonu Eğitim Dergisi	1300-8811	1995	6	Türkçe-İngilizce	Var		
Kuramsal Eğitimbilim Dergisi	1308-1659	2008	4	Türkçe-İngilizce	Var		
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi	1300-8889	1989	2	Türkçe	Yok		
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1302-8944	2009	4	Türkçe-İngilizce	Var		
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1305-5429	2005	3	Türkçe-İngilizce	Var		
Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi	1307-6086	2007	2	Türkçe-İngilizce	Yok		
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1300-302X	1986	2	Türkçe-İngilizce- Almanca- Fransızca	Var		
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1301-0085	1996	2	Türkçe-İngilizce- Almanca	Var		
Trakya Eğitim Dergisi	2630-6301	2011	3	Türkçe-İngilizce	Yok		
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1301-3416	1987	2	Türkçe	Var		
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1305-2020*	2004	1	Türkçe	Var		

### *Dergi İncelemesi*

Analiz çalışması sınırları içerisinde 24 eğitim fakültesi bünyesinde yayımlanan 25 eğitim dergisinde 2015 yılından günümüze kadar olan zaman periyodundaki cilt ve sayılarında yayınlanmış fen eğitimi makaleleri incelenmiştir. Bu eğitim dergileri ile incelenen zaman periyodu arasında toplam 4574 makaleye ulaşılmıştır. Bu makalelerin araştırma sonucunda başlık, anahtar kelime ve kısa özet kısımları irdelenerek 379 adedinin fen eğitimine ait olduğu belirlenmiştir.

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2020, 39(1), 185-201.*

Daha sonra belirlenen bu makaleler yöntemleri bakımından sırası ile bireysel olarak biri alan diğeri alan eğitimi uzmanı olmak üzere iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Yürütülen çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için (Miles ve Huberman, 1994) iki öğretim üyesinin inceledikleri makalelerin yöntem tespitlerindeki tutarlık yüzdesi %98 bulunmuştur. Bunun yanı sıra incelenen makale yöntemlerinde *belirtilmemiş* olarak gösterilen kategori, makalede yer alan yazarlar tarafından yöntemi açık bir şekilde belirtilmemiş olanlardır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale sayıları ve kaç makalenin fen eğitimi alanında olduğuna ait bilgilerin ortaya konduğu araştırmanın temel problemi çerçevesinde alt problemlerine dönük elde edilen veriler sırasıyla aktarılmıştır.

### *Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular*

İncelenen eğitim fakültesi dergilerinde yıllara göre yayınlanan makale sayıları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*İncelenen Dergiler Kapsamında Yıllara Göre Toplam Makale ve Fen Eğitimi Makale Sayıları*

Yıl	Toplam Makale (f)	Fen Eğitimi Makale (f)	Fen Eğitimi Makale Oranı (%)
2015	776	60	7,73
2016	999	67	6,71
2017	1212	95	7,84
2018	1340	130	9,70
2019*	247	27	10,93
<b>Toplam</b>	<b>4574</b>	<b>379</b>	<b>8.29</b>

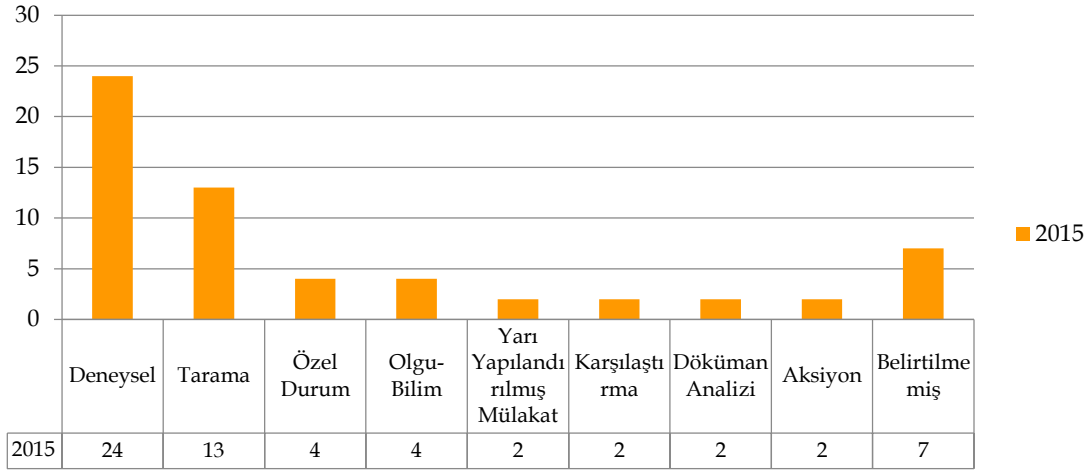
\*Bu yılın sadece ilk dört ayını kapsamaktadır.

Tablo 2’de görüldüğü üzere ilk üç yılda yayınlanan fen eğitimi makalelerinin toplam makalelere oranları %6-%8 arası değişen değerlerdedir. Son iki yıla bakıldığında fen eğitimi makalelerinde %2-3 civarında bir artış olduğu görülmektedir. Yılların geneli ele alındığında incelenen 25 eğitim dergisindeki toplam 4574 makale içerisinde 379 makale fen eğitimi alanındadır; bu sayı da toplam makalelerin ilgili yıllar arasında %8.29 gibi bir değer ile karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen her bir dergi için toplam makale ve fen eğitimi makale sayılarının yıllara göre dağılımı Ek-1’de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Ek-1 incelendiğinde, fen eğitimi alanında ilgili yıllar arasında en çok makale yayınlayan derginin toplam 46 makale ile “Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi” olduğu görülmektedir. Onu takiben ikinci sırada toplam 39 makale ile “Kastamonu Eğitim Dergisi” yer almaktadır. Buna karşın “Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Özel Eğitim Dergisi” incelendiğinde, bu dergide fen eğitimi ile ilgili hiçbir makaleye rastlanmamıştır. Ekte sunulan tabloya dikkatlice bakıldığında, fen eğitimi alanında yayınlanan makalelerin yıllara göre artış gösterdiği ve bu artış miktarının giderek fazlaştığı görülmektedir.

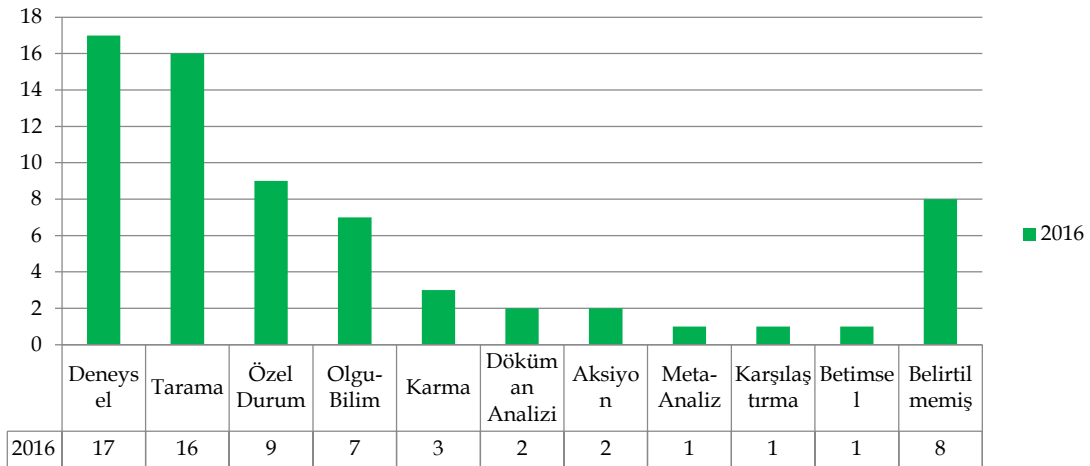
### *Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular*

Araştırma kapsamında 2015 yılından günümüze TR Dizin içindeki eğitim dergilerinde yayınlamış fen eğitimi makalelerinin yıllar bazında yöntemlerine ilişkin sütun grafikleri Şekil 1’de sırası ile verilmiştir.



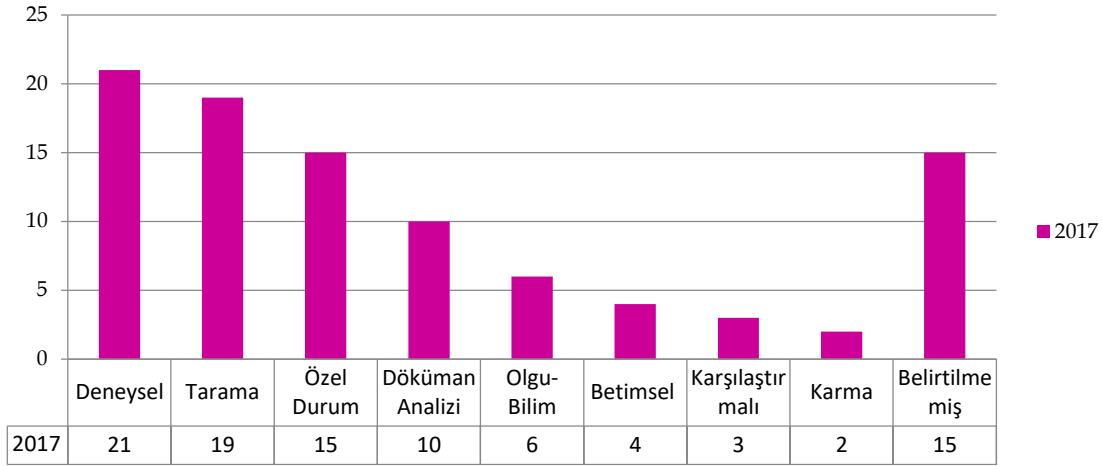
**Şekil 1.** 2015 Yılına Ait Yayınlanmış Fen Makalelerinin Yöntemleri

Şekil 1'e bakıldığında 2015 yılında yayınlanmış olan 60 fen eğitimi makalesinden 53'ü 8 farklı yöntemle yazılmıştır. Geriye kalan makalelerde ise yöntemlerin belirtilmediği tespit edilmiştir. İncelenen makalelerde en çok yararlanılan yöntemin 24 makale ile deneysel yöntem, en az tercih edilen yöntemlerin ise ikişer makale ile karşılaştırmalı, doküman analizi ve aksiyon araştırması yöntemleri olduğu anlaşılmıştır.



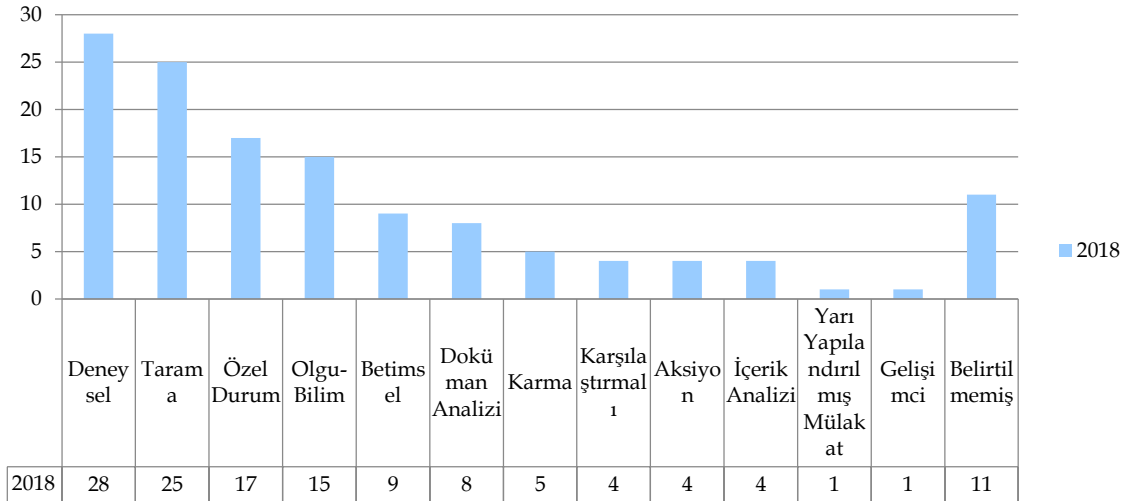
**Şekil 2.** 2016 Yılına Ait Yayınlanmış Fen Makalelerinin Yöntemleri

Şekil 2 incelendiğinde, 2016 yılında yayınlanmış olan 67 fen eğitimi makalesinden 60'ı 10 farklı yöntem ile yazılmıştır. Geriye kalan makaleler ise ilgili yazarlarınca yöntemlerinin belirtilmediği tespit edilmiştir. İncelenen makalelerde en çok yararlanılan yöntemin 17 makale ile deneysel yöntem, en az tercih edilen yöntemlerin ise birer makale ile karşılaştırmalı, meta-analiz ve betimsel araştırma yöntemleri olduğu anlaşılmıştır.



**Şekil 3.** 2017 Yılına Ait Yayınlanmış Fen Makalelerinin Yöntemleri

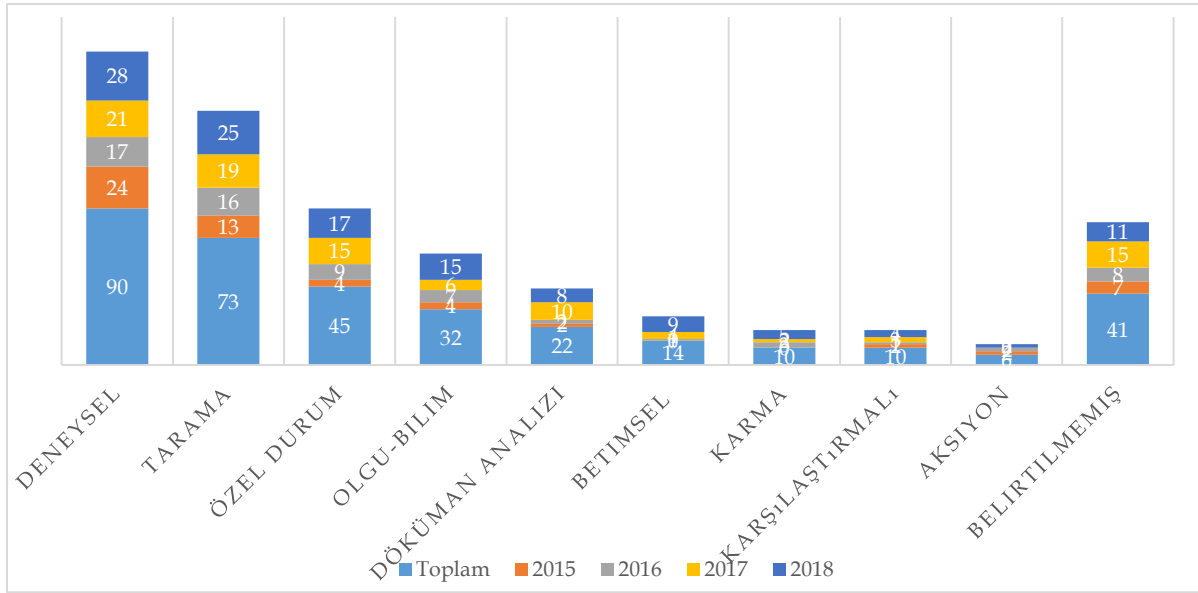
Şekil 3 incelendiğinde, 2017 yılında yayınlanmış olan 95 fen eğitimi makalesinden 80'i 8 farklı yöntem ile yazılmıştır. Geriye kalan makalelerde ise kullanılan yöntemlerin belirtilmediği tespit edilmiştir. İncelenen makalelerde en çok yararlanılan yöntemin 21 makale ile deneysel yöntem, en az tercih edilen yöntemin ise iki makale ile karma yöntem olduğu anlaşılmıştır.



**Şekil 4.** 2018 Yılına Ait Fen Eğitimi Makalelerinin Yöntemleri

Şekil 4'e bakıldığında, 2018 yılında yayınlanmış olan 130 fen eğitimi makalesinden 119'u 12 farklı yöntem ile yazılmıştır. Geriye kalan makaleler ise ilgili yazarlarınca yöntemlerinin belirtilmediği tespit edilmiştir. İncelenen makalelerde en çok yararlanılan yöntemin 28 makale ile deneysel yöntem, en az tercih edilen yöntemlerin ise birer makale ile mülakat ve gelişimci araştırma yöntemleri olduğu anlaşılmıştır. 2019 yılına ait veriler ilk dört ayı içerdiğinden dolayı bu yıla ait veriler şekillerle ifade edilmemiştir.





**Şekil 5.** Fen Eğitimi Makalelerinin Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Son olarak Şekil 5'te görüldüğü gibi belirtilen yıllarda TR dizinli eğitim dergilerinde yayınlanan fen eğitimi makalelerinin yöntemleri grafikte gösterilmiştir. Bu grafikte toplamda beş makalenin altında kalan yöntemler yılda ortalama bir değerinin altına düşmesinden ve yığılmalı sütun grafik görseli daha fazla sıkışmasın diye dahil edilmemiştir. Görseldeki fen eğitimi makalelerinin çoğunlukla 9 bilimsel araştırma yönteminden yararlanarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Maalesef toplamda 41 makalenin yöntemi ilgili yazarlarca ifade edilmediğinden "belirtilmemiş" kategorisinde ele alınmıştır. Bu makaleler incelendiğinde, genel olarak nicel araştırma yöntemlerinden yararlandığı görülüp bunların özel durum ve alan taraması yöntemi kapsamında olabileceği düşünülmektedir. Şekilden fen eğitimi makalelerinin hem yıl bazında hem de toplamda en çok deneysel yöntemlerle yürütüldüğü görülmektedir. Buna karşın sayısal olarak yılda bir değerinin az olmasından dolayı şekilde görülmeyen diğer bir deyişle en az tercih edilen yöntemler ise gelişimci araştırma ve meta analiz yöntemleridir. Bunu dışında, şekilden anlaşıldığı üzere aksiyon ve karşılaştırmalı araştırma yöntemlerinin de fen eğitimi alanındaki bilimsel çalışmalarda pek kullanıldığı söylenemez.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada eğitim fakülteleri bünyesinde yayımlanan eğitim dergileri incelenmiştir. Araştırmanın amacı ve problemleri doğrultusunda 2015 yılından günümüze kadar olan zaman periyodunda TR Dizin kapsamında dizinlenen 25 eğitim dergisi tespit edilerek analiz edilmiştir. Analizler sonrasında ilgili dergilerde ve belirtilen zaman dilimi içinde toplam 4574 makalenin yayımlandığı ve bu makalelerden 379'unun fen eğitime yönelik çalışmalar olduğu saptanmıştır. Bu çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında fen eğitimi makalelerinin toplam makalelere oranları 2015 yılında %7.73, 2016 yılında %6.71, 2017 yılında %7.84, 2018 yılında %9.70 ve ilk dört ayın verilerine göre de 2019 yılında %10,93 olduğu anlaşılmıştır. Bu oranlar 2015'ten 2016'ya bir düşüş gösterse de 2016 sonrası yıllar geçtikçe yükseliş gösterdiği gözlenmiştir. Bu durum fen bilimleri eğitimi alanında yenilenen öğretim programlarının öğretime olan katkısına ilişkin araştırmaların yürütülmesinden ya da günümüz fen ve teknolojisinin hızla gelişiminin eğitim-öğretim faaliyetlerine katkısını konu alan çalışmaların gerçekleştirilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu düşüncüyü, Karamustafaoğlu (2009) yapmış olduğu bir çalışmada fen eğitime yönelik çalışmaların belirlenen çeşitli konu alanlarında ilerleyen yıllara göre çoğaldığını ifade etmesi, destekler niteliktedir.

Yayınlanan makaleler incelendiğinde, fen eğitimi makalelerinin çoğunlukla yayınlandığı akademik derginin “Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi” olduğu anlaşılmıştır. Bu durumun derginin isminde fen eğitimi anahtar kelimesinin geçmesinden dolayı yazarların ilgili alanda yaptıkları çalışmaları bu dergiye daha sıklıkla göndermelerinden kaynaklandığı söylenebilir. İncelenen yıllar baz alındığında bu dergide yayınlanan çalışmaların (toplam makale: 157, fen eğitimi makalesi: 46) yaklaşık 1/3’ü fen eğitimi araştırması olması, bu derginin 2019 ve ilerleyen yıllarda da fen eğitimine yönelik çalışmalara fazlasıyla yer vereceği söylenebilir. Buna karşın “Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Özel Eğitim Dergisi” içeriğindeki yayınlarda ise fen eğitimi alanında hiç makaleye rastlanmamıştır. Bunun sebebi, derginin ortaya çıkış amacı internet sayfasında belirtildiği gibi özel öğrenciler üzerine bireysel ya da grup çalışmalarına ağırlık veren özel eğitim alanına dönük bir dergi olmasıdır (URL-1, 2019). Ancak bu durum, özel eğitim alanında fen eğitimini konu alan çalışmaların yapılamayacağı anlamına gelmemelidir.

Hazırlanan bir çalışmada kullanılan yöntem o çalışmanın en önemli parçasından birisidir. Doğru ve çalışmanın amacına uygun tercih edilen yöntem o çalışmanın var olan kalitesine de katkıda bulunacaktır. Bu çalışmada tespit edilen fen eğitimi makalelerinin gerçekleştirilmesi sürecinde yararlanılan araştırma yöntemleri analiz edildiğinde, araştırmacıların bilimsel çalışmalarının yaklaşık ¼’ünü deneysel yöntemlerle yürütmüş oldukları söylenebilir. Bu makalelerin analiz ve incelemeleri sonunda çalışmaların orta öğretim ve lisans öğrencileri üzerine yarı-deneysel yöntem uygulanarak yapılmış araştırmalar olduğu anlaşılmıştır. Literatürde, çalışmamızda sınırlandırdığımız zaman dilimi dışında kalan yıllarda da fen eğitimi adına yapılan çalışmalar yarı-deneysel yöntemin sıklıkla tercih edildiğini görmek mümkündür (Evrekli, İnel, Deniz ve Balım, 2011; Tutar, Kurt ve Karamustafaoglu, 2017; Türnüklü, 2001). Oluşan bu durum, çalışmalarda iç geçerliliği arttırmak için tam ve yarı deneysel araştırma desenlerine öncelik verilmesinden kaynaklanabilir (Slavin, 2008). Deneysel yöntemin dışında araştırmacıların fen eğitimi araştırmalarında yine sıklıkla yararlandığı yöntemlerin sırasıyla tarama yöntemi ile özel durum çalışmaları olduğu görülmüştür. Tarama çalışmalarına olan ilgi, araştırmacıların kendi makalelerine, dergilerin de kendi yayınlarına atıf alma uğraşısından kaynaklanıyor şeklinde yorumlanabilir. Asan (2005) gerçekleştirmiş olduğu bir çalışmada bu yoruma benzer bir çıkarım yapmıştır. Bununla birlikte, bulgulara dayalı olarak fen eğitimi araştırmalarında en az tercih edilen yöntemlerin gelişimci araştırma ile meta analiz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu yöntemlere sıkça başvurulmamasının nedenleri arasında, gelişimci araştırmaların uzun süre alması, ekonomik bir araştırma türü olmaması ve örneklemin sürekliliğinin sağlanamaması, meta analiz çalışmalarının ise hem istatistiki hesaplamalar gerektirmesi hem de geçmişe dönük araştırmalarda basit istatistiklerle tarama çalışmalarının daha kolay olduğunun düşünülmesi gösterilebilir.

Genel olarak fen eğitimi çalışmalarının daha çok nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirildiği sonucuna varılmıştır. Buna sebep olarak nicel araştırmalarda verilerin gözlenebilmesi, sayısal ve ölçülebilir biçimde ifade edilebilmesi gösterilebilir. Bu düşüncüyü nicel araştırma yöntemlerinin daha yaygın olarak kullanıldığını belirten bazı araştırmalar destekler niteliktedir (Altıparmak ve Nakiboğlu, 2005; Tutar, Kurt ve Karamustafaoglu, 2017). Araştırmada söz konusu yıllar içinde yayınlanmış makaleler incelendiğinde, nicel ya da nitel yöntemlere dayalı bilimsel yöntemlerle yürütülmüş bir çalışma özelliği göstermesi gerektiği umulurken, görülmüştür ki fen eğitimi makalelerinin 41’inin araştırma yöntemi yazarlarca açıkça belirtilmemiştir. Bu makalelerin özet, yöntem gibi kısımları analiz edildiğinde bazılarında hiç bazılarında ise sadece nitel ya da nicel bir çalışma yapıldığından bahsedilip belirgin bir bilimsel araştırma yöntemi ifade edilmemiştir. Bu çalışmaların metodoloji kısımlarının eksik bir şekilde akademik dergilerde kabul görmesi ise düşündürücüdür.

Sonuç olarak, yapılan bu araştırma sonucunda eğitim fakülteleri bünyesinde yayımlanan ve ULAKBİM TR Dizin tarafından taranan 25 eğitim dergisi olduğu saptanmıştır. 2015 yılından günümüze kadar olan zaman diliminde incelemeye alınan bu eğitim dergilerinde fen eğitimine yönelik çalışmalar ve bu çalışmaların yöntemlerinin analizi gerçekleştirilmiştir. Fen eğitimi makalelerine en çok yer veren derginin “Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi” olduğu, hiç yer vermeyen derginin ise “Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Özel Eğitim Dergisi” olduğu sonucuna varılmıştır. Fen eğitimi adına yapılan çalışmaların yıllar ilerledikçe arttığı, fakat araştırmalarda sıklıkla kullanılan bilimsel araştırma yöntemlerin deneysel, tarama ve özel durum gibi yöntemlerle sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan görmezden gelinemeyecek kadar makalede yapılan çalışmaların yöntemlerinin anlam verilemez bir şekilde belirtilmediği sonucuna varılmıştır. Sonuçlara dayalı olarak benzer çalışmalar gerçekleştirmeyi planlayan araştırmacılara yön verecek olduğu düşünülen gerekli öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Bilimsel araştırma yöntemi çeşitliliği fazla olduğu düşünülürse sürekli aynı yöntemlerden yararlanmak yerine farklı yöntemlerle de fen eğitimi çalışmaları yapılabilir.
- Fen eğitimi alanında yapılan çalışmalar, kabul alıp yayınlanma olasılığının yüksek olduğu düşünülen “Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi”ne gönderilerek değerlendirilebilir.
- Özel eğitim alanında fen eğitimi konulu çalışmaların nasıl yapılabileceği araştırılıp yürütülecek çalışmalar “Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Özel Eğitim Dergisi”nin değerlendirmesine sunulabilir.
- Araştırma sürecinde çok sayıda makalede yöntemin açıkça belirtilmediği fark edilmiştir. Araştırmacıların makalelerini oluştururken çalışmasını ne şekilde gerçekleştirdiğinin yolunu ortaya koyan metodoloji/yöntem kısmını daha açıklayıcı olarak kaleme almaları, dergi editörlerinin de değerlendirilmek üzere gelen makaleleri yayınlanma süreci öncesinde yöntemi titizlikle inceleyen hakemlere göndermeleri önerilir.
- Fen eğitimi alanında sürekli bir gelişim ve yenileşme olduğu göz önüne alınırsa bu alanda daha fazla ve farklı araştırma yöntemleriyle çalışma yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Altıparmak, M. & Nakiboğlu, M. (2005). Fen bilimleri eğitimi lisansüstü tez çalışmalarında uygulanan nitel ve nicel yöntemler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 355-358.
- Altun, E., & Özsevgeç, T. (2016). 2005-2015 yılları arasında argümantasyon üzerine yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(2), 74-87.
- Asan, A. (2005). SCI-Expanded, SSCI, AHCI ve etki faktörü (=Impact factor). Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık-2005. 3. *Ulusal Sempozyumu*. *Sempozyum kitapçığı*, s. 221-263, TÜBİTAK, Ankara.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, S., Değirmenci, S., & Karamustafaoğlu, O. (2011). E-dergilerde yayınlanan fen eğitimi makaleleri: yöntem analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(1), 119-132.
- Başol, G. (2006). 2001-2006 yılları arasında Türkiye’de eğitim alanında belli başlı indeksli dergilerde yayımlanan araştırma makalelerin metodolojik bakımdan değerlendirilmesi, *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla*
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Evrekli, E., İnel, D., Deniz, H., & Balım, A. G. (2011). Fen eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerdeki yöntemsel ve istatistiksel sorunlar. *İlköğretim Online*, 10(1), 206-218.

- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2010). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi, *Kuram Uygulama ve Eğitim Bilimleri*, 12(1), 177-199.
- Karamustafaoğlu, O. (2009). Fen ve teknoloji eğitiminde temel yönelimler, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 87-102.
- Karamustafaoğlu, O., & Değirmenci, S. (2018). Method tendency analysis of science education papers published in education faculties journals, *Caucasian Journal of Science*, 5(2), 50-64.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. United States of America: Sage Publications.
- Özmen, H. & Karamustafaoğlu, O. (Ed.) (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Slavin, R. (2008). What works? Issues in synthesizing education program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), 5-14.
- Tutar, M., Kurt, M., & Karamustafaoğlu, O. (2017). Fen bilimleri eğitimindeki beyin temelli öğrenme araştırmalarının incelenmesi (2000-2015 yılları arası). *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 236-249.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 8-13.
- URL-1 (2019) <https://dergipark.org.tr/ozelegitimdersisi> erişim tarihi: 15.10.2019

**Ek-1: İncelenen Her Bir Dergi İçin Toplam Makale ve Fen Eğitimi Makale Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı**

Dergi Adı	Yıl	Fen Eğitimi Makaleleri (f)	Tüm Makaleler (f)
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2015	4	45
	2016	1	80
	2017	4	115
	2018	12	124
	2019	3	29
	<b>Toplam</b>		<b>24</b>
Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi	2015	2	12
	2016	3	17
	2017	1	17
	2018	1	20
	<b>Toplam</b>		<b>7</b>
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	2015	5	68
	2016	5	82
	2017	4	59
	2018	4	70
	2019	0	6
<b>Toplam</b>		<b>18</b>	<b>285</b>
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	2015	0	22
	2016	1	16
	2017	0	19
	2018	0	27
	2019	1	10
<b>Toplam</b>		<b>2</b>	<b>94</b>
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Özel Eğitim Dergisi	2015	0	17
	2016	0	18
	2017	0	24
	2018	0	32
	2019	0	8
<b>Toplam</b>		<b>0</b>	<b>99</b>
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2015	4	60
	2016	1	42
	2017	2	79

	2018	0	45
	2019	1	15
	<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>241</b>
	2015	0	22
	2016	0	16
Başkent University Journal of Education	2017	1	13
	2018	5	21
	2019	3	10
	<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>82</b>
	2015	1	16
	2016	1	17
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2017	2	28
	2018	4	36
	<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>97</b>
	2015	0	11
	2016	0	27
Ege Eğitim Dergisi	2017	4	35
	2018	2	36
	<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>109</b>
	2015	0	16
	2016	0	16
Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama	2017	2	24
	2018	0	26
	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>82</b>
	2015	2	13
	2016	3	66
Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2017	2	53
	2018	6	49
	<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>181</b>
	2015	6	29
	2016	2	27
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	2017	2	42
	2018	5	46
	2019	3	22
	<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>166</b>
	2015	5	61
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2016	3	50

	2017	4	75
	2018	2	30
	2019	2	12
	<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>228</b>
İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi	2015	1	17
	2016	5	39
	2017	3	62
	2018	10	95
	<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>213</b>
Kastamonu Eğitim Dergisi	2015	6	110
	2016	7	159
	2017	7	157
	2018	16	203
	2019	3	70
	<b>Toplam</b>	<b>39</b>	<b>699</b>
Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi	2015	1	28
	2016	3	32
	2017	1	20
	2018	1	46
	2019	3	15
	<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>141</b>
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi	2015	1	20
	2016	0	20
	2017	2	19
	2018	3	20
	2019	2	10
	<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>89</b>
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2015	5	38
	2016	1	66
	2017	7	76
	2018	6	82
	2019	2	12
	<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>274</b>
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2015	1	66
	2016	2	67

	2017	7	75
	2018	6	71
	<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>279</b>
Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi	2015	6	26
	2016	10	37
	2017	16	44
	2018	14	50
	<b>Toplam</b>	<b>46</b>	<b>157</b>
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2015	3	21
	2016	6	16
	2017	1	18
	2018	6	27
	<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>82</b>
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2015	2	19
	2016	1	18
	2017	1	21
	2018	4	25
	2019	3	18
	<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>101</b>
Trakya Eğitim Dergisi	2015	2	17
	2016	3	20
	2017	5	41
	2018	6	49
	2019	1	10
	<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>137</b>
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2015	2	11
	2016	4	21
	2017	9	36
	2018	6	31
	<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>99</b>
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2015	1	11
	2016	5	30
	2017	8	60
	2018	11	79
	<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>180</b>
<b>GENEL TOPLAM</b>		<b>379</b>	<b>4574</b>



## ***Science Education Papers Published in TR Indexed Journals: Method Analysis Since 2015***

### **Extended Abstract:**

Research is a regular study conducted by using scientific methods and techniques in order to reveal an existing fact, to solve the determined trouble or problem and to increase the available data. Scientific researches published in indexed journals considered to be qualified can be expressed as a systematic process of data collection and analysis in order to obtain the desired information. In scientific research, the method is a way that is determined in accordance with the purpose and leads the researcher to reach the target step by step. It is known by researchers that one of the subheadings that indexed journals should be within the rules of article writing is the method. However, most of the faculties of education in our country publish education journals and it is a matter of curiosity about how many of the articles published in these journals are related to science education. Therefore, it is important to carry out analysis studies that will reveal these issues.

Performing an analysis study on a scientific subject provides information about the depth and prevalence of that subject and can reveal the general appearance of the data examined. The aim of this study is to analyze methodology of science articles published in education journals published within the scope of TR Index which is accepted in academic promotion in our country in recent years. For this purpose, the main problem of the research is the ratio of science education articles in the education journals published by the faculty of education indexed by ULAKBİM TR Index and by which methods the researches are concentrated? and the sub-problems of the research are listed below.

- 1► What is the ratio of the total number of articles published, the number of articles on science education and the number of articles on science education to the total number of articles published in the journals of education faculties indexed by ULAKBİM TR Index and their distribution by years?
- 2► Which methods are used in the science education articles published in the education faculty journals indexed by ULAKBİM TR index since 2015 and how are they distributed according to years?

This study was carried out with document analysis method evaluated within the scope of analytical studies. Twenty-five TR journals within the scope of the study were examined and 379 articles out of a total of 4574 articles published since 2015 have been conducted in the science education. Later on, these articles were examined by two faculty members, one of whom individually took the field and the other is a field education specialist in terms of their methods. In order to ensure the reliability of the study carried out (Miles and Huberman, 1994), the percentage of consistency in the method determinations of the articles examined by two faculty members was found to be 98%. In addition, the category shown as not specified in the article methods examined is the ones whose method is not clearly stated by the authors in the article. Considering the years examined, it was found that the ratio of articles published in science education to total articles increased in the context of journals analyzed as it came to the nowadays. When the methods of the selected science education articles were examined, it was concluded that the most preferred method was experimental method and the least preferred methods were developmental research and meta-analysis methods.

It was concluded that the journal that gives the most place to science education articles is the "Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education", and that the journal that does not give place is "Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education". It has been concluded that the studies conducted in the name of science education

have increased over the years, but the scientific research methods that are frequently used in researches are limited to experimental, screening and special case methods. On the other hand, it was concluded that the methods of the studies carried out in the article were not stated in a way that could not be ignored.

At the end of the research, it was emphasized that researches should be increased in this field based on the developing and changing science education programs and necessary suggestions were made to the researchers planning to carry out similar studies in the context of the results reached. Some of these suggestions are as follows: If it is considered that there is a large variety of scientific research methods, instead of using the same methods continuously, science education studies can be done with different methods. In the research process, it was noticed that the method was not explicitly stated in many articles. It is recommended that the researchers write the methodology / methodology section that reveals the way in which they carried out their work while creating their articles, and the editors of the journal send the articles that come to be evaluated for the evaluation to the referees who examine the method carefully.

**Key Words:** *Science education, TR index, Faculty of Education journals, Scientific research methods*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.685608

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi  
OMU Journal of Education Faculty  
2020, 39(1), 202-224

## Tarih Derslerinde Tarihsel Film Uygulaması Hakkında Öğrenci Düşünceleri

Osman OKUMUŞ<sup>1</sup>

Makalenin Geliş Tarihi: 06.02.2020

Yayına Kabul Tarihi: 12.06.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 27.06.2020

Tarih dersleri insanlık tarihinin geçmiş dönemlerine ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır. Geçmişteki olay ve olguların sunumu sırasında da pek çok tarih, isim, yer vb. bilgi ortaya çıkmaktadır. İnsanlar geçmişte olup bitenleri merak etmekte; fakat, tarihin soyut ve ezbere dönük doğası öğrenmede bir engel teşkil etmektedir. Bu anlamda, insanların tarihi eğlenceli, somut ve akılda kalacak şekilde öğretecek yöntemler üzerinde çalışılmaktadır. Görsel ve işitsel anlamda zengin bir sunum içeriğine sahip filmler, son dönem çalışmalarında popüler bir konu haline gelmiş ve tarih öğretimine katkısı bakımından dikkatleri üzerine çekmiştir. Konu hakkında yapılan çalışmaların görece teorik ve nicel olarak yoğunluk kazandığı, konuyu derinlemesine incelemeye fırsat veren nitel araştırmaların ise konunun önemine göre yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Bu bakımdan çalışmadaki temel amaç, bir tarihsel film uygulaması üzerinden uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında katılımcıların tarihsel filmlerin tarih öğretiminde kullanılmasına yönelik düşünce ve deneyimlerini tespit etmektir. Bu anlamda çalışma nitel araştırma yaklaşımı esas alınarak yürütülmüş ve durum araştırması olarak desenlenmiştir. Katılımcılar, Aksaray Üniversitesi'nin farklı bölüm ve fakültelerinde okuyan ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersini alan öğrencilerden 71 birinci sınıf öğrencisi gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Katılımcılara 5 ders saati boyunca 120 filmi izlettirilmiş ve filmle ilgili etkinlikler yapılmıştır. Uygulamanın ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcıların düşünce ve deneyimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, tarih derslerinde tarihsel film uygulamasının bazı sorunları (kötüye kullanım, içeriğin sıkıcı olması vs.) beraberinde getirirse de dersi görsel ve somut hale getirerek kalıcılığı sağlaması, geçmişi daha iyi anlamayı sağlaması, derse yönelik olumlu duyguları geliştirmesi, derse katılımı sağlaması, zevkli ve etkileyici olması gibi nedenlerle katılımcılar tarafından beğenilmiş ve daha çok olumlu düşünce ve deneyimler paylaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Tarihsel film, Tarih eğitimi, Tarih öğretimi, Teknoloji kullanımı.

### GİRİŞ

Geçmişle ilgili ve soyut bir içeriğe sahip olan tarih derslerinin öğretimi, önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu durum öğrencilerin sağlıklı bir biçimde dersin kazanımlarını gerçekleştirmelerine engel olmakta ve derse karşı olan ilginin gösterilmemesine neden olmaktadır. Öğrencilerin tarih dersine yönelik ilgi ve motivasyonlarının artmasında ve nitelikli bireyler olarak yetişmelerinde farklı duyu organlarına hitap eden etkinliklerin ve öğretim teknolojilerinin kullanımı gereklilik halini almıştır (Demircioğlu, 2007: 77-78).

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi FEF Tarih, osmanokumus@aksaray.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6304-4201.

Okumuş, O. (2020). Tarih derslerinde tarihsel film uygulaması hakkında öğrenci düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 202-224. DOI: 10.7822/omuefd.685608

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2020, 39(1), 202-224.

Filmler, dünya üzerinden alınan imgelerin kırıntı ve parçalarından yaratıcı bir şekilde inşa edilmiş bir vizyonu temsil etmektedir (Rosenstone, 2018: 166). Filmler modern kültürü yansıttıkları için tarih öğrenme/öğretme süreçlerinde etkili araçlardandır. Öğrenciler için ders kitaplarından daha ilgi çekici bir platform olan filmler, öğrencilerin eleştirel tarih okuryazarlığı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, belirli bir hikâye çerçevesinde geçmiş anlattığı için eğitim pedagojisi açısından etkili öğrenmeye de olanak tanımaktadır. Bu anlamda tarih dersleri için filmler; önemsiz bir etkinlik olarak görülmeyip, sunduğu olanakların yanında diğer kaynak ve etkinliklerle bütünleşik bir biçimde kullanılmalıdır (Güven vd., 2014: 340-341).

Görsel ve işitsel yönünün güçlü olması ile her olay, durum ve olgunun filmleştirme olanağıyla tarih derslerinde; filmlerin, hemen her konuda kullanımı mümkündür (Okumuş ve Güven, 2018: 618). Tarih derslerinin, genellikle öğretmen merkezli ve sözlü aktarıma dayalı olarak yapılması; öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır. Bu anlamda; tarih derslerinde, filmlerin kullanımıyla dersin daha verimli ve zevkli hale gelmesi ve öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutumlarının değişmesi mümkün olmaktadır (Öztaş, 2010: 297). Başka bir deyişle; tarih derslerinde tarihsel filmlerin kullanılmasının öğretimin kalitesini arttırmasının yanında, öğrencilerin derse yönelik dikkatini arttırmasında ve dersi sevmesinde önemli katkılar sağlayacaktır (Çatal, 2010: 1094-1095). Görsel ve işitsel anlamda sağladığı katkılarla; filmlerin, tarih derslerinde öğretmen anlatımı ve ders kitabının eksikliklerini tamamlayarak tarihsel becerilerin öğretime katkı sağladığı da söylenebilir (Öztaş, 2012: 164).

Tarih derslerinde; filmlerin kullanımına yönelik, yurt içinde (Demircioğlu, 2007; Öztaş, 2007; Öztaş, 2008; Türker ve Arslan, 2008; Çatal, 2010; Çoban, 2011; Muratalan, 2011; Aktekin ve Çoban, 2012; Öztaş, 2012; Öztaş, Anıl ve Kılıç, 2013; Savaş ve Arslan, 2014; Kaya ve Günel, 2015; Öztaş, 2015; Savaş, Arslan ve Türkel, 2016; Öztaş, 2017) ve yurt dışında (Raack, Smith ve Raack, 1973; O'Connor ve Jackson, 1974; O'Connor, 1987; Briley, 1990; Toplin, 1991; Seixas, 1993; Carnes, 1995; O'Connor, 2001; Weinstein, 2001; Chansel, 2003; Marcus, 2005; Woelders, 2007; Bisson, 2010; Rosenstone, 2012; Stoddard, 2012; Scheiner-Fisher ve Russell III, 2012; Donnelly, 2013; Donnelly, 2014a ve b) pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda, tarih derslerinde; film ve/veya tarihsel yapımları kullanmanın öğrencinin derse ilgisini çekeceği, dersin verimini, etkinliğini arttıracığı ve görsel bir öğrenme ortamı sunarak kalıcı bir öğrenme sağlayacağı vurgulanmıştır. Yine tarih derslerinde tarihsel film kullanmanın akademik başarıyı arttıracığı (Öztaş, 2007; Arslan, 2008), değer öğretime (Savaş, Türkel ve Arslan, 2016; Öztaş, 2017) ve demokrasi eğitimine katkı sağlayacağı (Okumuş ve Güven, 2018), eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği (Seixas, 1993; Woelders, 2007), tarihsel becerilerin öğretimini kolaylaştıracağı (Marcus, 2005; Öztaş, 2007; Muratalan, 2011; Savaş ve Arslan, 2014), milli kimliğin oluşumunda katkı sağlayacağı (Şahin, 2014; Çelik, 2015), her ne kadar tarihin kötü kullanımına olanak verse de yenilikçi bir unsur olarak tarihi bilgilerin tartışılmasına ve popülerleşmesine katkı sağlayacağı (Şimşek ve Yalı, 2019) ve konuların tekrar edilebilmesine olanak sağlayıp sürekli eğitim ve uzaktan eğitim sistemlerini destekleyeceği (İnce-Yakar, 2011) vurgulanmıştır.

Tarih dersleri her ne kadar geçmişi konu ediniyor ve soyut-ezber bir ders olarak algılanıyorsa da öğrenci merkezli etkinlikler ve günümüzdeki teknoloji imkânlarının kullanımıyla daha somut, ilgi çekici ve eğlenceli hale getirilmesi mümkündür (Okumuş, 2019: 508). Bu anlamda medya alanı içerisinde popüler kaynaklardan olan filmler, tarih öğretim süreçlerinde önemli fırsatlar sunmaktadır. Geçmişle ilgili pek çok konuyu görsel-işitsel olarak öğrencilerin karşısına getirmek tarih derslerinin daha ilginç ve anlaşılır hale gelmesinde fayda sağlayacaktır (Demircioğlu, 2007: 86). Teknoloji ve sunduğu olanaklar ile buna bağlı olarak okul/sınıf imkânları dinamik bir biçimde gelişim sağlarken; tarih dersleri açısından filmlerin durumunu değerlendirmek, gerçek deneyimlerden hareketle uygun öğrenme ortamlarını oluşturmak önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada da

bu problem çerçevesinde örnek bir film uygulamasından hareketle öğrencilerin deneyimleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

### *Amaç ve Önem*

Tarihi öğretme bakımından pek çok kaynağın olduğu bir gerçektir. Bu kaynakların içerisinde görsel ve hareketli olmasıyla filmler ön plana çıkmaktadır. Tarihi öğrenmede ve bu konuda merakı gidermede daha az zahmetli olan bu kaynaklar, etkili sunum imkânlarıyla tarihsel bir olayı ilginç kılmada ve insanların tarihe olan ilgi ve meraklarının artmasında filmler önemli bir işlev görmektedir (Öztaş, Anıl ve Kılıç, 2013: 107). Filmlerin tarih derslerini sevdirmede ve öğrencilerin öğrenme sürecine eğlenerek etkin bir biçimde katılmalarında; olayları daha iyi kavrayıp akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerileri kazanmalarında etkisi büyüktür (Öztaş, 2008: 553). Bununla birlikte, pedagojik filmlerin sayıca azlığı, sinema sanatına olan ilgisizlik, filmlerin daha çok eğlence aracı olarak görülmesi, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanım kolaylığı, eğitim teknolojilerinin kullanımının yeterli düzeyde olmaması gibi nedenlerle filmler yeterince kullanılamamıştır (İnce-Yakar, 2011: 76). Türkiye’de tarihsel filmlerin tarih derslerinde kullanımına yönelik yapılan araştırmalar da nitel ve karma örnekleri olmakla birlikte daha çok nicel araştırma boyutunda kalmıştır. Bu anlamda mevcut durumu derinlemesine görerek alanyazına katkı sağlanması umulmuş ve bu anlamda karar alıcılara ve öğretmenlere konu hakkında veri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bakımdan araştırmada temel amaç, hem etkinlik öncesi öğrencilerin tarihsel filmlerle ilgili düşünce ve deneyimlerini öğrenmek hem de örnek bir film etkinliği sonucunda tarih derslerini alan öğrencilerin düşünce ve deneyimlerini belirlemektir. Bu kapsamda aşağıda ifade edilen sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- Katılımcıların uygulama öncesinde tarihsel film izleme durumları nedir ve izledikleri filmler nelerdir?
- Katılımcıların daha önce izlemiş olduğu tarihsel filmlerin üzerlerinde bıraktığı etkiler nelerdir?
- Katılımcıların uygulama kapsamında izledikleri film hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- Katılımcıların uygulama kapsamında izledikleri filmin verdiği sosyal mesaj hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- Katılımcıların tarihsel filmleri tarih derslerinde kullanımını isteme durumları ve nedenleri nelerdir?
- Katılımcıların tarihsel filmlerin tarih derslerinde kullanımının olumlu yanları/avantajları konusunda düşünceleri nelerdir?
- Katılımcıların tarihsel filmlerin tarih derslerinde kullanımının olumsuz yanları/dezavantajları konusunda düşünceleri nelerdir?

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt amaçlarla katılımcıların hem uygulama öncesi hem de uygulama sırasındaki düşünce ve deneyimleri bütüncül olarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, katılımcıların düşüncelerinin daha önce izledikleri tarihsel filmler ve bu uygulama kapsamında izlettirilen tarihsel film doğrultusunda şekillendiği dikkate alınmalıdır.

### **YÖNTEM**

Filmler tarih dersleri için önemli ve güncel öğrenme ortamlarıdır. Bu ortamların tarih öğretimine katkı sağlayacak şekilde değerlendirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu bölümde tarih dersini alan öğrencilere örnek bir film uygulaması yapılmıştır. Uygulama öncesi ve uygulamadaki düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde de bu süreçte izlenen yol açıklanmaya çalışılmıştır. Bu

kapsamda araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizi konularına değinilmiştir.

### *Araştırma Modeli*

Araştırma sürecinde katılımcıların tarih derslerinde tarihsel film kullanımı konusunda düşünce ve deneyimleri nitel araştırma yaklaşımı esas alınarak incelenmiştir. Nitel araştırmalar, açık ve kendiliğinden gelişen doğası ile karmaşık ve dinamik bir süreçtir (Glesne, 2013: 35). Yine başka bir tanıma göre gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Katılımcılara tarihsel film gösterimi yapılmış ve hemen akabinde uygulamaya yönelik düşünce ve deneyimleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle de belirli bir durumun derinlemesine incelemesi yapıldığı için durum araştırması şeklinde desenlenmiştir. Durum araştırmaları, bir veya birden fazla duruma ilişkin derinlemesine bir betimleme ve analiz geliştirme sürecidir (Creswell, 2013: 104). Bu çalışmalarda durumun karmaşıklığına, biricikliğine ve parçası olduğu sosyal bağlamla olan bağlantılarına odaklanılarak araştırma yürütülür (Glesne, 2013: 31). Tarih dersi ile ilgili en önemli sorunlardan biri en etkili ve verimli şekilde bu dersin nasıl öğretileceği sorusudur. Bu bağlamda günümüz şartlarında teknolojinin sunduğu imkânlardan faydalanılması pek çok çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Sınıflarda etkili öğretim adına teknolojinin sunduğu bu imkânlardan belki de en çok çalışılanlarından biri filmlerdir. Bu çalışmada da tarihsel filmlerin tarih öğretiminde kullanımı, bıraktığı etkiler, avantaj ve dezavantajları tarih dersini alan ve tarihsel film uygulamasına katılan öğrenciler tarafından yorumlanmıştır.

### *Çalışma Grubu (Katılımcılar)*

Araştırmanın çalışma grubunu, çeşitli fakülte ve bölümlerden gönüllülük esasına göre seçilen ve 2018 yılı içerisinde Aksaray Üniversitesi'nde Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II dersini aktif olarak alan öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin seçimi için araştırmacı duyuru yapmış ve bu duyuruyla olumlu yanıt veren 94 öğrenciden, uygulamalara ve görüşme formunu doldurmaya fiilen 71 öğrenci katılmıştır. Bu anlamda katılımcılar, örneklem seçimi bakımından kolay ulaşılabilir durum örneklemesine uygun olarak belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, araştırmacının kendine yakın ve erişilmesi kolay durumlardan çalışma grubunu oluşturmasıdır. Bu örneklem türü araştırmaya hız ve pratiklik bakımından kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 113). Çalışma grubuna yönelik tanımlayıcı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Katılımcılara İlişkin Tanımlayıcı Özellikler*

	Özellik	Değer	f	%
Fakülte ve Bölüm Dağılımı	Cinsiyet	Kadın	33	46,5
		Erkek	38	53,5
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi N=15	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	7	9,9
		Uluslararası İlişkiler	3	4,2
		İşletme	3	4,2
		Maliye	2	2,8
	Meslek Yüksekokulları N=13	Teknik Bilimler	10	14,1
		Sosyal Bilimler	3	4,23
	Spor Bilimleri Fakültesi N=12	Beden Eğitimi ve Spor Öğr.	6	8,5
		Antrenörlük	6	8,5
	Eğitim Fakültesi N=11	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	6	8,5
Bilgisayar ve Öğr. Tek. Öğretmenliği		3	4,2	
Okul Öncesi Öğretmenliği		2	2,8	

<b>Fen-Edebiyat Fakültesi</b> <b>N=10</b>	Tarih	5	7,0
	Türk Dili ve Edebiyatı	3	4,2
	Arkeoloji	1	1,4
	Matematik	1	1,4
<b>İslami İlimler Fakültesi</b> <b>N=6</b>	İlahiyat	6	8,5
<b>İletişim Fakültesi</b> <b>N=2</b>	Gazetecilik	2	2,8
<b>Veteriner Fakültesi</b> <b>N=2</b>	Veterinerlik	2	2,8

Tablo 1 incelendiğinde; çalışma grubunun cinsiyete göre %46,48'i kadın, %53,52'si erkek; fakülteler bakımından İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi %21,13; Meslek Yüksekokulları %18,31, Spor Bilimleri Fakültesi %16,90; Eğitim Fakültesi %15,49; Fen-Edebiyat Fakültesi %14,08; İslami İlimler Fakültesi %8,45; İletişim Fakültesi %2,82; Veteriner Fakültesi %2,82 olarak oluşturulmuştur. Bölüm bazında en çok katılımcı sağlayan bölüm olarak Meslek Yüksekokulları dikkate alınmazsa Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, en az katılımcı sağlayan bölüm olarak da Arkeoloji ve Matematik dikkati çekmektedir.

### *Veri Toplama Aracı*

Çalışmada veriler araştırma amacı kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Form araştırmacı tarafından hazırlanmış, 2 tarih eğitimi alan uzmanı ve 1 araştırma yöntemleri uzmanına danışılarak pilot uygulamaya geçilmiştir. Formun tasarımı ve soruların anlaşılabilirliği bakımından 7 öğrenci ile ön görüşme yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler, son kez 2 tarih eğitimi alan uzmanı ve 1 araştırma yöntemleri uzmanına danışılarak forma son şekli verilmiştir. Uygulama sırasında kullanılan form toplam 3 bölümden oluşmuştur. İlk bölümde katılımcıları tanımlayıcı bilgiler (cinsiyet, fakülte, bölüm), ikinci bölümde katılımcıların daha önce tarihsel filmlere yönelik düşünce ve deneyimleri, üçüncü bölümde ise tarihsel film uygulamasına yönelik düşünce ve deneyimlerine ilişkin sorular yer almıştır.

### *Uygulama Süreci*

Çalışma ile ilgili etik izinler alınmasından sonra öğrencilere gönüllülük esaslı çalışmaya katılma konusunda duyuru yapılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden 71 katılımcıya 120 filmi izlettirilmiştir. Zaman sınırı olmadığı için filmin tamamı katılımcılara izlettirilmiştir. Film ve film kapsamındaki etkinlikler; 50 dakika ders 10 dakika ara şeklinde, 5 ders saatinde uygulanmıştır. Çalışma kapsamında film uygulama yönergesi ve film etkinlik kâğıdı öğrencilere dağıtılmış ve yer yer film durdurularak katılımcılara film hakkında sorular sorulmuştur. Veri toplama aracının ilk iki bölümü izlenecek filmin etkisini ortadan kaldırma amaçlı film izlettirilmesinden ve film ile ilgili bilgi verilmeden önce doldurtulmuştur. Uygulamanın tamamlanmasının ardından çalışmaya pratiklik kazandırması amacıyla araştırma amacı kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun filmle ilgili üçüncü bölümü katılımcılara sunulmuştur. Katılımcıların görüşme formunu teslim etmesiyle birlikte uygulama sonuçlanmıştır.

### *Verilerin Analizi*

Çalışmada elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiş; belirli kategorilere ayrılarak, tablolar yardımıyla açıklanmıştır. İçerik analizi, bir söylemi anlamada ve yorumlamada; öznel etkenlerden kurtularak, nesnel okuma ilkeleri getirmedir. Bu yönüyle katılımcıların verdiği mesajı tespit etmeye yönelik "ikinci bir okuma" çabasıdır (Bilgin, 2014: 1). Katılımcılardan elde edilen veriler tek tek işlenmiş ulaşılabilen 44 katılımcıya analiz doğrultulmuştur. Bununla birlikte, analiz tamamlandıktan sonra başka bir alan uzmanının da değerlendirmesi sağlanmıştır. Çalışmanın analiz sonuçları gönüllü katılım beyan formunda talep edip, e-posta adresini belirten katılımcılara ulaştırılmıştır.

**Etik Kurul İzin Bilgileri**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 19.04.2018

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2018/84

**BULGULAR ve YORUMLAR**

Bu bölümde, katılımcıların; tarihsel filmleri izleme durumları, izledikleri filmlerin üzerlerinde ortaya çıkardığı değişim, uygulama kapsamında izledikleri filmin konusu ve vermeye çalıştığı sosyal mesaj, tarihsel filmlerin tarih derslerinde kullanılma durumları, avantajları ve sınırlılıkları konularına değinilmiştir.

**Katılımcıların tarihsel film izleme durumları**

Katılımcıların tarihsel film izleme durumları ve izledikleri tarihsel filmler Tablo 2 ve Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 2.***Katılımcıların Tarihsel Film İzleme Durumları*

İzleme Durumu	f	%
İzleyen	57	80,3
İzlemeyen	14	19,7
<b>Toplam</b>	<b>71</b>	<b>100</b>

Katılımcıların %80,3’ü uygulamadan önce en az bir tarihsel film izlemiş, %19,7’si ise herhangi bir tarihsel film izlememiştir. Bulgular incelendiğinde; katılımcıların önemli bir bölümünün daha önce tarihsel film izlediği ve bu deneyimi yaşadıkları görülmektedir. Katılımcıların uygulamadan önce izlemiş oldukları filmlere ilişkin dağılım Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.***Katılımcıların Uygulamadan Önce İzledikleri Tarihsel Filmler*

İzlenen Film	f	%
Fetih 1453	49	20,7
Çanakkale Geçilmez	20	8,4
Çanakkale 1915	18	7,6
120	14	5,9
Diriliş Ertuğrul	13	5,5
Son Mektup	12	5,1
Son Umut	8	3,4
300 Spartalı	6	2,5
Cengiz Han	6	2,5
Mustafa	6	2,5
Veda	6	2,5
Payitaht Abdülhamid	5	2,1
Son Osmanlı Yandım Ali	5	2,1
Taş Mektep	5	2,1
Çanakkale: Yolun Sonu	4	1,7
Dersimiz Atatürk	4	1,7
Er Ryan’ı Kurtarmak	4	1,7
Muhteşem Yüzyıl	4	1,7
Nefes	4	1,7



Truva	4	1,7
Battal Gazi	3	1,3
Devrim Arabaları	3	1,3
Dunkirk	3	1,3
Mehmed: Bir Cihan Fatih	3	1,3
Savaş Tanrısı	3	1,3
Cesur Yürek	2	0,8
Çanakkale Çocukları	2	0,8
Detroit	2	0,8
Diriliş	2	0,8
Piyanist	2	0,8
Vatanım Sensin	2	0,8
Atatürk'ün Fedaisi: Topal Osman	1	0,4
Beynelmilel	1	0,4
Braveheart	1	0,4
Çöküş	1	0,4
Eve Dönüş	1	0,4
Filinta	1	0,4
Fury	1	0,4
Gladyatör	1	0,4
Jeanne D'arc	1	0,4
Kral Arthur	1	0,4
Kutsal Savaşçı	1	0,4
Tarkan	1	0,4
Truva	1	0,4
<b>Toplam</b>	<b>237</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların uygulamadan önce 44 farklı tarih içerikli film izledikleri görülmektedir. En çok izlenen filmler arasında; Fetih 1453, Çanakkale Geçilmez, Çanakkale 1915, 120, Son Mektup, Son Umut, 300 Spartalı, Cengiz Han, Mustafa, Veda filmleri gelmektedir. Bununla birlikte; katılımcıların popüler tarih dizilerinden Diriliş Ertuğrul, Payitaht Abdülhamid, Muhteşem Yüzyıl, Mehmed: Bir Cihan Fatih, Vatanım Sensin dizilerini de belirttikleri görülmektedir. 71 katılımcının 14'ü daha önce hiç tarihi film izlemediği düşünüldüğünde, her bir katılımcı başına ortalama 4,2 film düştüğü görülmektedir. Konu hakkında 5, 16, 30, 47 ve 62 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

**K-5** "Hayır izlemedim."

**K-16** "Evet. Fetih 1453, Çanakkale Geçilmez, Son Osmanlı Yandım Ali."

**K-30** "Evet izledim. Jeanne D'Arc, Braveheart, Fetih 1453."

**K-47** "Evet. Çanakkale 1915, Veda, Battal Gazi, Dersimiz Atatürk, Fetih 1453, Devrim Arabaları, 120, Tarkan."

**K-62** "Piyanist, Çöküş, Son Umut, Fetih 1453, Er Ryan'ı Kurtarmak, Beynelmilel, Eve Dönüş."

**Katılımcıların daha önce izlemiş oldukları tarihsel filmlerin üzerlerinde ortaya çıkardığı değişimler hakkında katılımcı görüşleri**

Katılımcıların daha önce izlemiş oldukları tarihsel filmlerin üzerlerinde ortaya çıkardığı değişimler Tablo 4'de sunulmuştur.

**Tablo 4.***Katılımcıların Üzerlerinde Meydana Gelen Değişimler*

<b>Yargılar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Tarihi konular hakkında bilgilenme	13	17,1
Geçmişte yaşayan insanların sosyal hayatını öğrenme	9	11,8
Tarihe ilgi duymaya sebep olma	8	10,5
Duyguları hissetme	7	9,2
Milli duyguların canlanması	7	9,2
Vatanın kolay kazanılmadığını anlama	6	7,9
Bazı değerlerin önemli olduğunu anlama	5	6,6
Kalıcı öğrenmeler sağlama	4	5,3
Vatan sevgisinin artması	3	4
Geçmişten ders çıkarma	3	4
Savaşların kötü bir şey olduğunu anlama	3	4
Konuları araştırmaya sevk etme	2	2,6
Kolay bir biçimde tarihi anlama	2	2,6
Olaylardan etkilenme	2	2,6
Liderlerin yaşayışlarını öğrenme	2	2,6
<b>Toplam</b>	<b>76</b>	<b>100</b>
Herhangi bir görüş belirtmeyenler	<b>15</b>	<b>100</b>

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların daha önce izledikleri filmlerin; tarihi konular hakkında bilgilenme, geçmişte yaşayan insanların sosyal hayatını öğrenme, tarihe ilgi duymaya sebep olma, duyguları hissetme, milli duyguların canlanması, vatanın kolay kazanılmadığını anlama, bazı değerlerin önemli olduğunu anlama, kalıcı öğrenmeler sağlama, vatan sevgisinin artması, geçmişten ders çıkarma, savaşların kötü bir şey olduğunu anlama, konuları araştırmaya sevk etme, kolay bir biçimde tarihi anlama, olaylardan etkilenme ve liderlerin yaşayışlarını öğrenme gibi değişimlere sebep olduğunu belirtmişlerdir. 15 katılımcı ise konu hakkında herhangi bir düşünce belirtmemiştir. Genel olarak bakıldığında; katılımcıların geçmiş hakkında kalıcı ve etkili öğrenmeler sağladıkları, bazı duygusal davranışlar geliştirdikleri görülmektedir. Konu hakkında 1, 2, 3, 27, 28, 56, 60, 61, 63 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

- K-1** “Evet oldu. Eskiden atalarımızın neler yaşadığı o dönemki halkın, çocukların hallerini, o dönemki çaresizliği görmeme neden oldu.”
- K-2** “Türk tarihini anlatmayan filmler, yabancı milletlerin tarihi açısından beni bilgilendirdi. Kendi tarihimiz hakkında izlediğim filmler ise beni daha çok etkiledi, duygusal ve görsel açıdan daha çok akılda kalıcı oldu.”
- K-3** “Bunlar bende olumlu değişimlere sebep oldu. Çünkü belli bir amaç uğruna bütünleşmiş bir zihniyet bunlar küçük, büyük hepsini kapsayan bir şekilde insanı sarsıyor. Bu da bazı değerlerin çok önemli ve vazgeçilmez olduğunu gösteriyor.”
- K-27** “Tarihle çok ilgilenirim ve benim ilgimi bu filmler oldukça arttırıyor. Tarihe bakış açımı etkiliyor.”
- K-28** “Okumak her zaman yetmez. O yüzden film, belgesel türü tarihi eserler duygulara da uyarıda bulunuyor. Duygularla yola çıkmak o tarihteki olayı anlayabilmek, yorumlayabilmek daha iyi olmuştur.”
- K-56** “Bende daha önceden yaşanan tarihi yaşamlar hakkında merak duygusu uyandırdı. Fakat olumsuz bir düşünceye sebep olmadı.”
- K-60** “Tarihte bilinmeyen olayları beyaz perde üzerinde uyarlanmış halini gördük. Daha kalıcı ve etkileyici bilgi yönetimi.”
- K-61** “Olumlu değişimler oldu. Geçmişimizin nerelerden nasıl geldiği ve nerede nasıl mücadele verildiğini daha iyi görmüş oluyorum. Biraz da olsa yaşadıklarımı duygusal olarak yaşamış oluyorum.”
- K-63** “Adalet ve dürüstlük gibi kavramları izlediğim dizilerin etkisinde kalarak, kendi olaylarımda sağlamaya çalıştım.”

**İzlenen filmin (120 filmi) konusu hakkında katılımcı görüşleri**

Katılımcıların uygulama kapsamında izledikleri filmin (120 filmi) konusu hakkında belirttikleri düşünceler Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.***İzlenen Filmin Konusu*

Yargılar	f	%
Vatanı için her türlü fedakârlığı yapan insanlar	41	48,2
Savaş zamanlarında yaşanan sosyal sorunlar	24	28,2
Vatanın kolay kurtarılmadığı	11	12,9
Vatan sevgisi	5	5,9
Milli birlik ve beraberliğin önemi	3	3,5
Barış	1	1,2
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>100</b>
Herhangi bir görüş belirtmeyenler	<b>1</b>	<b>100</b>

Tablo 5 incelendiğinde; katılımcıların izledikleri filmin konusu hakkında; vatanı için her türlü fedakârlığı yapan insanlar, savaş zamanlarında yaşanan sosyal sorunlar, vatanın kolay kurtarılmadığı, vatan sevgisi, milli birlik ve beraberliğin önemi ve barış düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların ifade ettiği düşüncelere bakıldığında; izlenen filmin tarih derslerinde barış eğitimi katkısı da görülmektedir. Konu hakkında 7, 10, 17, 21, 23, 42 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

- K-7** "Mesele toprak, vatan, namus ise canlarımızı bile feda edebileceğimiz."  
**K-10** "Zorlu şartlarda, vatanın kolay bir şekilde kurtarılamadığını anlatıyor."  
**K-17** "Çok güzel bir film. Vatanın ne şartlar altında elde tutulduğunu, genç askerlerin vatan sevgisini, birlik ve beraberliği çok güzel anlatmışlar."  
**K-21** "En büyüğü 17 en küçüğü 12 yaşında 120 kocaman yürekli delikanlı Van'dan yola düşmüşler. Cephaneyi cepheye taşımak için zor şartlarda büyük bir yürüyüş gerçekleştirmişlerdir."  
**K-23** "Çok anlamlı bir film. İnsanlar çocuklarını göz yummadan sefere göndermesi de vatan sevgisini göz önüne seriyor."  
**K-42** "Daha önce hiç bu filmi izlememişim ve izlediğimde her detayı daha iyi anlayarak ve sadece savaşta değil de soğuktan da öldüğünü bir kez daha izleyerek anladım ayrıca çok etkilendim."

**İzlenen filmin (120 filmi) verdiği sosyal mesaj hakkında katılımcı görüşleri**

Katılımcıların uygulama kapsamında izledikleri filmin (120 filmi) verdiği sosyal mesaj hakkında belirttikleri düşünceler Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.***İzlenen Filmin Verdiği Sosyal Mesaj*

Yargılar	f	%
Vatan uğruna her türlü fedakârlık yapılabilceği	34	34
Milli birlik ve beraberliğin önemi	19	19
Savaşın kötü bir şey olduğu/barışın önemi	15	15
Vatanın kolay kurtarılmadığı	13	13
Vatan sevgisi	11	11
Tarihten ders çıkarma	3	3
Tarihe daha fazla önem verme	2	2
Tarihi değerlere sahip çıkma	1	1
Milli duyguların önemi	1	1
Empati	1	1
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
Herhangi bir görüş belirtmeyenler	<b>1</b>	<b>100</b>

Tablo 6 incelendiğinde; katılımcıların izledikleri filmin verdiği sosyal mesaj hakkında; vatan uğruna her türlü fedakârlık yapılabileceği, milli birlik ve beraberliğin önemi, savaşın kötü bir şey olduğu/barışın önemi, vatanın kolay kurtarılmadığı, vatan sevgisi, tarihten ders çıkarma, tarihe daha fazla önem verme, tarihi değerlere sahip çıkma, milli duyguların önemi ve empati düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Katılımcılar, izledikleri filmin konusunda belirtmiş olduğu düşüncelerle uyumlu olarak filmin vermiş olduğu sosyal mesajı belirtmişlerdir. Konu hakkında 7, 11, 35, 45, 48, 55 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

- K-7** “Savaşın hiçbir topluma mutluluk getirmediğine, ölümün, yıkımın ve üzüntünün sebebi olduğu mesajı.”
- K-11** “Barış, vatan sevgisi, salgın hastalıklar. Birlik ve beraberlikle çözülebilen sorunlar.”
- K-35** “Vatan için, bayrak için, din için ecdadımızın nasıl mücadele, nasıl fedakârlıklar yaptığını anladık. Körleşmiş kalplerimizin biraz olsun titrediğini hissettim. Rabbim insanların canına, malına, vatanına, namusuna göz diken kalleşlere fırsat vermesin. İnşallah her şey barışla çözülür.”
- K-45** “Film tarihi dönemlerde ortaya çıkan savaş sıkıntısının insanlar üzerinde psikolojik baskı yaparak onları vatanlarını korumalarını sahip çıkmalarını ve toplumun da böyle bir durumda bu davranışlarda bulunmasını söylüyor.”
- K-48** “Tarihi daha iyi anlamam gerektiğini, açlığın ne demek olduğunu, vatan uğruna canımızı bile verebileceğimizi anlattı. Çok anlamlı bir filmidir.”
- K-55** “Vatan için milletin birlik ve beraberliğinin önemli olduğu mesajını aldım.”

#### *Tarihsel filmlerin tarih derslerinde kullanımı hakkında katılımcı görüşleri*

Katılımcıların tarihsel filmlerin tarih derslerinde kullanımını isteme durumları ve nedenleri Tablo 7 ve Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 7.**

*Katılımcıların Tarihsel Filmlerin Tarih Derslerinde Kullanılmasını İsteme Durumları*

<b>İzleme Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kullanılmalı	71	100
Kararsız	0	0
Kullanılmamalı	0	0
<b>Toplam</b>	<b>71</b>	<b>100</b>

Katılımcıların tamamı tarihsel filmlerin tarih derslerinde kullanılmasını yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum katılımcıların tarihsel film etkinliğinden memnun kaldıklarını göstermektedir. Katılımcıların tarih derslerinde tarihsel film kullanım nedenlerine ilişkin görüşler Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.**

*Tarihsel Filmlerin Tarih Derslerinde Kullanım Nedenleri*

<b>Yargılar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Görsel anlamda etkili olması	30	29,7
Dersin/konunun daha iyi anlaşılmasını sağlaması	16	15,8
Kalıcı öğrenme sağlaması	12	11,9
Geçmiş daha iyi anlamayı sağlaması	11	10,9
Sözel olarak verilemeyen duyguları vermesi	9	8,9
Gösterilen anı yaşamış gibi hissettirmesi	7	6,9
Dersi zevkli hale getirmesi	6	5,9
Etkileyici olması	4	4
Milli bilinç oluşturması	3	3
Tarih bilincini arttırması	2	2
Motivasyon sağlaması	1	1
<b>Toplam</b>	<b>101</b>	<b>100</b>
Herhangi bir görüş belirtmeyenler	<b>0</b>	<b>100</b>

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcılar; görsel anlamda etkili olması, dersin/konunun daha iyi anlaşılmasını sağlaması, kalıcı öğrenme sağlaması, geçmişini daha iyi anlamayı sağlaması, sözel olarak verilemeyen duyguları vermesi, gösterilen anı yaşamış gibi hissettirmesi, dersi zevkli hale getirmesi, etkileyici olması, milli bilinç oluşturmaya, tarih bilincini arttırması ve motivasyon sağlaması bakımından tarih derslerinde tarihsel film kullanmanın faydalarından bahsetmişlerdir. Katılımcılar, tarihsel filmlerin özellikle görsel yönüne vurgu yaptıkları ve tarihsel filmlerin öğrenmedeki önemi ve etkinliği üzerine görüşler bildirdikleri görülmektedir. Konu hakkında 34, 37, 41, 43, 44, 46, 58, 65, 68 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

- K-34** “Tarih dersleri filmlerle desteklenmeli çoğu insanın sıkıcı olarak gördüğü ders görsel içeriklerle daha bilgi verici ve keyifli bir anlatım sağlıyor.”
- K-37** “Etkili öğrenme şeklidir. Kalıcı olur. Sevmediğimiz bir ders ise bu şekilde daha çok sevdiğimiz ders haline gelmiş olur.”
- K-41** “Çünkü bu tür filmleri izleyerek daha çok tarihimizi anlıyoruz. Gençlerimizin Türk vatani için şartlar ne olursa olsun canını feda ettiğini bize görsel olarak daha iyi ifade ediyor. Onların yaşanmışlıklarını, zorluklarını daha iyi anlıyoruz.”
- K-43** “Sözel olarak anlatılmak isteneni tam anlayamayabiliriz ama görsel olarak izlendiğinde akılda daha çok kaldığı gerçektir. Bu yüzden olumlu olmuştur.”
- K-44** “Kesinlikle kullanılmalı çünkü bazı olaylar yazıda etki etmeyebilir ama bir film izlettirilirse mesela Çanakkale Savaşı’nı anlatırken öğrenci daha çok etkilenir. Tarihini daha çok merak eder daha çok okumaya başlar. Yazının veremediği bir şeyi filmle çok rahat gösterme yapılabilir. Vatan sevgisi aşılanabilir.”
- K-46** “Tarih derslerinde film izlemek dersin güzel geçmesi ve bir dahaki haftayı sabırsızlıkla bekleme, tarih derslerinde film izlemek dersin daha güzel ve daha eğlenceli geçmesidir.”
- K-58** “Bence kesinlikle kullanılmalı. Daha etkileyici bence tarihte olayda olanlar kazananlar yerine yaşanan duygular, ortamlar, zorluklar, daha önemlidir. Bunları görmenin en iyi yolu da tarihte filmlerdir.”
- K-65** “Filmler görsel olarak sunulduğu için daha akılda kalıcı oluyor. Hem bir öğretmenin dersler boyunca anlattığı ve zorlandığı bir konuyu bir filmin bir sahnesinde çok kısa bir sürede anlıyoruz.”
- K-68** “Kullanılmalı. Çünkü sadece kitaplardan değil öyle olunca okuyan hocadan dinleyen her öğrenci sadece ezber niteliğinde öğrenmeye çalışıyor. Ama filmlerde ise dediğim gibi insanlarda kalıcı ve unutulmaz bir izlenim bırakıyor.”

#### ***Tarih derslerinde tarihsel film kullanmanın olumlu yanları/avantajları hakkında katılımcı görüşleri***

Katılımcıların tarih derslerinde tarihsel film kullanmanın olumlu yanları/avantajları hakkında belirttikleri düşünceler Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.**

*Tarih Derslerinde Tarihsel Film Kullanımının Olumlu Yanları/Avantajları*

<b>Yargılar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Görsel anlamda etkili bir yöntem olması	23	21,5
Geçmişini daha anlaşılır sunması	16	15
Kolay öğrenmeyi sağlaması	14	13,1
Sözel olarak verilemeyen duyguları vermesi	7	6,5
Geçmişini yaşamış izlenimi vermesi	6	5,6
Tarihi bilgileri arttırması/zenginleştirilmesi	6	5,6
Vatanın değerini anlamaya imkân vermesi	5	4,7
Değer aktarımına fırsat vermesi	5	4,7
Dersi zevkli/eğlenceli hale getirmesi	5	4,7
Öğrencinin hoşuna gidecek bir yöntem olması	4	3,7
İzleyiciyle daha çok duygusal bağ kurması	4	3,7
İzleyicileri etkilemesi	4	3,7
Tarih bilincini arttırması	3	2,8
Derslere etkin katılım sağlaması	2	1,9

Derse motivasyon sağlama	2	1,9
Empati yapma olanağı tanınması	1	1
<b>Toplam</b>	<b>107</b>	<b>100</b>
Herhangi bir görüş belirtmeyenler	0	100

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların tarih derslerinde tarihsel film kullanmanın olumlu yanları/avantajları hakkında; görsel anlamda etkili bir yöntem olması, geçmişini daha anlaşılır sunması, kolay öğrenmeyi sağlama, sözel olarak verilemeyen duyguları vermesi, geçmişini yaşamış izlenimi vermesi, tarihi bilgileri arttırması/zenginleştirilmesi, vatanın değerini anlamaya imkân vermesi, değer aktarımına fırsat vermesi, dersi zevkli/eglençli hale getirmesi, öğrencinin hoşuna gidecek bir yöntem olması, izleyiciyle daha çok duygusal bağ kurması, izleyicileri etkilemesi, tarih bilincini arttırması, derslere etkin katılım sağlama, derse motivasyon sağlama ve empati yapma olanağı tanınması görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcıların tarih derslerinde tarihsel film kullanımındaki görüşleriyle uyumlu olarak tarihsel filmlerin görsel yönüne vurgu yaptıkları görülmektedir. Tarihi bilgilerin daha kolay ve kalıcı bir biçimde öğretilmesi, öğrencileri derse motive edip etkin katılım sağlayacağı düşünceleri de önemli vurgular olarak karşımıza çıkmaktadır. Konu hakkında 9, 16, 25, 26, 38, 43, 47, 50, 52, 53, 61 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

- K-9** “Bence tarih dersleri görsel olursa çok daha güzel çünkü ben sözel ders sevmiyorum ve istek olmayan birisi için de o ders işkence gibi geçer ama film tarzı olursa daha istek olur derslerde.”
- K-16** “Tarih daha iyi anlaşılır. Kişi tarihini daha iyi anlar. Milliyetçilik duygusu, vatan sevgisi ve değerler film sayesinde daha iyi aktarılır.”
- K-25** “Filmi izleyen kişileri etkilemesi ve bir şeyler katması, konu hakkında bir fikir sahibi olmayı sağlama.”
- K-26** “Öğrenci daha çok adapte olur. Böylece hocaların anlatımından alınamayan duygular, filmlerde daha çok öğrenciye yansır. Verilen dersler esnasında anlatılamayacak kadar yaşanmış savaşlar filmlerde daha çok öğrencinin vatan sevgisini aşılacaktır.”
- K-38** “Ezber olarak anlatılsa bu kadar iyi anlamazdım. İzleyince ayrıntılarıyla öğreniyorum.”
- K-43** “Yaşıyormuş gibi his oluşuyor. Bazı yerlerde gözlerimizin dolduğu olabiliyor. Bence asker olmak ya da olmamak önemli olmadığını vatanı için herkesin elinden geleni yapacağını gördüm.”
- K-47** “Bilgilenme sürecinde görsel önemli bir yer oluşturur. Görselle birlikte öğrenci ele alınan konuyu farklı bir açıdan değerlendirir. Görseller algının çeşitlenmesini sağlar. Söylenmek isteneni daha açık bir şekilde dile getirmek mümkün olabilir.”
- K-50** “Görsel olarak daha iyi anlamamızı sağlıyor ve tarihi daha kolay bir şekilde öğreniyoruz.”
- K-52** “Her derste filmin konusuna göre işlenirse daha ilgi çekici ve daha iyi anlama hissiyatı yaratır.”
- K-53** “Bütün izleyenleri o tarihe götürüp dersi, tarihi daha iyi anlamamız gibi olumlu ve yararlıdır. Bu tarihi filmler bütün gençlerinde yararına olacağından hiç şüphem yok doğrusu.”
- K-61** “Geçmişten günümüze kadar yaşanmış olayları görsellerle video/filmlerle zihnimize daha kalıcı kılabiliriz. Çünkü tarih sözel olduğu için unutulma ihtimali fazladır.”

#### *Tarih derslerinde tarihsel film kullanmanın olumsuz yanları/sınırlılıkları hakkında katılımcı görüşleri*

Katılımcıların tarih derslerinde tarihsel film kullanmanın olumlu yanları/avantajları hakkında belirttikleri düşünceler Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.***Tarih Derslerinde Tarihsel Film Kullanımının Olumsuz Yanları/Dezavantajları*

<b>Yargılar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Filmlerin herhangi bir olumsuz yanının olmaması	34	45,3
Doğru bilgi vermeme/yanlış yönlendirme ihtimalinin olması	22	29,3
Seçilen filmin sıkıcı içerikte olması	5	6,7
Uzun süreli filmlerin öğrencilerin sıkılmalarına yol açması	4	5,3
Normal anlatıma olan ilgiyi azaltması	3	4
Psikolojik sorunları olan kişileri etkilemesi	3	4
Filmlerin bazen amacı dışında (siyasi vs.) kullanılması	2	2,7
İstenmeyen olayların anlatımında (mağlubiyetler vs.) kişileri moral bakımından etkilemesi	1	1,3
Filmlerin konuya uygun olmaması	1	1,3
<b>Toplam</b>	<b>75</b>	<b>100</b>
Herhangi bir görüş belirtmeyenler	<b>1</b>	<b>100</b>

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların tarih derslerinde tarihsel film kullanmanın olumsuz yanları/sınırlılıkları hakkında; doğru bilgi vermeme/yanlış yönlendirme ihtimalinin olması, seçilen filmin sıkıcı içerikte olması, uzun süreli filmlerin öğrencilerin sıkılmalarına yol açması, normal anlatıma olan ilgiyi azaltması, psikolojik sorunları olan kişileri etkilemesi, filmlerin bazen amacı dışında (siyasi vs.) kullanılması, istenmeyen olayların anlatımında (mağlubiyetler vs.) kişileri moral bakımından etkilemesi ve filmlerin konuya uygun olmaması görüşlerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte; katılımcıların neredeyse yarısı filmlerin herhangi bir olumsuz yanının olmaması doğrultusunda görüş bildirmişlerdir. Aslında tarihi konuların önemli bir bölümünde uzlaşmaya varılamaması/tartışmalı olması ve filmlerin ideolojik bir amaca hizmet etme ihtimali katılımcıların görüşlerine yansımıştır. Tarihsel filmler hakkında ifade edilen diğer hususlar ise yöntemle ilgili teknik konulara ve yöntemin etkili ve yerinde kullanımına yönelik olarak ifade bulunmuştur. Konu hakkında 1, 4, 6, 28, 33, 36, 49, 56, 63, 69, 71 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

- K-1** “Eğer filmde gerçek olay anlatılıyorsa iyi ama film yönlendirmeye dayalıysa yönlenebiliriz ve yanlış fikirlere kapılabiliriz.”
- K-4** “Gereğinden fazla ayrıntıya kaçıp anlatılacak olan olayları da filmde sergileyip dinleyicilerin erken sıkılmasına yol açar.”
- K-6** “Uzun olursa izleyenlerin bir ihtimal canı sıkılabilir, dikkati dağılabilir.”
- K-28** “Her film doğru nakledilmeyebilir. Gerek senarist gerek yönetmenler olan tarihi farklı şekilde izleyiciye sunabilirler.”
- K-33** “Sürekli bu şekilde işlenmesi de öğrencide alışkanlık yapabilir ve normal anlatıma ilgi kalmaz.”
- K-36** “Filmler içimizi karartıyor. Yani üzülüyorum. O dönemde ben yaşasam yaşayamam her halde diye düşünüyorum. O zorlukları görmek sinir bozucu. Türk daima güçlü olmalı! Yani moral bakımdan olumsuz etkiliyor.”
- K-49** “Tabi ki her film doğruyu anlatıyor diye bir şey yok bu yüzden tarihçilerin de öğrencileri için seçmiş olduğu film çok önemli. Eğer doğru filmleri seçmezse öğrencilere faydası dokunmaz.”
- K-56** “Bence hiçbir olumsuz yanı yoktur. Bize her şeyi daha net ve daha iyi akılda kalıcı şekilde görmemize sebep oluyor.”
- K-63** “Olumsuz olarak yani filmin veya dizinin tamamıyla gerçek dışı şekilde yansıtılmasıyla olacağını düşünüyorum. Örneğin Muhteşem Yüzyıl dizisi gibi.”
- K-69** “Özellikle savaş sahnelerinde kan-dehşet sahnelerinin olması bazı arkadaşlarımızda psikolojik sıkıntı yaşatabilir.”
- K-71** “Yani bazı insanların psikolojik sorunları olabilir. Film ile gerçeği birbirinden ayıramayabilir. Filmden etkilenip kendine veya başkalarına zarar verebilir.”

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tarih derslerinin soyut ve ezber yapısına yönelik eleştiriler dikkate alındığında; tarih derslerini daha eğlenceli hale getirecek ve öğrencilerin etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlayacak ortamların oluşturulması gerekmektedir. Bu anlamda; görsel ve işitsel öğrenme imkânı veren tarihsel filmler, önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma kapsamında; tarih derslerinde, örnek bir film uygulaması yapılmış ve öğrencilerden tarih derslerinde tarihsel film kullanımına ilişkin düşünceleri alınmıştır. Genel anlamda bakıldığında; tarihsel filmlerin tarih derslerinde etkili bir yöntem olarak kullanılmasına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların önemli bir bölümünün bu araştırmadan önce çeşitli tarihsel içerikli filmler (Osmanlı Tarihi, Avrupa ve Dünya Tarihi vs.) izledikleri görülmektedir. Bu filmlerin katılımcılarda; tarihi konular hakkında bilgi sağlama, geçmişte yaşayan insanların sosyal hayatını öğrenme, tarihe ilgi duyma, milli ve manevi duygu ve değerlerin önemini anlama ve bazı dersler çıkarma, kalıcı öğrenmeler sağlama ve konuları araştırmaya sevk etme gibi değişimlere sebep olduğu ifade edilmiştir. Sexias (1993: 364), geçmişteki yaşamı, günümüz olanaklarıyla canlı bir biçimde sunmasından dolayı tarihsel filmlerin öğrenciler için daha inandırıcı olduğunu ifade etmiştir. Bisson (2010: 167), yapmış olduğu çalışmada; öğrencilerin, okullarda ezberlemek zorunda oldukları bilgiler bütünü olarak gördüğü tarih derslerini sevmediğini; fakat, tarih filmleri yoluyla dersi sevdiklerini tespit etmiştir. Yine; Bisson (2010: 170, 172), tarihsel filmlerin eldeki konuların veya genel tarihsel araştırmanın daha fazla ve farklı bilgi kaynaklarından araştırılmasını motive edebileceğini ifade etmiştir. Scheiner-Fisher ve Russell (2012: 225); sınıfta filmleri kullanmanın, tarihsel düşüncenin gelişiminde ve öğrencilerin ilgisini çekmede kanıtlanmış bir yöntem olduğunu ve filmlerin içerik bilgisini güçlendirerek tarihsel empati kurma fırsatını sağladığını belirtmişlerdir. Marcus (2005: 64); tarihsel filmlerin tarihsel konuları öğrenme ve araştırmada önemli bir kaynak olarak, tarihsel bir perspektif oluşturduğu, tarihsel empatiye olanak tanıdığını ifade etmiştir.

İzlenen filmin (120 filmi) konusu hakkında katılımcılar; vatan uğrunda her türlü fedakârlığın yapılabileceği, savaş zamanında yaşanan sosyal sorunlar, vatanın kolay kurtarılmadığı ve bazı önemli değerlerin önemi (vatan sevgisi, milli birlik ve beraberlik, barış) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar; filmin verdiği sosyal mesaj hakkında ise vatan uğrunda her türlü fedakârlığın yapılabileceği, milli birlik ve beraberliğin önemi, savaşın kötü bir şey olduğu, vatanın kolay kurtarılmadığı, vatan sevgisi, tarihten ders çıkarma ve daha fazla değer vermenin önemi, tarihi değerlere sahip çıkma, milli duyguların önemi ve empati düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu durum; aslında, toplumu etkileyen bazı önemli hususların; öğrencilere, filmler vasıtasıyla etkili bir biçimde verilmesinin ve tarihi filmler yoluyla tarih derslerinde, değer öğretiminin mümkün olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları tarih derslerinde filmler vasıtasıyla değer öğretiminin mümkün olduğunu ifade eden Savaş, Türkel ve Arslan (2016) ve Öztaş (2017) çalışmalarıyla benzer niteliktedir.

Katılımcıların tamamı tarihsel filmlerin; görsel anlamda etkili bir yöntem olması, dersin/konunun daha iyi anlaşılmasını sağlaması, kalıcı öğrenme sağlaması, geçmişi daha iyi anlamayı sağlaması, sözel olarak verilemeyen duyguları vermesi, gösterilen anı yaşamış gibi hissettirmesi, dersi zevkli hale getirmesi, etkileyici olması, milli bilinç oluşturmaya, tarih bilincini arttırması ve motivasyon sağlaması nedenlerinden dolayı tarih derslerinde kullanılmasını istemişlerdir. Katılımcıların görüşleri filmlerin görsel, etkili, etkileyici bir deneyim sağladığını göstermektedir. Formwalt (2002: 66), filmlerin öğrencilerin dikkatlerini çekmede ve öğrenmelerinde önemli bir yol olduğunu belirtmiştir. Butler vd. (2009: 1166); popüler filmlerin metinlerde ifade edilen bilgiye olan ilgiyi arttırdığını ve sınıf ortamında etkili bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Kaya ve Çengelci (2011: 121), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının filmlerin birden fazla duyuya hitap etmesi, kalıcı öğrenmeye destek sağlaması, tarih ve coğrafya konularının öğrenilmesini kolaylaştırması, öğrenilenleri somutlaştırması,



öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi, öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılmasından dolayı derslerde yararlanılmasını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Stoddard (2012: 283); filmlerin sınıflarda öğrenme, öğretme ve hatta tarihi konuşmanın bir aracı olma gibi çoklu perspektifler sunduğunu belirtmiştir. Savaş ve Arslan (2014: 138), öğrencilerin filmlerin tarih derslerine katkısı bakımından geçmişi yaşama, kalıcı öğrenme, tarihsel empati geliştirme, konuya motivasyon sağlama, öğrenmenin ve dersin işlenişinin kolaylaşması, daha iyi anlama ve öğrenme, ayrıntılı öğrenme, tarihi yorumlama gibi düşünceleri ifade ettiklerini belirlemişlerdir.

Katılımcılar, tarihsel filmleri tarih derslerinde kullanmanın olumlu yanları/avantajları hakkında; görsel anlamda etkili bir yöntem olması, geçmişi daha anlaşılır sunması, kolay öğrenmeyi sağlaması, sözel olarak verilemeyen duyguları vermesi, geçmişi yaşamış izlenimi vermesi, tarihi bilgileri arttırması/zenginleştirilmesi, vatanın değerini anlamaya imkân vermesi, değer aktarımına fırsat vermesi, dersi zevkli/eğlenceli hale getirmesi, öğrencinin hoşuna gidecek bir yöntem olması, izleyiciyle daha çok duygusal bağ kurması, izleyicileri etkilemesi, tarih bilincini arttırması, derslere etkin katılım sağlaması, derse motivasyon sağlaması ve empati yapma olanağı tanınması görüşlerini belirtmişlerdir. Rosenstone (2012: 1); tarihsel filmlerin geçmişteki dünyayı anlamada ve geçmişi sunmada, kelimelerden daha fazla imkânâna sahip olduğunu ifade etmiştir. Stradling (2003: 234-235), tarihi yapımların ve televizyon programlarının tarih öğretimine önemli katkıların olduğunu ifade etmiştir. Tarihi yapımların ve televizyon programlarının öğrencilerin aşına olduğu bir sunum tekniği olduğundan tarihi cazip bir biçimde sunma olanağı vermesi, anlatıya ve tarih kurgulamasına uygun nitelikte olması, geçmiş olayları somut bir hava ile sunması, öğrencilere yer ve dönem hakkında fikir vermesi, tarihsel olay ve gelişmelerde insanların duygu, deneyim, düşünce ve tutumlarını anlamayı sağlaması ve 20. yüzyıl tarihine ilişkin birincil bulguları içeren bir kaynak olması önemli katkılar olarak belirtilmiştir. Aktekin ve Çoban (2012: 155), tarihi film ve dizilerin öğrencilerin tarihi bilgilerinin artmalarında, geçmişi daha iyi anlamalarında, geçmiş ile gelecek arasında bağlantı kurmalarında, tarih dersine yönelik ilgi ve dikkati arttırmalarında, tarih dersine karşı bakış açısını değiştirmelerinde, siyasi tarihin yanında sosyal unsurları da görmelerinde, geçmişi somut olarak öğrenmelerinde ve birden çok duyu organı kullanarak öğrenmelerinde önemli fırsatlar sunduğunu tespit etmişlerdir. Ulusoy (2014: 98), filmlerin olaylara ve hayata dair; somut yaşantılar ve görsel/işitsel kanıtlar sunması, kalıcılığa hatırı sayılır bir katkısının olması, siyasi tarih dışında birçok alanı bütünsel görme olanağı sağlaması, dersi öğretmen-ders kitabı bağlamından kurtarması ve derse yönelik olumlu duygular geliştirmesi, eğlenme-öğrenme ve beceri kazanma sürecini birlikte desteklemesi, konuyu ilgi çekici ve sürükleyici hale getirmesi bakımından öğrenme sürecine katkılarının bulunduğunu ifade etmiştir. Kaya ve Günel (2015: 13), tarih öğretmenlerine Muhteşem Yüzyıl dizisi özelinde yaptıkları çalışmada; tarihi film veya dizilerin konuları somutlaştırması, olayları canlandırması, tarihe olan ilgiyi arttırması, dönemin atmosferini ve olayların ruhunu yansıtması, konunun kavranmasını ve bilgilerin kalıcı hale gelmesini sağlaması, kısa sürede daha fazla bilgi vermesi ve etkili öğrenmeyi sağlaması, öğrencinin derse katılımını sağlaması ve hayal gücünü geliştirmesi, farklı bakış açılarını görmeye olanak tanınması ve öğretmenlerin bilgi edinmesini sağlaması sonuçlarına ulaşmışlardır. Okumuş (2017: 241), bu türden yapımların akılda kalıcılığı sağlaması, kolay öğrenmeye olanak sağlaması, dönemin şartlarını anlamayı sağlaması, keyifle izlenmesi, güzel ve öğretici olması gibi gerekçelerle öğrenciler tarafından beğenildiğini belirtmiştir.

Katılımcılar, tarihsel filmleri tarih derslerinde kullanmanın olumsuz yanları/dezavantajları hakkında; doğru bilgi vermeme/yanlış yönlendirme ihtimalinin olması, seçilen filmin sıkıcı içerikte olması, uzun süreli filmlerin öğrencilerin sıkılmalarına yol açması, normal anlatıma olan ilgiyi azaltması, psikolojik sorunları olan kişileri etkilemesi, filmlerin bazen amacı dışında (siyasi vs.) kullanılması, istenmeyen olayların anlatımında (mağlubiyetler vs.) kişileri moral bakımından etkilemesi ve filmlerin konuya uygun olmaması görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden; tartışmalı ve hassas konuların öğretimi ve tarihin ideolojik amaçlara hizmet etme durumuna ve yöntemin etkili ve yerinde

kullanımı hakkında konulara dikkat çekildiği görülmektedir. Stradling (2003: 236-237), tarihsel yapımlar hakkında üç temel zorluktan bahsetmiştir: Uygun malzemeye erişim zorluğu, sınıfta kullanma zorluğu ve kendi içerisinde taşıdığı sınırlılıklar. Tarihsel yapımların kendi içerisinde taşıdığı sınırlılıklar olarak; genel olarak, olayların kronolojisini vermede veya ayrıntılı açıklamalar sunmada etkili olmaması, olayları sunarken başka yer ve olaylar arasında paralellik kurulmaması, kaynakların belirtilmemesi ve bilgilerin nasıl doğrulandığının açıklanmaması, kaynakların seçiminde eğitsel değerin değil yapım değerinin belirleyici olması, bağlamın her zaman etkili bir biçimde ortaya konamamasını ifade etmiştir. Bisson (2010: 167-169) çalışmasında; tarihi filmlerin yapımcılarının tarihsel hikâyeyi anlatmada yetkin ve amaçlarından haberdar olması ve işlerini dürüstçe yapma gereğinden; aksi takdirde izleyicileri yanlış yönlendirme durumlarından bahsetmiştir. Başka bir durum da özellikle uzun süreli filmlerde izleyicilerin tarihi bir dönemi güçlü bir şekilde duygusallaştırması, kişiselleştirmesi ve dramatize etmesi de mümkündür. Butler vd. (2009: 1161) çalışmalarında; popüler tarihi filmlerin bazen büyük tarihsel yanlışlar içerdiğini ve bu durumun da izleyicilerin kalıcı bir biçimde yanlış öğrenmelerine neden olduğunu belirtmiştir. Yine Bisson (2010: 167-168) çalışmasında; uzun süreli filmlerin dikkatli bir biçimde kullanılmadığında, izleyiciler için tarihi bir dönemi güçlü bir şekilde duygusallaştırmalarına, kişiselleştirmelerine ve dramatize etmelerine sebep olabileceğini ifade etmiştir. Kaya ve Günel (2015: 15), tarih öğretmenlerinin tarihsel film veya diziler hakkında; ideolojik ve yanlı olması, öğrencilerin filmlerde hassas noktalara takılmaları, belirli hassas noktalara ağırlık verilmesi, toplumu şekillendirmede bir araç olarak kullanılması, tarihi şahsiyetlerin toplumun imgesine uygun yansıtılmaması ve akıllı işaretler bulunmaması düşüncelerini belirtmişlerdir. Şirin ve Vardar (2017: 42, 55-58)'a göre televizyonlardaki tarihsel yapımlar, yepyeni bir görsel rejim sunması ve tarihsel kavrayışa yeni bir soluk getirmesiyle dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, bu yapımların tarihsel gerçekliği/shahsiyetleri bağlamından kopararak/tahrif ederek popüler kültürün bir malzemesi haline getirdiği görülmektedir. Her ne kadar televizyon eğlence ve seyir aracı olsa da yazılı kültür ürünlerinin beklenen talebi bulmadığı günümüz kültür ortamında insanlar için bilgiye kolay ulaşma aracıdır. Bu durum bazen bilginin sorgulanmadan kabul edilmesine bazen de tarihi olay ve şahsiyetler üzerinde tarafsızlığa da sebep olmaktadır. Şimşek ve Yalı (2019: 141-142), insanların bazen gerçek ile kurgu arasındaki farkı anlamadığı, akademik kaynaklardan ziyade filmde gördüklerini referans aldıkları, toplumda kutuplaşmalara neden olabileceği, tarihi yapımların ekonomik anlamda ciddi bir karşılığının olması sebebi ile tarihi suiistimal edebilecekleri düşüncelerini belirtmişlerdir. Film yapımcılarının önemli bir bölümü; çeşitli kaygılarla (ekonomik, siyasi, sosyal vs.) filmlerini ortaya koyarlar ve filmlerde sunulan tarihsel bilginin üretiminde tarih disiplinin yöntemlerini kullanmazlar ve çok azı zamanlarını tarihe ayırırlar. Dolayısıyla, filmlerdeki tarih, geçmişin anlamını yansıtmakta yazılı tarih eserlerinden daha fazla kişisel ve tuhaf olacaktır. Bu anlamda filmlerdeki tarihin gelişigüzel doğası ve profesyonel kontrol eksikliği filmleri “doğru okumayı” ve “değerlendirmeyi” gerekli kılmaktadır (Rosenstone, 2018: 173). Öztaş (2012: 166), tarih öğretiminde kullanılacak filmlerin seçiminde dikkat edilecek hususlar konusunda; filmlerin öğretim programındaki amacı karşılaması, öğrencinin seviyesine uygun olması, belirli kriterlere göre, eleştirel bir gözle ve bilinçli bir seçim yapılması konularına dikkat çekmiştir. Ayrıca, öğrencilerin de filmleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesi için de gerekli eğitimler verilmelidir (Rack, Smith ve Rack, 1973: 291). Bu sonuçlar dikkate alındığında uygulamaya yönelik ve ileriki araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Uygulamaya katılan öğrencilerin tarih derslerinin öğretiminde tarihsel film uygulamalarını olumlu düşüncelerle açıkladıkları görülmüştür. Bu kapsamda tarih derslerinin öğretiminde bu yöntem daha sık tercih edilmesi dersin daha eğlenceli geçmesi adına önerilmektedir.

- Tarih dersinin öğretiminde örnek filmler belirlenmeli ve eksiklik duyulan alanlarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın destekleri ile eğitim pedagojisine uygun ve dersin amaçlarını karşılayan kısa filmler hazırlanmalıdır.
- Genel olarak medya ortamlarının özel olarak da filmlerin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi ve arka planda verilmek istenen mesajın tam ve doğru olarak anlaşılması için hem öğretmenlere hem de öğrencilere "medya okuryazarlığı", "film okuryazarlığı" eğitimleri verilmelidir.
- Filmlerin amaca dönük ve verimli kullanımı konusunda öğretmenlere hizmetiçi eğitimler verilmelidir.
- Bu uygulamada zaman sorunu olmadığı için filmin tamamı izlettirilmiştir. Ancak ders saati sınırlı olduğu için film içerisinden belirli bir akış içerisinde kısaltmalar yapılarak izlettirilmesi daha verimli olacaktır.
- Tarihsel filmlerin okul dışı öğretim aracı olarak tarih derslerine katkısı ilerleyen çalışmalarda incelenebilir.
- Tarihi filmlerin başka yenilikçi uygulamalarla sunumu ve bu konuda öğretmen ve öğrenci görüşleri de ilerleyen çalışmalarda incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Arslan, Ö. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aktekin, S. ve Çoban, Z. (2012). Tarih derslerinde tarihi film ve dizilerin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 7 (13), 141-160.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. (3. Baskı). Ankara: Siyasal.
- Bisson, V. J. (2010). *Historical film reception: An ethnographic focus beyond entertainment*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Interdisciplinary Studies Program: Individualized Program, Graduate School of the University of Oregon. Oregon.
- Briley, R. (1990). Reel history: U. S. history, 1932-1972, as viewed through the lens of Hollywood. *The History Teacher*, 23 (3), 215-236.
- Butler, A. C., Zaromb, F. M., Lyle, K. B. ve Roediger, H. L. (2009). Using popular films to enhance classroom learning (The good, the bad, and the interesting). *Psychological Science*, 20 (9), 1161-1168.
- Carnes, M. C. (Editör). (1995). *Past imperfect: History according to the movies*. New York: Henry Holt and Company.
- Chansel, D. (2003). 20. Yüzyıl tarihini öğretmek için görüntülerden yararlanmak. Çev. Nurettin Elhüseyni. *Toplumsal Tarih*, 19 (119), 48-49.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri (beş farklı yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni)*. (3. Baskıdan Çeviri) (Çev. Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal.
- Çatal, B. (2010). *Kurgunun gücü: Tarih öğretiminde tarihsel film kullanımı*. Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Tarihçilik ve Tarih Yayıncılığı Sempozyumu, 1083-1096.
- Çelik, M. A. (2015). *Türk kimliğinin inşasında Türk sinemasının rolü: Tarihi filmler ve Cüneyt Arkın örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, Z. (2011). *Tarih derslerinde tarihi film ve dizilerin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Bilig*, 42, 77-93.

- Donnelly, D. J., (2013). Teaching history using feature film: Practitioner acuity and cognitive neuroscientific validation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 12 (2), 16-27.
- Donnelly, D. (2014a). Using feature film in the teaching of history: the practitioner decision-making dynamic. *Journal of International Social Studies*, 4 (1), 17-27.
- Donnelly, D. (2014b). Using Feature films in teaching historical understanding: research and practice. *Agora*, 49 (1), 4-12.
- Formwalt, L. W. (2002). Seven rules for effective history teaching or bringing life to the history. *OAH Magazine of History*, 17 (1), 65-67.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (4. Baskıdan Çeviri) (Çev. Ed. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı.
- Güven, İ., Bıkmaz, F., İşcan, C. D. ve Keleşoğlu, S. (2014). *Tarih öğretimi kuram ve uygulama*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- İnce-Yakar, H. G. (2011). *Destanların öğretiminde film kullanımının Ortaöğretim Türk Edebiyatı derslerindeki akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, E. ve Çengelci, T. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde filmlerden yararlanılmasına ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 116-135.
- Kaya, R. ve Günal, H. (2015). Tarih öğretmenlerinin Muhteşem Yüzyıl dizisi özelinde tarih konulu film ve dizilerin öğretimde kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 4 (1), 1-48.
- Marcus, A. S. (2005). "It Is as It Was": Feature film in the history classroom. *The Social Studies*, March/April 2005, 61-67.
- Muratalan, T. (2010). *Tarih öğretmenlerinin tarihi filmlerden yararlanırken karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- O'Connor, J. E. (1987). *Teaching history with film and television*. Washington: American Historical Association.
- O'Connor, J. E. (2001). Reading, writing and critical viewing. Coordinating skill development in history learning. *The History Teacher*, 34 (2), 183-192.
- O'Connor, J. E. and Jackson, M. A. (1974). *Teaching history with film*. Washington: American Historical Association.
- Okumuş, O. (2017). *Görselliğe dayalı etkinlikler yoluyla tarih derslerinde demokratik değer öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Okumuş, O. (2019). Tarih öğretiminde sosyal medya ortamlarının kullanımına ilişkin tarih öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 8 (2), 499-535.
- Okumuş, O. ve Güven, A. (2018). Tarih derslerinde demokrasi eğitimi için kullanılacak bazı etkinlikler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (56), 604-628.
- Öztaş, S. (2007). *Tarih öğretimi ve filmler "tarih öğretiminde film kullanılmasının öğrenci başarısı üzerine etkisi"*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztaş, S. (2008). Tarih öğretimi ve filmler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 543-556.
- Öztaş, S. (2010). Tarih derslerinde filmlerin kullanımı. Mustafa Safran (Ed.). *Tarih Nasıl Öğretilir?* (1. Baskı) içinde (s. 297-306). İstanbul: Yeni İnsan.
- Öztaş, S. (2012). Tarih öğretiminde filmlerin kullanımı. İsmail Hakkı Demircioğlu ve İbrahim Turan (Ed.). *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (1. Baskı) içinde (s. 163-182). Ankara: Pegem Akademi.

- Öztaş, S. (2015). Tarih öğretiminde tarihî film ve tarihî dizilerin kullanılmasına ilişkin tarih bölümü öğrencilerinin görüşleri (Kırklareli üniversitesi örneği). *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 1-37.
- Öztaş, S. (2017). Ortaöğretim tarih derslerinde tarihi filmlerin değer eğitiminde kullanımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (5), 3076-3099.
- Öztaş, S., Anıl, N. K. ve Kılıç, B. (2013). Tarihi film veya tarihi dizilerin tarihe ilgiyi artırmada etkisine ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri. *Electronic Journal of Vocational Colleges, UMYOS Özel Sayı*, 107-120.
- Raack, R.C., Smith, A. M. ve Raack, M. L. (1973). The documentary film in history teaching: An experimental course. *The History Teacher*, 6 (2), 281-294.
- Rosenstone, R. A. (2012). *History on film film on history (history: concepts, theories and practice)*. 2. Baskı. London and New York: Routledge.
- Rosenstone, R. A. (2018). Gerçek Tarih Olarak Tarihsel Film (Çev. Y. Lüleci). *Sinecine*, 9 (1), 159-181.
- Savaş, B. ve Arslan, Ö. (2014). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde filmlerin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3 (8), 129-147.
- Savaş, B., Arslan, Ö. ve Türkel, A. (2016). Ortaokul 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihi filmlerin değer öğretiminde kullanımı. *Turkish Studies*, 11 (19), 709-720.
- Scheiner-Fisher, C. ve Russell III, W. B. (2012). Using historical films to promote gender equity in the history curriculum. *The Social Studies*, 103, 221-225.
- Seixas, P. (1993). Popular film and young people's understanding of the history of native american-white relations. *The History Teacher*, 26 (3), 351-370.
- Şahin, M. (2014). *2000 sonrası Türk sinemasında tarihi filmlerde milli kimliğin yeniden inşası*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Şimşek, A. ve Yalı, S. (2019). *Gerçekte(n) öyle mi olmuş? Post-Truth zamanlarda tarihin temsili*. (1. Baskı). İstanbul: Yeni İnsan.
- Şirin, İ. ve Vardar, S. (2017). Tarihin ekranı: Tarihsel içerikli televizyon yapımlarının kritiği. Mert Gürer (Ed.). *Televizyon çalışmaları* (1. Baskı) içinde (s. 21-65). İstanbul: Der.
- Stoddard, J. D. (2012). Film as a 'thoughtful' medium for teaching history. *Learning, Media and Technology*, 37 (3), 271-288.
- Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli?*. (1. Baskı). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Toplin, R. B. (1996). *History by Hollywood: The use and abuse of the American past*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Türker, H. ve Arslan, Ö. (2008). İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde belgesel filmlerin kullanımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 92-104.
- Ulusoy, K. (2014). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ile Atatürkçülük konularının öğretimi (Özel öğretim yöntemleri ile)*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Woelders, A. (2007). Using film to conduct historical inquiry with middle school students. *The History Teacher*, 40 (3), 363-395.
- Weinstein, P. B. (2001). Movies as the gateway to history: the history and film Project. *The History Teacher*, 35 (1), 27-48.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı) Ankara: Seçkin.

## ***Student Opinions About Historical Film Implementation in History Courses***

### **Abstract:**

History courses offer important information about the past periods of the history of humanity. During the presentation of the past events and phenomenon, many dates, names, and information occur. Humans are curious about what happened in the past, but the abstract and memorization-based nature of the history become a threat for learning. In this regard, researchers work on methods that will teach history to the people with fun, concretely, and in a reminding way. Movies which are enriched with audio and visual presentations have become popular in recent studies and draw attention due to their contribution to history education. The studies carried out about the subject have gained a sudden relative intensity in terms of theory and quantity, but it is seen that qualitative studies which allow to study the subject in-depth and in-detail are not many in number according to the importance of the subject. In this regard, the main purpose of the study is to explore the participants' opinions and experiences about the use of historical films in history education before and after the implementation of historical films. Thus, the study was carried out using qualitative research method and designed as case study. The participants of the study consisted of 71 1st year students studying in different departments and faculties in Aksaray University and taking Atatürk's Principles and History of in Turkish Revolution course and they were selected on a volunteer basis. The participants watched the film called "120" throughout 5 course hours and did activities about the films. After the implementation, the participants' opinions and experiences were determined with semi-structured interview form. Therefore, although historical film implementation led to some problems (misuse, boring content and etc.), the participants enjoyed them due to some reasons such as increasing retention by making the course visual and concrete, enabling to understand the past much better, developing positive attitudes towards the course, providing participation in the course, and being enjoyable and impressive and they shared more positive opinions and experiences.

### **Extended Abstract:**

History courses present the past knowledge to people and this condition makes it difficult to learn and teach history courses. In this regard, teaching history courses to students with fun and concrete methods will increase the lesson's effectiveness and efficiency and provide students to develop positive opinions about the course. One of the methods to make historical courses more concrete and enjoyable is the use of historical films. Although the idea of using films in education started with the appearance of historical films, today they still keep up to date as an innovative element. As the films have both audio and visual content, they appeal to many senses and they give an opportunity to reach knowledge more easily and they offer important facilities for history education.

Many studies were carried out about the use of historical films in history courses both nationally and internationally. These studies emphasized that using films and/or historical productions would draw students' interest in the course, increase course's efficiency and effectiveness, and provide a permanent learning by offering a visual learning environment. Moreover, it was emphasized that using historical films in history courses would increase academic achievement (Öztaş, 2007; Arslan, 2008), make contributions to value education (Savaş, Türkel and Arslan, 2016; Öztaş, 2017) and democracy education (Okumuş and Güven, 2018), develop critical thinking skill (Seixas, 1993; Woelders, 2007), facilitate teaching of historical skills (Marcus, 2005; Öztaş, 2007; Muratalan, 2011; Savaş and Arslan, 2014), contribute to formation of national identity, (Şahin, 2014; Çelik, 2015), make contributions to discussion and popularization of historical knowledge as an innovative element despite allowing the misuse of history (Şimşek and Yalı, 2019) and allow the revision of the subjects and thus support both continuing education and distance learning systems (İnce-Yakar, 2011).

While school/classroom opportunities develop systematically depending on the technology and its opportunities, evaluating the status of the films in terms of history courses and creating suitable learning environments based on real experiences pose an important problem for us. Although there are both qualitative and mixed research method examples used in the research about the use of historical films in Turkey, they mostly remained at quantitative research level. In this regard, it was expected to make contributions to the literature by observing the existing condition in-depth and thus the data were tried to be provided for teachers and decisionmakers. In this respect, the main purpose of the study is to learn students' opinions and experiences about historical films before the activity on historical film application and to determine the opinion and experiences of students taking history courses as a result of an example film activity. Within this context, the study sought to answer the following research questions:

- What is the participants' state of watching historical films before the implementation and which films did they watch?
- What are the effects of the historical film which the participants watched on them before?
- What are the participants' opinions about the film they watched within the context of the implementation?
- What are the participants' opinions about the social message the film they watched gave within the context of the implementation?
- What are the participants' demand status and reasons for using historical films in history courses?
- What are the participants' opinions about the advantages of using historical films in history courses?
- What are the participants' opinions about the disadvantages of using historical films in history courses?

In line with the purposes of the study, the participants' opinions and experiences about using historical films in history courses were investigated based on qualitative research method and case study design. The study group consisted of 71 students studying in different departments and faculties in Aksaray University who were determined by convenience sampling and selected on volunteer basis. In addition, they took Atatürk's Principles and History of Turkish Revolution course actively in 2018. The data in the study were collected via semi-structured interview form prepared by the researcher considering the purpose of the study and analysed via content analysis method. 71 participants who accepted to join the study and were present in the place specified on April 28, 2018 watched the film called "120". The films and activities about the film were implemented in 5 course hours including 50 minute lesson and 10 minute brake. The film implementation instruction and film activity sheets were distributed to the students within the context of the study and the film was paused occasionally and the participants were asked questions about the film. After the implementation, semi-structured interview form was presented in printed form to gain speed and practicality to the study.

As a result of the interviews carried out after the implementations, it was concluded that historical films could be used in history courses as an effective method. Considering the criticism towards abstract and rote learning structure of the history courses, what draws attention is that historical films could be an important method to deal with this problem. Considering the sub-purposes, it is possible to view the results in-detail.

It is revealed that most of the participants participating in the study watched different historical films before the study (Ottoman History, European and World history and etc.) It was stated that such films led to some changes in participants such as getting information about historical subjects, learning the social life of the ancient people, being interested in history, understanding the importance

of national and moral feeling and values, and learning some lessons, providing permanent learning, and researching the subjects. The studies carried out by Sexias (1993: 364), Bisson (2010: 167), Scheiner-Fisher and Russell (2012: 225) and Marcus (2005: 64) support the results of this study from specific angles.

Considering the plot of the film (120), the participants stated the following themes including making a sacrifice for the sake of motherland, social problems experienced during the warfare period, being not easy to save the motherland and the importance of some values (patriotism, national unity and solidarity peace). The participants stated the following for the movies giving social messages including making a sacrifice for the sake of motherland, the importance of unity and solidarity, peace, being not easy to save the motherland, patriotism, taking lessons from the history and the importance of giving more values, protecting the historical values, and the importance of national feelings and empathy. Thus, the results of this study is similar to the studies of Savaş, Türkel and Arslan (2016) who stated that it was possible to teach values in history courses via films.

All of the participants wanted the historical films to be used in history courses due to some reasons such as a visually effective method, providing better understanding of the course/subject, providing permanent learning, allowing to understand the past better, raising feelings which are impossible to give verbally, making them feel the moment shown, making the lesson entertaining, creating national consciousness, increasing historical consciousness, and providing motivation. The participant views reveal that films provide visual, effective, and impressive experiences. The results of this study are similar to the results obtained from the studies carried out by Formwalt (2002: 66), Butler and et al. (2009: 1166), Kaya and Çengelci (2011: 121), Stoddard (2012: 283), and Savaş and Arslan (2014: 138).

Considering the advantages of using historical films in history courses, the participants expressed the following opinions including a visually effective method, presenting much better understanding of the past, enabling learning easily, raising feelings which are impossible to give verbally, giving a good impression of having experienced the past, increasing/enriching historical knowledge, giving an opportunity to understand the value of the motherland, giving an opportunity for value transfer, making the lesson entertaining/pleasant, being a method that students love, establishing a more emotional bond with the audience, impressing the audience, increasing historical consciousness, providing active participation in the courses, providing motivation for the lesson and giving an opportunity for developing an empathy. The studies carried out by Rosenstone (2012: 1), Stradling (2003: 234-235), Aktekin and Çoban (2012: 155), Ulusoy (2014: 98), Kaya and Günel (2015: 13) and Okumuş (2017: 241) support the results of this study.

Considering the disadvantages of using the historical films in history courses, the participants expressed the following opinions including not giving correct information/ the possibility of misleading, the film chosen having a boring storyline, long films leading students to get bored, reducing the interest in normal narrative style, having an effect on people with psychological problems, sometimes misusing films (Political and so on), affecting people morally while telling undesirable events (defeats and so on) and the films being incompatible with the subject. It was revealed by the participant views that the attention was drawn on the subjects such as teaching controversial and sensitive subjects, and the status of history serving the ideological purposes, and effective and correct usage of the method. The studies carried out by Stradling (2003: 236-237), Butler and et al. (2009: 1161), Bisson (2010: 167-169), Kaya and Günel (2015: 15), Rosenstone (2018: 173) and Şimşek and Yalı (2019: 141-142) support the results of this study.

It was revealed that the students participating in the implementation expressed positive opinions about the implementation of historical films in history teaching. Within this context, it is suggested that this method should be preferred more frequently in history education for the sake of having



enjoyable lessons. Sample films must be determined in teaching history courses and in case of gaps in some fields, short films must be made that meet the purposes of the course and are compatible with the education pedagogy with the support of the Ministry of National Education. In general, both teachers and students must be given a training on “media literacy” and “film literacy” in order to evaluate the media settings and specifically films with a critical viewpoint, and to understand the message that is wanted to be given in the background correctly and clearly. Teachers must be given in-service training about the goal-oriented and effective usage of films. Because there are no time-constraints in this implementation, the entire film was watched. However, because the lesson hour is limited, it will be more effective to have students watch the film by cropping some parts of the film without disturbing the flow. The contribution of historical films to history courses as an extra-curricular activity and the presentation of historical films with other innovative applications and teachers and students’ opinions about these subjects might be explored in the further studies.

**Key Words:** *Historical film, History education, History teaching, Technology use.*



Araştırma/Research

DOI:10.7822/omuefd.647145

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi /

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(1), 225-239

## Fransızca'da Bakışlımlı (Simetrik) Fiiller ve Öğretimdeki Yerleri: *Adosphere 1 ve Saison 1* Kitaplarının İncelenmesi<sup>1</sup>

Özge ÖZBEK<sup>2</sup>, Ece KORKUT<sup>3</sup>

Makalenin Geliş Tarihi: 15.11.2019

Yayına Kabul Tarihi: 06.06.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 27.06.2020

Günümüzde iletişimsel ve eylemsel yaklaşımın benimsendiği yabancı dil öğretiminde çoğu zaman örtük ve kısmi olarak yer alan dilbilgisi, aslında bir dilin işleyişinin anlaşılmasında önemli bir yere sahiptir. Örneğin cümlelerin temel ögesi olarak kabul edilen ve Fransızca'da karmaşık bir yapıya sahip olan "fiil" in tüm özellikleri ile ele alınması gerekmektedir. Bu çalışmada Fransızların günlük hayatta kullandığı ve bakışlımlı (simetrik) niteliğe sahip fiiller konu edinilmiştir. Bu fiiller, bu konuda daha önce yapılmış çalışmalara ve bir mobil uygulama olan Le Robert Dixel Mobile sözlüğüne dayanarak incelenmiş, bir milyon sözcük içindeki kullanım sıklığına göre sıraya koyulmuştur. Çalışma için daha önce yapılan çalışmalarda belirlenen bakışlımlı fiillerden eski, nadir veya edebi kullanımı olanlar saptanıp çalışmaya dahil edilmemiş ve sözlüğe göre 12.0'dan fazla kullanım sıklığına sahip olan 96 fiil seçilmiştir. Etken cümle içinde kullanılıp edilgen anlamı veren bu fiiller, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenenler için güçlük oluşturabilecek niteliktedir. Çalışma Fransızca'da geçişlilik ve edilgen çatı zeminleri üzerine kurulmuş, geçişli/geçişsiz bakışlımlı fiil kullanımları bağlam içinde verilmiş, ayrıca edilgen yapı oluşturma biçimleri üzerinde durulmuştur. Ardından bakışlımlı fiil kavramı açıklanıp örnekler verilmiş, son olarak da *Adosphere 1* ve *Saison 1* Fransızca öğretim kitaplarının A1 düzeyleri, bu fiillerin öğretimi açısından incelenmiştir. İnceleme ve karşılaştırma sonucunda bakışlımlı fiil öğretiminin incelenen kitaplardaki etkililiği tartışılmıştır. Son olarak, söz konusu fiillerin öğretimi için bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Fransızca'da bakışlımlı fiiller (simetrik fiiller), Fiil çatısı, Geçişlilik, Sözdizimi, Yabancı dil olarak Fransızca.

### GİRİŞ

Günümüzde tüm dünyada yabancı dil öğretimi gitgide önem kazanmaktadır ve çoğu meslek için de yabancı dil veya diller bilmek önkoşul olarak kabul edilmektedir. Avrupa Birliği'ne dâhil olan

<sup>1</sup> Bu çalışma; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı Programı kapsamında Prof. Dr. Ece Korkut danışmanlığında yürütülen ve 19.06.2017 tarihinde Arş. Gör. Özge Karacadal tarafından savunulan "Enseignement des verbes symétriques en français" başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasından türetilmiştir.

<sup>2</sup> Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, [ozgekaracadal@gazi.edu.tr](mailto:ozgekaracadal@gazi.edu.tr), ORCID: 0000 0001 6386 2191

<sup>3</sup> Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, [ekorkut@hacettepe.edu.tr](mailto:ekorkut@hacettepe.edu.tr), ORCID: 0000 0002 1670 8957

Özbek, Ö. & Korkut, E. (2020). Fransızca'da bakışlımlı (simetrik) fiiller ve öğretimdeki yerleri: *Adosphere 1* ve *Saison 1* kitaplarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 225-239. DOI: 10.7822/omuefd.647145

ülkelere bakılırsa, bu ülkelerde en az “[...] iki yabancı dile hâkim olma, üçüncü ve hatta dördüncü seçmeli yabancı dillerin de bilinmesi, hiç kuşkusuz önlenemez bir gereksinimdir” (Alpar, 2013, s. 596). Bu amaçla, yabancı dil öğretimine gereken önemin verilmesi, genel olarak sorun yaratan öğretim yöntem ve tekniklerinin düzeltilmesi, özel olarak da örneğin herhangi bir cümlenin temelini oluşturan fiil gibi karmaşık yapıtaşlarının öncelikli olarak ele alınması gerekmektedir. Gardes-Tamine’in belirttiği gibi *fiil* “kişi, zaman, kip ve görünüm gibi biçimbilimsel işaretlerle cümleyi edimbilimsel olarak belirli bir duruma bağlayan, cümlenin sözdizimsel ve anlamsal çekirdeğidir” (2001, s. 84). Germain ve Séguin’e göre ise, “sözcük türlerinden biri olan fiil, Platon ve Aristo’dan günümüze kadar dil bilgisi uzmanları için önemli bir inceleme konusudur” (1998, s. 10).

Bu tanımlardan hareketle fiillerin cümle içindeki öneminin yadsınamaz olduğu söylenebilir. Bu nedenle, bu çalışmaya konu olarak, fiil ulamı içinde yer alan ve Fransızcanın öğretiminde sorun oluşturduğu varsayılan “bakışimli (simetrik) fiiller” seçilmiş ve şu hipotez oluşturulmuştur: Bakışimli fiiller Fransızcanın yabancı dil olarak öğretilmesi için hazırlanmış ders kitaplarında var olan şekliyle etkili değildir; kitaplara düzenli ve sistematik bir şekilde yerleştirilmemişlerdir. Bu doğrultuda çalışmadaki esas amaç, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde bakışimli fiillerin yerinin ve öneminin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada özellikle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Bakışimli fiil nedir?
- Bakışimli fiillerin yabancı dil olarak Fransızca ders kitaplardaki yeri nedir?
- Bakışimli fiiller Fransızca ders kitaplarından hareketle etkili bir biçimde öğretilbilir mi?
- Bakışimli fiillerin *Le Robert Dixel Mobile* sözlüğünde verilen kullanım sıklığı ile öğretim kitaplarındaki kullanım sıklığı arasında tutarlılık var mıdır?
- İncelenen öğretim kitaplarında kullanılan bakışimli fiiller arasında paralellik var mıdır?

Bu çalışmada öncelikle Fransızcada geçişlilik kavramı konusuna değinilecek, ardından edilgen çatı irdelenecek, sonrasında bakışimli fiiller açıklanıp örneklere yer verilecek ve son olarak da *Adosphère 1* ve *Saison 1*’de kullanılan bakışimli fiiller incelenecektir.

## AMAÇ VE İÇERİK

Bu çalışmada fiiller, geçişlilik ve edilgen çatı olarak iki ulamda ele alınacak, ardından fiillerde bakışimlilik kavramı irdelenecektir. Bir mobil uygulama olan *Le Robert Dixel Mobile* sözlüğüne göre kullanım sıklığı 12.0’den fazla olan 96 bakışimli fiil incelenecek, ardından bu bakışimli fiiller bir tablo halinde kullanım sıklığı temel alınarak sıraya koyulacaktır. Çalışmanın amacı, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği kitaplardaki bakışimli fiillerin yerini ve öğretimlerinin verimliliğini araştırmaktır. Ayrıca, bir diğer amaç da bu fiillerin yabancı dil olarak Fransızcanın öğretim ve öğrenimindeki yerlerini sorgulamaktır. Çalışma sonunda iki öğretim kitabında kullanılan bakışimli fiiller ve etken/edilgen kullanılma durumları saptanacak, öğretim kitaplarında kullanılan bakışimli fiiller karşılaştırılacaktır.

Fransa’da günlük hayatta ve örneğin gazetelerde yaygın olarak kullanılmasına karşın bakışimli fiiller üzerine fazla çalışma bulunmamaktadır. Fransızca dilbilgisi ve sözcük bilgisi kitaplarının bazılarında ve kimi dilbilim odaklı makalelerde bu fiillere kısaca değinilmekle yetinilmiştir. Dolayısıyla, doğrudan bakışimli fiilleri konu alan bir çalışmaya rastlanılmadığından mevcut çalışmanın bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Söz konusu çalışmada araştırma yöntemi olarak, sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde yaygın olarak kullanılan betimsel yöntem ve doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Pelletier ve Demers'e göre betimsel yöntemler yapılan gözlemler ve elde edilen bilgilerin sunulması için kullanılmaktadır. Bu gözlem ve bilgiler ışığında genel bir açıklamaya varılmaya çalışılır (1994, s. 761). "Doküman incelemesi (ise), hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir işlemdir. [...] anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir" (Özkan, 2019, s. 2). Bu doğrultuda bakışlımlı fiillerin elektronik bir materyal olan *Le Robert Dixel Mobile* sözlüğündeki kullanım sıklıkları ve cümle örneklerinden yararlanılmıştır. Ayrıca *Adosphère 1* (Himber ve Poletti, 2011) ve *Saison 1* (Cocton, Dupleix, Heu-Boulhat, Kasazian ve Ripaud, 2015) kitaplarının A1 düzeyinde kullanılan bakışlımlı fiiller saptanmış ve hangi tür yapı içerisinde kullanıldıkları incelenmiştir.

### *Fransızcada Geçişlilik Kavramı*

Geçişlilik, öncelikle fiile ait olan sözdizimsel ve anlamsal bir özellik olarak kabul edilir. Cümle içindeki fiilin geçişli olması durumunda özneye bağlı olan eylem veya betimlemeden, belirtili veya belirtisiz nesneye doğru bir geçiş görülür. Bu geçiş, ancak fiilin geçişlilik özelliği varsa mümkündür (Arrivé, Gadet ve Galmiche, 1986; Neveu, 2015). Bir fiilin geçişli olarak kabul edilmesi için cümle içinde bir veya birden fazla (belirtili veya belirtisiz) nesneyi kabul edebilmesi gerekir. Dolayısıyla, nesnenin olduğu yerde geçişlilik kavramından söz edilebilir. Ancak aşağıda verilen örnekte olduğu gibi, cümle içinde herhangi bir nesnenin olmaması da fiilin geçişsiz olduğu anlamına gelmez; geçişli fiiller bazı durumlarda geçişsiz olarak da kullanılabilirler:

Il boit un verre d'eau. / Il boit (Bir bardak su içiyor. / İçiyor.<sup>4</sup>)

Fransızcada geçişli fiiller iki gruba ayrılır: doğrudan geçişli fiiller ve dolaylı geçişli fiiller. Birinci grup, adından da anlaşılacağı üzere, nesnenin hiçbir ilgece (fr. préposition) başvurmadan fiile doğrudan bağlandığı yapılardır:

Écouter qqn / qqch (Birini ya da bir şeyi dinlemek): Elle écoute son professeur. / Elle écoute une chanson française. (Öğretmenini dinliyor / Bir Fransız şansonu dinliyor veya Fransızca bir şarkı dinliyor)

Fransızcada bazı fiiller ise zorunlu olarak belirli bir ilgeçle (à, de, pour...) birlikte kullanılır. Başka bir deyişle, aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi dolaylı geçişli fiil ile nesne arasındaki bağ ilgeç kullanımıyla sağlanır:

Dépendre **de** qqch (Bir şeye bağlı olmak): Votre succès dépend **de** votre effort. (Başarınız göstereceğiniz çabaya bağlı.)

Obéir **à** qqn / **à** qqch (Birine ya da bir şeye itaat etmek): Le petit garçon obéit **à** sa mère (Küçük çocuk annesine itaat ediyor/eder).

Bununla birlikte, geçişli fiillerin doğrudan veya dolaylı olması durumu dilden dile farklılık gösterebilir ve bu da öğretim sürecinde (veya çeviri yaparken) anlam bulanıklığı yaratıp öğrenen için zorluklar oluşturabilir. Örneğin, aşağıdaki tablo 1'de yer alan fiiller incelenirse, Fransızcada doğrudan

<sup>4</sup> Bu kullanım aynı zamanda örtük ve eksilteli olarak "İçki içer / İçki alışkanlığı var" anlamlarına gelmektedir.

geçişli olan *écouter*, *attendre* ve *regarder* fiillerinin, İngilizce veya Türkçedeki karşılıklarıyla yapısal olarak benzemediği görülür; bu konuda daha çok İngilizce ve Türkçedeki karşılıkların benzer oldukları söylenebilir:

**Tablo 1.**

*Fransızcada, İngilizcede ve Türkçede Doğrudan ve Dolaylı Geçişli Fiiller*

Doğrudan Geçişli Fransızca	Dolaylı Geçişli İngilizce	Dolaylı Geçişli Türkçe
<i>écouter le vent</i>	listen <b>to</b> the wind	rüzgarı dinlemek
<i>attendre quelqu'un</i>	wait <b>for</b> someone	birini beklemek
<i>regarder la mer</i>	look <b>at</b> the sea	denize bakmak

Kaynak: Chuquet, H. ve Paillard, M. (1989). *Approche linguistique des problèmes de traduction. Anglais-Français*. Paris: Orphrys. (Tabloda sadece en sağdaki sütun tarafımızca eklenmiştir)

Hiçbir durumda nesne almayan fiiller ise geçişsiz fiil olarak adlandırılır. Bu tür fiiller geçişli fiillere göre daha az sayıdadır ve genellikle birçok dilde geçişsiz olarak kullanılırlar:

**Tablo 2.**

*Fransızcada, İngilizcede ve Türkçede Geçişsiz Fiiller*

Fransızca	İngilizce	Türkçe
Dormir	To sleep	Uyumak
Mourir	To die	Ölmek
Naître	To be born	Doğmak
Pleurer	To cry	Ağlamak
Rire	To laugh	Gülmek
Nager	To swim	Yüzmek

Kaynak: Karacadal, Ö. (2017), *Enseignement des verbes symétriques en français*, Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

### *Fransızcada Edilgen Çatı*

"Edilgen çatı, yapı veya biçim" özne ve nesne arasındaki doğrudan ilişkiyle açıklanan "etken çatı"nın zıttı olarak gösterilir. Örneğin, "Camille ouvre la porte" (Camille kapıyı açıyor/açar) cümlesinde özne ('Camille') ile nesne ('kapı') arasında doğrudan bir ilişki vardır ve etken bir cümle olarak kabul edilir. "Eylemden etkilenen özne ise, fiil edilgen durumdadır. Bu durumda yalnızca geçişli fiiller kullanılabilir. Bir tümce edilgen biçimde oluşturulmuşsa, bunun nedeni, ilk sözcüğü / söz öbeğini izleksel olarak ön plana çıkarma niyetidir (*thématisation*)" (Kıran ve Korkut, 2011, s. 235). Başka bir deyişle, etken çatılı cümlede ikinci planda olan nesne edilgen çatılı cümlenin sözdiziminde ilk konumda olarak vurgulanır.

Rullier-Teuret'ye göre Fransızcada edilgen çatı "[...] geçişli fiilleri ilgilendirir, özne ve nesnenin rollerinin ters çevrilmesiyle meydana gelir" (2006, s. 267). Etken cümle için yukarıda verilen örnek edilgen cümlede şu şekilde ifade edilir: "La porte est ouverte par Camille" (Kapı Camille tarafından açılıyor/açılır). Ancak Fransızcadaki tüm etken cümlelerin edilgen cümleye dönüştürülmesi mümkün değildir. Christian Leclère bu durumu aşağıdaki cümlelerle örneklemektedir:

"Noël tombe un mercredi (Etken Cümle) (Noel Çarşamba gününe denk geliyor)

\*Un mercredi est tombé par Noël (Dilbilgisel olarak yanlış olan edilgen cümle)" (Leclère, 1993, s. 11)

Fransızcada Çift Zamirli Fiiller (les verbes pronominaux) kullanılarak da edilgen cümle oluşturulabilir:

« Ce tissu se fabrique en Angleterre. » (Bu kumaş İngiltere’de dokunuyor.) (Dubois & Lagane, 1973, s. 123).

« Les frites se mangent avec les doigts » (Patates kızartması elle yenir.) (Muller, 2005, s. 10).

« [...] Ses livres se vendent bien (On vend bien ses livres) (Kitapları iyi satıyor.) » (Kıran ve Korkut, 2011, s. 237-238).

En sık kullanılan ve edilgen anlamı taşıyan çift zamirli fiiller aşağıda örnekleri verilen *se voir*, *se faire*, *se laisser* ve *se comprendre* fiilleridir:

« Selon les informations du ministère de l’Éducation turc, 27 000 employés du secteur de l’éducation se sont vu retirer leur autorisation de travail » (Courrier International, le 16 novembre 2016). (Türk Milli Eğitim Bakanlığı’ndan alınan bilgiye göre, eğitim sektöründe çalışan 27 000 memurun çalışma yetkisi iptal edildi.)

« Un nouveau contrat social est prêt. Il se faisait attendre depuis le début du printemps » (Courrier International, le 16 novembre 2016). (Yeni toplumsal sözleşme hazır. Sözleşme ilkbaharın başından beri bekleniyordu.)

« Épuisée, je me suis laissée tomber sur le lit. (Yorgunluktan kendimi yatağa bıraktım.)

Elle s’est laissé mourir. (Kendini ölüme bırakıverdi. = Ölüme karşı koymadı.) » (Veacock, 2012, p. 270-271)

« Cela se comprend : c’est évident » (Le Petit Robert, 2012). (Bu anlaşılıyor: çok açık).

Fransızcada edilgen cümle oluşturmanın üçüncü şekli ise, şahsı belirsiz, kişisiz (impersonnel) olarak adlandırılan 3. tekil şahıs “il” dir. Maillard *il*’i, İngilizcedeki karşılığı olarak görünen *he* ile karşılaştırır. Yazara göre İngilizcedeki *he*, "rolü kanıtlanabilen gerçek bir zamirdir". Oysa, Fransızcadaki *il* çok farklı rollere bürünebilir: eğer belli bir kişi veya dilbilgisel bir şey olan özneye gönderme yapıyorsa bu durumda *il* **subjectal** olur; yapmıyorsa **asubjectal** olur (Maillard, 2010, s. 107). 2. durum söz konusuysa, *il* kişisiz fiillerle kullanılır. Bu durumda kendinden önceki cümlelerdeki herhangi bir özneye göndermede bulunmaz ve belirli bir anlamı yoktur: *Il pleut* (yağmur yağıyor), *il faut faire quelque chose* (bir şey yapmak gerek). Bu çalışmayı ilgilendiren edilgen anlamdaki kişisiz *il* kullanımında ise fiilden sonra mutlaka bir isim veya söz öbeği bulunur. Ayrıca edilgen anlam, *olmak* fiili ve di’li geçmiş zamanla veya çift zamirli fiillerle sağlanır:

"Enfin, **il a été admis** à l’unanimité que la jeune génération devait jouer un rôle dans la formulation des stratégies." (unisd.org) (Sonunda, stratejilerin belirlenmesinde genç kuşağın rol oynaması gerektiği oybirliğiyle kabul edildi.)

"**il se vend** 63 millions de jeans par an dans l’Hexagone" (Le Monde, 29 Kasım 2013). (Fransa’da her yıl 63 milyon kot pantolon satılıyor)

Fransızca'da edilgen yapı oluşturma'nın 4. ve son yolu ise -ible, -able soneklerini fiil köküne ekleyerek elde edilen sıfatlarla gerçekleştirmektir. Bazı durumlarda fiilin kökünde küçük değişimler görülebilir:

"[...] *et que le plus raisonnable était de consentir [...]*" (Kafka, 1912-1913, p. 8) (raisonner fiili). (En makulü -akla yatkın olanı- razı olmak.)

*Cette maison est irréparable* (= ne peut pas être réparée) (Bu ev onarılamaz durumda.)

### **Bakışumlu (Simetrik) Fiiller**

Jean Dubois (1967) başta olmak üzere birçok dilbilimci tarafından bakışumlu fiiller (verbes symétriques) olarak adlandırılan fiilleri Benveniste (1974) **ikili yapıya sahip fiiller** (les verbes à double diathèse) olarak, Blinkenberg (1960) **yapısal olarak nötr fiiller** (les verbes diathétiquement neutres) olarak, Riegel, Pellat ve Rioul (2011) **tersine çevrilebilir fiiller** (les verbes réversibles) olarak, Larjavaraa (2000) **değişken fiiller** (les verbes labiles), Rothemberg (1974) ise **ters çevrilebilen fiiller** (les verbes à renversement) olarak adlandırmıştır. Ancak sözü edilen adlandırmalardan ilki daha yaygın olduğu için bu çalışmada tercih edilmiştir.

Fransızca'da bakışumlu fiiller cümle içinde hem geçişli hem geçişsiz olarak kullanılabilen ve geçişsiz olarak kullanıldıklarında da cümle'nin yapısında edilgen yapıya özgü belirli bir öge olmadan edilgen anlamı veren fiillerdir.

Aşağıdaki örneklerde belirtildiği üzere, geçişli cümledeki nesne, geçişsiz cümlede özne konumuna geçer; anlam ise -cümlede 'olmak' (être) yardımcı fiili olmadığı halde- edilgen olur:

- J'ai cassé la vitre. (Camı kırdım.)  
La vitre a cassé (= La vitre a été cassée). (Cam kırıldı.)
- Notre professeur a sorti un livre sur la géométrie (Öğretmenimiz geometriyle ilgili bir kitap çıkarttı.)  
Le nouveau livre de notre professeur est sorti le mois dernier (Öğretmenimizin yeni kitabı geçen ay çıktı.)
- Elle a passé la soirée chez Philippe. (Geceyi Philippe'in evinde geçirdi.)  
Le temps a passé trop vite et on a vieilli ! (Zaman çok hızlı geçti ve yaşlandık!)

Bu durum Türkçede pek yaygın olmamakla birlikte, başka dillerden ödünçlenen bir yapı olarak aşağıdaki örnek verilebilir:

- Ben bu filmi çok tuttum.  
Bu film çok tuttu. (= Bu film çok tutuldu.)

Bu konuda yapılan araştırmalara dayanarak, oldukça kapsamlı olan Ben Salah Tlili (2006)'nin çalışmasından 85 fiil, Blinkenberg (1960)'in çalışmasından ise 11 fiil alınarak toplamda 96 fiil üzerinde çalışılmıştır<sup>5</sup>. Bu fiillerin seçiminde *Le Robert Dixel Mobile* sözlüğüne göre kullanım sıklığı bir milyon sözcükte 12.0'dan fazla olan fiiller tercih edilmiştir. Eski, nadir ya da edebi kullanımları olan bakışumlu fiiller çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bunun nedeni de bu tür sözcüklerin yabancılara dil öğretiminin ilk aşamalarında tercih edilmemesidir. Bu kapsamda elde edilen 96 fiil kullanım sıklığı en fazla

<sup>5</sup> Blinkenberg'ten alınan bakışumlu fiiller ve örnek cümleler "B" ile gösterilmiştir.

olandan en az olana doğru sıralanarak aşağıdaki liste oluşturulmuştur. Tablodaki soldan ilk sütunda fiilin sırası, ikinci sütunda çalışılan fiilin adı, üçüncü sütunda ise fiilin *Le Robert Dixel Mobile* sözlüğüne göre bir milyon sözcük arasındaki kullanım sıklığı yer almaktadır.

**Tablo 3.**

*İncelenen 96 Bakışlımlı Fiil ve Le Robert Dixel Mobile Sözlüğüne Göre Kullanım Sıklıkları*

Sıra	İncelenen Bakışlımlı Fiiller	Sıklık			
1.	Passer	1018.5	53.	Grandir	47.3
2.	Tenir	642.3	54.	Rougir	44.9
3.	Sortir	501.6	55.	Diminuer	44.2
4.	Commencer	432.0	56.	Accrocher	44.0
5.	Reprendre	404.6	57.	Remuer	42.3
6.	Entrer	389.8	58.	Filer	39.9
7.	Ouvrir	376.0	59.	Dorer	37.9
8.	Arrêter	368.6	60.	Guérir	37.8
9.	Tourner	325.9	61.	Coller	37.3
10.	Finir	308.8	62.	Fondre	36.2
11.	Continuer	298.7	63.	Percer	35.0
12.	Monter	248.9	64.	Loger	31.3
13.	Pousser	246.3	65.	Balancer	30.7
14.	Changer	231.3	66.	Plier	30.7
15.	Retourner	226.0	67.	Tremper	27.8
16.	Compter	219.7	68.	Crever	27.3
17.	Descendre	195.7	69.	Gonfler	25.2
18.	Avancer	194.1	70.	Sécher	25.1
19.	Approcher	184.3	71.	Débarquer	25.0
20.	Fermer	183.2	72.	Doubler	24.1
21.	Battre	174.2	73.	Accélérer	24.0
22.	Rentrer	174.2	74.	Baigner	24.0
23.	Relever	158.4	75.	Ralentir	23.9
24.	Réussir	154.7	76.	Déborder	21.4
25.	Cesser	147.9	77.	Cuire	21.3
26.	Craindre	142.2	78.	Pâlis	20.9
27.	Appuyer	117.6	79.	Courber	19.8
28.	Glisser	117.0	80.	Foncer	19.3
29.	Pencher	112.5	81.	Chauffer	19.1
30.	Remonter	103.5	82.	Fleurir	18.9
31.	Reposer	95.4	83.	Vieillir	18.9
32.	Brûler	95.1	84.	Plisser	18.3
33.	Baisser	95.0	85.	Craquer	17.6
34.	Rouler	90.7	86.	Réouvrir/Rouvrir	17.5
35.	Éclater	81.7	87.	Retarder	16.3
36.	Augmenter	80.2	88.	Rater	16.0
37.	Plonger	76.8	89.	Démarrer	14.9
38.	Sonner	72.4	90.	Redescendre	14.6
39.	Reculer	69.2	91.	Pourrir	14.3
40.	Couler	67.7	92.	Geler	14.1
41.	Enfoncer	66.9	93.	Saigner	14.0
42.	Bouger	65.9	94.	Coincer	13.7
43.	Joindre	62.3	95.	Boucler	13.6
44.	Traîner	62.1	96.	Ressusciter	12.2
45.	Pendre	59.2			
46.	Varier	58.1			
47.	Étouffer	56.9			
48.	Verser	56.5			
49.	Allonger	54.4			
50.	Casser	54.1			
51.	Fatiguer	53.8			
52.	Recommencer	47.7			



Yukarıda tablo 3'te bulunan fiillerin her biri için tek tek çözümleme yapılmış, *Le Robert Dixel Mobile* sözlüğüne göre hem geçişli hem geçişsiz anlamları verilmiştir. Ardından Blinkenberg'in veya Ben Salah Tlili'nin verdiği örnek, daha sonra da gazetelerden, *Le Petit Robert* (PR) ve *Le Robert Dixel Mobile* sözlüklerinden, *Larousse* internet sözlüğünden, farklı internet sitelerinden, kitaplardan, Fransız basınından veya CNRTL<sup>6</sup>'den fiilin bağlam içinde verilen geçişli ve geçişsiz kullanımları iki ayrı sütunda verilmiştir. Bazı durumlarda da örnekler tarafımızca üretilmiş ve bu örnekler *italik* olarak gösterilmiştir. Bu şekilde aynı fiilin hem geçişli hem de geçişsiz olarak kullanıldığı, geçişsiz olarak kullanıldığında edilgen yapıya başvurulmadan edilgen anlama sahip olduğu ve her iki durumda da aynı anlamı taşıdığı aşağıda tablo 4'te örnek olarak alınan ve bu çalışmada en yüksek kullanım sıklığına sahip bakışimli fiil olan "passer" fiilinde görülmüştür:

**Tablo 4.**

*Passer* (Geçmek/Geçirmek) Fiili: Bir Milyon Sözcük İçinde / 1018.5 Kullanım Sıklığı (B)

Geçişli (Transitif) (N <sub>0</sub> V N <sub>1</sub> )	Geçişsiz (Intransitif) (N <sub>0</sub> V)
1- Employer (un laps de temps), se trouver dans telle situation pendant (une durée) (tr. 'Belli bir süreyi, zaman dilimini' Bir yerde geçirmek).	1- S'écouler (temps) (sens temporel) (tr. 'Zaman için' Geçmek).
2- Faire traverser un filtre, un tamis (tr. Süzmek).	2- Traverser un filtre, un tamis. (tr. Süzülme)
3- Adopter un texte, une disposition législative par un vote (tr. Kabul etmek, onaylamak) (Cnrtl).	3- Être voté, être élu (tr. Kabul edilmek, onaylanmak) (Cnrtl).
4- Projeter (un film) (tr. 'bir filmi' göstermek) (PR).	4- Être projeté sur un écran, en parlant d'un film (tr. (film için) gösterilmek) (PR).
5- Retransmettre (une émission de radio, de télévision) (tr. 'Radyo ya da televizyon yayını için' Yayınlamak) (PR).	5- Être programmé (personne, émission) (tr. 'Yayın için' Programlanmak, yayınlanmak) (PR).
<b>Passer le temps</b> (B).	<b>Le temps passe</b> (B).
1- Elle a <b>passé</b> la soirée chez Philippe.	1- Le temps a <b>passé</b> trop vite et on a vieilli !
2- J'ai <b>passé</b> le café.	2- Le café a <b>passé</b> .
3- L'Assemblée a <b>passé</b> le projet de loi.	3- Le projet de loi a <b>passé</b> .
4- « Il paraît qu'à sept heures on va <b>passer</b> de vieux films muets » (PR).	4- « Ce film <b>passé</b> dans toutes les salles » (PR).
5- « Ils vont <b>passer</b> une émission sur les animaux » (PR).	5- « Émission, message publicitaire qui <b>passé</b> à la télévision » (PR).

### *Adosphère 1 ve Saison 1'deki Bakışimli Fiillerin İncelenmesi ve Karşılaştırılması*

İncelenecek öğretim kitaplarının *Adosphère 1* (Himber ve Poletti, 2011) ve *Saison 1* (Cocton vd., 2015) ile sınırlandırılmasının nedenlerinden biri, bu kitapların Türkiye'de Fransızcanın yabancı dil olarak öğretilmesinde yaygın olarak kullanılmasıdır. Bir diğer neden de bu kitapların güncel olmaları, yeni öğretim yöntem ve yaklaşımlarına uygun olarak hazırlanmış olmalarıdır. İki kitabın da *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*'ne göre belirlenen A1 düzeyi incelenmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde, bu iki öğretim kitabında kullanılan bakışimli fiillerin çözümlemesi yapılmıştır. Bu çözümlemede geçişli ve geçişsiz fiil kullanım biçimleri ortaya koyulmuştur. Ayrıca bu ders kitaplarındaki bakışimli fiillerle *Le Robert Dixel Mobile* sözlüğündeki kullanım sıklıkları karşılaştırılmıştır.

2011'de yayınlanan *Adosphère 1*'in (Himber ve Poletti) Eylemsel Yaklaşımına göre hazırlandığı hemen ilk sayfalarında belirtilmiştir. Dolayısıyla kitap, iletişim yetisi çerçevesinde her ders sonunda öğrenci tarafından yerine getirilecek görevler (Fr. tâche) üzerine kuruludur. Bu kitapta 12 farklı bakışimli fiilin toplamda 50 cümle içinde kullanıldığı saptanmıştır. Bununla birlikte, tek bir bakışimli fiilin çeşitli kullanımlarına bakıldığında geçişli ve geçişsiz kullanımları arasında bir dengenin bulunmadığı gözlemlenmiştir. Örneğin, 96 bakışimli fiil arasında 9. sırada yer alan ve çok yüksek bir kullanım

<sup>6</sup> Centre national de ressources textuelles et lexicales (cnrtl.fr)

sıklığı olan *tourner* (dönmek) fiilinin *Adosphère 1*'deki tüm kullanımları geçişsizdir; kitapta fiilin hiçbir geçişli kullanımı bulunmamaktadır. Fiil sadece tek bir durumda ve bağlam dışı verilmiştir (2011, s. 72).

*Saison 1* (Cocton vd., 2015) öğretim kitabı ise, *Adosphère 1*'e göre daha günceldir ve yine Eylemsel Yaklaşım doğrultusunda hazırlanmıştır. Kitapta 25 farklı bakışimli fiil toplamda 173 ayrı yerde kullanılmıştır.

İki öğretim kitabı karşılaştırılacak olursa, öncelikle şunu belirtmek gerekir: *Adosphère 1*'de bazı bakışimli fiiller daha çok geçişli olarak kullanılırken *Saison 1*'de durum bunun tam tersidir. *Ouvrir* (açmak) fiilini örnek alırsak, *Adosphère 1*'de bu fiilin tüm kullanımları geçişlidir (4 kez), öte yandan tamamı sadece alıştırma yönergelerinde kullanılmış; diyaloglarda bu fiile yer verilmemiştir. Buna karşılık *Saison 1*'de aynı fiil 9 kez geçişsiz, 5 kez geçişli olarak kullanılmıştır. Sayıları çok az da olsa, bazı fiiller iki kitapta da benzer şekilde kullanılmıştır. Örneğin *passer* (geçmek) fiili *Adosphère 1*'de 6 kez geçişli, 1 kez de bağlamsız olarak yer alırken, *Saison 1*'de aynı fiil 18 kez geçişli, 6 kez de geçişsiz olarak kullanılmıştır. Belirtilen fiilin her iki kitapta da çoğunlukla geçişli olarak kullanıldığı gözlenmiştir.

Aşağıdaki iki tabloda da görüleceği gibi, bazı fiillere *Adosphère 1*'de hiç rastlanmazken *Saison 1*'de de çok az yer verilmiştir (her birine birer kez): *entrer* (girmek), *descendre* (inmek), *brûler* (yakmak), *éclater* (patlamak), *reculer* (gerilemek), *déborder* (aşmak), *cuire* (pişirmek).

Bunun tam tersine *rentrer* (girmek), *sonner* (çalmak) ve *rater* (başaramamak) fiilleri *Adosphère 1*'de birer kez kullanılmışken; *Saison 1*'de bu fiillere hiç yer verilmemiştir.

Aşağıdaki tabloda, *Adosphère 1*'de geçen bakışimli fiiller (birinci sütun), kitaptaki kullanım sıklığına (ikinci sütun) göre sıralanmıştır. Üçüncü sütunda ise her bir bakışimli fiilin, mevcut tez çalışması kapsamında çözümlemesi yapılan toplam 96 bakışimli fiil arasında, *Le Robert Dixel Mobile* sözlüğüne göre sıklık numarası verilmiştir.

**Tablo 5.**  
*Adosphère 1*'de Geçen Bakışimli Fiiller ve Kullanım Sıklıkları

<i>Adosphère 1</i> Öğretim Kitabındaki Bakışimli Fiiller	Fiilin Kitaptaki Kullanım Sıklığı	Fiilin Çalışılan 96 Bakışimli Fiil Arasındaki Sıklık Numarası (Le Robert Dixel Sözlüğüne Göre)
1. Coller	8	61
<b>2. Passer</b>	<b>7</b>	<b>1</b>
3. Rouler	7	34
4. Continuer	5	11
<b>5. Tourner</b>	<b>5</b>	<b>9</b>
<b>6. Ouvrir</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
7. Compter	4	16
8. Avancer	4	18
9. Retourner	3	15
10. Rentrer	1	22
11. Rater	1	88
12. Sonner	1	38

Aşağıdaki tablo ise, Saison 1 öğretim kitabındaki bakışimli fiiller için aynı biçimde düzenlenmiştir.

**Tablo 6.**

*Saison 1'de Geçen Bakışimli Fiiller ve Kullanım Sıklıkları*

<i>Saison 1 Öğretim Kitabındaki Bakışimli Fiiller</i>	<i>Fiilin Kitaptaki Kullanım Sıklığı</i>	<i>Fiilin Çalışılan 96 Bakışimli Fiil Arasındaki Sıklık Numarası (Le Robert Dixel Sözlüğüne Göre)</i>
1. Passer	33	1
2. Changer	27	14
3. Commencer	26	4
4. Ouvrir	17	7
5. Continuer	12	11
6. Compter	11	16
<b>7. Sortir</b>	<b>9</b>	<b>3</b>
8. Fermer	6	20
9. Monter	6	12
10. Relever	5	23
<b>11. Tourner</b>	<b>4</b>	<b>9</b>
12. Finir	4	10
13. Verser	2	48
14. Casser	2	50
15. Coller	1	61
16. Rouler	1	34
17. Éclater	1	35
18. Brûler	1	32
19. Avancer	1	18
20. Reculer	1	39
21. Déborder	1	76
22. Recommencer	1	52
<b>23. Entrer</b>	<b>1</b>	<b>6</b>
24. Cuire	1	77
25. Descendre	1	17

Her iki tabloda da **kalin** olarak vurgulanan fiillerin öğretim kitabındaki kullanım sıklığıyla *Le Robert Dixel Mobile* sözlüğüne göre saptanan 96 fiilin kullanım sıklığı arasında bir tutarsızlık olduğu açıkça görülmektedir. Başka bir deyişle, günlük hayatta yaygın olarak kullanılan bu fiillere, incelenen öğretim kitaplarında çok az yer verilmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Giriş bölümünde de belirtildiği gibi, bu çalışmanın amacı Fransızca'da öncelikle sözdizimi olmak üzere, geçişlilik ve edilgen yapı ile doğrudan ilintili olan bakışimli fiillerin, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimindeki yerlerini sorgulamaktır. Bu kapsamda çalışmada öncelikle Fransızca'da geçişlilik kavramı açıklanmış ve edilgen yapı türleri verilmiştir. Ardından bakışimli fiil kavramı örneklerle açıklanmış; *Adosphère 1* (Himber ve Poletti, 2011) ve *Saison 1'de* (Cocton vd., 2015) bulunan bakışimli fiiller incelenip karşılaştırılması yapılmıştır.

- Sonuç olarak, bakışimli fiillerden bazılarının, incelenen *Adosphère 1* ve *Saison 1'de* yer aldığı, bununla birlikte, fiil seçimlerinin yöntemli ve etkili bir biçimde yapılmadığı saptanmıştır. Bu durumun bakışimli fiillerin öğretimini zorlaştıracığı düşünülmektedir.
- Bakışimli fiillerin, iki ders kitabındaki kullanım sıklıklarıyla *Le Robert Dixel Mobile* sözlüğündeki kullanım sıklıkları arasında önemli tutarsızlıklar bulunmaktadır. Örneğin, *entrer* (girmek) fiilinin sözlüğe göre çok yüksek bir kullanım sıklığı olmasına karşın (389.8) bu fiil *Adosphère 1* kitabında hiç kullanılmamış; *Saison 1* kitabında ise sadece 1 kez kullanılmıştır. Fransa'da günlük hayatta sıklıkla kullanılan fiillerin, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretilmesi için hazırlanmış olan kitaplarda çok az yer alması ya da hiç yer almaması

yadırgatıcı bir durumdur. İki ders kitabının da yalnızca A1 düzeyleri incelenmiş olsa da, bakışumlu fiillerin çoğunun başlangıç düzeyinde yer alması gereken sözcükler olduğunu hatırlatmak gerekir.

- Aynı öğretim yaklaşımını benimsemiş olan *Adosphère 1* ve *Saison 1* öğretim kitaplarında kullanılan bakışumlu fiillerin sayısı arasında da bir paralellik bulunmamaktadır: *Adosphère 1* kitabında sadece 12 adet bakışumlu fiil toplamda 50 farklı bağlamda kullanılmışken, *Saison 1*'de 25 adet bakışumlu fiil 173 farklı bağlamda kullanılmıştır. Bakışumlu fiiller açısından iki öğretim kitabı arasındaki tek benzerlik, çokça kullanılan *passer* fiili olarak gösterilebilir: Bu fiil *Adosphère 1* kitabında en çok kullanılan 2. bakışumlu fiil olurken *Saison 1* kitabında ise mevcut çalışmada çözümlenmesi yapılan fiil listesinde olduğu gibi 1. sıradadır. Buna karşılık, *Adosphère 1*'de hiç kullanılmayıp sadece *Saison 1*'de yer alan *commencer* (başlamak / başlatmak) ve *monter* (çıkarmak / çıkarmak) gibi fiiller ise iki kitap arasındaki farklılıklara örnek olarak gösterilebilir. Bu durumun tam tersi olarak, *rater* ve *rentrer* gibi fiiller *Adosphère 1*'de yer alırken *Saison 1*'de bu fiiller hiç kullanılmamıştır.
- Öte yandan, aynı bakışumlu fiilin geçişli ve geçişsiz kullanım biçimleri arasında da dengesizlikler olduğu ve fiil kullanımlarının rastgele yapıldığı saptanmıştır. Örneğin *ouvrir* fiili ele alınırsa, bu fiilin *Saison 1*'de 9 kez geçişsiz, 5 kez geçişli, 2 kez çift zamirli fiil olarak ve 1 kez de edilgen yapıda kullanıldığı görülür. Bakışumlu yapıya sahip olan bir fiilin en azından geçişli ve geçişsiz kullanım sıklığı arasında bir denge kurulması gerektiği düşünülmektedir.
- Son olarak, yabancı dil öğretim kitaplarında eşanlamlı veya yakın anlamlı bakışumlu fiillerin öğretim sırasının, gerçek dil kullanımındaki sıklığına göre düzenlenmesi beklenir. Oysa ki *Adosphère 1*'de bunun tam tersi görülmüştür: 389.8 kullanım sıklığına sahip olan *entrer* (girmek) fiiline kitapta hiç yer verilmemiş; fakat dikkat çekici bir şekilde 174.2 kullanım sıklığına sahip olan eşanlamlı *rentrer* fiiline 1 kez (s. 82) yer verilmiştir.

Genel bir çıkarım yapmak gerekirse, diğer sözcükler arasında bakışumlu fiiller hem günlük hayatta sözlü olarak hem de yazı dilinde çok sık kullanılan fiiller olmalarına karşın, incelenen iki Fransızca ders kitabında ihmal edildiği gözlenmiştir. Oysa yapıları gereği özel olarak üzerinde durulması gereken bir fiil ulamı söz konusudur. Her dilde karşılaşılmayan bu yapıdaki fiiller bazı öğretim kitaplarında az çok yer almakla birlikte, kitap yazarları tarafından özel olarak ele alınmamıştır.

Bu fiillerin öğretiminin, gerçek dil kullanımındaki kullanım sıklıkları dikkate alınarak yapılması öğrenenler açısından yararlı olacaktır. Fransızlar tarafından çok sık kullanılan diğer sözcükler gibi, bakışumlu fiiller arasından da en sık kullanılanlarının öncelikli olarak öğretilmesi öğrencilerin daha erken ve daha etkili bir iletişim kurmalarına yardımcı olacaktır. Ayrıca bu fiillerin hem geçişli hem de geçişsiz kullanımlarıyla birlikte öğretilmesi önerilebilir. Bu kullanımların incelenen kitaplardaki gibi sadece yapılacak alıştırmaların yönergeleri ile sınırlı olmaması; bağlamı ve / veya iletişim durumu belli olan sözlü ve yazılı anlatım içinde, ayrıca farklı metin türlerinde yer alması da öneriler arasındadır.

## KAYNAKLAR

- Alpar, M. (2013). L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère aux jeunes enfants, *Turkish Studies*, 8 (9), 595-601.
- Arrivé, M., Gadet, F. & Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Paris: Flammarion.
- Ben Salah Tlili, I. (2007). « Contribution à l'étude des < verbes symétriques > en français contemporain ». *Cahier du CRISCO*, 23, 15-37.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale 2*. Paris: Gallimard.
- Blinkenberg, A. (1960). *Le problème de la transitivité en français moderne*. Copenhague: Munksgaard.

- Chuquet, H. & Paillard, M. (1989). *Approche linguistique des problèmes de traduction. Anglais-Français*. Édition révisée. Paris: Orphrys.
- Cocton, M.-N., Dupleix, D., Heu-Boulhat, E., Kasazian, E. & Ripaud, D. (2015). *Saison 1. Méthode de français, A1*. Paris: Didier.
- Dubois, J. (1967). *Grammaire structurale du français : le verbe*. Paris: Librairie Larousse.
- Dubois, J. & Lagane, R. (1973). *La nouvelle grammaire du français*. Paris: Librairie Larousse.
- Gardes-Tamine, J. (1990, 2001). *La grammaire. 2. Syntaxe*. Paris: Armand Colin.
- Germain, C. & Séguin, H. (1995, 1998). *Le point sur la grammaire*. Paris: CLE International.
- Himber, C. & Poletti, M.-L. (2011). *Adosphère 1. Méthode de français A1. Livre de l'élève*. Paris: Hachette.
- Kafka, F. (1912-1913). *La Métamorphose*. Édition du groupe « Ebooks libres et gratuits ». [Çevrimiçi: [http://elg0001.free.fr/pub/pdf/kafka\\_la\\_metamorphose.pdf](http://elg0001.free.fr/pub/pdf/kafka_la_metamorphose.pdf), Erişim Tarihi: 20.08.2019.]
- Karacadal, Ö. (2017). Enseignement des verbes symétriques en français (Fransızcada Bakışlıl Fiillerin Öğretimi), Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. [Çevrimiçi: <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/3916/10155416.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Erişim Tarihi: 20.08.2019.]
- Kıran, A. & Korkut, E. (2011). *Fransızca Sözcük Bilgisi. Le lexique du français. 2. baskı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Larjavaraa, M. (2000). *Présence ou absence de l'objet. Limites du possible en français contemporain*. Doktora Tezi, Academia Scientiarum Fennica, Helsinki.
- Leclère, C. (1993). Classes de constructions directes sans passif. In G. Gross (Ed.), *Langages sur le passif*, (s. 7-31). Paris: Larousse.
- Le Petit Robert (2012). *Dictionnaire de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Maillard, M. (2010). De la tendance interne des verbes moyens à l'impersonnalisation : perspective interlinguistique. In F. Daviet-Taylor et D. Bottineau (Ed). *L'impersonnel. La personne, le verbe, la voix*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Muller, C. (2005). Diathèses et voix en français. *Interaction entre sémantique et pragmatique, Actes du XI<sup>e</sup> Séminaire de Didactique Universitaire (Constanța 2004, Université Ovidius, Association des Chercheurs en Linguistique Française)*, Editura ASE, 73-95, Bucaresti.
- Neveu, F. (2011, 2015). *Dictionnaire des sciences du langage. 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée*. Paris: Armand Colin.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi. [Çevrimiçi: [https://www.researchgate.net/publication/337986104\\_Egitim\\_Bilimleri\\_Arastirmalari\\_Icin\\_Dokuman\\_Inceleme\\_Yontemi](https://www.researchgate.net/publication/337986104_Egitim_Bilimleri_Arastirmalari_Icin_Dokuman_Inceleme_Yontemi), Erişim Tarihi: 06.05.2020.]
- Pelletier, M. L. & Demers, M. (1994). Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (4), 757-771 [Çevrimiçi: <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1994-v20-n4-rse1853/031766ar.pdf>, Erişim Tarihi: 06.05.2020.]
- Poisson-Quinton, S., Mimran, R. & Coadic, M.M.-L. (2002). *Grammaire expliquée du français*. Paris: CLE International.
- Riegel, M., Pellat, J. C. & Rioul, R. (1994, 2011). *Grammaire méthodique du français*. 4e édition entièrement revue. Paris: Quadrige/PUF.
- Rothemberg, M. (1974). *Les verbes à la fois transitifs et intransitifs en français contemporain*. Berlin: Walter de Gruyter.

Rullier-Teuret, F. (2006). *Tout sur les verbes français*. Paris: Larousse.

Veacock, C. (2012). *Agentivité, modalités de contrôle et subjectivité*. Thèse de doctorat en « linguistique ». Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, École Doctorale Montaigne Humanités, Bordeaux.

## *Symmetric Verbs in French and Their Position in Teaching: Observation of Adosphere 1 and Saison 1 French teaching manuals*

### **Extended Abstract:**

Nowadays in foreign language teaching which adopts communicative and action-oriented approaches, most of the time, grammar takes part implicitly and partially. In fact, grammar has an important position in the understanding of language functioning. For instance, the verb which is considered as the base element of sentence and which has a complex structure, must be examined with all properties. In this study, verbs which are used in everyday life of French people and which have a symmetric character, are described. These verbs are analyzed according to previous studies on this subject like Blinkenberg (1960), Ben Salah Tlili (2007) and according to the dictionary *Le Robert Dixel Mobile* which is a mobile application and the verbs are put in an order respecting their frequency of use in a million of words. Limitation of the study is made by taking 85 verbs (having the highest frequency of use) from Tlili's study which has 312 symmetric verbs and by taking 11 verbs from Blinkenberg's study which has 131 verbs. All these eliminations are made by taking account of verbs frequency of use according to the dictionary *Le Robert Dixel Mobile*. Therefore, only 96 verbs having frequency of use more than 12.0 are analyzed in the study and symmetric verbs which are old, literary or rare are excluded.

Symmetric verbs, being used inside of active sentence and giving the meaning of passive voice, have a characteristic which may generate difficulties for the learners of French as a foreign language. This study is based on transitivity and the passive voice in French language. Direct transitive and indirect transitive verbs are observed and examples are given in French, in English and in Turkish for each type of these verbs. Under the title of passive voice in French, 4 types of structuring a sentence in passive voice are clarified: *reversing* of subject and object of sentence, *les verbes pronominaux*, *le il impersonnel* and *suffixs -ible, -able*.

Then, the notion of symmetric verb is clarified and examples are given. Finally, A1 levels of *Adosphere 1* and *Saison 1* French teaching methods are analyzed in terms of teaching these verbs. The first result of this study is that some of the symmetric verbs are used in *Adosphere 1* and *Saison 1*. However, it is stated that the way of usages are neither systematic nor effective and it is considered that this situation may complicate the teaching of symmetric verbs. The second consequence is the existence of contradictions between the frequency of use of the verbs in the two analyzed manuals and in the dictionary of *Le Robert Dixel Mobile*. For example, inspite of the fact that verb *entrer* (enter) has a very high frequency of use (389.8) in the dictionary of *Le Robert Dixel Mobile*, this verb is not used at all in the manual *Adosphere 1* and it is used only one time in *Saison 1*. It is preferred that the symmetric verbs, used in everyday life by French people, appear in the manuals for French as a foreign language and even in the beginning levels. The third consequence is that there is also contradiction between *Adosphere 1* and *Saison 1* in terms of the symmetric verbs numbers. To illustrate, in the manual *Adosphere 1* 12 different verbs are used in 50 different contexts although it is stated 25 different verbs in 173 different contexts in the manual *Saison 1*. The fourth result of this study is that there isn't any balance between transitive or intransitive usages of the same symmetric verb and the verbs are randomly used in these two manuals. Finally, teaching order of synonym or near synonymous symmetric verbs is expected to be organized according to their frequency of use in the daily life of French people. In the manual *Adosphere 1*, it has been seen the exact opposite of this situation: verb *entrer* (enter) which has a very high frequency of use (389.8) in the dictionary of *Le Robert Dixel Mobile*, does not exist in the manual at all; however, verb *rentrer* which has frequency of use 174.2 according to the same dictionary, appears only once in the manual.

As a result of this analysis and comparison, the effectiveness of teaching symmetric verbs in the analyzed methods is argued. Although these verbs are frequently used in daily life both orally and in the written language, it is observed that their teaching is neglected in two analyzed manuals. In fact, verbs which have a special category by their structure are in question in this study. Verbs having the mentioned structure exist partially in the teaching manuals whereas they are not treated specially by the writers of teaching manuals.

Besides, following suggestions are made for teaching of mentioned verbs: it will be more useful for learners to teach symmetric verbs according to their frequency of use in real language usage. Teaching of symmetric verbs having the highest frequency of use will be helpful for making the students communicate earlier and more efficiently in foreign language. Besides, teaching of these verbs both in transitive structure and in intransitive structure can be suggested. Among the suggestions, it can be proposed to teach these verbs not limited to instructions of exercises but both in verbal and written expression whose context or situation of communication is evident.

**Key Words:** *Symmetric verbs in French, Voice of verb, Transitivity, Syntax, French as a foreign language.*





Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.650113

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi  
OMU Journal of Education Faculty  
2020, 39(1), 240-266

## Yabancı Dil Motivasyonu ve Başarı Yönelimi Arasındaki İlişki

Özlem KARAKIŞ<sup>1</sup>

Makalenin Geliş Tarihi: 22.11.2019

Yayına Kabul Tarihi: 06.06.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 27.06.2020

*Yabancı dil motivasyonu ve başarı yönelimi arasındaki ilişkinin incelendiği mevcut araştırma 280 üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kişisel Bilgiler Anketi, Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Motivasyon ve Tutum Ölçeğinin (AMTB) kullanıldığı çalışmada elde edilen verilere göre, üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme-yönelimi boyutunda yüksek, performans-yaklaşma boyutunda orta ve performans-kaçınma boyutunda düşük düzeyde oldukları; başarı yönelimi gruplarına dağılımı ile hazırlık eğitiminin zorunlu veya isteğe bağlı alma ve cinsiyet dağılımı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırmada, üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeylerinin ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçek toplamında yüksek olduğu; kadın ve erkek öğrencilerin ve hazırlık eğitimini zorunlu veya isteğe bağlı alan öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeylerinin eşit olduğu ve grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada, yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanı ile öğrenme-yönelimi alt boyut puanı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu; yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanı ile performans-yaklaşma yönelimi alt boyut puanı arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanı ile performans-kaçınma alt boyut puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada, yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanı ile öğrenme-yönelimi puanı arasında kadın ve erkek öğrenciler ve İngilizce hazırlığı zorunlu ve isteğe bağlı alan öğrenciler için elde edilen korelasyonlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı; yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanı ile performans-kaçınma yönelimi boyutu arasındaki korelasyonların cinsiyet ve İngilizce hazırlığı zorunlu veya isteğe bağlı alma durumuna göre düşük düzeyde, negatif olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı belirlenmiştir.*

**Anahtar Sözcükler:** Başarı yönelimi, Yabancı dil motivasyonu, İngilizce öğrenmeye karşı tutum, Hazırlık sınıfı, Yabancı dil eğitimi.

### GİRİŞ

Öğrencilerin eğitim ve sosyal hayatlarında başarılı olmaları beklenmekte; fakat “başarı” denilince ilk akla gelen eğitim hayatlarındaki başarı olmaktadır; bundan dolayı, eğitim sisteminin temel taşlarından biri olarak düşünülen “başarı” kavramını anlamak önemli hale gelmektedir. Başarı kavramı üzerine çalışan eğitimciler, duygusal ve motivasyonel süreçlerin bilişsel beceriler üzerindeki etkilerine dikkat çekmişlerdir (Ames ve Archer,1988). Böylece, başarı üzerinde sadece bilişsel öğelerin

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 0000-0001-8934-3912

Karakış, Ö. (2020). Yabancı dil motivasyonu ve başarı yönelimi arasındaki ilişki. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(1), 240-166. DOI: 10.7822/omuefd.650113

değil duygusal ve motivasyonel öğelerin de belirleyici olduğu kabul görmeye başlamıştır (Ames,1992; Linnerbrink ve Pitrich,2002). Yabancı dil eğitiminde de akademik başarının altında yatan öğrenci davranışlarının belirlenmesinde bu duygusal ve motivasyonel öğelerden olan yabancı dil motivasyonunun ve başarı yöneliminin bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

### *Yabancı Dil Motivasyonu ve Başarı Yönelimi*

Heyecan, kararlılık ve süreklilik gibi yabancı dil öğrenmede başarının kilit noktalarından biri olan motivasyon (Dörnyei,2001), bireyin yabancı dili öğrenme isteği ve dil öğrenirken alınan haz sayesinde o dili öğrenmek isteme seviyesi olarak tanımlanmıştır (Gardner,1985:10). Araştırmacılar tarafından farklı sınıflamaları yapılmış olan yabancı dil motivasyonu, Gardner ve Lambert (1972) tarafından 'bütünleyici' ve 'araçsal'; Dörnyei (1994) tarafından "dil seviyesi", "öğrenci seviyesi" ve "öğrenme ortamı seviyesi" ve Williams ve Burden (1997) tarafından "iç faktörler" ve "dış faktörler" olarak sınıflanmıştır. Bütünleyici motivasyon, bir toplumda yer edinebilmek için hedef dilin kültürünü benimseyerek güdülenme; araçsal motivasyon ise bilimsel yazıları okuyabilmek, çeviri yapabilmek veya kariyerinde ilerleyebilmek için güdülenme olarak tanımlanabilir (Brown,1994). Dörnyei'nin (1994) sınıflaması ise, dil seviyesi, bütünleyici ve araçsal motivasyonel sistemleri kapsamaktadır. Bütünleyici motivasyon, farklı kültürel gruplar ve hayat tarzlarına kapalı olmama ve onlara saygı duymayı; bir süre sonra bu farklı toplulukların tamamıyla özdeşleşme ve hatta bireyin kendi grubundan çekilmesini içerir (Dörnyei,2006). Öğrenci seviyesi, başarı ihtiyacı ve öz-güven olmak üzere iki motivasyonel bileşenden oluşmaktadır ve öğrencilerin geçmişte geliştirdikleri özelliklerle ilgilenir (Dörnyei,1994). Öğrenme ortamı seviyesi ise derse, öğretmene ve gruba ilişkin motivasyonları kapsamaktadır (Dörnyei,1994:279-280). Williams ve Burden'ın (1997), öğrenciyle ilgili içsel ve dışsal faktörler olarak sınıflandırdıkları detaylı motivasyonel faktörler kişinin tüm kültür, bağlam ve sosyal durumunu ve hayatında önemli olan kişiler ve bireyin bu kişilerle etkileşimini kapsamaktadır. Gardner'a (1985:10) göre yabancı dil motivasyonu, motivasyonel yoğunluk, dil öğrenme arzusu ve dil öğrenmeye yönelik tutum olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Kısaca, yabancı dil motivasyonu, dil öğrenme için çaba gösterme, o dili öğrenmeye istek duyma ve o dili öğrenebilmek için gerekli aktiviteleri yerine getirme arzusu olarak tanımlanabilir. Motivasyonun dil öğrenimindeki yetersizlikleri telafi etmesinden dolayı yabancı/ikinci dil öğrenimi başarısını etkileyen ana faktörlerden biri olduğu öğretmenler ve araştırmacılar tarafından da kabul edilmiştir (Ely,1986; Gardner,2000; Scarcella ve Oxford,1992; Tremblay ve Gardner,1995); çünkü yetenekli kişiler bile program ve öğretmen kim olursa olsun motivasyon olmadan uzun vadeli hedeflerine ulaşamazlar (Krashen,1981). Dolayısıyla, motivasyon yabancı dil öğreniminde materyal ve program hazırlanırken dikkate alınması gereken önemli bir faktördür (Petrides,2006). Öğrencilerin yabancı dil motivasyonlarını arttırmak için öğretmenlerin sıcak ve tehditkâr olmayan bir sınıf ortamı sağlamaları, öğrencileri öğrendiği yabancı dil aracılığıyla başarıyı yakalamış kişilerle biraraya getirmeleri, öğrencinin derslere aktif katılımını sağlamaları, hedef dilin kültürü ve değerleri ile farkındalık yaratmaları gerekmektedir (Karakış,2014). Dörnyei ve Ushioda (2001) yabancı dil motivasyonunun sürdürülebilmesi içinse öğrenimi uyarıcı ve zevkli hale getirmenin, görevleri motive edici şekilde sunmanın, belirli öğrenci amaçları tespit etmenin, öğrencilerin özerk olmalarını sağlamanın, özü motive edici stratejileri kullanmanın ve öğrenciler arasında işbirliğini teşvik etmenin gerekli olduğunu belirtmektedir. Yabancı dil motivasyonu sağlanan öğrencilerin sınıf ortamında başarı elde etmesi de kaçınılmaz olacaktır. Öğrencilerin başarıyı elde etmek için farklı düzeylerde ve farklı amaçlarla başarılı olmaya güdülenmelerine neden olan "başarı yönelimi" de eğitim etkinliklerinin düzenlenmesinde dikkate alınması gereken diğer önemli bir faktördür.

Aynı zekâ ve yeteneğe sahip öğrencilerin farklı düzeylerde başarı seviyelerinde olmalarının sebebini araştıran eğitimciler bu durumu öğrencilerin farklı amaçlar benimsemesi ve farklı düzeylerde başarılı olmaya güdülenmeleri, başka bir ifadeyle "başarı yönelimi teorisi" ile açıklamaktadırlar (Ames,1984;

Dweck,1986; Maehr,1983; Nicholls,1984). Bireylerin başarıyı elde etmek için motivasyonlarını sağlayan temel neden olan başarı yönelimi, öğrencileri motivasyona sahip veya sahip değil olarak kategorize etmek yerine, öğretme-öğrenme sürecinde onların akademik başarıları, hedefleri ve bu hedefleri gerçekleştirme çabalarını dikkate alır (Akın 2006a, Eryenen 2008); başarı yöneliminde önemli olan öğrencilerin okulda başarılı olmalarını sağlayan faktörlerin belirlenmesi (Elliot ve McGregor,2001; Kaliski ve ark.,2006; Kaplan ve Maehr,2007; Miller 2004) ve başarı ile ilgili sahip olduğu yeterliği nasıl değerlendikleridir (Kaliski ve ark.,2006; Miller 2004;). Kısacası, başarı yönelimi, öğrencilerin aktivitelere katılırken ve verilen görevleri yerine getirirken hangi amaçla yaptıklarını, gösterdikleri performansın sebeplerini açıklamayı temel almaktadır. Başarı yönelimleri üzerinde yapılan araştırmalar, yeteneğin geliştirilebilir ve geliştirilemez olmasıyla ilgili inancın, öğrencilerin kendi yetenek düzeylerini nasıl algıladıklarının (Ames,1992; Dweck,1986; Elliot ve Church,1997), öğrencilerin bilgi, beceri, ödev ve sorumluluklara karşı tutum ve davranışlarının “performans” veya “öğrenme” yönelimli olmayı etkilediğini ileri sürmüştür (Dweck & Leggett,1988:256). Öğrenme yönelimli öğrenciler, yeteneğin geliştirilebilir olduğu inancına sahip olduklarından dolayı herhangi bir alanda kendi yetenek düzeylerini düşük ya da yüksek görmemektedirler; dolayısıyla sahip oldukları bilgi ve becerilerini geliştirmeye (Elliot,1999; Elliot ve Dweck,1988); diğerlerinin performanslarının değerlendirmesi onlar için önemli değildir (Elliot,1999); kendi öğrenme sürecine daha çok önem verirler ve bunun için çabalarlar (Ames ve Archer,1988). Öğrenme sürecinde karşılaştığı içerikleri tam anlamıyla içselleştiren ve konulara hâkim olan öğrenme yönelimli (Akın,2006a: 21-22) öğrenciler, merak ve becerilerini geliştirme amacıyla motive olmaktadır. Bu öğrenciler, başarıyla ilgili standartları kendileri koymakta, akademik yeteneklerini geliştirmeye odaklanmakta, başarı ve başarısızlığı çabaya bağlamakta ve öğrenmede hataları doğal olarak karşılamaktadırlar (Akın,2008; Ames,1992; Miller,2004; Nicholls,1984). Hata ve zorluklarla karşılaştıklarında ise azimlidirler, kaçmazlar, asla pes etmezler, zor işler yerine orta zorlukta görevler seçerler (Akın,2006a:56; Dweck,1986:1040; Dweck ve Leggett,1988; Elliot,1999). Derin bilişsel stratejileri kullanma, yüksek motivasyona ve yapacağı işlere karşı istekli olma gibi davranışlar öğrenme yönelimli öğrencilerin diğer belirgin özellikleri arasındadır (Akın,2006a:56; Dweck, 1986:1040; Dweck ve Leggett,1988). Diğer bir başarı yönelimi olan performans yönelimi ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda, performans yöneliminin başarı ve bazı değişkenlerle ilişkili olduğu sonucuna varılmış ve performans yönelimi performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak iki gruba ayrılmıştır (Butler, 1992; Elliot 1999; Elliot ve Dweck, 1988; Elliot ve Harackiewicz 1996; Elliot ve McGregor 2001). Yeteneğin geliştirilemez olduğu inancı ve hata yapma korkusu performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimli bireylerin ortak özellikleridir; düşük yetenek beklentisi performans-kaçınma başarı yönelimine ve başarı ihtiyacı ve yüksek yetenek beklentisi performans-yaklaşma başarı yönelimine işaret etmektedir (Elliot,1999). Öğretim etkinliklerine kendi performans düzeylerinin sınıf arkadaşlarından daha yüksek olduğunu göstermek için katılan öğrenciler performans-yaklaşma yönelimlidirler; sınıf arkadaşlarının ve öğretmenlerinin olumsuz eleştirilerinden ve diğerlerinden daha yeteneksiz görünmekten kaçınmak için katılan öğrenciler de performans-kaçınma yönelimlidirler (Elliot & Church,1997; Elliot & McGregor,2001; Pintrich,2000). Performans-kaçınma yönelimli öğrenciler, akademik görevlere karşı güvensizlik hissettiklerinden ve başkalarına yeteneksiz görünecekleri ve komik duruma düşecekleri korkusu ile de yardım istemekten çekindiklerinden dolayı kendilerini akademik anlamda kısıtlı bir alanda tutarlar ve başarısız olmamak için çalışmalarını kolayca bırakabilirler (Akın 2006b; Elliot,1999; Midgley ve Urda,2001; Pintrich, Conley ve Kempner,2003). Performans-yaklaşma yönelimli öğrenciler ise, benzer başarı durumlarında ısrarlı çabalarını ve rekabete dayalı mücadelelerini sürdürürler fakat olası bir başarısızlık durumunda kaygıları yükselebilir ve motivasyonları düşebilir (Elliot,1997). Performans-yaklaşma yönelimli öğrenciler çok çalışmakta ve akranlarını geçmek için çok çaba harcamaktadırlar (Svinicki,2005).

### *İlgili Literatür*

İlgili literatür incelendiğinde, üniversite öğrencileri üzerinde başarı yönelimi ile ilgili yapılan araştırmalarda, kadın öğrencilerin öğrenme-yönelimi düzeylerinin erkek öğrencilerin düzeylerinden yüksek olduğu; performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelim düzeyleri açısından cinsiyetler arasında anlamlı fark bulunmadığı (Altıparmak,2015); öğretmen adaylarının öğrenme-yönelimlerinin yüksek olduğu ve adaylarının çok azının performans-kaçınma yönelimli olduğu (Arslan,2011); adayların büyük çoğunluğunun öğrenme-yönelimli ve performans-yaklaşma yönelimli, çok azının da performans-kaçınma yönelimli olduğu ve cinsiyet değişkenine göre kadınların daha yüksek öğrenme ve performans-yaklaşma yönelimli oldukları, erkeklerin ise daha yüksek performans-kaçınma yönelimli oldukları (Aydın ve diğ.,2014); başarı yönelimi ve motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı (Cengiz ve Kabakçı,2014 ; Erman ve diğ.,2004); öğrencilerin cinsiyetlerinin başarı yönelimleri alt boyutlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı (İzci ve Koç,2012); öğrenme-yönelimi boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunduğu, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmadığı (Kaya,2016); öğrenme-yönelimi ve performans-kaçınma ortalamaları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu, performans-kaçınma yönelim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı (Küçüköğlü ve diğ.,2010); üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde öğrenme-yaklaşma yönelimli, orta düzeyde öğrenme-kaçınma başarı yönelimli, düşük düzeyde performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimli oldukları (Kayaş,2013); kız öğrencilerin öğrenme, performans-yaklaşma yönelimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu; kız ve erkek öğrencilerin performans-kaçınma yönelimleri ve başarı yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı (Lochbahum ve diğ.,2013; Mentiş Köksoy,2015); öğrenme-kaçınma yöneliminin cinsiyete göre farklılaştığını; öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerinin ise cinsiyete göre farklılık göstermediği (Odacı ve diğ., 2013); öğrencilerin ağırlıklı olarak öğrenme-yönelimli, daha sonra performans-kaçınma ve performans-yaklaşma yönelimli oldukları; öğrenme-yönelimi ile cinsiyet arasında kadın öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu; performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimi ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı (Toğluk,2009); öğrenme-yönelimi, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimi boyutlarında kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılığa rastlandığı (Tutaş,2011); üniversite öğrencilerinin sırasıyla öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimli oldukları (Uçar,2012); kadın ve erkek öğretmen adaylarının başarı yönelimleri alt boyutlarında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmadığı (Vahapoğlu,2013) çalışmalara rastlanmıştır.

Yabancı dil motivasyonu ile ilgili literatürde, üniversite öğrencilerinin araçsal motivasyonlarının daha yüksek olduğu (Al-Tamimi ve Shuib,2009; Uludağ,2001); erkek öğrencilerin yabancı dil motivasyonlarının kadın öğrencilerinin motivasyonlarından daha yüksek olduğu (Altan,1994); İngilizce aracılığıyla eğitim yapmak zorunda oldukları için güdülemelerinin yüksek olduğu (Baştürkmen,1995); yabancı dil motivasyon düzeylerinin eğitimleri süresince dalgalanmaya uğradığı (Campbell ve Storch,2011; Emeksiz,2016); kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla güdülendikleri (Chang,2005; Ertan,2008; Mori ve Gobel,2006; Moriam,2008; Nikitina ve Furuoka,2005; Peacock,1997; Pulat,2010); kadın ve erkek öğrencilerin bütünleştirici motivasyon ile araçsal motivasyon düzeyleri ortalamaları arasında fark olmadığı (Ghanea, Pisheh ve Ghanea, M. H., 2011; Sayadian ve Lashkarian,2010); öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve araçsal motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu (Gonzales,2010; Guilloteaux,2007; Samad ve diğ., 2012; Sarıyüpoğlu,2011; Gültekin Talayhan,2018; Wei,2007) fakat bütünleyici motivasyon düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu (Gonzales,2010; Guilloteaux,2007; Gültekin Talayhan,2018); bütünleştirici motivasyonun yabancı dil sınıfında öğrencinin başarısını öngörmeye önemli olduğu (Hashimoto,2002;

Hernández,2008); motivasyon ve yabancı dil öğrenme başarısının güçlü bir şekilde bağlantılı olduğu (Büyükyazı,1995; Hiromori,2009; Hsieh,2008; Karagül,2019; Kato, Yasumoto ve Aacken,2007, Kesin,2008); sözlü sunumların öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını arttırdığı (Gürbüz,2019); içsel motivasyon ve başarı açısından kadın ve erkek arasında bir fark olmadığı (Kesin,2008); araçsal motivasyonun yüksek ve düşük başarıyı etkilediği (Li ve Pan,2009); bütünleştirici motivasyonun daha fazla başarıya neden olduğu (Li ve Pan,2009; Samad ve diğ.,20102); kadın ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (Rastegar ve diğ.,2012; Sadighi ve Zarafshan,2006; Salem,2006) çalışmalara rastlanmıştır.

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu araştırmanın amacı, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyonu ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyonu ve başarı yönelimleri ne düzeydedir?
- 2.Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyleri (toplam puan üzerinden), başarı yönelimleri ve başarı yönelimi grupları cinsiyet ve hazırlık eğitimlerinin zorunlu veya isteğe bağlı alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyleri ve başarı yönelimi grupları arasındaki ilişki nedir?
4. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyleri ve başarı yönelimleri arasındaki ilişki nedir?
5. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyleri ve başarı yönelimleri arasında ilişki cinsiyet ve hazırlık eğitimlerinin zorunlu veya isteğe bağlı alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

### ***Araştırmanın Önemi***

Mesleki başarının bir ön basamağı olarak değerlendirilen üniversite eğitiminde, ilk yıllardaki İngilizce hazırlık eğitiminin lisans eğitimlerinin önemli bir başlangıcı olduğu düşünülürse, öğrencilerin başarı yönelimlerinin ve yabancı dil motivasyonlarının bilinmesinin ve elde edilen bu bilgilerin eğitim etkinliklerinde dikkate alınmasının öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasında ve gerekli bilgi ve beceriyle donanımlı hale getirilebilmelerinde olumlu yönde etkisi olacaktır. Akademik başarı artan öğrencilerin okul etkinliklerine katılımına, sorumluluk almalarına ve okula aidiyet duygularının gelişmesine katkı sağlanmış olacaktır. Ayrıca, başarı yönelimlerinin alt boyutlarından ve öğrencileri yabancı dil öğrenmeye motive eden veya motivasyonlarını düşüren faktörlerden elde edilen bilgilerin öğretmenler tarafından analiz edilerek işe koşulması önem arz etmektedir. Dolayısıyla üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyleri ve başarı yönelimlerinin bilinmesinin onların dil öğrenmede başarılarının arttırılmasını sağlamada önemli olduğu düşünülmektedir. Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyonları ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olması da mevcut çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

## **YÖNTEM**

### ***Araştırmanın Modeli***

Araştırma, öncelikle, üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı yönelimleri ve yabancı dil motivasyon düzeylerini ortaya koyma amacı taşıdığından dolayı betimsel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Var olan bir durumu ortaya koyma amacı taşıyan araştırmalar betimsel tarama

modeli kapsamında incelenilir (Balcı,1995; Gay & Airasian, 2000). Ayrıca, araştırma üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı yönelimleri ve yabancı dil motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyet ve hazırlık eğitimlerinin zorunlu veya isteğe bağlı alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını da incelemektedir. Dolayısıyla, araştırma, iki ve/veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimi belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde de yürütülmüştür (Karasar,2013). Araştırmanın bağımlı değişkenleri İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı yönelimleri ve yabancı dil motivasyon düzeyleri; bağımsız değişkenleri ise öğrencilerin cinsiyet ve hazırlık eğitimlerinin zorunlu veya isteğe bağlı alma durumudur.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan büyük bir üniversitenin (yaklaşık 33000 öğrenci ve 1450 öğretim elemanı) Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

**Tablo 1.**

*Bağımsız Değişkenlerin Frekans ve Yüzdesi*

<b>Değişken</b>	<b>Düzy</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	184	65,70
	Erkek	96	34,30
Hazırlık Eğitimi Alma Durumu	Zorunlu	233	83,20
	İsteğe Bağlı	47	16,80

Tablo 1'de özetlendiği gibi bu araştırmanın verilerini 184'ü kadın, 96'si erkek olmak üzere toplam 280 öğrencinin cevabı oluşturmaktadır. Öğrencilerin %83,20'si (N=233) hazırlık eğitimini zorunlu aldığını belirtmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, öğrencilerin cinsiyet ve hazırlık eğitimi durumu ile ilgili demografik bilgileriyle ilgili verileri edinebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan "Kişisel Bilgiler Anketi" kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Midgley ve diğ. (1998) tarafından geliştirilen ve Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçe adaptasyonu yapılan "Başarı Yönelimler Ölçeği (BYÖ)" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Başarı Yönelimleri Ölçeği (BYÖ) 17 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır: 1-6 arasındaki maddeler öğrenme yönelimi (ÖY), 7-12 arasındaki maddeler performans-yaklaşma yönelimi (PYAY), 13-17 arasındaki maddeler ise performans-kaçınma yönelimi (PKAY). Başarı Yönelimler Ölçeği "1=Hiçbir Zaman", "2 =Nadiren", "3= Sık Sık", "4=Genellikle" ve "5 =Her Zaman" şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir ve ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan bireyin ilgili başarı yönelimine sahip olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada, "Öğrenme yönelimi" ve "Performans-yaklaşma yönelimi" boyutlarından alınan puanlar : 6-14 arası düşük, 15-22 arası orta, 23-30 arası yüksek; "Performans-kaçınma yönelimi" boyutundan alınan puanlar ise 5-11 arası düşük, 12-18 arası orta, 19-25 arası yüksek olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeylerini belirlemek için Gardner (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye adaptasyonu Doğan (2009) tarafından yapılmış olan Motivasyon ve Tutum Ölçeği (AMTB)'nin Motivasyon Yoğunluğu, İngilizce Öğrenme İsteği, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Araçsal Yönelim alt boyutları kullanılmıştır. Ölçek "1=Hiçbir Zaman", "2 =Nadiren", "3= Sık Sık", "4=Genellikle" ve "5 =Her Zaman" şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Mevcut araştırmada toplam puan üzerinden değerlendirilen Yabancı Dil Motivasyon Ölçeğinden 72 puan ve altı "düşük", 73 puan ve üstü "yüksek" olarak değerlendirilmiştir.

Ölçeklerin yapı geçerliğinin test edilmesi için Mplus programında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi polikorik korelasyon matrisine dayalı olarak gerçekleştirilmiş olup yöntem olarak Ortalama ve Varyansa Göre Düzeltilmiş Ağırlıklı En Küçük Kare yöntemi (Mean and Variance Adjusted Weighted Least Square-WLSMV) kullanılmıştır. DFA analizleri sonucunda ölçeklere ilişkin uyum iyiliği sonuçları Tablo 2’de özetlenmiştir.

**Tablo 2.**

*Ölçeklerin Faktör Yapısı İçin Uyum İyilik İndeksleri<sup>2</sup>*

İyilik Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır	Başarı Yönelimleri Ölçeği	Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği
X <sup>2</sup> /sd	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum	421,91/116=3,63	1820,33/521=3,49
CFI	>0,90	0,96	0,86
NNFI	>0,90	0,95	0,85
RMSEA	<0,08	0,08	0,08

(Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk,2010; s.271-272)

Geçerlik analizlerinde örneklemin küçük olması nedeniyle her bir ölçeğin kayıp verileri kendi veri setlerinde silinerek Yabancı Dil Motivasyon ölçeği için geçerlik çalışması N=316 ve başarı yönelimleri ölçeği için N=357 üzerinden yapılmıştır. İlk olarak öğrenme yönelimi (6 madde), performans-yaklaşma yönelimi (6 madde) ve performans-kaçınma yönelimi (5 madde) olarak üç boyutlu yapıdan oluşan Başarı Yönelimleri Ölçeği’nin DFA analizi sonucunda maddelerin standardize yol katsayılarının 0,633-0,960 arasında değiştiği ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenirken alt boyutlar arasındaki korelasyonlar sırasıyla  $r=-0,064$ ;  $0,260$  ve  $0,458$ ’dir. Bu ölçeğin Tablo 3.2’de verilen uyum indeksleri incelediğinde verinin test edilen yapıya iyi derecede uyum sağladığı görülmektedir. Başarı Yönelimleri Ölçeği’nin öğrenme yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi alt boyutlarının Cronbach alfa güvenilirlikleri sırası ile  $0,843$ ;  $0,890$  ve  $0,862$  olarak hesaplanırken ölçeğin genel güvenilirliği tabakalı alfa ile  $0,908$  olarak hesaplanmıştır. Cronbach, Schonemann ve Brennan (1965) alt boyutlara sahip ölçme araçlarından elde edilen birleşik puanların güvenilirliği için Tabakalı Cronbach Alfa (Stratified Cronbach Alpha) katsayısının kullanımı önermiştir. Tabakalı Cronbach Alfa katsayısı R programında, “sirt” (Robitzsch, 2017) paketi kullanılarak hesaplanmıştır.

İkinci olarak dört boyutlu Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği’nin DFA sonucunda standardize yol katsayılarının  $0,232$ - $0,999$  arasında değiştiği ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. DFA analizi sırasında örneklemin yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülen korelasyon matrisinin pozitif tanımlanmadığı uyarısı nedeniyle korelasyon matrisi hesaplanırken düzgünleştirme (smoothing) işlemi yapılmıştır. Tablo 3.4’te özetlendiği üzere verinin modele iyi düzeye yakın derecede uyum sağladığı görülmektedir. Bu ölçeğin motivasyon yoğunluğu (10 madde), İngilizce öğrenme isteği (10 madde), araçsal yönelim (4 madde) ve İngilizce öğrenmeye karşı tutum (10 madde)

<sup>2</sup> Uyum iyiliği istatistiklerinden hangisi/lerinin kullanılacağına dair alanyazında tam bir uzlaşma yoktur. Yukarıda sıklıkla raporlanan uyum indekslerinden bazıları özetlenmiştir. Hu ve Bentler (1999) çalışmalarında RMSEA, SRMR gibi modelin karmaşıklığından etkilenmeyen bir indeksle birlikte bağımsız modelle karşılaştırmaya dayalı CFI ya da NFI gibi indekslerin kullanılmasını önermiştir. Burada da kabul edilebilir sınırlar içerisinde iki ve daha fazla uyum indeksini sağlayan veri setleri modele iyi uyum göstermiş olarak kabul edilmiştir.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6 (1), 1-55.

alt boyutlarının Cronbach alfa güvenilirlikleri sırası ile 0,730; 0,802; 0,693 ve 0,865 olarak hesaplanırken ölçeğin genel güvenirliliği tabakalı alfa ile 0,923 olarak hesaplanmıştır.

### *Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi*

Birinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar betimsel istatistiklerle özetlenmiştir. Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği puanlarının normal dağılım göstermesi ve bağımsız değişkenlerin kategorilerinde yeterince gözlem olması nedeniyle ikinci araştırma sorusu kapsamında ilişkisiz örneklem t testi, üçüncü araştırma sorusu kapsamında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve dördüncü araştırma sorusu kapsamında ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. ANOVA analizinde anlamlı çıkan F değeri sonucunda farkın hangi iki gruptan kaynaklandığı ikili karşılaştırma testlerinden (Post Hoc) gruptaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını gerektirmeyen Scheffe testi kullanılmıştır. İkinci araştırma sorusunu çözmeden önce Başarı Yönelim Ölçeğinde, bireylerin hangi başarı yönelim grubuna dahil olduğunu belirlemek için alt boyut puanları standart puanlara dönüştürüldükten sonra her bir birey en yüksek standart puana sahip olduğu başarı yönelim grubuna atanmıştır. Dolayısıyla ikinci araştırma sorusunda, standart puanlara dayanarak oluşturulan başarı yönelimi grupları değişkeninin kategorik olması nedeniyle bireylerin başarı yönelimiyle cinsiyet ve hazırlık eğitimi durumu değişkenleri arasındaki ilişki Ki-kare analiziyle incelenmiştir. ANOVA ve t testi için kontrol edilmesi gereken bir diğer varsayım olan grup varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile kontrol edilmiştir. Grup varyanslarının homojen olmadığı gruplarda serbestlik derecesi ve t istatistiği yeniden hesaplanan (düzeltme formülüne göre elde edilen) değerlere göre değerlendirilmiştir. Grup ortalamaları arasındaki farkın 0,05 alfa düzeyinde anlamlı bulunan sonuçları için bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi eta-kare ( $\eta^2$ ) istatistiğiyle incelenmiştir. Etki büyüklüğü olarak da isimlendirilen  $\eta^2$ , bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve 0,00-1,00 arasında değişir. Bu katsayı  $\eta^2=0,01$  için küçük,  $\eta^2=0,06$  için orta ve  $\eta^2=0,14$  için geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2011, s.44). Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak uzlaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte bu çalışmada ve Kirk (2008, s.138) ve Büyüköztürk'ün (2011, s.32) sıklıkla kullanıldığını belirttiği sınırlar üzerinden araştırmanın sonuçları yorumlanmıştır. Bu sınırlar, korelasyon katsayısının mutlak değer olarak  $r \geq 0,90$  ise çok yüksek;  $r=0,70-0,89$  ise yüksek;  $r=0,69-0,30$  ise orta ve  $r \leq 0,29$  ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmıştır. Beşinci araştırma sorusunda Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği ile Başarı Yönelimleri Ölçeği alt boyutları arasında elde edilen anlamlı korelasyonların cinsiyet ve hazırlık eğitimi alma durumuna göre değişip değişmediği Fisher's Z istatistiği ile incelenmiştir. Fisher's Z istatistiği ve p anlamlılık değeri R programında fonksiyon yazarak hesaplanmıştır.

### *Etik Kurul İzin Bilgileri*

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 08.05.2018

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2018/112

## **BULGULAR**

### *Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular*

Birinci araştırma sorusu kapsamında "Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyonu ve başarı yönelimleri ne düzeydedir?" sorusunun cevabı betimsel istatistiklerle



incelenmiştir. Başarı yönelimleri alt ölçekleri için hesaplanan betimsel istatistikler (yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma) Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Başarı Yönelimleri Alt Ölçeklerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları*

Alt Boyut	Düşük		Orta		Yüksek		Ortalama	S.S.
	N	%	N	%	N	%		
Öğrenme Yönelimi	13	4,60	122	43,60	145	51,80	22,76	4,64
Performans-yaklaşma yönelimi	87	31,10	107	38,20	86	30,70	18,68	6,83
Performans-kaçınma yönelimi	205	73,20	57	20,40	18	6,40	9,67	4,83

Tablo 3 incelendiğinde öğrenme yönelimi boyutunda yüksek düzeyde puan alan öğrenci oranının en fazla (%51,80) olduğu gözlenirken performans-yaklaşma boyutunda orta düzeyde (%38,20), performans-kaçınma boyutunda ise düşük düzeyde (%73,20) puan alan öğrenci oranlarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin öğrenme yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları sırasıyla  $\bar{X}=22,76$  ile yüksek,  $\bar{X}=18,68$  ile orta ve  $\bar{X}=9,67$  ile düşük düzeydedir. Öğrencilerin düşük-orta-yüksek kategorilere dağılımları ile ortalama puanları arasında bir uyum bulunduğu söylenebilir.

Yabancı Dil Motivasyonu alt ölçekleri için hesaplanan betimsel istatistikler (yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma) Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Yabancı Dil Motivasyonu Alt Ölçeklerin İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları*

Alt Boyut	Düşük		Yüksek		Ortalama	S.S.
	N	%	N	%		
Motivasyon yoğunluğu	68	24,30	212	75,70	34,55	5,99
İngilizce öğrenme isteği	18	6,40	262	93,60	39,65	5,90
Araçsal yönelim	8	2,90	272	97,10	17,20	2,05
İngilizce öğrenmeye karşı tutum	28	10,00	252	90,00	40,62	6,80
Ölçek Geneli	0	0,00	280	100,00	132,03	16,80

Tablo 4 incelendiğinde Yabancı Dil Motivasyonu Ölçeği’nin motivasyon yoğunluğu, İngilizce öğrenme isteği, araçsal yönelim ve İngilizce öğrenmeye karşı tutum alt boyutlarındaki öğrenci ortalamaları sırasıyla  $\bar{X}=34,55$ ; 39,65; 17,20 ve 40,62’dir ve yüksek düzeydedir. Ölçek genel ortalaması ise  $\bar{X}=132,03$  olarak hesaplanmıştır ve yüksek düzeydedir. Öğrencilerin düşük ve yüksek kategorilere dağılımları ile ortalama puanları arasında bir uyum bulunduğu söylenebilir.

### *İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular*

İkinci araştırma sorusu kapsamında “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyleri, başarı yönelimleri ve başarı yönelim grupları cinsiyet ve hazırlık eğitimlerinin zorunlu veya isteğe bağlı olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yabancı dil motivasyonu ölçeği ve başarı yönelimleri ölçeği alt boyutları için t testiyle, başarı yönelim grupları için ki-kare analiziyle cevap aranmıştır.

Yabancı Dil Motivasyonu ölçeği toplam puanları için cinsiyet ve hazırlık eğitimi değişkenlerine göre hesaplanan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği Toplam Puanları İçin Cinsiyet ve Hazırlık Eğitimi Durumuna Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

Değişken	Grup	N	Ortalama	S.S.	t	sd	p
Cinsiyet	Kadın	184	132,50	16,89	0,65	278	0,51
	Erkek	96	131,11	16,68			
Hazırlık Eğitimi Durumu	Zorunlu	233	132,01	16,86	0,96	279	0,97
	İsteğe Bağlı	47	132,11	16,65			

Tablo 5 incelendiğinde Yabancı Dil Motivasyon Ölçeğinde kadın ve erkek öğrencilerin ortalaması sırasıyla  $X̄=132,50$  ve  $X̄=131,11$ 'dir ve grupların ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamış, ortalamalar birbirine benzer olarak bulunmuştur ( $t=0,65$ ;  $p>0,05$ ). Bu sonuca dayanarak kadın ve erkek öğrencilerin dil motivasyon düzeylerinin eşit olduğu söylenebilir. Diğer yandan hazırlık eğitimini zorunlu ve isteğe bağlı olarak alan öğrencilerin ortalaması sırasıyla  $X̄=132,01$  ve  $X̄=132,11$ 'dir ve grupların ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $t=0,96$ ;  $p>0,05$ ). Bu sonuca dayanarak hazırlık eğitimini zorunlu ve isteğe bağlı alan öğrencilerin dil motivasyon düzeylerinin eşit olduğu söylenebilir.

Başarı yönelimleri ölçeği alt test puanları için cinsiyet değişkenine göre hesaplanan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Başarı Yönelimleri Ölçeği Alt Test Puanları İçin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

Ölçek	Grup	N	Ortalama	S.S.	t	sd	p	$\eta^2$
Öğrenme yönelimi	Kadın	184	22,92	4,73	0,81	278	0,42	-
	Erkek	96	22,45	4,49				
Performans-yaklaşma yönelimi	Kadın	184	18,82	6,76	0,49	278	0,622	-
	Erkek	96	18,40	7,00				
Performans-kaçınma yönelimi	Kadın	184	9,21	4,71	-2,25	278	0,03*	0,02
	Erkek	96	10,56	4,95				

\* $p<0,05$

Tablo 6 incelendiğinde öğrenme yönelimi boyutunda kadın ve erkek öğrencilerin ortalaması sırasıyla  $X̄=22,92$  ve  $X̄=22,45$ 'tir ve grupların ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ( $t=0,81$ ;  $p>0,05$ ). Bu sonuca göre kadın ve erkek öğrencilerin öğrenme yönelimi düzeylerinin eşit olduğu söylenebilir. Benzer şekilde performans-yaklaşma yönelimi boyutunda da kadın ( $X̄=18,82$ ) ve erkek ( $X̄=18,40$ ) öğrencilerin ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmamıştır ( $t=0,49$ ;  $p>0,05$ ). Dolayısıyla kadın ve erkek öğrencilerin performans-yaklaşma yönelim düzeylerinin de eşit olduğu söylenebilir. Diğer yandan performans-kaçınma yönelimi boyutunda erkek ve kadın öğrencilerin ortalaması sırasıyla  $X̄=10,59$  ve  $X̄=9,21$  olarak elde edilmiştir ve bu ortalamalar arasındaki fark manidar bulunmuştur ( $t=-2,25$ ;  $p<0,05$ ). Bu sonuca göre erkek öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi düzeylerinin kadın öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak eta kare ( $\eta^2=0,02$ ) değeri dikkate alındığında cinsiyet değişkeninin performans-kaçınma yönelimi alt boyutu puanları üzerindeki toplam varyansın küçük bir kısmını açıkladığı, ortalamalar arasındaki anlamlı farkın örneklem büyüklüğüyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Başarı yönelimleri ölçeği alt test puanları için hazırlık eğitimi değişkenine göre hesaplanan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Başarı Yönelimleri Alt Ölçeği Alt Test Puanları İçin Hazırlık Eğitimi Durumuna Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

Ölçek	Grup	N	Ortalama	S.S.	t	sd	p	$\eta^2$
Öğrenme yönelimi	Zorunlu	233	22,94	4,69	1,44	278	0,15	
	İsteğe Bağlı	47	21,87	4,33				
Performans-yaklaşma yönelimi	Zorunlu	233	19,32	6,86	4,05	75,04	0,00*	0,18
	İsteğe Bağlı	47	15,47	5,74				
Performans-kaçınma yönelimi	Zorunlu	233	10,09	5,01	4,45	102,95	0,00*	0,16
	İsteğe Bağlı	47	7,62	3,07				

\* $p < 0,05$

Tablo 7 incelendiğinde öğrenme yönelimi alt boyutunda hazırlık eğitimi zorunlu ve isteğe bağlı alan öğrencilerin ortalaması sırasıyla  $X = 22,94$  ve  $X = 21,87$ 'dir ve grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel anlamlı bulunmamıştır ( $t = 1,44$ ;  $p > 0,05$ ). Bu sonuca dayanarak hazırlık eğitimi zorunlu ve isteğe bağlı olarak alan öğrencilerin öğrenme yönelim düzeylerinin eşit olduğu söylenebilir. Performans-yaklaşma yönelimi boyutunda hazırlık eğitimi zorunlu alan öğrencilerin ortalaması ( $X = 18,82$ ) ile hazırlık eğitimi isteğe bağlı olarak alan öğrencilerin ortalaması ( $X = 15,47$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t = 4,05$ ;  $p < 0,05$ ). Bu sonuca göre hazırlık eğitimi zorunlu alan öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimi düzeylerinin hazırlık eğitimi isteğe bağlı alan öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimi düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Eta kare değeri ( $\eta^2 = 0,18$ ) incelendiğinde hazırlık eğitimi durumu değişkeninin performans-yaklaşma yönelimi alt boyutu puanları toplam varyansının önemli bir kısmını açıkladığı söylenebilir. Benzer şekilde, performans-kaçınma boyutunda hazırlık eğitimi zorunlu olarak alan öğrencilerin ortalaması ( $X = 18,82$ ) ile hazırlık eğitimi isteğe bağlı olarak alan öğrencilerin ortalaması ( $X = 15,47$ ) arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ( $t = 4,05$ ;  $p < 0,05$ ). Bu sonuca göre hazırlık eğitimi zorunlu olarak alan öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi düzeylerinin hazırlık eğitimi isteğe bağlı olarak alan öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Eta kare değeri ( $\eta^2 = 0,16$ ) incelendiğinde hazırlık eğitimi durumu değişkeninin performans-kaçınma yönelimi alt boyutu puanları toplam varyansının önemli bir kısmını açıkladığı söylenebilir.

Başarı yönelimi grupları dağılımı ile cinsiyet arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Ki-kare analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Başarı Yönelimleri Gruplarının Cinsiyete Göre Ki-Kare Analizi Sonuçları*

Başarı Yönelimi Grubu	Kadın		Erkek		Toplam	Ki-kare	sd	p
	N	%	N	%				
Öğrenme yönelimi	83	72,17	32	27,83	115			
Performans-yaklaşma yönelimi	51	62,20	31	37,80	82	3,68	2	0,16
Performans-kaçınma yönelimi	50	60,24	33	39,76	83			

Tablo 8 incelendiğinde öğrenme yönelimi grubunun %72,17'si kadın, %27,83'ü erkek öğrencilerden; performans-yaklaşma yönelimi grubunun %62,20'si kadın, %37,80'i erkek öğrencilerden ve performans-kaçınma grubunun %60,24'ü kadın, %39,76'sı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Ki-kare analizi sonucuna göre başarı yönelimi grubu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $\chi^2 = 3,68$ ;  $p > 0,05$ ). Bu durumda, araştırma kapsamındaki öğrencilerin başarı yönelimi gruplarına dağılımı ile cinsiyet dağılımı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, öğrencilerin başarı gruplarının

cinsiyete göre dağılımları (frekansları) arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

Başarı yönelimi grupları dağılımı ile hazırlık eğitimi durumu dağılımı arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Ki-kare analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.**

*Başarı Yönelimleri Gruplarının Hazırlık Eğitimi Durumuna Göre Ki-Kare Analizi Sonuçları*

Başarı Yönelimi	Zorunlu		İsteğe bağlı		Toplam	Ki-kare	sd	p
	N	%	N	%				
Öğrenme yönelimi	91	79,13	24	20,87	115			
Performans-yaklaşma yönelimi	68	82,93	14	17,07	82	3,48	2	0,18
Performans-kaçınma yönelimi	74	89,16	9	10,84	83			

Tablo 9 incelendiğinde öğrenme yönelimi grubunun %79,13’ü zorunlu hazırlık eğitimi alan, %20,87’si isteğe bağlı hazırlık eğitimi alan öğrencilerden; performans-yaklaşma yönelimi grubunun %82,93’ü zorunlu hazırlık eğitimi alan, %17,07’si isteğe bağlı hazırlık eğitimi alan öğrencilerden ve performans-kaçınma grubunun %89,16’sı zorunlu hazırlık eğitimi alan, %10,84’ü isteğe bağlı hazırlık eğitimi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Ki-kare analizi sonucuna göre başarı yönelimi grubu ile hazırlık eğitimi durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $\chi^2=3,48$ ;  $p>0,05$ ). Öğrencilerin başarı yönelimi gruplarına dağılımı ile hazırlık eğitimi gruplarına dağılımı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, öğrencilerin başarı gruplarının hazırlık eğitimi gruplarına göre dağılımları (frekansları) arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

### **Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular**

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyleri ve başarı yönelimi grupları arasındaki ilişki nasıldır?” sorusuna ANOVA ile cevap aranmış ve sonuçlar Tablo 10 ve Tablo 11’de özetlenmiştir.

Öğrencilerin başarı yönelimi gruplarına göre yabancı dil motivasyon düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapmaları Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.**

*Başarı Yönelimi Gruplarına Göre Yabancı Dil Motivasyon Düzeyi Ortalaması*

Grup	N	Ortalama	S.S.
Öğrenme yönelimi (1)	115	136,09	17,06
Performans-yaklaşma yönelimi (2)	82	131,73	15,55
Performans-kaçınma yönelimi (3)	83	126,69	16,27

Tablo 10 incelendiğinde başarı yönelimi gruplarının yabancı dil motivasyon düzeyi ortalamaları arasında görece farklar bulunduğu, öğrenme yönelimi grubundaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeyleri açısından en yüksek grup olduğu ve performans-kaçınma yönelimi grubundaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeyi ortalaması en düşük grup olduğu görülmektedir. Başarı yönelimi gruplarının dil motivasyon düzeyleri açısından farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.**

*Başarı Yönelimi Gruplarının Yabancı Dil Motivasyon Düzeyi Ortalamaları İçin Yapılan Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	$\eta^2$	Fark
Gruplar Arası	4269,742	2	2134,87				
Gruplar İçi	74459,083	277	268,81	7,94	<b>0,00*</b>	0,05	1-3
Toplam	78728,825	279					

\*p<0,05

Tablo 11'e göre başarı yönelimi gruplarının yabancı dil motivasyon düzeyi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F(2,277)=7,94$ ;  $p<0.05$ ). İkili karşılaştırma testlerinden Scheffe Testi sonucunda farkın öğrenme yönelimi ile performans-kaçınma yönelimi grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrenme yönelimi grubundaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeyi ortalamasının performans-kaçınma yönelimi grubu öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyi ortalamasından daha yüksek olduğu; öğrenme yönelimi ile performans-yaklaşma yönelimi gruplarındaki öğrencilerin ve performans-yaklaşma yönelimi ile performans-kaçınma yönelimi gruplarındaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeyi ortalamaları arasındaki farkları istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, ortalamaların eşit olduğu söylenebilir. Hesaplanan eta değeri ( $\eta^2=0,05$ ) dikkate alındığında başarı yönelimi grubu değişkeninin yabancı dil motivasyonu ölçeği puanlarına ilişkin toplam varyansın orta düzeyde bir kısmını açıkladığı söylenebilir.

#### *Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular*

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında "Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyleri ve başarı yönelimleri arasındaki ilişki nasıldır?" sorusuna korelasyon analizi ile cevap aranmıştır.

Öğrencilerin başarı yönelimi alt test puanları ile yabancı dil motivasyon düzeyi toplam puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12.**

*Başarı Yönelimi Alt Test Puanlarının Kendi Aralarındaki ve Yabancı Dil Motivasyon Düzeyi Toplam Puanları ile İlişkileri*

Değişken	İstatistik	Öğrenme Yönelimi	Performans-Yaklaşma Yönelimi	Performans-Kaçınma yönelimi
Motivasyon	r	<b>0,38**</b>	0,09	<b>-0,14**</b>
	p	0,00	0,15	0,02
Öğrenme yönelimi	r	1,00	<b>0,26**</b>	-0,02
	p		0,00	0,78
Performans-yaklaşma yönelimi	r	<b>0,26*</b>	1,00	<b>0,33*</b>
	p	0,00		0,00
Performans-kaçınma yönelimi	r	-0,02	<b>0,33*</b>	1,00
	p	0,78	0,00	

\*\*p<0,01

Tablo 12 incelendiğinde yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanları ile başarı yönelimleri ölçeğinin öğrenme yönelimi alt boyut puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenirken ( $r= 0,38$ ;  $p<0,01$ ) performans-kaçınma yönelimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif

ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ( $r = -0,14$ ;  $p < 0,01$ ). Başarı Yönelimleri ölçeği alt boyutları arasında ise performans-yaklaşma yönelimi ile öğrenme yönelimi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenirken ( $r = 0,26$ ;  $p < 0,01$ ) performans-kaçınma yönelimi ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir ( $r = 0,33$ ;  $p < 0,01$ ). Değişkenler arasında hesaplanan diğer korelasyonları ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

#### *Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular*

Beşinci araştırma sorusu kapsamında “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyleri ve başarı yönelimleri arasında ilişki cinsiyet ve hazırlık eğitimlerinin zorunlu veya isteğe bağlı olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun cevabı Fisher’s Z istatistiğiyle incelenmiştir. Soruya cevap aranırken sadece istatistiksel olarak anlamlı çıkan korelasyonlar üzerine durulmuş, istatistiksel olarak anlamlı olmayan korelasyonlar analize dahil edilmemiştir.

Sonuçlar bir önceki araştırma sorusunda yabancı dil motivasyon ölçeğiyle arasında anlamlı korelasyon bulunan başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutlarına göre Tablo 13’te özetlenmiştir.

**Tablo 13.**

*Pearson Korelasyon İçin Hipotez Testi Sonucu*

Değişken	Grup	N	r	p	Z	p
Öğrenme yönelimi	Kadın	184	<b>0,41**</b>	0,00	1,09	0,27
	Erkek	96	<b>0,29**</b>	0,00		
	Zorunlu	233	<b>0,36**</b>	0,00	-1,02	0,31
	İsteğe Bağlı	47	<b>0,49**</b>	0,00		
Performans-kaçınma yönelimi	Kadın	184	-0,11	0,13	-	-
	Erkek	96	-0,17	0,10		
	Zorunlu	233	-0,19	0,05	-	-
	İsteğe Bağlı	47	-0,24	0,11		

\*\* $p < 0,01$

Tablo 13 incelendiğinde kadın öğrenci grubunda Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği toplam puanı ile öğrenme yönelimi puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenirken ( $r = 0,41$ ;  $p < 0,01$ ) erkek öğrenci grubunda düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir ( $r = 0,29$ ;  $p < 0,01$ ). Kadın ve erkek öğrenciler için hesaplanan korelasyonlar (ilişki) arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan hipotez testi sonucuna göre Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği toplam puanı ile öğrenme yönelimi puanları arasında kadın ve erkekler için elde edilen korelasyonlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (FisherZ=1,09;  $p > 0,05$ ). Bu sonuca göre, yabancı dil motivasyon düzeyi ve öğrenme yönelimi arasında kadın ve erkek öğrenciler için hesaplanan korelasyonların eşit olduğu söylenebilir. Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği toplam puanı ile öğrenme yönelimi puanları arasındaki korelasyon hazırlık sınıfı eğitimini zorunlu ve istekli alan öğrenci gruplarında sırasıyla  $r = 0,36$  ve  $r = 0,49$  olarak orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < 0,01$ ). Hazırlığı zorunlu ve kendi isteğiyle alan öğrenciler için hesaplanan korelasyonlar (ilişki) arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan hipotez testi sonucuna göre Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği toplam puanı ile öğrenme yönelimi puanları arasında hazırlığı zorunlu alan ve isteği ile alan öğrenciler için hesaplanan korelasyonlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (FisherZ=1,02;  $p > 0,05$ ). Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği toplam puanı ile performans-kaçınma yönelimi boyutu arasındaki korelasyonlar cinsiyet ve hazırlık eğitimi durumuna göre Tablo 11’de görüldüğü üzere düşük düzeyde, negatif ve istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ( $p > 0,05$ ). Performans-kaçınma yönelimi için hesaplanan korelasyonlar istatistiksel

olarak anlamlı bulunmadığından cinsiyet ve hazırlık grupları arasındaki farkın anlamlılık testi yapılmasına gerek duyulmamıştır.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin öğrenme yönelimi boyutunda yüksek, performans-yaklaşma yönelimi boyutunda orta ve performans-kaçınma yönelimi boyutunda düşük düzeyde oldukları belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak, araştırma kapsamındaki öğrencilerin çoğunun yeteneğinin geliştirilebilir olduğu inancına sahip oldukları, sadece kendi performanslarıyla ilgilendikleri, kendi öğrenme sürecine daha çok değer verdikleri, öğrenme çalışmalarına merak ve becerilerini geliştirme amacıyla motive oldukları, başarıya yönelik standartlarını kendilerinin belirledikleri, hataları öğrenmenin doğal bir parçası olarak düşündükleri ve azimli oldukları, zor işler yerine orta zorlukta görevler seçtikleri belirlenmiştir; araştırma kapsamındaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu bulgusu da öğrencilerin öğrenme yönelimi boyutunda yüksek düzeyde oldukları bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca, araştırma kapsamındaki öğrencilerin bir kısmının yeteneğinin geliştirilemez olduğu inancına, hata yapma korkusuna sahip oldukları, başarı ihtiyacı ve yüksek yetenek beklentisi içinde oldukları ve öğrencilerin çok azının ise düşük yetenek beklentisi içinde buldukları belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın bu bulguları, araştırma kapsamındaki üniversite öğrencilerinin öğrenme yönelimlerinin yüksek olduğu ve en az benimsemiş oldukları başarı yöneliminin de performans-kaçınma olduğu (Arslan,2011); büyük çoğunluğunun öğrenme yönelimine ve performans-yaklaşma yönelimine, çok az bir kısmının ise performans-kaçınma yönelimine sahip olduğu (Aydın ve diğ.,2014); yüksek düzeyde öğrenme-yaklaşma yönelimini benimsedikleri, orta düzeyde öğrenme-kaçınma yönelimini benimsedikleri, düşük düzeyde performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimini benimsedikleri (Kayaş,2013); ağırlıklı olarak öğrenme yönelimine, daha sonra performans-kaçınma ve performans-yaklaşma yönelimlerine sahip oldukları (Toğluk,2009) ve sırasıyla öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimine sahip oldukları (Uçar,2012) çalışmaların bulgularıyla tamamen örtüşmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeylerinin ölçeğin tüm alt boyutlarında (motivasyon yoğunluğu, İngilizce öğrenme isteği, araçsal yönelim ve İngilizce öğrenmeye karşı tutum) ve genelinde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak, araştırma kapsamındaki öğrencilerin dili öğrenme isteklerinin, İngilizceye karşı tutumlarının, yabancı dili bir araç olarak görme eğilimlerinin ve bu aktiviteden alınan tatmin duygusu sayesinde dili öğrenmek isteme derecelerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Günümüzde ikinci bir dil öğrenmeye ilişkin ilginin giderek artması, özellikle de ikinci dil olarak tercih edilen İngilizcenin uluslararası bir dil olması ve gelecekteki kariyer planlaması için gerekli görülmesi dil öğrenmeye ilişkin motivasyonu etkileyen unsurlar olarak kabul edilmektedir (Kyriacou ve Kobori, 1998). Diğer bir ifadeyle, İngilizcenin mesleki ve sosyal hayatın önemli bir parçası olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının yüksek olması kaçınılmazdır. Mevcut araştırmanın bu bulguları, üniversite öğrencilerinin araçsal motivasyonlarının daha yüksek olduğu (Al-Tamimi ve Shuib,2009; Uludağ,2001); İngilizce aracılığıyla eğitim yapmak zorunda oldukları için güdülemelerinin yüksek olduğu (Baştürkmen,1995); öğrencilerin genel dil öğrenme motivasyonları ve araçsal motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu (Gonzales,2010; Guilloteaux,2007; Gültekin Samad ve diğ., 2012; Sarıeyüpoğlu,2011; Talayhan,2018; Wei,2007) çalışmaların bulgularıyla tamamen desteklenmektedir.

Kadın ve erkek öğrencilerin ve hazırlık eğitimini zorunlu ve isteğe bağlı alan öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeylerinin eşit olduğu ve grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak araştırma kapsamındaki erkek ve kadın öğrencilerin dil öğrenmeye karşı isteklerinin, İngilizceye karşı tutumlarının, İngilizceyi eğitimleri için bir araç olarak görme eğilimlerinin yüksek ve birbiriyle eşit düzeyde olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmanın bu

bulguları, erkek öğrencilerin yabancı dil motivasyonlarının kadın öğrencilerin motivasyonlarından daha yüksek olduğu (Altan,1994); kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla güdülendikleri (Chang,2005; Ertan,2008; Mori ve Gobel,2006; Moriam,2008; Nikitina ve Furuoka,2005; Peacock,1997; Pulat,2010) çalışmaların bulgularıyla örtüşmemektedir; fakat kadın ve erkek öğrencilerin bütünleştirici motivasyon ile araçsal motivasyon düzeyleri ortalamaları arasında fark olmadığı (Ghanea, Pisheh ve Ghanea, M. H., 2011; Sayadian ve Lashkarian,2010); içsel motivasyon açısından kadın ve erkek öğrenciler arasında bir fark olmadığı (Kesin,2008); kadın ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeyleri puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (Rastegar ve diğ.,2012; Sadighi ve Zarafshan,2006; Salem,2006) çalışmaların bulgularıyla tamamen örtüşmektedir. Ayrıca hem hazırlık eğitimini zorunlu alan hem de isteğe bağlı alan öğrencilerin yabancı dil motivasyonlarının yüksek olduğu bulgusuna dayanarak, araştırma kapsamındaki hazırlık sınıflarında öğrenim görmekte olan bütün öğrencilerin dili öğrenme isteklerinin, İngilizceye karşı tutumlarının ve bu aktiviteden alınan tatmin duygusu sayesinde dili öğrenmek isteme derecelerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. İngilizce hazırlık eğitimini zorunlu olarak alan öğrencilerinin yabancı dil motivasyonlarının yüksek olması, bu öğrencilerin bölümlerinin eğitim-öğretim dilinin %100 İngilizce olmasından dolayı bu dili lisans eğitimlerinde başarı elde edebilmek için bir araç olarak görüyor olmalarından kaynaklanıyor denilebilir; bu bulgu üniversite öğrencilerinin araçsal motivasyonlarının daha yüksek olduğu (Al-Tamimi ve Shuib,2009; Uludağ,2001) çalışmaların bulgularıyla da desteklenmektedir. İngilizce hazırlık sınıfında isteğe bağlı olarak öğrenim gören öğrencilerin de yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olması ise İngilizcenin hem mesleki hem de sosyal hayatın önemli bir parçası olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi boyutlarında kadın ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunmadığı; performans-kaçınma boyutunda ise erkek ve kadın öğrencilerin ortalamasının erkek öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak, kadın ve erkek öğrencilerin öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi düzeylerinin eşit olduğu; diğer bir ifadeyle, araştırma kapsamındaki kadın ve erkek öğrencilerin, yeteneğin geliştirilebilir ve geliştirilemez olduğu inançlarının, hata ve zorluklarla karşılaştıklarında azimli olma veya hatadan kaçma seviyelerinin, diğerlerinin performansları ile ilgilenmeme veya öğretim etkinliklerine performans düzeylerinin sınıf arkadaşlarından daha yüksek olduğunu göstermek için katılma düzeylerinin birbirlerine denk olduğu söylenebilir. Performans-kaçınma boyutunda erkek ve kadın öğrencilerin ortalamasının erkek öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulgusu ise, araştırma kapsamındaki erkek öğrencilerin yeteneğin geliştirilemez olduğu inançlarının, hata yapma korkularının ve düşük yetenek beklentilerinin, öğretim etkinliklerine sınıf arkadaşlarının ve öğretmenlerin olumsuz yargılarından ve diğerlerine oranla yeteneksiz görünmekten kaçınmak amacıyla katılmalarının, akademik görevlere karşı kendilerine güvensizlik yaşamalarının ve başarısız olmamak için bir çalışmayı kolayca bırakabilme olasılıklarının kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmanın bu bulguları, Altıparmak (2015), Aydın ve diğ.(2014), Kaya (2016), Küçükkoğlu ve diğ. (2010), Lochbahum ve diğ. (2013), Mentiş Köksoy (2015), Toğluk (2009 ve Tutaş (2011) tarafından yapılmış olan çalışmaların bulgularıyla örtüşmemesine rağmen; erkeklerin daha yüksek performans-kaçınma yönelimine sahip oldukları (Aydın ve diğ.,2014); performans-yaklaşma yönelimi ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı (Kaya,2016; Odacı ve diğ., 2013; Toğluk,2009) ve başarı yönelimi düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı (Cengiz ve Kabakçı,2014 ; Erman ve diğ.,2004; İzci ve Koç,2012; Vahapoğlu,2013) araştırmaların bulgularıyla kısmen desteklenmektedir.

Öğrenme yönelimi alt boyutunda hazırlık eğitimini zorunlu ve isteğe bağlı alan öğrenci gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgulara dayanarak, hazırlık eğitimini zorunlu ve isteğe bağlı alan öğrencilerin mevcut becerilerini geliştirmeye



odaklanma, kendi bilgi ve becerilerini artırmak için çaba gösterme, kendi öğrenme sürecine daha çok değer verme ve bunun için çaba sarf etme, eğitim içeriklerini tam anlamıyla içselleştirme, başarı ve başarısızlığı çabaya bağlama, zor işler yerine orta zorlukta görevler tercih etme ve yapacağı çalışmalara istek duyma seviyelerinin eşit olduğu söylenebilir. Performans-yaklaşma ve performans-kaçınma alt boyutlarında hazırlık eğitimini zorunlu ve isteğe bağlı alan öğrencilerin grupların ortalamaları arasında hazırlık eğitimini zorunlu alan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Hazırlık eğitimini zorunlu alan öğrencilerin performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerinin hazırlık eğitimini isteğe bağlı alan öğrencilerden daha yüksek seviyede olduğu bulgusu, hazırlık eğitimini zorunlu alan öğrencilerin dönem sonlarında yapılan yeterli sınavlarında başarılı olarak bölümlerinde okumaya hak kazanabilmek için daha yüksek hata yapma korkusu yaşamalarından, öğretim etkinliklerine hem performans düzeylerinin sınıf arkadaşlarınınkinden daha yüksek olduğunu göstermek amacıyla hem de sınıf arkadaşlarının ve öğretmenlerinin olumsuz yargılarından ve diğerlerine oranla yeteneksiz görünmekten kaçınmak amacıyla katılmalarından, ısrarlı çaba ve rekabete dayalı mücadele içinde olmalarından, çok çalışmalarından ve akranlarını geçmek için çok çaba harcamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrenme yönelimi grubundaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeyi ortalamasının performans-kaçınma yönelimi grubu öğrencilerinin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenme yönelimi grubundaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeyi ortalamasının daha yüksek olduğu bulgusu, öğrenme yönelimine sahip öğrencilerin herhangi bir alanda kendi yetenek düzeylerini düşük ya da yüksek görmekten ziyade mevcut becerilerini geliştirmeye odaklı olduklarından (Elliot ve Dweck,1988), kendi bilgi ve becerilerini artırmak için çaba göstermelerinden (Elliot,1999), kendi öğrenme sürecine daha çok değer vermelerinden (Ames ve Archer,1988) motivasyonlarının yüksek olmasından (Akın,2006a:56; Dweck, 1986:1040; Dweck ve Leggett,1988) ve performans-kaçınma yönelimli öğrencilerin akademik görevlere karşı güvensizlik yaşamalarından ve başkalarına yeteneksiz görünecekleri ve gülünç duruma düşecekleri korkusu ile de yardım istemekten çekinmelerinden dolayı kendilerini akademik anlamda sınırlamalarından ve başarısız olmamak için bir çalışmayı kolayca bırakabilmelerinden (Akın 2006b; Elliot,1999; Midgley ve Urdan,2001; Pintrich, Conley ve Kempner,2003) kaynaklanıyor olabilir. Araştırmada, öğrenme yönelimi ile performans-yaklaşma yönelimi gruplarındaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeyi ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmaması, ortalamaların eşit olması, öğrenme yönelimine sahip öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olmasından, yapacağı çalışmalara istek duymalarından (Akın,2006a:56; Dweck, 1986:1040; Dweck ve Leggett,1988) ve performans-yaklaşma yönelimine sahip öğrencilerin başarı ihtiyacı ve yüksek yetenek beklentisi içinde olmalarından (Elliot,1999) kaynaklanıyor olabilir. Araştırmada performans-yaklaşma yönelimi ile performans-kaçınma yönelimi gruplarındaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeyi ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmamasının, ortalamaların eşit olmasının nedeni her iki başarı yönelimi grubunun da performans başarı yönelimi grubunda olmaları olabilir.

Yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanları ile öğrenme yönelimi alt boyut puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanı ile öğrenme yönelimi puanları arasında kadın ve erkek öğrenciler ve hazırlığı zorunlu ve isteğe bağlı alan öğrenciler için elde edilen korelasyonlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve araştırma kapsamındaki öğrenme yönelimine sahip öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine ve hazırlık eğitim durumuna göre farklılaşmadığı bulgusu, öğrenme yönelimli öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olmalarından (Akın,2006a:56; Dweck, 1986:1040; Dweck ve Leggett,1988); dolayısıyla yabancı dil motivasyon düzeylerinin de yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanları ile performans-kaçınma yönelimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu, performans-kaçınma yönelimli öğrencilerin akademik görevlere karşı kendilerine güvensizlik yaşamalarından ve başkalarına

yeteneksiz görünecekleri ve komik duruma düşecekleri korkusu ile yardım istemekten çekinmelerinden dolayı kendilerini akademik anlamda sınırlamalarından ve başarısız olmamak için bir çalışmayı kolayca bırakabilmelerinden (Akın 2006b; Elliot,1999; Midgley ve Urdan,2001; Pintrich, Conley ve Kempler,2003) kaynaklanıyor olabilir. Yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanı ile performans-kaçınma yönelimi boyutu arasındaki korelasyonların cinsiyet ve hazırlık eğitimi durumuna göre düşük düzeyde, negatif ve istatistiksel olarak önemsiz bulunması ise bu durumun araştırma kapsamındaki öğrencilerin cinsiyetlerine ve hazırlık eğitim durumuna göre farklılaşmadığının bir göstergesidir. Yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanları ile performans-yaklaşma yönelimi alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki olması performans-yaklaşma yönelimli bireylerin muhtemel bir başarısızlık durumunda motivasyon kaybı yaşayabilmelerinden (Elliot,1997); dolayısıyla, motivasyonlarının çok düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin başarı yönelimlerinin olumlu ve olumsuz özelliklerine göre ve düşük yabancı dil motivasyona sahip öğrencilerin motivasyon düzeylerinin artırılmasına yönelik düzenlenmiş deneysel çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin farklı amaçlar benimsemesi ve farklı düzeylerde başarılı olmaya güdülenmelerini açıklayan başarı yönelimlerinin ve akademik başarı üzerinde etkili olduğu ilgili literatürde yapılmış olan çalışmalarla kanıtlanmış olan yabancı dil motivasyonunun öğretmenler tarafından dikkate alınmasının ve bu yönelimlere ve motivasyona göre sınıf etkinliklerinin işe koşulmasının öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında etkili olacağı düşünülmektedir; dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve onları yabancı dil öğrenmeye motive eden faktörlerin farkında olmaları sağlanması gerekmektedir. Üniversite düzeyinde gerçekleştirilen bu araştırma ilköğretim ya da ortaöğretim düzeyinde de tasarlanabilir.

## KAYNAKLAR

- Akın, A. (2006a). *Başarı amaç oryantasyonları ile üst biliş farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- \_\_\_\_\_ (2006b). 2X2 Başarı yönelimleri ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- \_\_\_\_\_ (2008). Öz-duyarlılık ve başarı yönelimleri: yapısal eşitlik modeliyle bir inceleme. *Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 1-15.
- Akın, A., & Çetin, B. (2007). Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, (7) 26, 1-12.
- Al-Tamimi, A. & Shuib, M. (2009). Motivation and attitudes towards learning English: a study of petroleum engineering undergraduates at Hadhramout University of sciences and technology. *GEMA: Online Journal of Language Studies*, 9 (2). 29-55.
- Altan, M. Z. (1994). *Relationships between foreign language aptitude, attitudes, motivations and the attained English language*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altıparmak, M. E. (2015). Akademik kontrol odağı ve başarı hedef yönelimleri: beden eğitimi öğretmenliği öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 73-78.
- Ames, C. (1984). Achievement attribution and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76 (3), 478-487.

- \_\_\_\_\_ (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Arslan, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Amaç Yönelimleri ile Yapılandırıcılığa Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 107-122.
- Aydın, S., Yalmanlı, S. G. ve Yel, M. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 31-39.
- Ayhan, Y. Z. (1999). *Orta ve yükseköğretimde yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın nedenleri (Afyon Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: TDFO Yayıncılık.
- Baştürkmen H. (1990). *Motivation and attitudes towards learning English: a profile of Bilkent University freshmen students*. Unpublished MA Thesis. Ankara: ODTÜ Social Sciences Institute.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Butler, R. (1992). What young people want to know when: effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62 (6), 934-943.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükyazı, M., (1995). *The Relationships among the communicativeness of classroom activities, student motivation, communication in the classroom and achievement in language learning*. Unpublished Master of Science Thesis. Bilkent University Social Sciences Institute, Ankara.
- Campbell, E. & Storch, N. (2011). The changing face of motivation: a study of second language learners' motivation over time. *Australian Review of Applied Linguistics*, 34 (2), 166-192.
- Cengiz, R. & Kabakçı, A. C. (2014). Üniversiteler arası futsal müsabakalarına katılan sporcuların başarı yönelim ve motivasyon davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*. 13 (4), Sonbahar Kış, 59-71.
- Chang, H-H. (2005). *The relationship between extrinsic / intrinsic motivation and language learning strategies among college students of English in Taiwan*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ming Chuan Üniversitesi, Taiwan.
- Cronbach, L. J., Schonemann, P., & McKie, D. (1965). Alpha coefficients for stratified-parallel tests. *Educational and Psychological Measurement*, 25, 291-312.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Ö. (2009). *İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), Autumn, 273-284.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Teaching and researching motivation*. UK: Pearson Education Limited.

- \_\_\_\_\_ (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19, 42-68.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2001). *Teaching and researching motivation*. UK: Pearson Education Limited.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34 (3), 169-189.
- Elliot, A. J. & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, J. A. & McGregor, H.A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*. 80 (3) 501-519.
- Elliot, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (1), 5-12.
- Ely, C. (1986). An analysis of discomfort, risk-taking, sociability and motivation in the second language classroom. *Language Learning*, 36, 1-25.
- Emeksiz, B. (2006). *Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde güdülenme (motivasyon) ölçümü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erman, A. K., Şahan, A. & Can, S. (2004). *Sporcu Bayan ve Erkeklerin Spora Özgü Başarı Motivasyonlarının Karşılaştırılması*. 10th ICHPER Sd European Congress & TSSA 8th International Sport Science Congress, 17-20 Kasım, Antalya.
- Ertan, A. B. (2008). *İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersindeki güdülenmelerinin ve inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- \_\_\_\_\_ (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology Journal*, 41, 1-24.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (6th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Ghanea, M., Pisheh, H. R. Z. & Ghanea, M. H. (2011). The relationship between learners' motivation

- (integrative and instrumental) and English proficiency among Iranian EFL learners. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 59, 458-464.
- Gonzales, R. (2010). Motivational orientation in foreign language learning: the case of Filipino foreign language learners. *TESOL Quarterly*, 3, 3-28.
- Guilloteaux, M. J. (2007). *Motivating language learners: a classroom-oriented investigation of teachers' motivational practices and students' motivation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Nottingham Üniversitesi, UK.
- Gültekin Talayhan, Ö. (2018). *The relationship among motivation, metacognition and academic achievement of preparatory school students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: the Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20 (2), Spring, 29-70.
- Hayamizu, T. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *The Journal of Experimental Education*, (59) 3, 226-234.
- Hernández, T. A. (2008). Integrative motivation as a predictor of achievement in the foreign language classroom. *Applied Language Learning*, 18 (1 & 2), 1-15.
- Hinomori, T. (2009). A process model of L2 learners' motivation: from the perspectives of general tendency and individual differences. *System*, 37 (2), June, 313-321.
- Hsieh, P-H. P. (2008). Why are college foreign language students' self efficacy, attitude, and motivation so different?. *International Education*, 38 (1), 75-90.
- İzci, E. & Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 31-43.
- Kaliski, P. K., Finney, S. J. & Horst J. (2006). *Does socioeconomic status influence achievement goal adoption? An investigation of group difference using structured means modeling*. <http://www.jmu.edu/assessment/research/students/Kalisk>. (Erişim tarihi: 30.09.2019. [www.scirus.com](http://www.scirus.com))
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Karakış, Ö. (2014). *Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz-yeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karagül, O. (2019). *Extrinsic motivational resources for second/foreign language learning: a study on exploring motivators and de-motivators of engineering students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kato, F., Yasumoto, S. & Aacken, S.V. (2007). A Comparative study: motivation of learners of Japanese. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 4 (1), 41-57.
- Kaya, F. (2016). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Kayış, A. R. (2013). *Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kesin, M. (2008). *The effect of classroom learning environment on intrinsic motivation of students learning English as a foreign language in freshman class at Atılım University*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kirk, R. (2008). *Statistics: an introduction* (Fifth edition). USA: Nelson Education.
- Krashen, S. D. (1981). *The theoretical and practical relevance of simple codes in second language acquisition*. R. Scarcella & Krashen S.D. (Ed.), *Research in second language acquisition: selected papers of the Los Angeles second language acquisition research forum* (s. 7-18). Rowley, MA: Newbury House.
- Küçükkoğlu, A., Kaya, H. İ. & Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği ABD öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (2), 121-135.
- Kyriacou, C. & Kobori, M.(1998). Motivation to learn and teach English in Slovenia. *Educational Studies*, 24 (3), 345-351.
- Li, P. & Pan, G. (2009). The relationship between motivation and achievement - a survey of the study motivation of English majors in Qingdao Agricultural University. *English Language Teaching Quarterly*, 2 (1), 123-128.
- Linnerbrink, E.A. & Pitrich, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31 (3), 13-327.
- Lochbaum, M., Podlog, L., Litchfield, K., Surles, J. & Hilliard, S. (2013). Stage of physical activity and approach-avoidance achievement goals in university students. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 161-168.
- Maehr, M. L. (1983). On doing well in science: Why Johnny no longer excels; why Sarah never did. In S. G. Paris, G. M. Olson, & H. W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 179-210). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- McDonough, S.H. (1986). *Psychology in foreign language teaching*. London: Unwin-Hyman.
- Mentiş Köksoy, A. (2015). *Müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: a further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Miller, B. J. (2004). *Examining the avoidance subscales of the achievement goal questionnaire*. Unpublished thesis, James Madison University, Harrisonburg, VA. (Erişim tarihi: 18.02.2008).
- Mori, S. & Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System*, 34, 194-210.
- Moriam, Q. (2008). A study on motivation and strategy use of Bangladeshi University students to learn spoken English. *Journal of International Development and Cooperation*, 14 (2), 51-66.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91 (3), 328-346.
- Nikitina, F. & Furuoka, F. (2005). Integrative motivation in a foreign language class-room: a study on

- the nature of motivation of the Russian language learners in University Malaysia Sabah. *Jurnal Kinabalu, Jurnal Perniagaan & Sains Sosial*, 11, 23-34.
- Odacı, H., Berber Çelik, Ç. & Çikrikci, Ö. (2013). Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 95-105.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal Volume*, 51 (2), April, 144-156.
- Petrides, J. R. (2006). Attitudes and motivation and their impact on the performance of young English as a foreign language learners. *Journal of Language and Learning*, 5 (1), 1-20.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Pulat, B. (2010). Z.K.Ü. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Rastegar, M., Akbarzadeh, M. & Heidari, N. (2012). The darker side of motivation: demotivation and its relation with two variables of anxiety among Iranian EFL Learners. *International Scholarly Research Network ISRN Education*, 2012 ( 215605), 8 sayfa, DOI:10.5402/2012/215605.
- Robitzsch, A., (2017). *Package 'sirt'*. <http://r.meteo.uni.wroc.pl/web/packages/sirt/sirt.pdf>
- Sadighi, F. & Zarafshan, M. (2006). Effects of attitude and motivation on the use of language learning strategies by Iranian EFL university students. *Journal of Social Sciences & Humanities of Shiraz University*, 23 (1), Spring, 71-80.
- Salem, N. M. (2006). *The role of motivation, gender, and language learning strategies in EFL proficiency*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beyrut Amerikan Üniversitesi, Lübnan.
- Samad, A. A., Etemadzadeh, A. & Far, H. R. (2012). Motivation and language proficiency: instrumental and integrative aspects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 432-440.
- Sarıyüpoğlu, D. (2011). Öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizceye karşı tutum ve güdülenmenin değerlendirilmesi (F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sayadian, S. & Lashkarian, A. (2010). Investigating attitude and motivation of Iranian university learners toward English as a foreign language. *Contemporary Issues in Education Research*, 3 (1), January, 137-148.
- Scarcella R.C. ve Oxford R. (1992). *The tapestry of language learning: the individual in communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Svinicki, M. D.(2005). Student goal orientation, motivation and learning. *Idea Paper*, 41. [http://www.idea.ksu.edu/papers/Idea\\_Paper\\_41.pdf](http://www.idea.ksu.edu/papers/Idea_Paper_41.pdf). (Erişim tarihi: 20.06.2019),
- Toğluk, E. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin başarı yönelimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tremblay, P. F. & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning.

*Modern Language Journal*, 7, 505-518.

- Tutaş, S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçar, H. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım durumu: Uzaktan İÖLP Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Uludağ, G. (2001). *Tekrara kalan ve ilk senesini okuyan hazırlık öğrencilerinin amaçları, beklentileri ve eğilimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Vahapoğlu, Z. (2013). *Ön lisans öğrencilerinin umut düzeyleri ve başarı yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Wei, M. (2007). The interrelatedness of affective factors in EFL learning: an examination of motivational patterns in relation to anxiety in China. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 11 (1), June, 1-23.
- Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for language teachers*. New York: Cambridge University.



## ***Relationship Between Foreign Language Motivation and Achievement Orientation***

### **Extended Abstract:**

The necessity and necessity of learning a foreign language in order not to get lost in the rapid circulation of information and to follow the developments cannot be denied. Therefore, it is thought that it is important to know the foreign language motivations and achievement orientations in determining the underlying behaviors of students in academic achievement in foreign language education. Motivation, which is the key to success or failure in learning a second language such as excitement, determination and continuity (Dörnyei, 2001a), is defined as an individual's desire to learn the language and the degree of desire to learn the language through the sense of satisfaction received from this activity (Gardner, 1985: 10). Researchers looking for the reasons why students with the same intelligence and ability show success at different levels explain this situation with individuals' adopting different goals and motivation to succeed at different levels, in other words, with "achievement orientation theory" (Ames, 1984; Dweck, 1986; Maehr, 1983; Nicholls; , 1984). Instead of classifying students as motivated or demotivated, the main reason why individuals are motivated to achieve success takes into account their academic achievements, the goals they set for themselves and their attempts to achieve these goals (Akın 2006a, Eryenen 2008 ); identifying the reasons for the success of students in school and in the classroom (Elliot and McGregor, 2001; Kaliski et al., 2006; Kaplan and Maehr, 2007; Miller 2004) and how they evaluate the competence they have about achievement (Kaliski et al. Miller 2004). Initial research on achievement orientations suggests that the belief that talent can and cannot be improved, the perceived ability level (Ames, 1992; Dweck, 1986; Elliot and Church, 1997), students' attitudes and behaviors towards knowledge, skills, duties and responsibilities presented in academic environment affect being "performance" or "learning" orientated (Dweck & Leggett, 1988: 256). As a result of the researches, it is concluded that performance orientation is related to success and some variables and performance orientation is divided into two groups as performance-approach and performance-avoidance (Butler, 1992; Elliot 1999; Elliot and Dweck, 1988; Elliot and Harackiewicz 1996; Elliot and Harackiewicz 1996; McGregor 2001). Belief that talent cannot be improved, fear of failure and low talent expectation point to performance-avoidance achievement orientation and belief that talent cannot be improved, fear of failure, need for success and high talent expectation point to performance-approach achievement orientation (Elliot, 1999).

The aim of this study is to examine the relationship between foreign language motivation and achievement orientations of university preparatory class students according to the variables of gender and compulsory and optional status of preparatory education. The research was conducted in a relational screening model that aimed to determine the interchange between two and more variables (Karasar, 2013). In the study, to obtain data on the demographic variables of prospective teachers, Personal Information Questionnaire prepared by the researcher was used. In the study conducted on 280 university English preparatory class students, "Achievement Orientation Scale" (AOS) developed by Midgley et al. (1998) and adapted to Turkish by Akın and Çetin (2007) was used. The Achievement Orientation Scale (AOS) used in the research consists of 17 items and dimensions of learning, performance-avoidance and performance-approach orientations: The items 1-6 are learning orientation, 7-12 items are performance-approach orientation, and 13-17 items are performance-avoidance orientation. The scale has a 5-point Likert-type rating such as "1 = Never", "2 = Rarely", "3 = Frequently", "4 = Usually" and "5 = Always". The high score obtained from each sub-dimension of the scale indicates that the individual has the relevant achievement orientation. In the current research, the scores obtained from the dimensions of "Learning Orientation" and "Performance-Approach Orientation": 6-14 low, 15-22 medium, 23-30 high; the scores obtained from the "performance-avoidance orientation" dimension were evaluated as low between 5-11, medium

between 12-18, and high between 19-25. In the present study, the Cronbach alfa reliability of the learning orientation, performance-approach orientation, and performance-avoidance orientation subscales of the Achievement Orientation Scale were found to be 0,843, 0,890 and 0,862, respectively; the overall reliability of the scale was calculated as 0.908 with layered alpha. In order to determine the foreign language motivation levels of the students, Motivation Intensity, Desire to Learn English, Attitude towards Learning English and Instrumental Orientation sub-dimensions of the Motivation and Attitude Scale (AMTB), which was developed by Gardner (2005) and adapted to Turkish by Doğan (2009) was used. The scale has a 5-point Likert-type rating such as "1 = Never", "2 = Rarely", "3 = Frequently", "4 = Usually" and "5 = Always". 72 points and below were evaluated as "low" and 73 points and above as "high" from the Foreign Language Motivation Scale, which was evaluated over the total score in the present study. Descriptive statistics were used in the first sub-problem, unrelated samples t-test in the second sub-problem, one-way analysis of variance (ANOVA) in the third sub-problem, Pearson correlation analysis in the fourth sub-problem and Fisher's Z statistic in the fifth sub-problem.

It was found that the students in the research were high in learning-orientation dimension, medium in performance-approach dimension and low in performance-avoidance dimension; the levels of foreign language motivation were high in all sub-dimensions of the scale (motivation intensity, desire to learn English, instrumental orientation and attitude towards learning English) and in the whole scale. It was determined that the level of foreign language motivation of male and female students and students who received compulsory and optional English-medium preparatory education were equal and the difference between the averages of the groups was not significant. It was determined that the difference between the mean of female and male students in learning orientation and performance-approach orientation dimensions was not significant; the average of male and female students in performance-avoidance dimension was statistically significant difference in favor of male students. In the learning orientation sub-dimension, the difference between the averages of the students taking English-medium preparatory education compulsory and optional was not found statistically significant; there is a statistically significant difference between the means of the students taking English-medium preparatory education compulsory and optional in the performance-approach and performance-avoidance sub-dimensions in favor of the students taking compulsory English-medium preparatory education. It was found that the mean of the motivation level of the students in the learning orientation group was higher than the mean of the motivation level of the students in the performance-avoidance orientation group; the differences between the students in the learning orientation and performance approach orientation groups and the students in the performance approach orientation and performance avoidance orientation groups were not statistically significant, and the mean values were equal. It was also determined that a moderate, positive and significant relationship between the total scores of the foreign language motivation scale and the learning orientation sub-dimension scores of the achievement orientations scale; there was a low, negative and significant relationship between total scores of foreign language motivation scale and performance-avoidance orientation scores; there was a low, positive and insignificant relationship between performance-approach orientation scores; there was a low, positive and insignificant relationship between total scores of foreign language motivation scale and performance-approach orientation scores. There was no statistically significant difference between the total score of the Foreign Language Motivation Scale and the learning orientation scores between the men and women and the students taking English-medium preparatory education compulsory and optional; the correlations between total score of foreign language motivation scale and performance-avoidance orientation dimension were found to be low, negative and statistically insignificant according to gender and preparatory education status; since the correlations calculated for performance-avoidance orientation

were not statistically significant, there was no need to test the difference between gender and preparatory education status.

Experimental studies can be conducted to increase the motivation levels of the students with low foreign language motivation and to determine the success orientations of the students and to adjust the positive and negative characteristics of these orientations. Teachers should take into account the achievement orientations that explain students' adoption of different goals and motivation to be successful at different levels and the foreign language motivation which has been proved by the studies conducted in the related literature on the academic achievement; it is thought that recruitment of classroom activities according to these orientations and motivations will be effective in increasing the academic achievement of the students; therefore, teachers should be aware of their students' achievement orientations and the factors that motivate them to learn a foreign language.

**Key Words:** *Achievement orientation, Foreign language motivation, Attitude towards learning English, Preparatory class, Foreign language education.*



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.648997

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(1), 267-282

## Reading The Line Spaces of the Story Completion Tasks: An Evaluation of Gender Equality Course

Senem GÜRKAN<sup>1</sup>

Makalenin Geliş Tarihi: 20.11..2019

Yayına Kabul Tarihi: 06.06.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 27.06.2020

*Drawing on feminist methodology, this research aims at examining the gender equality courses at universities. More specifically, the attempt of this paper is to reveal the gender stereotyping of the university students through their creative writing activities by comparing those activities of the students who took gender equality course and the ones who have not yet. This research was built on mixed method. The design of the research, qualitative content analysis was used to examine the written responses of the students to the story starter of "Cinderella". Quantitative analysis was conducted to support the data gained through qualitative techniques. This folk tale is originally stereotypical. However, as the data collection technique of the research, the non-stereotypical type of story starter of Cinderella was used as a tool for the story completion task. The participants of the study were 120 first grade university students from Ondokuz Mayıs University, 62 of whom took gender equality course this semester (Group A from Faculty of Economics and Administrative Sciences) and 58 of whom have not taken this kind of a course or training yet (Group B from Faculty of Education). The writings of the students were analyzed under four categories such as language use, types of the attributes assigned by the students to the characters they used in their stories, sex roles and the completion of the studies. The results of the study suggest that gender equality courses have a positive effect on students' perceptions of gender equality. Nevertheless, there seems to be gender stereotyping in both groups, but weaker in Group A than Group B.*

**Key words:** Gender, Gender stereotypes, Creative writing, Story starters, Story completion task

### INTRODUCTION

From the first days of the history, the debate over the different roles, responsibilities and traits between women and men, which is currently named as gender stereotypes, have been on the agenda of the academics from various fields.

Gender roles and attributes assigned to women and men can be implicated by many ways and vehicles. One of these is the creative writing activities meaning "having the power to create an imaginative, original literary production or composition" (Ramet, 2007: 13) or an open space such as an empty page that can be filled with anything the writer imagines (Morley, 2007: 1).

Some studies suggest that the writings of females and males differ in many ways (Kamler, 1990; Sumida, 2000). Those studies generally focus on the participants from the ages of primary school as

<sup>1</sup> Research Assistant, Ondokuz Mayıs University, [senemgrk@yahoo.com](mailto:senemgrk@yahoo.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2061-6385>

Kohlberg (1966), in his cognitive developmental theory, states that the development of the sex roles of children is constructed at the age of 9-11. However, this study aims at studying with the participants from university (college students or adults) as many other researches were conducted in order to reveal the gender role perceptions of the university students (Holt & Ellis, 1998; Street, Kimmel, & Kromrey, 1995).

### *Literature Review on Gender and Creative Writing Activities*

There are many studies focusing on gender stereotypes. The masculine and feminine gender roles, identities and status have been studied by Wollstonecraft (1987), Yaşın- Dökmen (1999), Eisler & Skidmore, (1987); Bem (1974), Rudman & Glick, (2001), etc.

In her widely used and read research, Bem (1974) listed masculine gender roles as “act as a leader, aggressive, ambitious, analytical, assertive, athletic, competitive, defends own beliefs, dominant, forceful, has leadership abilities, independent, individualistic, makes decisions easily, masculine, self-reliant, self-sufficient, strong personality, willing to take risks, willing to take a stand”; and feminine gender roles as “affectionate, cheerful, childlike, compassionate, does not use harsh language, eager to soothe hurt feelings, feminine, flatterable, gentle, gullible, loves children, loyal, sensitive to the needs of the others, shy, soft spoken, sympathetic, tender, understanding, warm, yielding”. In 1987, Kavuncu adapted Bem’s inventory to Turkish society and found out that the roles for masculinity are “responsible for his family, dominant, generous, impassive, masculine, forceful, sociable, adventurous, willing to take a stand, ambitious, idealist, self-sufficient, assertive, strict, acts as a leader, sensible, authoritative, willing to take risks, aggressive, trustworthy” and femininity are “solemn, understanding, sensitive to the needs of others, yielding, warm, loves children, emotional, devoted, conciliator, tender, eager to soothe hurt feelings, does not use harsh language, feminine, compassionate, respectable, loyal, affectionate, shy, soft-spoken, gentle”. Moreover, Bacacı-Varoğlu (2001) also listed the gender roles of Turkish society by emphasizing that males are of public sphere while females are that of private. Some others assessed the validity of Bem’s inventory and masculine and feminine gender roles to different cultures. For instance, Lara- Cantu et al. (1987) studied these masculine and feminine roles to Mexican culture, Sugihara et al. (1999) to Japanese culture, Ward et al. (1986) to Malaysia and South India, Holt et al. (1998), Larsen et al. (1986) and Reed-Sanders et al. (1984) to all cultures. Moreover, more specifically, gender role stress also studies by some scientists. For instance, Goddard (2018) and Eisler & Skidmore (1987) studied the feminine gender role stress while Koç, Avcı-Haskan, Bayar (2017) studied that of men.

After dealing with the studies regarding gender roles, it can now be said that there are several studies conducted through different educational programs and courses by focusing on gender roles.

For instance, Tutsak and Batur (2011) compared the two Turkish textbooks used in 1922 and 2011 in terms of educational rights of women. They used qualitative research model, monitoring model and found out that both coursebooks were inadequate and restricted the social life of women such as being mother and at private sphere. Moreover, they also showed some signs about sexist occupational roles. Men were portrayed as soldiers whereas women were at home, doing housework and mothership. Another study, done by Eren (2015), examined gender in Turkish and English books written for children. It was found that the books were written by giving special care to gender equality. The books included some roles giving girls some gender roles at public sphere and boys in private sphere. In their research carried out to reveal the gender ideology through female and male figures, Çubukçu and Sivaslıgil (2007), examined the 7<sup>th</sup> grade ELT textbook and demonstrated that men’s visibility was higher than that of women’s as overall. On the other hand, women’s visibility was higher at private sphere. In another research, Mineshima (2008) revealed that the number of the male and female characters and the words used for them are almost the same. Saarikivi (2012) also found out some clues showing gender inequality in EFL coursebooks used in Finland for 7<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grades.

Focusing on the main point of this paper, there is a large number of studies about gender and creative writing activities including story starters and story completion tasks, as in stated in its description “creative writing is a rich, personal, value-laden language activity and can provide a record of thought which represents the writer’s ordering of reality” (Trepanier-Street, Romatowski, 1991). Creative writing is fictional and hence, it can reflect personal characteristics such as gender (Llosa, 2012). For instance, Tsai (2013) put forward the relation between creative writing and the academic performances of 18 graduate and PhD students. Similarly, Berninger et al. (2008) demonstrated differences among sexes after doing a research with 200 adults and 122 children. Buxton (2011) also examined gender-based differences of 20 kindergarten students and found some gender inequalities as the results of the study. Henkin (1995) stated that girls were more eager to write creative writing activities more than boys; just as Davies (1993) suggested that gender is a social phenomenon that can be identified in the writing activities of the students. Stobart, Elwood, & Quinlan (1992) and Peterson (1998) also told that there are some differences on creative writing activities in terms of genders of the authors.

The effects of creative writing activities on the courses and fields of work are the other examinations of the past researches such as Art, Music, Maths, Social sciences, history, etc. (Böttcher, 1999). For instance the influences of different kinds of creative writing activities were conducted in Social Sciences (Duban et al., 2015), in foreign language or language courses as English as a Foreign Language (EFL) (McCullen, 2009), (Aktaş, 2009), (Top, 2013), (Bizzaro, 2004); and Turkish (Demir, 2012; Kırmızı, Et. Al. 2012).

McAuliffe (1993) examined the writings of the second-grade students. She analyzed the writings under the categories of language use, subjects and styles of the stories. The results showed that both female and male students use sexist language and write on various styles of stories. The findings demonstrated that female students focused on community, whereas male students wrote on the theme contest. In addition to this, Tuck, Andree and Bell (1985), in their study, developed a scale named as “The Analysis of Character Traits (ACTS)” to reveal the sex stereotyping of the adults’ stories of children. The findings of the study showed that both females and males create stereotyped and non-stereotyped characters of their sexes; there are some differences in the profiles of the participants and sex stereotyping are present in the writings of the both authors. Having used story starters, that is, story completion task as a way of data collection, Trepanier-Street, Romatowski and McNair (1990) conducted a study. They wanted the students to complete the stories that were written in both stereotypical and non-stereotypical way of occupations. As a result of the study, it was found out that both female and male students produced stereotypical writings. Moreover, the students gave male characters a role for solving the problems.

There are some other researches demonstrating that the writing skills differ according to the genders of the participants (Doğan and Özçakmak, 2014; Karakaya, 2011; Arı, 2010; Karakuş-Aktan, 2013; Yılmaz, 2011). For instance, in one study, in order to examine the relationships between gender, gender role, and creativity, the creative activities of 136 undergraduate students were used. The performance of the male participants was better than that of females. Both males and females with strong masculine gender roles surpassed the performance of undifferentiated participants (Stoltzfus, et al., 2011).

Run in another part of the world, in Kenya, Mochi, et al. (2013) attempted to show the differences in the performances of boys and girls in secondary schools. The data was collected with a creative writing task and two-tailed t-test. The results of the study demonstrated that females outperform males. Moreover, it can be seen from the literature that gender was also used as a tool to reveal the written language accuracy of CLIL (content and language integrated learning) and a non-CLIL analysis. The 393 third and fourth grade secondary school students were the participants of the study.

As a result of the study, girls did not significantly outperform their boy peers in written accuracy in the CLIL group. However, the situation was not the same at the non-CLIL group (Lahuerta, 2017).

Run in Turkey, Başkan (2019) also examined the writing skills of the 7<sup>th</sup> grade students in terms of some variables including gender. 515 participants in six different schools in Diyarbakır were asked to write some texts and their texts were evaluated by Narrative Text Writing Completion Form prepared by the researcher. The results of the study showed statistical differences according to the gender of the participants; that is, female students' story writing skills are higher than those of males. Ulu (2019), also sought to reveal the creativity of the 4<sup>th</sup> grade students in terms of gender and some other variables. The 182 participants were from six primary schools of Afyonkarahisar province. 'Writing Success' and 'Scale for Assessing Story Elements' were used to collect the data. Mann Whitney U and Kruskal Wallis-tests were used to analyse the data. The results showed that girls were better than boys in terms of keeping a diary.

Çer (2017) conducted another study in Turkey aimed to determine the gender perceptions of 57 university students and 5 adults. Within this qualitative study, the participants were asked to write a tale. The creative tales was expected to include a princess, a prince, a witch and a dragon. The data was analysed through content analysis and according to the findings of the study, the gender perceptions of the participants were found to be similar. Dolmaz and Kaya (2017) also aimed at examining the creative skills of the students according to some variables including gender. 60 7<sup>th</sup> grade students from Sivas were the participants of the study. The results of the study showed that gender did not affect the creativity of the students. In a similar research carried out with 289 9<sup>th</sup> grade students in Kütahya, Karakuş-Aktan (2013) revealed that the success of the students differs in terms of gender; that is, female students were slightly more successful than that of males. Zorbaz and Kayatürk (2015) studied with 817 secondary students of 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades in Antakya and stated that the attitudes of female students through writing was more positive than those of males.

Leaning against the previous studies, the purpose of this research is to examine the gender stereotyping of the students through their creative writing activities by comparing the creative writing activities of the university students who took gender equality course and the ones who have not yet.

The research questions addressed during the study are:

1. Are there any differences in the use of language between the students who took gender equality course and who did not?
2. Are there any differences in the use of language between male and female students who took gender equality course and who did not?
3. Are there any differences in the types of attributes assigned to female and male characters between the students who took gender equality course and who did not?
4. Are there any differences in the types of attributes assigned to female and male characters between male and female students who took gender equality course and who did not?
5. Are there any differences in the use of sex roles between the students who took gender equality course and who did not?
6. Are there any differences in the use of sex roles between male and female students who took gender equality course and who did not?
7. How do the students complete the story starters; in a stereotypical way or a non-stereotypical way?

## METHODOLOGY

### *Deciding for the Methodology*

This study conducted with mixed method in which both qualitative and quantitative research models were used as the method of the research. As for the qualitative research, just as Strauss and Corbin (1997) remarked, in order to bring the gender perceptions of the university students to surface, the qualitative method was used. In addition to this, the theoretical aspects and periods of quantitative paradigms was found suitable to be used in order to specify the frequency and percentage of the analysing units (number of the participants and the data collected for the four categories).

Epistemologically, this study leans on feminist methodology which focuses on feminist values (Neuman, 2006: 152) and which criticizes the cultural tendency to regard men's experience as universal (Lois, 2006: 85). By this way, the feminist researchers themselves looks at the world by the eyes of women and the researcher herself and the examined unit itself will be women (Kelly, 1988); which means that it is inevitable for the researcher to be completely free from her own values and experiences (Weber, 1949). In other words, as the feminists are concerned with the experiences and implications of women's knowledge (Landman, 2006: 430), and this type of research is directly associated with qualitative methods (Maynard & Purvis, 1994), not quantitative methods as they are seen as male techniques (Cancian, 1992); it was found adequate to conduct this research through mostly qualitative techniques. The quantitative techniques were used only to support the findings gained through qualitative techniques with frequencies and percentages during this mixed method study.

Moreover, it was decided that the data collected through the writing activities of the students is to be analysed with content analysis which is a qualitative research technique (Burnard, 1995), and can be defined as "a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use" (Krippendorff, 2004: 18).

### *Participants*

The subjects of this research were 123 university 1<sup>st</sup> grade students. The students were drawn from two different faculties of Ondokuz Mayıs University by purposeful sampling. The first group, that is, Group A, was the group of the students consisting of 62 students who took Gender Equality course during their academic year at Faculty of Economics and Administrative Sciences. The second group, that is, Group B, was the group of the students from Faculty of Education, consisting of 58 who had never taken Gender Equality course in their lives. At the beginning of the session, there were 61 students. However, when they were asked whether they have ever taken gender equality course or training, 3 of them told that they have. So that the session was pursued with 58 students. These students' other demographic features such as age (they were 18 or 19), grades and socio-economic background were assumed to be the same.

**Table 1.**

*The Participants of the Study*

	GROUP A		GROUP B	
	FREQUENCY	PERCENTAGE	FREQUENCY	PERCENTAGE
<b>FEMALE</b>	<b>31</b>	<b>50 %</b>	<b>36</b>	<b>62%</b>
<b>MALE</b>	<b>31</b>	<b>50 %</b>	<b>22</b>	<b>38 %</b>
<b>TOTAL</b>	<b>62</b>	<b>100 %</b>	<b>58</b>	<b>100 %</b>

Showed in Table 1, Group A consisted of 62 students; 31, that is, half of whom were female and the rest 31 of whom were male. On the other hand, Group B consisted of 58 students 62% (36 female) of whom were female and 38 % (22 male) of whom were male. At the beginning of the session, they were asked for their consent and all the students confirmed to participate to the writing activity.



### *Procedure*

In this study, the students were asked to write stories as the completion to the story starters given by the instructor. The writing sessions were conducted in students' natural classroom settings by the same researcher. The students were given 40 minutes which is the same as their standard class duration.

To encourage them to participate to the study, the researcher gave the students an instruction "Is there anyone who does not know the story Cinderella?". After all of the students admitted that they knew the story, the researcher pursued her instruction as follows:

"Dear students. As you said that you all know the story, now you are invited to create a new story starting with a different, that is, non-stereotypical starter of Cinderella given to you. You are free to complete the story in the way you want. You can add new characters; you can change the story completely or you can write the standard story. You are totally free! Please do not forget to fill the information on your paper before starting your story. I hope all of you will enjoy this activity. Thank you for joining!".

### *Data Collection*

Story completion task, a type of creative writing activity conducted with a story starter used as the data collection method of the study. One of the famous short stories, Cinderella, re-written by James Finn Garner (2011: 38) in his book "Politically Correct Bedtime Stories" was used as the story starter. In this book Garner retold the famous time-tested stories from the sensitivity of our modern times such as feminism, freedom, etc. Garner thought that these stories were written from a stereotypical point of view; for this reason, he re-wrote these stories in a non-stereotypical way.

#### CINDERELLA

"There once lived a young woman named Cinderella, whose natural birthmother had died when Cinderella was but a child. A few years after, her father married a widow with two older daughters. Cinderella's mother-of-step treated her very cruelly, and her sisters-of-step made her work very hard, as if she were their own personal unpaid laborer. One day an invitation arrived at their house. The prince was celebrating his exploitation of the dispossessed and marginalized peasantry by throwing a fancy-dress ball". (...)

The above version is the original story starter. However, as the students participating to this research activity were Turkish, the Turkish version of the story translated by Evcı, but originally written by Garner (2016) was used as the story starter:

#### KÜLKEDİSİ

"Bir zamanlar Külkedisi adında genç bir kadın vardı; bu kadının biyolojik annesi o daha çocukken ölmüştü. Bu kadın annesini yitirdikten birkaç yıl sonra, babası, yaşları Külkedisi'nden daha büyük iki kız sahibi olan boşanmış bir kadınla evlendi. Üvey anne daha ilk günden Külkedisi'ne acımasızca davranmaya başladı; bu yetmezmiş gibi, üvey kız kardeşleri de evin her işini ona yaptırıyorlardı-görseniz, genç kadını iki kız kardeşin maaşsız özel hizmetçisi sanırdınız.

Günlerden bir gün bu haneye bir davetiye geldi. Prens bir kıyafet balosu düzenleyecekti." (...)

### *Criteria for the Evaluation of the Writings: Data Analysis*

Stated above in "Deciding for the Methodology" part, the data analysis will be done via content analysis. The review of literature given in the introduction part of this study helped us construct the four qualitative categories to assess the stories completed by the students.

These categories were:

1. Language Use: Did the students use gendered languages or were their languages free from sexist language use? If they used gendered language, were the students female or male? If they used gendered language, had the students taken gender equality course or not? How did the students describe their gender in Turkish?
2. Types of the Attributes: What kind of activities did the students assign to female and male characters? Did the students assign attributes to female characters in public or private sphere? Did the students assign attributes to male characters in public or private sphere?
3. Sex Roles: By using the adapted form of Bem Sex Role Inventory (BSRI), developed by Bem (1974), to Turkish society conducted by Kavuncu (1987), the gender role perceptions of the students were measured.
4. The Completion of the Stories: Were the completion of the stories written by Group A and Group B were stereotypical or non-stereotypical? Were the completions of the stories written by female and male students were stereotypical or non-stereotypical?

After the first assessment of the researcher, three experts (one from the Department of Turkish Literature, two from the Department of Gender Studies) evaluated the findings. After the evaluation of these experts/judges, the findings and results of this research were formed.

### *Limitations*

The limitation is about the evaluation methods used in data collection. The story-starter/story completion technique of a creative writing study is employed as evaluating gender-stereotypes. However different methods such as interview techniques or surveys can be utilized as they may lead different findings and results.

### *Ethical Issues*

The approval from the ethical committee was taken on 29.11.2019 at Ondokuz Mayıs University. The consent of each participant was gathered before the application of the writing activities.

## **FINDINGS and DISCUSSION**

### *Findings About Language Use*

Regardless of their completing the stories in a stereotypical or non-stereotypical way, there can be seen some sexist language uses in students' story completions. The examples below demonstrate the language use of the students from both groups and sexes. The information in brackets give information about the group, number and sex of the students respectively.

The examples of sexist language use in Group A are as follows:

"To choose a girl to get married." (Group A, 1, M; 4, M; 7, F; 39, M; 48, F; 53, F; 59, F; 60, F)

"Her stepsisters saw Cinderella as a slave." (Group A, 4, M)

"She wanted to fall in love with a man just as her mother did. She only wanted to overcome with her problems with the love a respect of a man, just like every other woman." (Group A, 5, F)

"The women want to affect the Prince." (Group A, 9, M)

"I wish I were male, then I was going to beat my mum." (Group A, 18, M)

"Protect women, then the world will be ours." (Group A, 20, M)

"Because she (the stepmother) was thinking that if she could be able to marry one of her daughters with the Prince, she will hit the jackpot. (...) They will lead a life of riley." (Group A, 24, F)

“Because she knew that after late hours, the streets were changing into men. (...) For this reason from then on, she didn’t use that lipstick, she didn’t wear that skirt, she didn’t walk from that street again. She became a woman of sorrow and was added to the history like that.” (Group A, 46, F)

The examples of non-sexist language use in Group A are as follows:

“This morning the Prince was planning to choose a girl for a marriage. However, a woman was not a “thing” to be chosen.” (Group A, 16, F)

“She (Cinderella) became a district governor. In order to lead a life of riley, she didn’t need to marry a reach man. She could achieve this on her own.” (Group A, 35, F)

“With some regulations, the women became more independent.” (Group A, 44, F)

The examples of sexist language use in Group B are as follows:

“To search for a girl to get married” (Group B, 1, M; 7, M)

“To choose a girl to get married” (Group B, 49, F; 54, M)

“To ask for the girl’s father/family for marriage” (Group B, 3, F)

“Cinderella makes plans for how to get the prince to get married.” (Group B, 6, M)

“Her stepsisters want the Prince to fall in love with one of them.” (Group B, 10, M)

“After the prince had seen Cinderella during the ball, he fell in love with her and made her his Princess.” (Group B, 6, M)

“She has been the Princess of him from now on.” (Group B, 7, F)

“The King says, ‘This is the girl most suitable for our family’”. (Group B, 11, M)

“The Prince married a girl whom his father found suitable for their family.” (Group B, 47, F)

“Poor women, of course, stood in the secondary status.” (Group B, 27, M)

“Her stepsisters didn’t want to miss this opportunity as their only aim had been to find such a man with high status for marriage.” (Group B, 32, F)

“To be Prince’s main squeeze.” (Group B, 41, F)

These examples above show that both students in Group A and in Group B, and both female and male students use sexist languages. However, in Group A, there are 3 examples utilized by female students showing that female students produced non-sexist languages more than those of males.

The gendered language uses were about the secondary position of women in society, men’s priority in marriage (choosing a girl to get married and asking for the girl’s father/family for marriage, trying to be a man’s main squeeze) and domestic violence; all regarding gender inequality and patriarchy come across in every walk of life.

Another finding about language use is about the structure of Turkish language. In Turkish, both “kadın, kız, bayan” are used in the meaning of “woman”. However, there are some slight differences that feminists oppose. They claim that “kadın” is a sex, whereas “kız” or “bayan” is not. However, some of the female students filled in the blanks with different words such as kadın, kız, bayan or (K):

In Group A, 2 female students in 31 used “kız” instead of “kadın”, constituting 6% of all of the female students. On the other hand, the situation is more complex in Group B. Of all 36 female students, only 20 of them (56%) used “kadın”. The other 11 students wrote “kız” (31%); 3 of them put the letter “K” (8%) and 2 of them (5%) wrote “bayan”. These usages reveal that the course contributed the students in the perceptions of writing their sexes truly.

### *Findings About Types of the Attributes*

Another category that students' story completions were examined was the types of the attributes the writers assign to female and male characters in the story and their being located in public or private sphere.

The analysis revealed that both female and male writers assigned the same attributes for the male and female characters in their stories.

The female characters in their stories do the housework, cleaning, cooking, washing the floors, ironing, sewing clothes, making handicrafts and selling them to friends and neighbors in private sphere.

"As a daily routine, she was doing the washing up when she suddenly heard a noise." (Group B, 3, F; 54, M)

The male characters are responsible for administration; the Prince and his father the King are responsible for the administration of the country. The father of Cinderella is responsible for earning the living for the family in public sphere.

"The handsome Prince, as his appearance, was also good at running his state." (Group A, 35, F)

### *Findings About Sex Roles*

The writings of the students were also examined for the gender role perceptions by using the masculine and feminine adjectives utilized by the students for the characters they created in their completion of the stories.

In Group A, 51 students out of 62, that is, 82%, assigned the roles to male characters such as "responsible for his family, dominant, masculine, forceful, ambitious, strict, acts as a leader, authoritative, aggressive" and "emotional, devoted, tender, does not use harsh language, feminine, loyal, gentle" to female characters. 11 students, that is, 18%, gave Cinderella a forceful, idealist and assertive role.

In Group B, 54 students, that is, 93%, assigned the roles to male and female characters the same as those of Group A. 4 students, that is, 7%, assigned Cinderella a self-sufficient, idealist and willing to take risks role.

These examples demonstrate how the masculine and feminine adjectives, that is, gender roles are present in the writings:

"Poor Cinderella has been waiting for a powerful man to come and save her from this awful life." (Group A, 48, F; 39, M). In this example, man is portrayed as powerful.

"Her stepmom was bored of Cinderella's romantic and sensitive attitudes to everyone, especially to her father." (Group B, 48, M). Here, woman is portrayed as romantic and sensitive.

The findings show that traditional gender roles and gender stereotyping exist in both groups, but weaker in Group A than Group B.

### *Findings About the Completion of the Stories*

Within this category, the stories beginning with a non-stereotypical story starter were analyzed whether the students in group A and group B completed the stories in a stereotypical or in a non-stereotypical way and whether these students were female or male.

As Table 2 shows, 62 students from Group A produced 48 (77%) stereotypical and 14 (23%) non-stereotypical story endings. The 21 (44%) of the students who produced stereotypical story endings

were female and 27 (56 %) of those were male. The 10 (72%) of the students who produced non-stereotypical story endings were female and 4 (28 %) of those were male. In Group A, female students produced more non-stereotypical story endings whereas male students produced more stereotypical ones.

Below, two examples for non-stereotypical and two for stereotypical story endings are given respectively:

“By this way, all the people in the world understood that as human beings, we are the same, not better or worse, or not man or woman. Human, only human!” (Group A, 35, F).

“This is not the town of men, but for women and the governor is Cinderella and her new sisters!” (Group B, 12, M).

“Eventually, Cinderella married to her lover and started to live the wealthy life she has always wanted to.” (Group A, 59, F).

“Not surprisingly, the bad people won: Cinderella and her father died, and her younger stepsister married to the prince while her stepmother married to one of Prince’s rich officers.” (Group B, 6, M).

**Table 2.**

*The Stereotypical and Non-stereotypical Stories Completed by Group A*

	STEREOTYPICAL		NON-STEREOTYPICAL	
	FEMALE	MALE	FEMALE	MALE
<b>GROUP A</b>	<b>21 (44 %)</b>	<b>27 (56 %)</b>	<b>10 (72 %)</b>	<b>4 (28 %)</b>
<b>TOTAL</b> <b>(62 Students)</b>	<b>48 Students (77 %)</b>		<b>14 Students (23 %)</b>	

As Table 3 shows, 58 students from Group B produced 56 (97%) stereotypical and 2 (3%) non-stereotypical ending stories. The 34 (61%) of the students who produced stereotypical story endings were female and 22 (39 %) of those were male. The 2 (100%) of the students who produced non-stereotypical story endings were female and none of the male students produced non-stereotypical endings. In Group B, only female students produced non-stereotypical story endings whereas all the male students produced stereotypical ones.

**Table 3.**

*The Stereotypical and Non-stereotypical Stories Completed by Group B*

	STEREOTYPICAL		NON-STEREOTYPICAL	
	FEMALE	MALE	FEMALE	MALE
<b>GROUP B</b>	<b>34 (61 %)</b>	<b>22 (39 %)</b>	<b>2 (100 %)</b>	<b>0 (0 %)</b>
<b>TOTAL</b> <b>(58 Students)</b>	<b>56 Students (97 %)</b>		<b>2 Students (3 %)</b>	

When two groups are compared, there is a significant difference between the production of story endings between Group A and B. The students in Group A produced more non-stereotypical story endings whereas the students of Group B produced more stereotypical ones. Another finding is that female students utilized more non-stereotypical stories, however male students do not. More specifically, none of the male students in Group B produced non-stereotypical stories.

## RESULTS and DISCUSSION

The analyses of the story completion activities suggested some identifiable differences between male and female stereotypical perceptions as in the previous studies state (Doğan and Özçakmak, 2014; Karakaya, 2011; Arı, 2010; Karakuş-Aktan, 2013; Yılmaz, 2011; Moochi et al. 2013; Başkan, 2019; Ulu, 2019). Regardless as the students’ having been got gender equality course or not, there seems to be a tendency to use stereotypical perceptions. However, these perceptions are weaker in the group that got the course than the ones who had not yet.

Regarding the language use, all the students, both in Group A and Group B used sexist language. On the other hand, in Group A, female students produced some non-sexist examples of language which show that there is a slight difference in gendered language use in favor of female students, just as the literature stated before Ulu (2019), Zorbaz and Kayatürk (2015), Moochi, et al. (2013), Başkan (2019), Karakuş-Alkan (2013); but just the opposite of what Çer (2017) told.

Another finding about the language use of the students is about writing their gender, which shows difference in Turkish language. Tompkins (2006) claimed that writing can reflect individual's characteristics. Similarly, female students in Group A have a tendency to write their gender names more correct than those of Group B. Moreover, the attributes the students assigned to the characters they wrote were the housework to be done by women in private sphere and to be done by men outside home in public sphere.

Gender roles are the range of attitudes and tendencies excepted true or valid for the society in terms of the sexes of the women or men as feminine or masculine (Bem, 1974; Kavuncu, 1987; Bacacı-Varoğlu, 2001). These socially defined roles can change from culture to culture. As to the gender role perceptions assessed through sex role inventory adapted to Turkish society, in both groups and both sexes traditional gender roles exist, but weaker in Group A than Group B. The writings of the students from both groups indicated that men carry most of the properties regarding masculinity and women carries those of femininity.

The last assessment regarding the completion of the stereotypic story starter, there seems to be a significant difference between the two groups. The students in Group A produced more non-stereotypical story endings than the students in Group B. Moreover, female students produced more non-stereotypical students than males.

These findings reveal that gender equality courses have a positive effect on students' gender equality perceptions. Moreover, there is an inverse proportion between female and male students in producing stereotypical and non-stereotypical stories. Taken as a whole, stereotypical gender perceptions still exist regardless as the writers' having got a gender equality course or not, showing parallelism with the previous studies on gender discussed before. The differences can be both about the gender of the writers and in creativity. However, the limitations of the study should be considered.

## REFERENCES

- Aktaş, M. (2009). *"Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi"*. Unpublished PhD thesis, Ankara University, Ankara.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *TÜBAR*, 27, 43-75.
- Bacacı-Varoğlu, D. (2001). *"Örgütsel yaşamda toplumsal cinsiyet rolleri", yönetim ve organizasyon*, (Ed: Salih Güney). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 453-467.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42: 155-162.
- Berninger, V.W. et al. (2008). Gender differences in severity of writing and reading disabilities, *Journal of School Psychology* 46.
- Bizzaro, P. (2004). Research and reflection in English studies: The special case of creative writing. *College English*, Vol. 66, No. 3: 294-309.
- Burnard, P. (1995). "Interpreting text: an alternative to some current forms of textual analysis in qualitative research". *Social Sciences in Health*, 1, 236-245.

- Buxton, A.E. (2011). Gender differences and writing development in kindergarteners, Oklahoma State University Stillwater, Oklahoma 2011, Submitted to the Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University.
- Cancian, F. (1992) "Feminist Science". *Gender & Society*, 6, 4, 623-642.
- Çer, E. (2017). Yaratıcı yazma ve toplumsal cinsiyet. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 238-258.
- Çubukçu, H. & Sivaslıgil, P. (2007). The Concept of Gender in 7th Grade ELT Course Books. *Dil Dergisi*, 137, 7-19, [Available online at <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/762/9663.pdf>] Retrieved on May 12th, 2020.
- Davies, B. (1993). *Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Demir, T. (2012). Development of creative writing skills in Turkish education and short story. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 9: 343-357.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 153-176.
- Dolmaz, M. and Kaya, E. (2017). A study of creative writing in social studies lesson: Examination of creative writing skills in the context of various variables. *IJOFE*, 2017, 3 (2), 1-17.
- Duban, N.; Çakır A. Et al. (2015). Sosyal Bilgiler dersinde 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 39: 604-612.
- Eisler, R., & Skidmore, J. (1987). Masculine gender role stress: Scale development and component factors in the appraisal of stressful situations. *Behavior Modification*, 11, 123-136.
- Eren, Z. (2015). *Baba karnım acıktı anne bisikletim bozuldu: İngiliz ve Türk kadın yazarların çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet*. Ankara: Favori.
- Garner, J.F. (2011). *Politically correct bedtime stories*. USA: MacMillan Publishing Company.
- Garner, J.F. (2016). *Ötekileştirmeyen masallar*, Devrim Evcı (Trans.), Ankara: Dipnot Yayınları.
- Goddard, M. (2018, May 31). The feminine and masculine gender roles and stress, *Health Guidance For Better Health*, <https://www.healthguidance.org/entry/19103/1/The-Feminine-And-Masculine-Gender-Roles-And-Stress.html>
- Henkin, R. (1995). Insiders and outsiders in first-grade writing workshops: Gender and equity issues. *Language Arts*, 12 (6), 429-434.
- Holt C.L. & Ellis J.B. (1998). Assessing the current validity of the Bem sex-role inventory. *Sex Roles*, Vol.39: 929-941.
- Kamler, B. (1990). "Gender and genre: A case study of a girl and a boy learning to write". Unpublished PhD thesis, University of Deakin, Australia.
- Karakaya, İ. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak/Eşme örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karakuş-Aktan, E.N. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerine bir araştırma (Kütahya ili Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 701-732.
- Kavuncu, A. N. (1987). "Bem Cinsiyet Rolü Envanteri'ni Türk Toplumuna Uyarlama Çalışmaları". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kelly, L. (1988) *Surviving sexual violence*. Cambridge: Polity.
- Kırmızı, F.S. & Beydemir A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13: 319-337.

- Koç, et al. (2017). Kadın Toplumsal Cinsiyet Rolü Stresi Ölçeği'nin (Ktcrsö) Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 284-297.
- Kohlberg, L. A. (1966). "Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex-Role Concepts And Attitudes". in (82-173). E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. California: Sage Publications Inc.
- Lahuerta, A. (2017). "Analysis of accuracy in the writing of EFL students enrolled on CLIL and non-CLIL programmes: the impact of grade and gender". *The Şanguage Learning Journal*. 45(1), 1-12. doi:10.1080/09571736.2017.1303745
- Landman, M. (2006). Getting quality in qualitative research: A short introduction to feminist methodology and methods. *Proceedings of the Nutrition Society*. 65, 429-433.
- Lara-Cantú, M. A. , & Navarro-Arias, R. (1987). Self-descriptions of Mexican college students in response to the Bem Sex Role Inventory and other sex role items. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18, 331-344.
- Larsen, R. J., Seidman, E. (1986) Gender schema theory and sex-role inventories: some conceptual and psychometric considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 205-211.
- Llosa, M. V. (2012). *Genç bir romancıya mektuplar*. (Çev.: Emrah İnce). İstanbul: Can Yayınları.
- Maynard, M. & Purvis, J. (1994). *Researching women's lives from a feminist perspective*. London: Taylor & Francis.
- McAuliffe, S. (1993). Toward understanding on another: Second grader's use of gendered language and story styles. *The Reading Teacher*, 47: 302-310.
- McMullen, M. G. (2009). Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi Efl students: Will it really work?. *Science Direct* 37: 418-433.
- Mineshima, M. (2008). Gender Representations in an EFL Textbook. [Available online at [http://www.niit.ac.jp/library/kiyo/genko/13/14\\_MINESHIMA.pdf](http://www.niit.ac.jp/library/kiyo/genko/13/14_MINESHIMA.pdf)] Retrived on May 12th, 2020.
- Moochi, C.N., Barasa, M. & Ipara, I.P. (2013). "Performance Differences and Gender in Kiswahili Creative Writing: A Case Study of Selected Secondary Schools in Nyamira County, Kenya". *The Journal of Pan African Studies*. 6, 4, 37-52.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge introduction to creative writing*. NY: Cambridge University Press.
- Neuman, W.L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri*. Sedef Özge (Trans.) Ankara: Yayın Odası.
- Peterson, S. (1998). The influence of teachers' perceptions of gender on the evaluation of grade three, six and nine students' narrative writing. *Alberta English*, 36 (1), 42-56.
- Ramet, A. (2007). *Creative writing*. UK: How to Books.
- Reed-Sanders, D., Dodder, R. A., Webster, L. (1984) The Bem Sex-Role Inventory across three cultures. *Journal of Social Psychology*, 125, 523-525.
- Rudman, L. A., & Glick, P. (2001). Prescriptive gender stereotypes and backlash toward agentic women. *Journal of Social Issues*, 57(4), 743-762.
- Saarikivi, K. (2012). *Gender representations in the Finnish EFL textbook series the News Headlines and Smart Moves*. Unpublished Pro Gradu Thesis, University of Tampere, Finland.



- Stobart, G., Elwood, J., & Quinlan, M. (1992). Gender bias in examinations: How equal are the opportunities? *British Educational Research Journal*, 18 (3), 261-276.
- Stoltzfus, G., Nibbelink, B. L., Vredenburg, D. & Hyrum, E. (2011). "Gender, Gender Role, and Creativity". *Social Behavior and Personality: an international journal*. 39, 3, 425-432.
- Strauss, A & Corbin, J. (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Street, S., Kromrey J. D., & Kimmel, E. (1995). University faculty gender roles perceptions. *Sex Roles*, 32: 407-422.
- Sugihara, Y. , & Katsurada, E. (1999). Masculinity and femininity in Japanese culture: A pilot study. *Sex Roles*, 40, 635-646. Japanese culture
- Sumida, A.Y. (2000). Reading a child's writing as a social text. *Language Arts*, Vol. 77: 309-314.
- Tompkins, G. (2006). *Literacy for the 21th century: A balanced approach*. New Jersey: Pearson Education
- Top, F. (2013). "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılması". Unpublished Master's thesis. Dokuz Eylül University, İzmir.
- Trepanier-Street, M., Romatowski J. & McNair S. (1990). Children's written responses to stereotypical and non-stereotypical story starters. *Journal of Research in Childhood Education*. 5: 60-72.
- Trepanier-Street, M; Jane A. Romatowski. (1991). Achieving sex equity goals: Implications from creative writing research, *Educational Horizons*, 70, 1, 34-40.
- Tsai, K.C. (2013). Examining gender differences in creativity, *The International Journal of Social Sciences*, 13, 1, 115-122.
- Tuck, D.L., Bayliss V. A. & Michael I. B. (1985). Analysis of sex stereotyping in characters created by young authors. *The Journal of Educational Research*, 78,4: 248-253.
- Tutsak, S. Et al., (2011). Textbooks of Turkish education System from Republic to Today: Comparison of the Two Samples, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 6/3 Summer, 355-389.
- Tyson, L. (2006). *Critical theory today*. NY: Routledge.
- Ulu, H. (2019). "Investigation of Fourth Grade Primary School Students' Creative Writing and Story Elements in Narrative Text Writing Skills". *International Journal of Progressive Education*, 15/5, 273-287.
- Ward, C. , & Sethi R. R. (1986). Cross-cultural validation of the Bem Sex Role Inventory: Malaysia and South Indian research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17, 300-314.
- Weber, M. (1949) *The methodology of the social sciences*. Glencoe, IL: Illinois Free Press.
- Wollstonecraft, M. (1987). *Feminizm 19. Yüzyıl klasiklerinden seçmeler*. Esin Ergin, vd. (trans). İstanbul: Afa Kadın.
- Yaşın Dökmen, Z. (1999). Bem Cinsiyet Rolü Envanteri Kadınsılık ve Erkeksilik Ölçekleri Türkçe Formunun Psikometrik Özellikleri. *Kriz Dergisi* 7(1): 27-40.
- Yılmaz, O. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Erzincan Örneği [İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Erzincan Example]. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 167-178.
- Zorbaz, K.Z. and Kayatürk, N. (2015). Studying writing attitudes of secondary school students with regard to various variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (4), 1415-1435.

## ***Öykü Tamamlama Çalışmalarının Satır Aralarını Okuma: Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Dersine İlişkin Bir Değerlendirme***

### **Genişletilmiş Özet:**

Bu çalışmanın amacı, üniversitede verilen toplumsal cinsiyet eşitliği dersinin bir değerlendirmesini yapmaktır. Daha özel bir anlatımla bu çalışma, öğrencilerin toplumsal cinsiyete yönelik kalıp yargılarını, bu dersi alıp henüz almayan üniversite öğrencileri arasında kıyaslama yaparak ortaya koyma hedefini taşımaktadır.

Bu bağlamda bu çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersini almış ve henüz almamış öğrenciler arasında dil kullanımına ilişkin farklılıklar var mıdır?
2. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersini almış ve henüz almamış kadın ve erkek öğrenciler arasında dil kullanımına ilişkin farklılıklar var mıdır?
3. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersini almış ve henüz almamış öğrenciler arasında, kadın ve erkek karakterlere yükledikleri özelliklere ilişkin farklılıklar var mıdır?
4. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersini almış ve henüz almamış kadın ve erkek öğrenciler arasında, kadın ve erkek karakterlere yükledikleri özelliklere ilişkin farklılıklar var mıdır?
5. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersini almış ve henüz almamış öğrenciler arasında, cinsiyet rollerinin kullanımına ilişkin farklılıklar var mıdır?
6. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersini almış ve henüz almamış kadın ve erkek öğrenciler arasında, cinsiyet rollerinin kullanımına ilişkin farklılıklar var mıdır?
7. Öğrenciler hikâye başlangıçlarını kalıp yargılı mı yoksa kalıp yargılardan uzak bir şekilde mi tamamlamışlardır?

Araştırma hem nitel hem de nicel yöntemlerin birlikte kullanılması anlamına gelen karma yöntemle yürütülmüştür. Nicel analiz teknikleri ise, nitel verilerle elde edilen verileri desteklemek üzere kullanılmıştır. Veri seti, diğer bir deyişle, öğrencilerin “Külkedisi” hikayesinin başlangıcını tamamladıkları yaratıcı yazma çalışmaları, araştırmanın aynı zamanda deseni olan içerik analiziyle irdelenmiştir. “Külkedisi”, aslen toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından uzak olmayan bir hikayedir. Fakat bu çalışmada, çalışmanın veri toplama tekniği olarak, bu masalın kalıp yargılardan uzak yazılmış versiyonunun başlangıcı, öykü tamamlama çalışmasının bir aracı olarak kullanılmıştır:

### **KÜLKEDİSİ**

“Bir zamanlar Külkedisi adında genç bir kadın vardı; bu kadının biyolojik annesi o daha çocukken ölmüştü. Bu kadın annesini yitirdikten birkaç yıl sonra, babası, yaşları Külkedisi’nden daha büyük iki kız sahibi olan boşanmış bir kadınla evlendi. Üvey anne daha ilk günden Külkedisi’ne acımasızca davranmaya başladı; bu yetmezmiş gibi, üvey kız kardeşleri de evin her işini ona yaptırıyorlardı-görseniz, genç kadını iki kız kardeşin maaşsız özel hizmetçisi sanırdınız.

Günlerden bir gün bu haneye bir davetiye geldi. Prens bir kıyafet balosu düzenleyecekti.” (...)

Çalışma, epistemolojik olarak ise, feminist değerleri öne çıkaran ve erkeklerin deneyimlerini evrensel olduğunu varsayan kültürel eğilimi eleştiren feminist epistemolojiye dayanmaktadır. Bu yolla feminist araştırmacılar, dünyaya kadınların gözüyle bakma imkanını bulurlar. Bu çalışmada hem

araştırılan hem de araştırmacı kadın olduğu için feminist epistemolojinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Katılımcılar, Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 123 adet 1. sınıf öğrencisidir. Bu öğrenciler, iki ayrı fakülteden, Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini alıp almamaları göz önünde bulundurularak amaçlı örneklem tekniğiyle seçilmiştir. A Grubu, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan ve bu dersi alan 62 öğrenciyi temsil etmektedir. B Grubu ise, Eğitim Fakültesi'nde bu dersi henüz almamış olan 58 öğrenciden oluşan bir diğer gruptur. Öğrencilerin diğer demografik özellikleri olan yaşları (18-19), sınıfları ve sosyo-ekonomik seviyelerinin aynı olduğu varsayılmıştır.

**Tablo 1.**

*Çalışmanın Katılımcıları*

<b>A GRUBU FREKANS</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>B GRUBU FREKANS</b>	<b>YÜZDE</b>
<b>KADIN</b>	<b>31</b>	<b>36</b>	<b>% 62</b>
<b>ERKEK</b>	<b>31</b>	<b>22</b>	<b>% 38</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>62</b>	<b>58</b>	<b>% 100</b>

Tablo 1'de görüldüğü üzere, A Grubu 62 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin yarısı kadın (31), diğer yarısı ise erkektir (31). Diğer yandan B Grubu ise 58 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 36 tanesi kadın (%62), kalan 22 tanesi (%38) ise erkektir. Çalışmada Etik Kurul Onayı alınmış ve her bir çalışma öncesinde öğrencilerden gönüllü olduklarına dair onay alınmıştır.

Çalışma süresince içerik analizine dahil edilen kategoriler dil kullanımı, öğrencilerin kullandıkları karakterlere yükledikleri özellikler, cinsiyet rolleri ve hikâye bitiş şekilleridir.

Çalışmanın sonuçları, kadın ve erkek katılımcıların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını algılama şekillerinde farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Her iki grupta da kalıp yargılı kullanımlar mevcutken, bu kullanımlarının dersi almayanlarda daha sık olduğu gözlemlenmiştir.

İlk kategori olan dil kullanımına bakıldığında gerek A gerekse B grubunda cinsiyetçi kullanımlara rastlanmıştır. Fakat, A grubundaki kadın öğrenciler, erkek öğrencilere nazaran daha az cinsiyetli dil kullanımı örnekleri üretmişlerdir.

İkinci kategori olan öğrencilerin kullandıkları karakterlere yükledikleri özellikler noktasında ise, her iki gruptaki öğrencilerin de kadın karakterleri ev içi işlerle özdeşleştirerek özel alana, erkek karakterleri ise ev dışındaki işlerle kamusal alana konumlandıkları bir diğer saptamadır.

Türk toplumuna uyarlanan cinsiyet rolleri ölçeğiyle saptanan toplumsal cinsiyet rolleri algıları ise, her iki grupta da geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin varlığını gözler önüne sermiştir. Fakat bu roller A grubunda, B grubundan daha azdır. Yine yaratıcı yazma çalışmaları, erkeklerin erkeklik, kadınların ise kadınlık özellikleri uyarınca tasvir edildiğini göstermiştir.

Son olarak, grupların hikâye tamamlamalarında dikkat çekici bir fark olduğu tespit edilmiştir. A grubundaki öğrenciler daha çok toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından uzak ve eşitlikçi kullanımlar üretirken, B grubundaki öğrencilerde ise bu eğilim çok daha zayıf kalmıştır. Ayrıca, genel olarak kadın öğrenciler erkek öğrencilerden daha az kalıp yargılı ifadeler üretmişlerdir.

Yukarıda sözü edilen tüm bu bulgular, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersinin önemini ortaya koymakta; her ne kadar dersi alanların tamamen cinsiyetçilikten uzak oldukları söylenemese de, katılımcıların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin tutumlarına katkısı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Toplumsal cinsiyet, Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, Yaratıcı yazma, Öykü başlangıcı, Öykü tamamlama çalışması