



**KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ**  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

# **KÂZİM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**JOURNAL OF  
KÂZİM KARABEKİR  
EDUCATION FACULTY**

ISSN 1302-3241 / 2687-2196

Haziran/June 2020

Sayı/Issue 40

---

---

**İmytiyaz Sahibi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Adına/  
License Owner, on Behalf of Kazım Karabekir Faculty of Education**

Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ  
Dekan

---

---

**Editör/Editor**

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN

**Alan Editörleri-Editör Yardımcıları/ Editors in Chief-Associate Editors**

Dr. Öğrt. Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN  
Dr. Öğrt. Üyesi Seda OKUMUŞ

**Dil Editörleri/Language Editors**

Dr. Öğrt. Üyesi Merve GEÇİKLİ  
Dr. Öğrt. Üyesi Mine YILDIZ

---

---

Bu dergi SOBİAD ve Türk Eğitim İndeksi tarafından taranmaktadır.

---

---

**Kapak Tasarımı/Cover Design**

Atatürk Üniversitesi Bilimsel Dergiler Koordinatörlüğü

---

---

# KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, yılda iki cilt yayınlanan ulusal hakemli bir dergidir. Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi'nde bir araştırmayı sonuçlarıyla yansıtan Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme temel alanında araştırma makaleleri ile bilimsel nitelikleri yüksek sayılabilecek tercümelemler, bilimsel gözlem ve derleme yazıları yayınlanır. Dergide yayınlanan tüm yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir.

---

## İletişim

**Adres:** Atatürk Üniversitesi

Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi

Merkez Kampüs, 25240

Yakutiye/ ERZURUM

**Web:** <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd>

**E-Posta:** kkefdergi@atauni.edu.tr

**Telefon:** +90 442 231 4001

+90 442 231 4475

+90 442 231 4205

---

**ISSN: 1302-3241/ 2687-2196**

### **Yayın Kurulu/Editorial Board**

- Prof. Dr. Alev Çetin Doğan- Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Alper Cihan Konyalıoğlu, Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Durmuş Kılıç, Atatürk Üniversitesi, Temel Eğitim, Türkiye  
Prof. Dr. Dursun Dilek, Sinop Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. İhsan Sabri Balkaya, Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Kubilay Yazıcı, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Mehmet Baştürk, Balıkesir Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Prof. Dr. Mücahit Dilekmen, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Prof. Dr. Oğuz Dilmaç, Katip Çelebi Üniversitesi, Resim- İş Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Osman Samancı, Atatürk Üniversitesi, Temel Eğitim, Türkiye  
Prof. Dr. Raşit Zengin, Fırat Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Salih Doğan, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Selçuk Karaman, Atatürk Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Ümit Şimşek, Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Doç. Dr. Ahmet Ayık, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Doç. Dr. Alperen Kayserili, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye  
Doç. Dr. Alptürk Akçöltekin, Ardahan Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor, Türkiye  
Doç. Dr. Ataman Karaçöp, Kafkas Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Doç. Dr. Aylin Mentiş Köksoy, Ege Üniversitesi, Temel Eğitim, Türkiye  
Doç. Dr. Durdağı Akan, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Doç. Dr. Murat Çalışoğlu, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Temel Eğitim, Türkiye  
Doç. Dr. Nilüfer Okur Akçay, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Temel Eğitim, Türkiye  
Doç. Dr. Sinan Koçyiğit, Atatürk Üniversitesi, Temel Eğitim, Türkiye  
Doç. Dr. Şükrü Ada, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Doç. Dr. Zehra Özdilek, Bursa Uludağ Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye

### **Yayın Danışma Kurulu/Board of Editorial Advisor**

- Prof. Dr. Adnan Küçüköğlü, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Prof. Dr. Ahmet Işık, Kırıkkale Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Ayhan Dikici, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Prof. Dr. Cengiz Şengül, Akdeniz Üniversitesi, Müzik Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Cevdet Bozkuş, Kafkas Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Erdoğan Köse, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Prof. Dr. Fikriye Zengin, Fırat Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Halil Koca, Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Haluk Özmen, Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Hasan Şeker, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Prof. Dr. Leman Tarhan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Mehmet Takkaç, Atatürk Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Prof. Dr. Muhsine Börekçi, Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Mustafa Sözbilir, Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Salih Çepni, Bursa Uludağ Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Salih Zeki Genç, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim, Türkiye  
Prof. Dr. Samih Bayrakçeken, Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Selahattin Gönen, Dicle Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Sırrı Akbaba, Üsküdar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Prof. Dr. Tuba Yelken, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Doç. Dr. Ahmet Gökhan Yazıcı, Atatürk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor, Türkiye  
Doç. Dr. Muhammet Emin Kayserili, Atatürk Üniversitesi, Resim- İş Eğitimi, Türkiye  
Doç. Dr. Sadık Türkoğlu, Atatürk Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, Türkiye

## **Hakem Kurulu**

- Prof. Dr. Abdullah KAPLAN- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY- Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Ali KAFKASYALI- Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali Osman ENGİN- Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Alper Cihan KONYALIOĞLU- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Alper ÇILTAŞ- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Birol ALVER- Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ- İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Cengiz ŞAHİN- Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Cengiz ŞENGÜL- Akdeniz Üniversitesi, Müzik Eğitimi  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim  
Prof. Dr. Durmuş KILIÇ- Atatürk Üniversitesi, Temel Eğitim  
Prof. Dr. Ercan KAYA- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Erdoğan Köse, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Fatih SEZEK- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Halil IŞIK- Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN- Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK- Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Hasan GÜRBÜZ- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Hatice ODACI- Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Haydar YÜKSEK- Kafkas Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Hikmet YAZICI- Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. İbrahim KARAMAN- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU- Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Mehmet Ali KIRPIK- Kafkas Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ- Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim  
Prof. Dr. Murat TAŞDAN- Kafkas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Mustafa CİHAN- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN- Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Muzaffer ALKAN- Kafkas Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Osman SAMANCI- Atatürk Üniversitesi, Temel Eğitim  
Prof. Dr. Raşit ZENGİN- Fırat Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Nurtaç CANPOLAT- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Seda SARACALOĞLU- Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Selçuk KARAMAN- Atatürk Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi  
Prof. Dr. Selçuk URAL- Kafkas Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Prof. Dr. Suna KAYMAK ÖZMEN- Kafkas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Tacettin PINARBAŞI- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Tuba YANPAR YELKEN- Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Prof. Dr. Ümit ŞİMŞEK- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Ümit TURGUT- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Doç. Dr. Abdullah AYDIN- Ahi Evran Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Doç. Dr. Ahmet NALÇACI- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Doç. Dr. Ataman KARAÇÖP- Kafkas Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR- Bartın Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ- Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Temel Eğitim  
Doç. Dr. Mustafa ŞENEL- Kafkas Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Doç. Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY- Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Doç. Dr. Ömer YILAR- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Doç. Dr. Selçuk ILGAZ- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Doç. Dr. Süleyman CAN- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Temel Eğitim  
Doç. Dr. Şeyda GÜL- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Doç. Dr. Şükrü ADA- Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Doç. Dr. Üyesi Yasemin TAŞ- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Adem AKKUŞ- Muş Alparslan Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Bilge ÖZTÜRK- Bayburt Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Devrim Erginsoy Osmanoglu- Kafkas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Dr. Öğrt. Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Ferhat ÖZTÜRK- Kırıkkale Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi İdil AKSÖZ EFE- Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Dr. Öğrt. Üyesi Kenan ÇETİN- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Merve ÖZKAYA- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Oktay YAĞIZ- Atatürk Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Oylum ÇAVDAR- Muş Alparslan Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Seda OKUMUŞ- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Yasemin KOÇ- Mustafa Kemal Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Yusuf ZORLU- Dumlupınar Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

**NOT:** Makalelerin değerlendirilmesinde hakem kurulu ismi olmayan, farklı üniversitelerden nitelikli hakemlerin desteği alınmaktadır.

#### 40. Sayının Hakemleri/ Reviewers of 40'th Issue

Prof. Dr. Asuman AĞAÇSAPAN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Tuncay ÖZSEVGEC	Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan ACAR	Ardahan Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul ÖZTÜRK	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Nuray TAŞDAN	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Bilge ÖZTÜRK	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi İsmail YERLİKAYA	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet ERKOL	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Nevzat BAKIR	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Mustafa ALYAR	Çukurova Üniversitesi

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



## İÇİNDEKİLER

### Araştırma makalesi

#### **EĞİTSEL OYUNLAR ÜZERİNE YAPILAN ULUSAL BİLİMSEL**

#### **ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ / Research Paper**

INVESTIGATION OF NATIONAL SCIENTIFIC STUDIES ABOUT EDUCATIONAL

GAMES / Orhan KARAMUSTAFAOĞLU, M. Furkan KILIÇ.....1-25

### Araştırma Makalesi

#### **SPORCULARIN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN**

#### **ANALİZİ / Research Paper**

AN ANALYSIS OF ATHLETES' LEADERSHIP CHARACTERISTICS TO SOME

VARIABLES / Ahmet Gökhan YAZICI, M. Çağatay ENGİN, Kübra ÖZDEMİR.....26-37

### Araştırma Makalesi

#### **SALIHA SCHEINHARDT'IN YAPITLARININ KÜLTÜRLERARASI BOYUTTA**

#### **YABANCI DİL DERSLERİNE ETKİLERİ/ Research Paper**

EFFECTS OF THE WORKS OF SALIHA SCHEINHARDT ON FOREIGN LANGUAGE

TEACHING IN INTERCULTURAL DIMENSION / Öznur ERYILMAZ,

Birkan KARGI.....38-50

### Araştırma Makalesi

#### **FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ HAZIRLADIKLARI MODELLEMeye**

#### **DAYALI ETKİNLİK ÜRÜNLERİNİN İNCELENMESİ / Research Paper**

INVESTIGATING OF WORKSHEETS BASED MODELLING INSTRUCTION BY

PROSPECTIVE SCIENCE TEACHERS / Yusuf ZORLU, Fulya ZORLU.....51-65

### Araştırma Makalesi

#### **GENÇ YETİŞKİNLERDE SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI, YALNIZLIK VE**

#### **YAŞAM DOYUMUNUN İNCELENMESİ / Research Paper**

INVESTIGATION OF SOCIAL MEDIA ADDICTION, LONELINESS AND LIFE

SATISFACTION IN YOUNG ADULTS / Müge YUKAY YÜKSEL, Ayşe ÇİNİ,

Büşra YASAK.....66-85

### Araştırma Makalesi

#### **İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE BİTİŞİK EĞİK YAZIDAN DİK TEMEL**

#### **YAZIYA GEÇİŞİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE**

#### **DEĞERLENDİRİLMESİ / Research Paper**

EVALUATION OF THE TRANSITION FROM CURSIVE HANDWRITING TO

ORTHOGONAL BASIC WRITING IN TEACHING EARLY LITERACY ACCORDING

TO THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEW / Hamdi KARAMAN,

Rabia YILAR.....86-99

**Araştırma Makalesi**

**EĞİTSEL OYUNLAR ÜZERİNE YAPILAN ULUSAL BİLİMSEL  
ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ**

**INVESTIGATION OF NATIONAL SCIENTIFIC STUDIES ABOUT  
EDUCATIONAL GAMES**

**Orhan KARAMUSTAFAOĞLU**

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Amasya, Türkiye

e-posta: [orhan.karamustafaoglu@amasya.edu.tr](mailto:orhan.karamustafaoglu@amasya.edu.tr), ORCID ID: 0000-0002-2542-0998

**M. Furkan KILIÇ**

Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya, Türkiye

e-posta: [mfk38157@gmail.com](mailto:mfk38157@gmail.com), ORCID ID: 0000-0002-5747-6152

Başvuru Tarihi: 01.05.2020

Yayına Kabul Tarihi: 29.05.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.730393

Online Yayın Tarihi: 30.06.2020

**Atıf/Citation:** Karamustafaoglu, O. ve Kılıç, M.F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 1-25.

**Öz**

Bu çalışmanın amacı, 2010-2019 yılları arasında eğitsel oyunlarla ilgili ulusal platformda yapılmış bilimsel çalışmaları doküman analizi yöntemiyle irdelemektir. Araştırmada ilgili konuya yönelik 122 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulusal alanda ulaşılan bu çalışmaların 74'ü tez, 40'ı hakemli dergilerde yayımlanan makale ve 8'i ise kongrelerde sunulmuş ve tam metin kitaplarında basılı olan bildirilerden oluşmaktadır. Bu araştırmalar disiplin alanı, araştırma kökeni, yöntem, örneklem grubu ve sayısı, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve anahtar kelimeler kategorileri bazında incelenmiştir. İncelemelerden elde edilen veriler frekans değerleri kullanılarak NVivo programı yardımıyla oluşturulan şekillerle sunulmuştur. Verilerden yıllar ilerledikçe eğitsel oyunlara yönelik daha fazla araştırma yapıldığı, yapılan araştırmaların fen bilimleri disipliniinde yoğun olduğu, nicel kökenli, deneysel yöntemlerin ise tercih edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmaların 41 ile 60 öğrenci arasındaki ortaokul ve ilkokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği, verilerin genellikle testler yoluyla alınarak çoğunlukla t-testleri yoluyla analiz edildiği saptanmıştır. Araştırma sonunda verilere dayalı olarak yapılan tartışmalar ve varılan sonuçlar ışığında eğitsel oyunlarla ilgili ya da benzer çalışmalar yürütecek olanlara gerekli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitsel Oyun, Oyun Tabanlı Öğrenme, Doküman İnceleme, İçerik Analizi

**Abstract**

The aim of this study is to examine the studies on educational games in Turkey between 2010-2019 using the document analysis. At this point, 122 studies related to the subject were reached. These studies consisted of 74 postgraduate theses, 40 articles published in refereed journals, and 8 papers presented in congresses and published in proceedings books. They were studied on the basis of some certain categories such as discipline, research origin, method, sample and sample size, data collection tools, data analysis methods, and key words categories. The data obtained from the analysis are presented in figures created using the NVivo program using frequency values. Accordingly, it was observed that, as the years progressed, the number of studies about education games increased, most of the studies generally focused on science, and quantitative and experimental methods were preferred. Besides, it was found that the

Karamustafaoğlu,O., Kılıç, M.F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi, 1-25.

samples focused in the studies were generally secondary and primary school students and the sample size frequently seen was between 41 and 60 students, and the data were generally collected through tests and t-test analysis was mostly used. At the end of the study, the discussions based on the data, the conclusions reached, and the necessary suggestions were presented to those who would conduct educational games or similar studies.

**Key Words:** Educational Game, Game-Based Learning, Document Review, Content Analysis

## GİRİŞ

Eğitim, insanların sergilediği davranışlarda gözlemlenebilen ve ölçülebilen farklılıkları hayata geçirme süreci olarak tanımlanabilir. Eğitimde beceri seviyesinin artması, bireylerin kendini daha iyi yetiştirmesini, geliştirmesini ve kendi yeteneklerini sürekli olarak kullanmasını ön plana çıkaracaktır. Günümüzde sunulan eğitim çerçevesinde bireylerden, analitik düşünme, problemleri belirleme ve çözüm yolları üretme, etkili iletişim becerileri kurma, sentez yapma gibi becerileri geliştirip bu becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda bilginin önemsendiği yaşantımızda, hızla çoğalan bilgiye karşı bireylerden her bilgiyi öğrenmeleri yerine doğru olan ve kendilerine fayda sağlayacak bilgilere nereden ve nasıl ulaşacaklarını öğrenmeleri beklenmektedir. Çünkü ilerleyen dönemlerde öğrenmeyi öğrenmiş bireylere ihtiyaç duyulacaktır (Numanoğlu, 1999). Son zamanlarda öğrenebilme çabası içerisindeki bireyler, araştırdıkları bilgilere en kısa yoldan ulaşabilme noktasında teknolojiyen yararlanmaktadır.

Günümüz çocukları doğar doğmaz teknoloji ile iç içe olan bir ortama girerek yetişmektedirler. Bu çocuklar teknolojinin fazlasıyla kullanıldığı bir zamanda dünyaya geldiklerinden, birey olma yolunda hiçbir zaman teknolojinin olmadığı dönemlerdeki gibi bilgiye, isteklerine ve ihtiyaçlarına çaba göstererek ulaşamayacaklardır. Bu durum onları doğrudan kolaycı bir sistemin içine itmektir. Özellikle çocuklar bilgisayarsız, internetsiz ve teknolojik araç-gereçler olmadan nasıl bir dünyada yaşanabileceğini keşfedemeyeceklerdir (Prensky, 2001). Sürekli teknoloji ile iç içe olmak onların olaylara bakış açılarını, yaşam biçimlerini ve beklentilerini fazlasıyla etkilemektedir. Dolayısıyla birey olma yolunda yetişen çocuklarımızın diğer bir deyişle yeni neslin eğitim-öğretim konusundaki beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamada mevcut olanak ve öğretim yöntemleri yetersiz kalmaktadır. Buradan hareketle eğitim kurumları yeni neslin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayabilmek adına daha iyi donatılmalı ve geliştirilmelidir (Çankaya ve Karamete, 2008). Bilindiği gibi, gelişen teknolojiyle birlikte öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılan araçlar, yöntem ve teknikler de farklılaşmaya başlamış ve bu farklılaşmayla beraber öğrenenlerin de nitelikleri değişmiştir (Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Linden, 2018). Prensky'nin (2001) dijital yerliler olarak tanımladığı bu yeni nesil öğrenenler teknolojinin üstünlük kurduğu bir dünyada yaşadıklarından dolayı klasik eğitsel öğretim süreçlerinde dikkat bozukluğu ve odaklanma sorunu gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu ve benzeri sorunları ortadan kaldırmanın yollarından birisi, öğrenenlerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve inançlarını arttırmak, öğrenme sürecini ve bu süreçte kullanılan araçları daha çok ilgi çekici, merak uyandırıcı ve eğlenceli bir hale getirmektir. Bu sayede öğrenenlerin öğrenme sürecindeki deneyimleri kalıcı ve sürdürülebilir olabilmektedir. Bu bağlamda deneyimlerin sürdürülebilir ve kalıcı hale getirilmesinde kullanılabilecek yöntemlerden birisinin de oyunlaştırma olduğu belirtilmektedir (Groh, 2012; Sezgin vd., 2018). Oyunlar, insanların var oluşu kadar eski ve süreklilik gösteren aktivitelerdir. Oyunların bu derece eski ve köklü bir yapısı olmasına karşın bireylerin gelişimine olan etkileri sadece dijital bilgisayar oyunları ve akademik

başarı ile sınırlı kaldığı görülmektedir (Bayat, Kılıçaslan ve Şentürk 2014; Göldağ, 2019; Kaya ve Elgün, 2014). Her ne kadar üzerinde fazlasıyla açıklama yapılmış, kuramlar oluşturulmuş olsa da henüz tam anlamıyla üzerinde düşünülen bir alan değildir. Çocuklarla eşdeğer ve onlara yönelik bir etkinlik olarak görülen oyun kavramı gelişmeye, üzerinde düşünmeye ve bilimsel olarak araştırılıp kullanılmaya açıktır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Rixon'a (1981) göre oyun belirli amaçları ve kuralları olan, sürdürülebilir bir eğlence aracıdır. Aynı zamanda oyun çocukların geleneksel öğrenme ortamlarından uzaklaşarak bireysel yeteneklerini fark etmesine ve kullanmasına olanak verebilir. Oyunların kurallarının olması ve bu kurallara uyma zorunluluğu çocukların dikkatlerini arttırmakta ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktadır. Bütün bunların yanı sıra oyunla öğretim öğrencilerin başarısını da arttırmaktadır (Hanbaba ve Bektaş, 2011).

Kuramsal yaklaşımlar ile çocuklar üzerindeki yansımaları bağlamında oyunlarla ilgili alan yazında çeşitli çalışmalar yer almakla birlikte en önemli olarak görülenler ise Piaget ve Vygotsky tarafından yapılmıştır (Piaget, 1962; Vygotsky, 1967; aktaran, Nicolopoulou, 1993). Bu çalışmalar kendilerinden sonraki çalışmalara rehber olmuşlardır (Germeroth *et al.*, 2019; Lillard, 2013). Piaget'e göre zekanın bütün aksiyonları birbirine zıt olan özümleme ve uyma arasındaki denge tarafından belirlenmektedir. Oyunlarda ise zekanın bütün aksiyonları özümlemenin uymaya olan üstünlüğü ile belirlenmektedir. Kişiler, olayları ve objeleri var olan zihinsel yapılarına katmaktadırlar. Vygotsky'ye göre oyun ise süreklilik gösteren toplumsal bir etkinliktir. Oyunlar belirgin olanın aksine tek bir çocuktan çok daha fazlasını kapsamaktadır. Vygotsky, tek bir çocuğun kendi başına oyun oynadığında bile bu oyunun konularının ve parçalarının sosyal yapının kültürel öğelerini ifade ettiği için oyunun toplumsal olduğunu düşünmektedir. Vygotsky, oyunların bilişsel gelişimi yansıttığından ziyade, bilişsel gelişimi etkilediğini ve katkı sunduğunu düşünmektedir (Çankaya ve Karamete, 2008). Piaget ve Vygotsky'nin oyuna bakış açıları ve günümüz öğrenenlerinin ihtiyaçları düşünüldüğünde oyunların eğitimde kullanılması oldukça önem arz etmektedir. Eğitimde kullanılan oyunlar eğitsel oyun kavramı ile karşımıza çıkmaktadır. Eğitsel oyunlar öğrenenlerin algı düzeylerini, karar verme becerilerini ve pratik düşünebilme becerilerini geliştirmektedir (Yiğit, 2007).

Eğitsel oyunların ortaya çıkardığı etki içerik ve uygulama bakımından son derece önemlidir. Oyun bir amaç olarak değil öğretimin gerçekleşme sürecinde bir araç olarak kullanılmalıdır. Bundan dolayı öğretmenler eğitsel oyun tasarlarken ve uygularken son derece dikkatli olmalı ve bu süreci titizlikle idare edebilmelidir. Tasarlanan oyunlar bir sınıfta bulunan bütün öğrencilerin anlayabileceği sadelikte, sınıfta bulunan her bir öğrencinin oyuna aktif olarak katılabileceği basitlikte ve ilgi çekici olmalıdır. Aynı zamanda oyunda bir rekabet ortamı oluşturulmalı ve öğrenciler oyunda aktif olarak kalabilmelidir. Öğretmen oyunu uygularken oyunu kontrol altında tutabilmeli ve öğrencilere rehberlik ederek oyun ortamını düzenlemelidir (Demirel, 2012). Eğitsel oyunlar farklı disiplinlerdeki derslere ilişkin ilgili konu ve kazanımlara yönelik, farklı öğrenci sayılarına ve çeşitli öğretim yöntemleri kapsamında uygulanabilir.

İlgili alan yazı incelendiğinde, son dönemlerde bu kadar önemsenen bir konu olan oyunla öğretim ya da eğitim çalışmalarına ilişkin sadece bir içerik analizi çalışmasına rastlanmıştır (Cop ve Kablan, 2018). Cop ve Kablan (2018) araştırmalarında ülkemizde eğitsel oyunlarla ilgili yalnızca betimsel ve deneysel yöntemlerle yürütülerek 2017 yılına kadar yayımlanan çalışmaları irdelerken, gerçekleştirilen bu çalışmada yöntem sınırlaması olmaksızın 2019 yılı sonuna kadar yayımlanan çalışmalar içerik analizi ile irdelenmiştir. Bu doğrultuda eğitsel oyunlar kapsamında yapılan çalışmaların araştırma yöntemleri, veri toplama araçları vb. özelliklerin ortaya konması oyunlarla ilgili araştırma

yapacak olan akademisyenlerin konuyla ilgili benzer araştırmaların tekrarlanmasından ziyade eksik yönlerin giderilmesine yönelik veya farklı çalışmalar yapma noktasında çaba göstermelerine katkıda bulunulabilecektir. Ayrıca bu araştırmanın bundan sonraki çalışmalar için bir ihtiyaç analizi basamağı oluşturacağı beklenmektedir. Bu bağlamda yürütülen bu çalışmanın amacı son on yılda (2010-2019 yılları arasında) eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış olan ulusal çalışmaları irdelemektir. Özellikle ulusal çalışmaların ortaya konması ülkemiz bağlamında bu alanda çalışma yapacaklara bir durum tespiti olacaktır. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır; 2010-2019 yılları arasında eğitsel oyunlar üzerinde gerçekleştirilen araştırmaların;

1. yıllara göre yayın türü dağılımı nasıldır?
2. disiplinlere göre dağılımı nasıldır?
3. içerdiği anahtar kelimelerin dağılımı nasıldır?
4. temel aldıkları araştırma kökenlerine göre dağılımı nasıldır?
5. yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
6. örneklem veya çalışma grupları ve sayılarının dağılımları nasıldır?
7. yararlandıkları veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?
8. yararlandıkları veri analizi yöntemlerinin dağılımı nasıldır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılarak yürütülmüştür. Doküman inceleme, çalışma konusu ilgili mevcut kitap, dergi, kayıt ve belgeler vb. materyalleri toplayıp belirli bir norma göre analiz etmektir (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Analizdeki temel amaç, yeni bir bilgiye ulaşmaktan çok yapılmış olanların ışığında genel eğilim ve mevcut durumu ortaya koymaktır (Çepni, 2010). Doküman inceleme yöntemi kolay ulaşılacak özneler, tepkisellik olmaması, uzun süreli analiz, örneklem büyüklüğü, bireysellik ve özgünlük, düşük maliyet ve nitelik bakımından araştırmacılara kolaylık sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Araştırma Süreci ve Veri Toplama

Araştırma sürecinde verilerin toplanması Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, DergiPark Akademik ve Google Akademik veri tabanları kullanılarak yapılmıştır. Eğitsel oyunlarla ilgili olarak 2010-2019 yılları arasında yayımlanmış olan makale, bildiri ve tezler araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Bu kapsamda belirtilen eğitsel oyunlar ile ilgili yapılan bütün akademik çalışmalara ulaşabilmek için “Eğitsel oyun”, “Oyunlaştırma”, “Oyun tabanlı öğrenme” “Eğitsel bilgisayar oyunu”, “Dijital oyun” ve “Oyunla öğretim” anahtar kelimeleri kullanılarak belirtilen veri tabanları taranmıştır. Yapılan taramalar en son 31.Ocak.2020 tarihinde güncellenerek 40 makale, 74 tez ve 8 bildiri olmak üzere toplam 122 bilimsel çalışmaya ulaşılmıştır.

Erişilen 122 bilimsel çalışmanın incelemesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen Eğitsel Oyun Yayın Sınıflama Formu kullanılmıştır (Ek-1). Bu form oluşturulurken öncelikle ilgili alan yazında daha önce kullanılan formlar incelenmiş, bir taslak oluşturulduktan sonra biri ölçme ve değerlendirme alanında diğeri alan eğitiminde çalışan iki öğretim üyesi tarafından kontrol edilerek gerekli düzenlemeler sonrasında forma son hali verilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan bu formda incelenmiş olan bilimsel çalışmaya ait: araştırmanın künyesi, araştırma disiplini, araştırma kökeni,

araştırma yöntemi, araştırma örnekleme, örneklem sayısı, veri toplama aracı/araçları, veri analiz yöntemi ve anahtar kelimeler ile ilgili bilgiler toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Cohen, Manion ve Marrison'a (2007) göre içerik analizi, toplanan bilgi içeriklerinin özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak tanımlanmaktadır. İçerik analizindeki amaç, toplanan verilere açıklama getirebilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu analiz sayesinde verilerin asıl anlamı kod, tema, kategori gibi araçlarla ortaya çıkarılır, yorumlandıktan sonra okuyucuya sunulur (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019). Diğer bir deyişle içerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yöntem olarak da tanımlanabilir (Krippendorff, 2018). Araştırma kapsamında içerik analiziyle incelenen makalelerden elde edilen veriler, NVivo 10 programına aktarılarak betimsel istatistiklerden frekans ve yüzde kullanılarak çözümlenmiştir. Analizler sonucundaki çözümlenmeler grafikler yardımıyla sunulmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde gerçekleştirilen çalışmanın araştırma soruları çerçevesinde elde edilen veriler aşağıdaki alt başlıklarda sırasıyla sunulmuştur.

### Araştırmaların Yıllara Göre Yayın Türü Dağılımı

Çalışma kapsamında incelenen 122 ulusal bilimsel çalışmanın yıllara göre yayın türü dağılımı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

*Eğitsel Oyunlarla İlgili Bilimsel Çalışmaların Tür ve Yıllara Göre Dağılımı*

Yıl	Yayın Türü			Toplam
	Tez*	Makale**	Bildiri***	
2010	2	1	-	3
2011	3	-	1	4
2012	7	-	-	7
2013	3	3	-	6
2014	5	6	2	13
2015	8	3	2	13
2016	5	5	1	11
2017	13	4	1	18
2018	11	9	-	20
2019	17	9	1	27
<b>Toplam f (%)</b>	74 (%61)	40 (%33)	8 (%6)	<b>122 (100)</b>

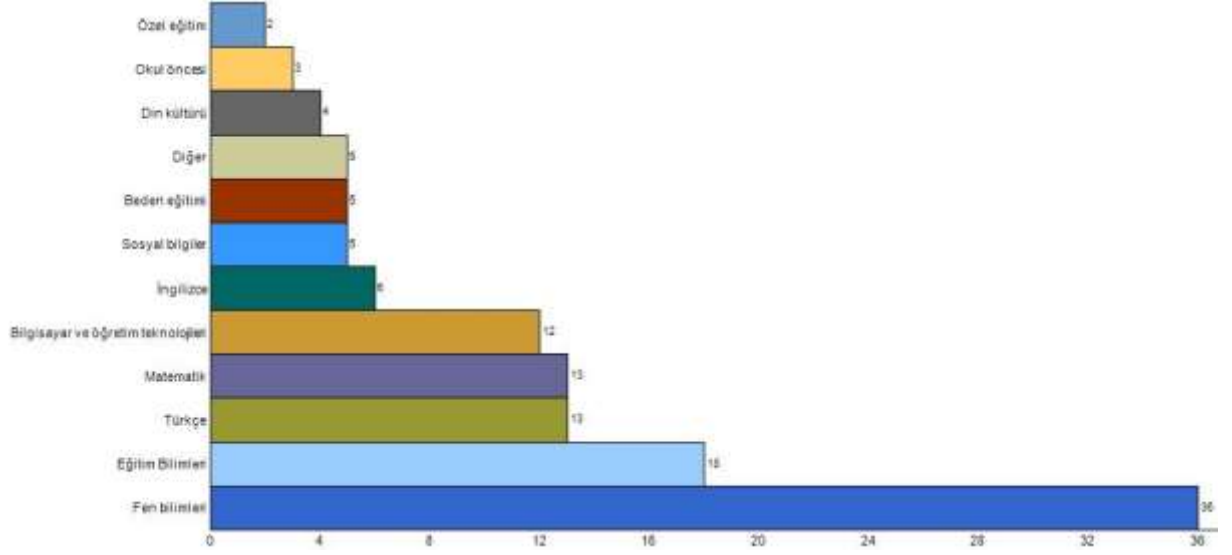
\*İncelenen tüm tezler Ek-2'de sunulmuştur. \*\*İncelenen tüm makaleler Ek-3'te sunulmuştur.

\*\*\*İncelenen tüm basılı tam metin bildiriler Ek-4'te sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde, 2010-2019 yılları arasında diğer bir deyişle toplam 10 yılda eğitsel oyunlara yönelik en çok çalışmanın tez türünde (f=74, %61) olduğu görülmektedir. Ayrıca ilgili konu hakkında günümüze doğru yaklaştıkça toplam bilimsel araştırma sayısının giderek arttığı anlaşılmaktadır.

### Araştırmaların Disiplinlere Göre Dağılımı

İncelenen bilimsel araştırmaların disiplinlere göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 1’de sunulmuştur. Elde edilen verilerden frekansı “1” olan disiplinler “diğer” başlığı adı altında toplanarak verilmiştir. Bu alanlar; Muhasebe, Müzik, Resim, Sağlık ile Ticaret ve Lojistik’tir.

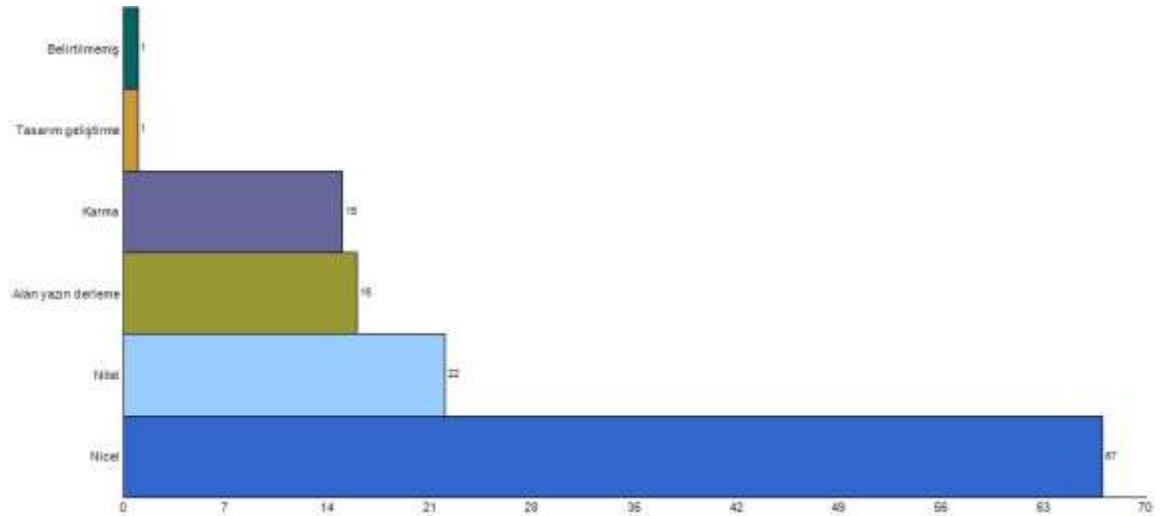


Şekil 1. Disiplinlerin Dağılımı

Şekil 1’den kolaylıkla görülebileceği gibi, eğitsel oyunlarla ilgili çalışmaların yarıya yakını, fen bilimleri eğitimi ve eğitim bilimleri (f=54) alanında gerçekleştirilmiştir.

### Araştırmaların Kökenlerine Göre Dağılımı

İncelenen bilimsel çalışmaların araştırma kökenlerine göre dağılıma ilişkin bulgular Şekil 2’de sunulmuştur. İncelenen çalışmalarda araştırma kökenine yönelik yapılan açıklamalar dikkate alınarak çalışmaların kökenleri belirlenmiştir. Araştırma kökenine ilişkin hiçbir açıklamaya yer vermeyen bir çalışma ise araştırma kökeni belirtilmemiş olarak kabul edilmiştir.

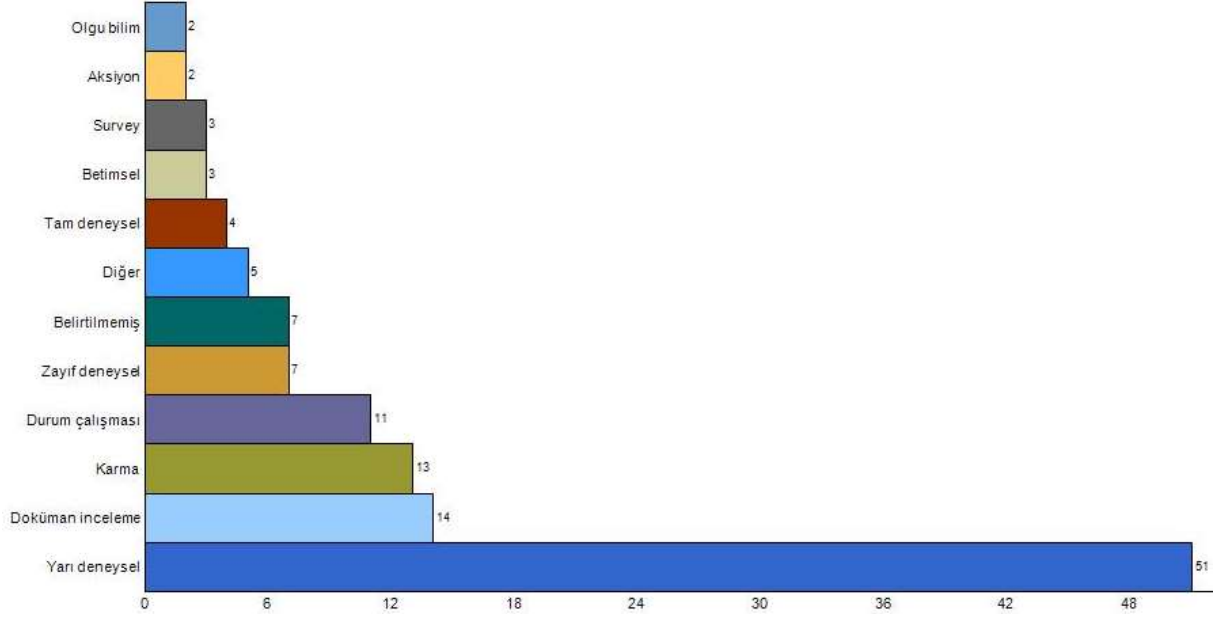


Şekil 2. Araştırma Kökenlerinin Dağılımı

Şekil 2’den anlaşılacağı üzere eğitsel oyunlarla ilgili bilimsel çalışmaların yarısından fazlası nicel araştırmalar (f=67) kapsamında gerçekleştirilmiştir.

### Araştırmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı

İncelenen çalışmaların yöntemlerine göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 3’te sunulmuştur. Elde edilen verilerden frekansı “1” olan yöntemler “diğer” başlığı, araştırma yöntemi belirtilmeyen çalışmalar ise “belirtilmemiş” başlığı adı altında toplanarak verilmiştir. Diğer başlığı altında toplanan yöntemler ilişkisel tarama, model oluşturma, müdahale, kitap inceleme ve meta analiz olarak belirtilmiştir.



Şekil 3. Araştırma Yöntemlerinin Dağılımı

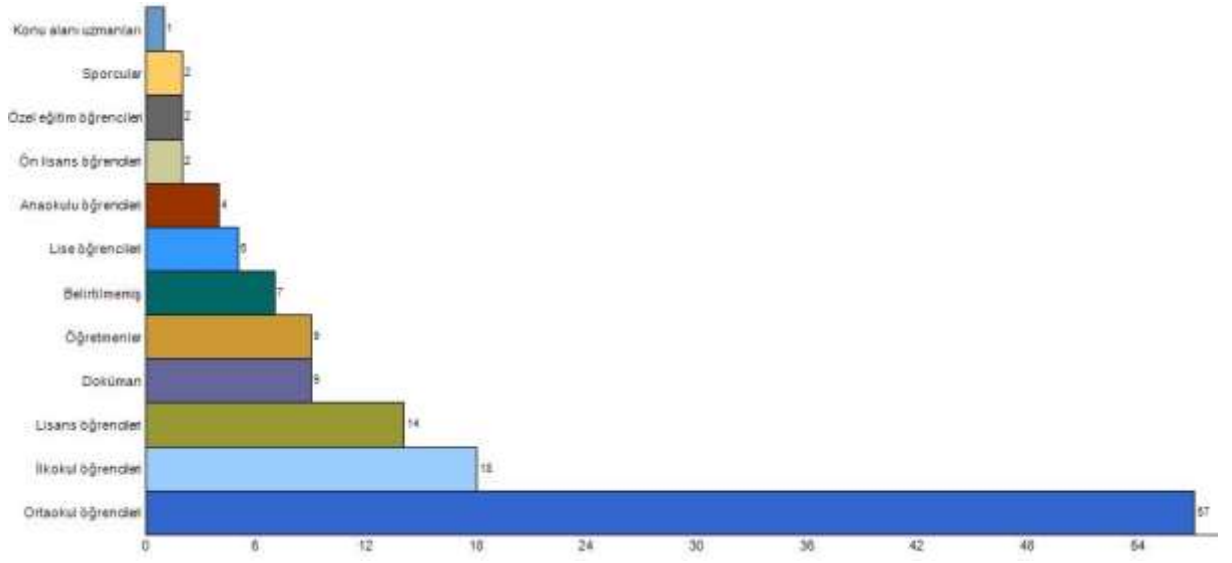
İncelenen bilimsel çalışmaların araştırma yöntemlerinin dağılımına ilişkin bulgular Şekil 3’te sunulmuştur. Eğitsel oyunla ilgili araştırmaların büyük bir çoğunluğunun yarı deneysel (f=51) araştırma yöntemi ile yürütüldüğü görülmekle birlikte, bu çalışmalara zayıf deneysel (f=7) ve tam deneysel (f=4) olanları da eklediğimizde deneysel çalışmalarla yapılan araştırmaların (f=62) tüm araştırmaların yarısından fazlasını oluşturduğu anlaşılmıştır. Ancak burada bazı bilimsel araştırmalarda araştırma yöntemlerinin belirtilmemiş (f=7) olması dikkat çeken bir durumdur.

### Araştırmaların Örneklem Grubu ve Sayılarına Göre Dağılımı

İncelenen bilimsel çalışmaların örneklem gruplarına ve sayılarının dağılımına ilişkin bulgular Şekil 4 ve 5’te sırasıyla sunulmuştur. Bu araştırmalarda örneklem grubu ve sayısı belirtilmeyenler kuramsal çalışmalar ise “belirtilmemiş” başlığı adı altında toplanarak verilmiştir. Şekil 4’te belirtilmemiş f=7, ama, Şekil 5’te belirtilmemiş f=12 olarak görülmesi, örneklem sayısının belirtilmemiş olan 12 çalışmadan 5’inde örneklem grubu belirtilmiş olmasından kaynaklanmaktadır.

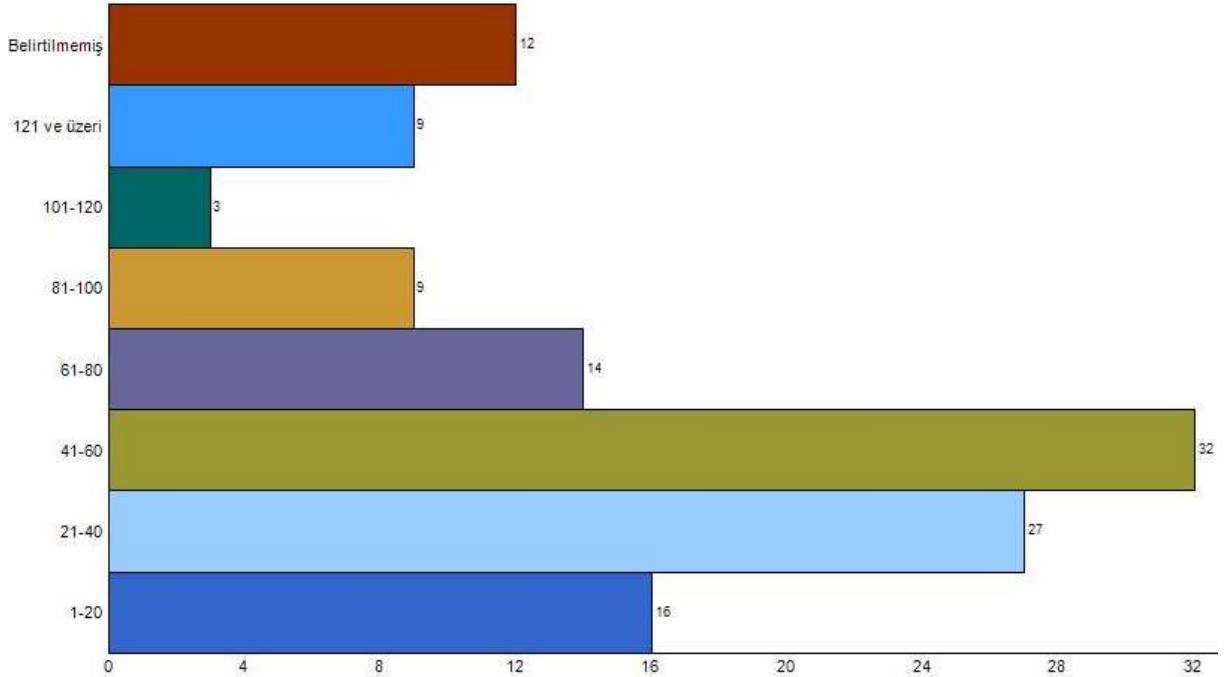


Karamustafaoğlu,O., Kılıç, M.F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi, 1-25.



Şekil 4. Örneklem Gruplarının Dağılımı

İncelenen ulusal bilimsel çalışmaların örneklem olarak çoğunlukla ortaokul, ilkökuller ve üniversite öğrencilerini tercih ettikleri şekilden görülmektedir.



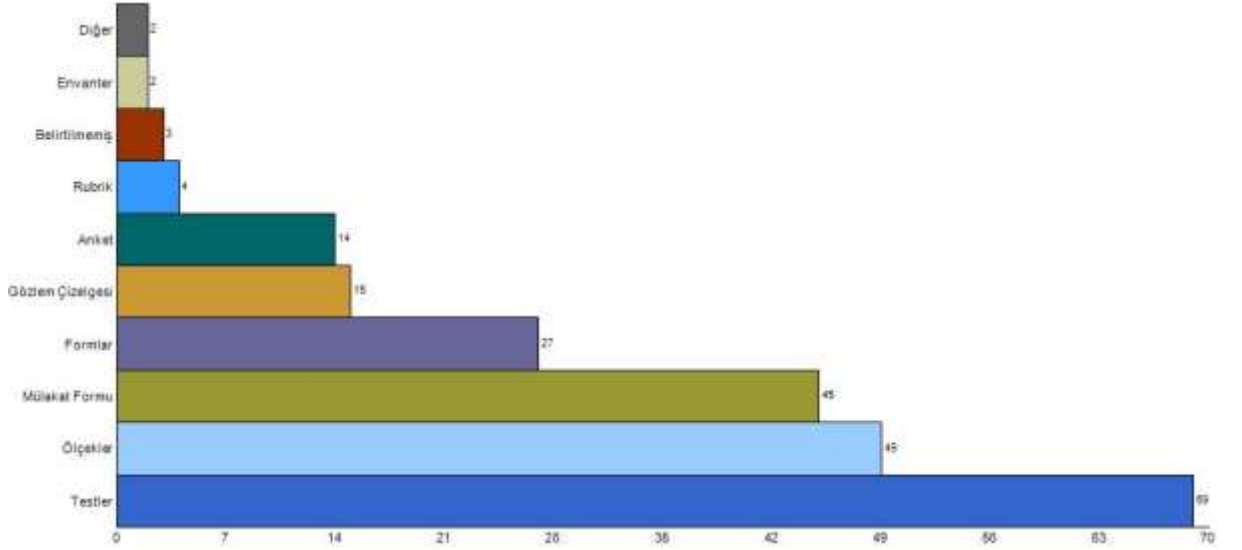
Şekil 5. Örneklem Sayılarının Dağılımı

İncelenen ulusal bilimsel çalışmaların yaklaşık yarısının örneklem büyüklüğünü 21 ile 60 arasında tercih ettikleri şekilden görülmektedir. Örneklem sayısı 20'den az olan araştırmalar (f=16) tüm araştırmaların yaklaşık %13'ünü oluşturmaktadır.

#### **Araştırmalarda Yararlanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı**

Çalışma kapsamında incelenen bilimsel araştırmalarda yararlanılan veri toplama araçlarının dağılımı Şekil 6'da sunulmuştur. Elde edilen verilerden frekansı "1" olan günlük ve rapor şeklinde belirtilen veri toplama araçları "diğer" başlığı, kuramsal

çalışmalarda belirtilmeyenlerde ise “belirtilmemiş” başlığı adı altında toplanarak verilmiştir.

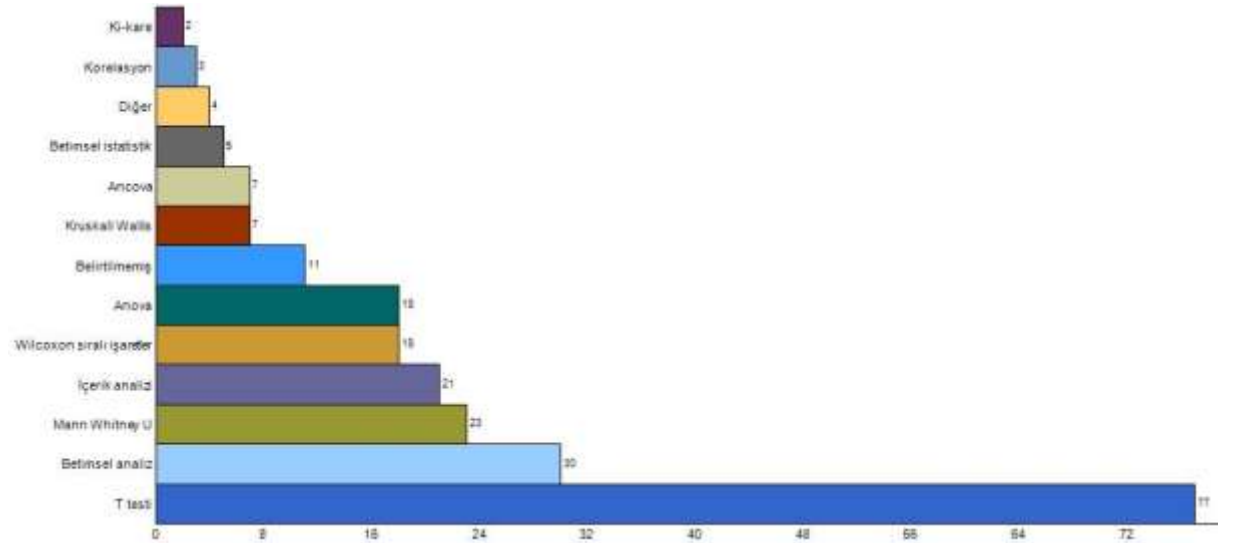


Şekil 6. Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Şekil 6’da görüldüğü gibi, gerçekleştirilen çalışmalarda çoğunlukla test, ölçek ve mülakat formlarının veri toplama aracı olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Burada test adı altında gelişim, başarı, yaratıcı düşünme vb. testler, formlar adı altında bilgi, yansıtma ve değerlendirme, makale sınıflama vb. formlar, envanter adı altında ise atılacaklık ve problem çözme envanterleri yer almıştır.

#### Araştırmalarda Yararlanılan Veri Analizi Yöntemlerinin Dağılımı

Çalışma kapsamında incelenen bilimsel araştırmalarda yararlanılan veri analizi yöntemlerinin dağılımı Şekil 7’de sunulmuştur. Elde edilen verilerden frekansı “1” olan Rastgele etkiler modeli, Kappa katsayısı, KMO ve Bartlett, Q istatistiği şeklinde belirtilen veri analizi yöntemleri “diğer” başlığı, kuramsal çalışmalarda belirtilmeyenlerde ise “belirtilmemiş” başlığı adı altında toplanarak verilmiştir.



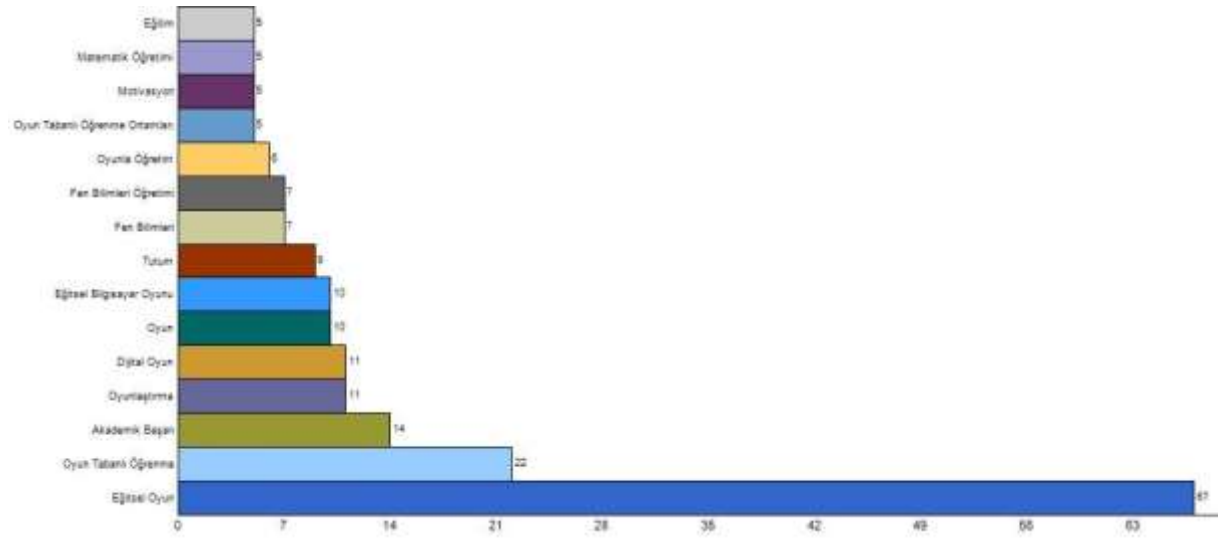
Şekil 7. Veri Analiz Yöntemlerinin Dağılımı

Karamustafaoğlu,O., Kılıç, M.F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi, 1-25.

Şekil 7’de görüldüğü gibi, gerçekleştirilen bilimsel çalışmalarda çoğunlukla t-testi (f=77), betimsel analiz (f=30), Mann Whitney U (f=23) ve içerik analizinin (f=21) veri analizi yöntemleri olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Buna karşın betimsel istatistik (f=5), korelasyon (f=3) ve Ki-kare analizine (f=2) az sayıda yer verildiği görülmektedir.

### Araştırmaların İçerdiği Anahtar Kelimelerin Dağılımı

Çalışma kapsamında incelenen bilimsel araştırmaların anahtar kelimelerinin dağılımına ilişkin veriler Şekil 8’de sunulmuştur. Burada frekansı dördün altında olan anahtar kelimeler, şeklin birkaç sayfadan fazla yer kaplayacağı ve görüntüsünü bozacağı için sunulan şekle dahil edilmemiştir. Çünkü, sadece bir kere yazılan (f=1) anahtar kelime sayısı 202, f=2 olan anahtar kelime sayısı 31, f=3 olan anahtar kelime sayısı 11 ve f=4 anahtar kelime sayısı 4’tür.



Şekil 8. Anahtar Kelimelerin Dağılımı

Şekil 8’den eğitsel oyunlarla ilgili ulusal platformda yapılan bilimsel araştırmalarda sıklıkla kullanılan anahtar kelimelerin “eğitsel oyun” ve “oyun tabanlı öğrenme” olduğu görülmektedir.

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma kapsamında eğitsel oyunlarla ilgili 2010-2019 yılları arasında ilgili veri tabanları baz alınarak belirtilen anahtar kelimelerle gerçekleştirilen tarama sonrası erişilen toplam 122 ulusal bilimsel araştırma içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yayın formu bağlamında disiplin, araştırma kökeni, yöntem, örneklem grubu ve sayısı, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve anahtar kelimeler kategorilerine ilişkin bulgular incelenen araştırmalardan elde edilmiştir. Yapılan incelemelerin sonucunda eğitsel oyunlarla ilgili yapılan araştırmaların büyük bölümünün lisansüstü tezlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun oyunlarla ilgili yürütülen araştırmalarda oyun tasarlama, oyunu uygulama, oyunun etkisini araştırma vb. durumların azımsanmayacak bir süre gerektirdiğinden kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla uzun soluklu zaman dilimlerinden faydalanma genellikle diğer araştırma türlerinden ziyade tez çalışmalarında daha fazla mümkün olabilmektedir.

Eğitsel oyunların temel alındığı çalışmaların disiplinlere göre dağılımlarında fen bilimlerinin oldukça ön planda olduğu görülmüştür. Bu durumun fen bilimleri derslerinde karşılaşılan birçok soyut kavramın somutlaştırılarak sunulmak istenmesi, öğretim programının yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklemesi, doğa olaylarını anlamaya odaklı konuların eğitsel oyun tasarlamaya uygun olması gibi sebeplerden dolayı olduğu düşünülmektedir (Açıkgöz, 2014; Özmen, 2004; MEB, 2018).

Yapılan çalışmaların araştırma kökenleri incelendiğinde, en çok nicel yaklaşımın esas alındığı görülmektedir. Nicel araştırmalarda temel amaç birçok değişkenden bağımsız olarak doğrulara ulaşmak ve bu doğruları evrensel yasalar olarak genelleştirmektir (Şen, 2010). Bu bağlamda eğitsel oyunlarla ilgili yapılan birçok çalışmanın nicel olması eğitsel oyunların birçok değişkene olan etkisini incelemek, çalışmaya dahil edilecek örneklemin büyük olması isteği ile verileri evrene genelleme çabası olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmalar kapsamında yöntemler incelendiğinde, en fazla deneysel yöntemin ve özellikle yarı deneysel yöntemin tercih edildiği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yarı deneysel yöntemin en fazla kullanılmasının sebebi deney ve kontrol grupları oluşturulan okullardaki sınıfları araştırmacıların çalışma koşullarına göre oluşturamaması olarak düşünülmektedir. Bu yüzden akademik çalışmalarda gerçek deneysel yöntemin çok fazla tercih edilememesi de özellikle devlet okullarındaki sınıflarda yansız atamanın çok zor olmasından dolayıdır (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Ayrıca, yarı deneysel yöntemin daha fazla kullanılmasındaki bir diğer sebep olarak geliştirilen eğitsel oyunların etkililiğinin ölçülmesi olarak düşünülebilir. Bu düşünceyi, alanyazında deneysel araştırmaların fazla olması bir öğretim materyalinin ya da aktivitenin etkililiğinin tespit edilmesi çabasından gelmektedir, ifadesi destekler niteliktedir (Bacanak, Değirmenci, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu, 2011).

İncelenen eğitsel oyun araştırmalarında en fazla yararlanan örneklem gruplarının ortaokul ve ilkokul öğrencileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul döneminde bulunan öğrencilerin somut operasyon döneminden soyut operasyon dönemine geçiş aşamasında olmaları eğitsel oyun çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin tercih edilme nedeni olarak düşünülmektedir. Bu geçiş aşamasında somut düşünen öğrencilerin öğrenme ortamlarında bulunabileceği göz önüne alınmalı ve soyut kavramlar somutlaştırılmalıdır. Bunu gerçekleştirmenin yollarından biri de eğitsel oyunlardır (Açıkgöz, 2014). Ayrıca oyunlarla yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri hala oyun çocuğu diyebileceğimiz ilkokul dönemindeki öğrenciler için çok uygundur. Çünkü ilkokul öğrencileri için oyunun eğlendirdiği ve derslerin daha verimli olmasında etkili olduğu söylenebilir (Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013; Romine, 2004). İncelemelere dayalı olarak verilerden eğitsel oyun araştırmalarında kullanılan örneklem büyüklüğünün 41-60 arası öğrenci topluluklarının daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Bu durumun eğitsel oyunlarla ilgili olarak yapılan çalışmalarda yarı deneysel yöntemin çok fazla kullanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü yarı deneysel yöntemde hali hazırda bulunan iki ya da daha fazla grubun örnekleme dahil edilmesi söz konusudur. Günümüz şartlarında özellikle ilk ve ortaokullardaki sınıfların ortalama öğrenci sayısının 20-30 olduğu dikkate alındığında belirtilen örneklem büyüklüğüyle örtüştüğü söylenebilir.

Eğitsel oyunları temel alan bilimsel çalışmalarda en fazla yararlanan veri toplama aracının testler olduğu görülmektedir. Testler bireylerin genellikle bilişsel özelliklerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Aynı zamanda kişilerin bilgi düzeylerinin ölçülmesinde de kullanılmaktadır (Frechtling, 2002). Eğitsel oyun çalışmalarında veri toplama aracı olarak en çok testlerin tercih

edilmesinin, araştırmalarda kullanılan oyunların ilgili konulardaki öğretime etkilerinin araştırılması bağlamında örneklemin akademik başarılarını ve bilgi düzeylerini ortaya koymak amacıyla olduğu ifade edilebilir.

Çalışmaya konu olan araştırmaların yararlandıkları veri analiz yöntemleri arasında en fazla tercih edilen yöntem t-testi olmuştur. T-testi, bir değişkene yönelik oluşturulmuş grupların bir bağımlı değişkene ait olan puanlarının karşılaştırılmasına odaklanır ve gruplar arasında gözlemlenen farkın istatistiki olarak manidar olup olmadığı ya da şans faktörüyle oluşup oluşmadığı test edilir (Büyüköztürk, 2019). Eğitsel oyun çalışmalarının daha çok nicel kökene dayalı gerçekleştirilmiş olması doğal olarak bu çalışmalarda nicel veri analizi yöntemlerinin kullanılmasına neden olmuştur. İlgili literatür incelendiğinde ise parametrik özellikleri sağlayan nicel çalışmaların çoğunluğunda t-testi ile veri analizi yapılmaktadır (Sözbilir ve Kutu, 2008; Tatar, Kağızmanlı ve Akkaya, 2014). T-testinin bu kadar fazla kullanılması araştırma problem ve hipotezlerinde kullanılan değişkenlerin bu veri analiz yöntemine uygun olması ve güvenilirliği yüksek çıkarımsal sonuçlara sahip olmasından kaynakladığı söylenebilir.

İncelenen çalışmaların anahtar kelimeleri göz önünde bulundurulduğunda en çok kullanılan anahtar kelimelerin “eğitsel oyun” ve “oyun tabanlı öğrenme” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma kapsamında tarama yapılırken de en fazla sonuç veren anahtar kelimenin “eğitsel oyun” olduğu görülmüştür. Anahtar kelimeler, akademik çalışmaların içeriğini ve kapsamını yansıtan en önemli kısım oldukları için araştırmacıların çalışma hakkında kısa sürede ön bilgi sahibi olmasını sağlarlar (Tatar ve Tatar, 2008). Bu bağlamda oyunlara yönelik araştırmalara ulaşmak amacıyla veri tabanlarında arama yaparken öncelikle etkin anahtar kelimelerin seçimi önemlidir.

## ÖNERİLER

Çalışmada varılan sonuçlar doğrultusunda benzer araştırma yürüteceklere aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

- Son zamanlarda ilgi çekici konular arasında görülen eğitsel oyunlarla ilgili tez çalışmalarının yanı sıra daha fazla makale çalışmaları yapılmalı, hatta eğitsel oyun temalı kongreler düzenlenerek daha fazla hazırlanacak bildirilerle eğitimle ilgili kamuoyu her yönüyle bilgilendirilebilir.

- Fen bilimleri dışında farklı disiplinlerde eğitsel oyunlarla ilgili bilimsel araştırmalar daha fazla yürütülmelidir. Ayrıca günümüzde dijital oyunlar çocuklar için vazgeçilmez kullanım araçları olup farklı disiplinler çerçevesinde bu oyunların eğitsel özellikleri araştırılabilir.

- Eğitsel oyunlarla ilgili olarak nicel yaklaşımın yanı sıra yapılacak çalışmalarda nitel yaklaşım çerçevesinde nitel ve karma yöntemler kullanılarak yöntemin etkililiği, yöntem ve oyunlar hakkındaki düşünceler araştırılabilir. Ayrıca gerçekleştirilecek oyun çalışmalarında yararlanılacak farklı yöntemler sayesinde farklı örneklem grupları ve sayıları ile değişik sonuçlara ulaşılabilir.

- Eğitsel oyun tasarlama ve uygulama noktasında öğretmenleri merkeze alan öğretmenin araştırmacı olduğu yöntemler ön plana çıkarılarak çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Lisans ve lisansüstü eğitimde eğitsel oyunlara yönelik seçmeli derslere, araştırma ve tez konularına öğrenciler teşvik edilebilir.

- Bu ve benzer konuda araştırma yapacaklar ilgili literatürde etkili bir tarama yapmak için “eğitsel oyun” ve “oyun tabanlı öğrenme” anahtar kelimeleri kullanılabilir. Ayrıca daha fazla kelime ve kelime gruplarıyla tarama yapılabilirler.

▪ Bu çalışma son on yıl ve ulusal bilimsel araştırmalarla sınırlıdır. Eğitsel oyunlarla ilgili çalışma yapmak isteyenler uluslararası literatürde de inceleme yaparak bu araştırmanın sonuçları ile kıyaslama yapabilirler.

▪ Bu tür araştırma yapmayı planlayanlar, araştırma problemlerini eğitsel oyun çalışmalarının vardıkları sonuçlar yöntem, veri toplama aracı vb. bağlamında nasıldır? şeklinde oluşturup eğitsel oyunların sonuçlarını olumlu ve olumsuz şeklinde gruplandırarak sunacakları bir çalışmayla literatüre katkıda bulunabilirler.

**Katkı Oranı Beyanı:** Birinci yazar araştırma fikrini oluşturma, literatür taraması, bulguların yorumlanması ve makalenin rapor haline getirilmesi aşamalarında görev almıştır. İkinci yazar, literatür taraması, verileri toplamak ve işleme ile bulguları oluşturma aşamalarında görev almıştır.

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü. (2014). *Aktif öğrenme* (13. baskı). Ankara: Biliş Yayıncılık.
- Bacanak, A., Değirmenci, S., Karamustafaoğlu, S. ve Karamustafaoğlu, O. (2011). E-dergilerde yayınlanan fen eğitimi makaleleri: yöntem analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(1), 119-132.
- Bayat, S., Kılıçaslan, H. ve Şentürk, Ş. (2014). Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 204-216.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cop, M.R. ve Kablan, Z. (2018). Türkiye’de eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 52-71.
- Çankaya, S. ve Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 115-127.
- Demirel, Ö. (2012). *Planlamadan değerlendirmeye öğretim sanatı* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Germeroth, C., Bodrova, E., Day-Hess, C., Barker, J., Sarama, J., Clements, D.H. and Layzer, C. (2019). Play it high, play it low: examining the reliability and validity of a new observation tool to measure children's make-believe play. *American Journal of Play*, 11(2), 183-221.
- Göldağ, B. (2019). *Dijital oyunlar: olumlu ve olumsuz etkileri*, III. Uluslararası Battalgazi Bilimsel Çalışmalar Kongresi, 21-23 Eylül, Tam metin bildiriler kitabı, s. 121-133, Malatya.
- Groh, F. (2012). *Gamification: state of the art definition and utilization*. 4<sup>th</sup> Seminar on Research Trends in Media Informatics Ulm University, Germany, Proceedings Book, p. 39-46.
- Hanbaba, B. (2011). *Oyunla öğretim yönteminin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Karamustafaoğlu, O. ve Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla ‘yansıma ve aynalar’ konusunun öğretimi: yansımali koşu örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 3(2), 41-49.

Karamustafaoğlu, O., Kılıç, M.F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi, 1-25.

- Kaya, S. ve Elgün, A. (2014). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4<sup>th</sup> edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Lillard, A.S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D. and Palmquist, C.M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34.
- MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- Frechtling, J. (2002). The 2002 User-Friendly Handbook for Project Evaluation, Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468812.pdf>
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development*, 36(1), 1-23.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-II: bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 32(1-2), 341-350.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztemiz, S. ve Önal, H. İ. (2013). İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri: Ankara Beytepe İlkokulu örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 65-79.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Rixon, S. (1981). *How to use games in language teaching*. London & Basingstoke: Macmillan Education
- Romine, X. (2004). Using games in the classroom to enhance motivation, participation, and retention: A pre-test and post-test evaluation. *Culminating Experience Action Research Projects*, 5, 283-295.
- Sezgin, S., Bozkurt, A., Yılmaz, E.A. ve Linden, N. (2018). Oyunlaştırma, eğitim ve kuramsal yaklaşımlar: öğrenme süreçlerinde motivasyon, adanmışlık ve sürdürülebilirlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 169-189.
- Sözbilir, M. ve Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education*, Special Issue, 1-22.
- Şen, Ü. (2010). Sanat eğitiminde bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 343-360.
- Tatar, E. ve Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi-I: anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 89-103.
- Tatar, E., Kağızmanlı, T.B. ve Akkaya, A. (2013). Türkiye'deki teknoloji destekli matematik eğitimi araştırmalarının içerik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 33-45.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, A. (2007). *İlköğretim 2. Sınıf seviyesinde bilgisayar destekli eğitici matematik oyunlarının başarıya ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Adana.



Karamustafaoğlu,O., Kılıç, M.F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi, 1-25.

### Ek 1. Eğitsel Oyun Yayın Sınıflama Formu

A- ARAşTIRMANIN KÜNYESİ				
Çalışmanın Türü: Bildiri ( ) Makale ( ) Tez: Doktora ( ) Yüksek Lisans ( )				
Çalışmanın Adı:		Yıl:	Sayı:	
Yazar/ları:		Cilt:	Sayfa:	
Dergi/Kitap/Kongre Adı:				
B-ARAşTIRMA DİŐİPLİNİ				
Fen Bilimleri ( )	Eğitim Bilimleri ( )	Türkçe ( )	Matematik ( )	Bilgisayar öğretim teknolojileri ( )
İngilizce ( )	Beden Eğitimi ( )	Sosyal Bilgiler ( )	Din kültürü ( )	Diğer ( )
C-ARAşTIRMA KÖKENİ				
Nicel ( )	Nitel ( )	Karma ( )	Alan yazın tarama ( )	Belirtilmemiş ( )
D-ARAşTIRMA YÖNTEMİ				
Deneysel ( )	Doküman inceleme ( )	Kültür analizi ( )		
Tarama ( )	Olgu bilim ( )	Gelişimsel araştırma ( )		
Özel Durum ( )	Betimsel ( )	Meta analiz ( )		
İlişkisel araştırma ( )	Aksiyon ( )	Belirtilmemiş ( )		
Nedensel karşılaştırma ( )	Gömümlü teori ( )	Diğer (.....)		
E- ARAşTIRMA ÖRNEKLEMİ				
Anaokulu öğrencileri ( )	Lisansüstü ( )			
İlkokul öğrencileri ( )	Öğretmenler ( )			
Ortaokul öğrencileri ( )	Öğretim elemanları ( )			
Lise öğrencileri ( )	Veliler ( )			
Ön lisans öğrencileri ( )	Yöneticiler ( )			
Lisans öğrencileri ( )	Belirtilmemiş ( ) ve	Diğer ( )		
F-ÖRNEKLEM SAYISI				
1-20 arası ( )	81-100 arası ( )			
21-40 arası ( )	101-120 arası ( )			
41-60 arası ( )	121 ve üzeri ( )			
61-80 arası ( )	Belirtilmemiş ( )			
G-VERİ TOPLAMA ARAC/ARAÇLARI				
Anket ( )	Mülakat formu ( )	Formlar ( )	Belirtilmemiş ( )	
Ölçek ( )	Gözlem çizelgesi ( )	Envanterler ( )	Diğer ( )	
Testler ( )	Doküman ( )	Rubrik ( )		
H-VERİ ANALİZ YÖNTEMİ				
Nicel	Nitel			
Betimsel istatistik ( )	İçerik analizi ( )	Belirtilmemiş ( )		
T testi ( )	Betimsel analiz ( )	Diğer ( )		
Anova/Ancova ( )	Diğer ( )			
Manova/Mancova ( )				
Regresyon ( )				
Korelasyon ( )				
Mann Whitney U ( )				
Kruskall Wallis ( )				
Wilcoxon ( )				
Ki-kare ( )				
Diğer ( )				
I-ANAHTAR KELİMELELER				

## Ek 2. İncelenen Lisansüstü Tezler

- Akbay, M. (2015). *Kurmacılık yaklaşımı ile dijital oyun ortamında tasarım yapmanın, lise öğrencilerinin geometri başarı, öz yeterlilik ve uzamsal becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akçınar, S. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aksoy, N.C. (2014). *Dijital oyun tabanlı matematik öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, başarı güdüsü, öz-yeterlilik ve tutum özelliklerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alıcı, D. (2016). *Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarısına ve bilginin kalıcılığına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Alkan, S. (2019). *Dijital olarak tasarlanmış bir eğitsel oyun ortamında ortaokul öğrencilerinin alan kavramının gelişiminin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Alparslan, B. (2019). *Eğitsel oyunların ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Altun, M. (2013). *Düzenli eğitsel oyun oynayan 11-12 yaş grubu çocuklarda problem çözme becerisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Al-Zangana, A.F.A. (2018). *The impact of educational games and gender on five year-old Iraqi EFL learners* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcı, B. (2017). *Eğitsel oyunların Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Arslan, N. (2017). *4. Sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eğitsel oyun yöntemi ile öğretim* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, F. (2014). *Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Atasoy, Ü. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyunlar yoluyla kavram öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Atay, T. (2018). *Eğitsel oyunlarla desteklenen öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına ve bilgilerin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Aydemir, B. (2011). *Dokunmatik ekran kullanımının öğrencilerin bilgisayar kullanımına ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baştuğ, S.D. (2015). *Eğitsel oyunlarla desteklenen dikte etkinliklerinin öğrencilerin dikte becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Karamustafaoğlu, O., Kılıç, M.F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi, 1-25.

- Bulut, D. (2015). *Eğitsel oyun tasarlama sürecinin öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Canbay, İ. (2012). *Matematikte eğitsel oyunların 7. sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cirav, Ö. (2018). *9-10 Yaş grubu çocuklara uygulanan eğitsel oyun aktivitelerinin fiziksel ve motorik özelliklerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çeker, E. (2017). *Eğitsel şarkı ve oyunlarla işlenen fen bilimleri dersinin akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Çelik, O. (2017). *Canlıları tanıyalım konusu için tasarlanan eğitsel oyunların 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Demiral, Ş. (2010). *Judo çalışan 7-12 yaş grubu çocuklarda (bay-bayan) judo eğitsel oyunlarının motor becerilerin gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bölümleri Enstitüsü, İstanbul.
- Donmuş, V. (2012). *İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişkiye, kalıcılığa ve motivasyona etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Duman, A. (2013). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eğitsel oyunlarla görsel sanatlar dersine olan ilgilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durgut, A. (2016). *Meslek Yüksekokulu öğrencileri için eğitsel matematik oyunu geliştirilmesi ve başarıya etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Elieyioğlu, S. (2014). *10-15 Yaş işitme engelli öğrencilerde sportif eğitsel oyunların fiziksel gelişimlerine etkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Eltem, Ö. (2018). *Fen bilimlerinde maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin öğretiminde eğitsel oyunların kullanılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Er, Ö. (2018). *Otizmlili çocuklarda hareket eğitimi ve eğitsel oyun ile yaşam kalitesi ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çorum.
- Erkan, A. (2019). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan eğitsel oyun ve dijital oyun öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Erol, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gazeteci, D.Ç. (2014). *İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersinde oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

- Gedik, M. (2012). *Eğitsel oyunlarla hazırlanmış ortaokul 7. sınıf "yaşamımızdaki elektrik" ünitesinin öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Gençoğlu, A. (2010). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinde Eğitsel Oyunların Atılganlık Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Göv, A. (2019). *Din eğitiminde kullanılan eğitsel oyunların öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güler, T. D. (2011). *6. Sınıftan ve teknoloji dersindeki 'hücre ve organelleri' konusunun eğitsel oyun yöntemiyle öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Güleroğlu, M. (2015). *Pre-service teachers' beliefs, experiences and perceptions on mobile games*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Günel, E. (2019). *Gerçek çevre tabanlı dijital eğitsel oyunların İngilizce kelime bilgisi ile kalıcılığı üzerine etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gürpınar, C. (2017). *Fen bilimleri öğretiminde eğitsel oyun destekli öğretim uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Haneci, A.O. (2018). *Element ve İyon konusunun oyun destekli öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarı tutum motivasyon ve iş birliğine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Hava, K. (2012). *Eğitsel bilgisayar oyunu tasarlama yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işık, İ. (2016). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerine eğitsel oyunlar ile İngilizce kelime öğretiminin akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kacı, O. (2015). *Okul öncesi 60-72 aylık dönem çocuğunun sosyal duygusal uyumda eğitsel oyunun etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kayan, A. (2019). *Ad ve adla bağlantılı konuların öğretiminde eğitsel oyunların etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koç, E. (2019). *5. Sınıf elektrik ünitesinde kullanılan eğitsel oyunların öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koç, M. C. (2017). *İlkokul çağındaki çocukların temel motor beceri gelişiminde eğitsel oyunların etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Koka, V. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrencilerin ders başarısına olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Korkmaz, S. (2018). *Eğitsel oyun geliştirerek desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Karamustafaoğlu, O., Kılıç, M.F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi, 1-25.

- Korkusuz, M.E. (2012). *Elektrogame eğitsel oyununun tasarlanıp geliştirilerek basit elektrik devreleri konusunda bilişsel ve duyuşsal değişkenlere etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Nur, G.Y. (2019). *Madde ve ısı ünitesinin öğretiminde eğitsel oyunları kullanmanın öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisi ve sürece yönelik öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özata, M. (2019). *Ortaokul matematik eğitiminde eğitsel matematik oyunlarının kullanılabilirliği üzerine öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özkan, Z. (2018). *Bir eğitsel oyun tasarım modeli önerisi: oyun tasarımı anahtarı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıkaya, R. (2019). *Ritim öğretiminde eğitsel oyun kullanımının müzik eğitimine etkileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Serdaroğlu, C. (2019). *6. Sınıf bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinin öğretiminde oyun temelli öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Sevim, S. (2019). *Eğitsel oyunlar aracılığıyla kelime öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Soydan, Ş.N. (2019). *Tam sayılar öğretiminde eğitsel oyun kullanımının 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarısı ve derse karşı tutumu üzerine etkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, M.T. (2012). *6. Sınıf matematik derslerinde web üzerinden sunulan eğitsel matematik oyunlarının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şahin, M. (2015). *Oyunlaştırılmış oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin fen bilimleri dersi başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türkmen, G.P. (2017). *Oyunlaştırma yöntemiyle öğrenmenin öğrencilerin matematik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ulaş, M. (2014). *Temel basketbol eğitiminde eğitsel oyun ile öğretimin 10-12 yaş grubu çocukların bilişsel ve psikomotor gelişim düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uluay, G. (2017). *Fen öğretiminde dijital oyun tasarımı uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına, problem çözme becerilerine ve motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, N.O. (2017). *A gamified lesson preparation system* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Özyeğin Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ülküdür, M.A. (2016). *Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarı tutum ve motivasyona etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Üstündağ, S. (2017). *Eğitsel oyunların ortaokullarda öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin öz kavram düzeyleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Varan, S. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihinsel sözlüğünü geliştirmede eğitsel oyunların etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Yavuzyılmaz, M. (2018). *Eğitsel oyun destekli takım-oyun-turnuva yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin 'elektrik' konusundaki akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yayla, H.A. (2015). *Down sendromlu çocukların dil gelişiminin oyun tabanlı ortam ile desteklenmesine ilişkin bir prototip önerisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilkaya, İ. (2013). *7. Sınıf sosyal bilgiler dersi "zaman içinde bilim" ünitesinin eğitsel oyun yöntemi ile öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yıldırım, B. (2015). *Eğitsel oyun ve dönüt-düzeltilmenin öğrenme düzeyi ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, N. (2012). *Yabancı dil eğitiminde eğitsel oyunlar aracılığıyla mobil öğrenme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Yıldırım, T. (2017). *Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde eğitsel oyun yöntemi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, S. (2019). *Dijital ve sınıf içi oyunlarla gerçekleştirilen fen eğitiminin okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve bilişsel gelişim düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Yılmaz, E. (2011). *İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin eğitsel bilgisayar oyunları hakkındaki görüşleri: demografik özelliklere göre karşılaştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Zing, Y. (2019). *Eğitsel oyunlara dayalı sosyal bilgiler öğretiminde ilkökul öğrencilerinin küresel vatandaşlığa ilişkin algı ve görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

### Ek 3. İncelenen Makaleler

- Akcanca, N. ve Sömen, T. (2018). Öğretmen adaylarının eğitsel oyun tasarlama ve uygulama durumları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 49-71.
- Akın, F.A. ve Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 75-102.
- Aslan, K., Karamustafaoğlu, O. ve Kurt, M. (2018). Otizmliler için eğitsel oyunla "iç organlarını tanıyabilme" konusunun öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 1887-1902.
- Bahçeci, F. ve Uşengül, L. (2018). Eğitim ve öğretim uygulamalarında yeni bir yaklaşım: oyunlaştırma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 703-720.

Karamustafaoğlu, O., Kılıç, M.F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi, 1-25.

- Bayat, S., Kılıçarslan, H. ve Şentürk, Ş. (2014). Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 204-216.
- Bayram, Y.T. ve Çalışkan, H. (2019). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan oyunlaştırılmış yaratıcı etkinlikler: bir eylem araştırması. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 30-49.
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf matematik dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 1(1), 27-45.
- Bozkurt, A. (2014). Homo ludens: dijital oyunlar ve eğitim. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-20.
- Ceylaner, S. ve Yelken, T. Y. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin, dijital oyunların İngilizce kelime öğrenimine katkısına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 346-364.
- Cop, M.R. ve Kablan, Z. (2018). Türkiye’de eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 52-71.
- Çatak, G. (2011). Oynarken tasarlamak: dijital tasarım oyunları. *Sigma Journal of Engineering and Natural Sciences*, 3(2), 385-400.
- Duran, M. ve Kaplan, A. (2014). Matematiksel kavramlarla geliştirilen “kelimedenden kavrama” oyununa ilişkin öğrenci-öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 155-173.
- Ertem, İ.S. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve Türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(20), 1-10.
- Gençer, S. ve Karamustafaoğlu, O. (2014). Durgun elektrik konusunun eğitsel oyunlarla öğretiminde öğrenci görüşleri. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 4(2), 72-87.
- Güler, C. ve Güler, E. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında oyunlaştırma: rozet kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 125-130.
- Güler, E. (2015). Mobil sağlık hizmetlerinde oyunlaştırma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 82-101.
- İnal, M. ve Korkmaz, Ö. (2019). Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 898-913.
- Kapucu, S.M. ve Çağlak, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel oyun tasarlama ve sürece ilişkin görüşler: bir durum çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 536-573.
- Karamustafaoğlu, O. & Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla ‘yansıma ve aynalar’ konusunun öğretimi: yansımali koşu örneği, *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 3(2), 41-49.
- Karamustafaoğlu, O., Pazar, Ş. B. ve Karamustafaoğlu, S. (2018). Eğitsel oyunlarla dolaşım sistemi konusunun öğretimi: kan yolu oyunu örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-18.
- Kaya, S. ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Korkusuz, M.E. ve Karamete, A. (2013). Eğitsel oyun geliştirme modelleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 78-109.
- Öztemiz, S. ve Önal, H. İ. (2013). İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri: Ankara Beytepe İlkokulu örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 70-85.

- Sarı, A. ve Altun, T. (2016). Oyunlaştırma yöntemi ile işlenen bilgisayar derslerinin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 553-577.
- Serdaroğlu, C. ve Güneş, M.H. (2019). 6. Sınıf bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinin öğretiminde oyun temelli öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 1015-1041.
- Sezgin, S., Bozkurt, A., Yılmaz, E.A. ve Linden, N. (2018). Oyunlaştırma, eğitim ve kuramsal yaklaşımlar: öğrenme süreçlerinde motivasyon, adanmışlık ve sürdürülebilirlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 169-189.
- Sırakaya, D.A. (2017). Oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 114-132.
- Süygün, M. S. ve Bozyiğit, S. (2019). Dış ticaret ve lojistik eğitiminde dijital oyun tabanlı öğrenme: kavramsal bir inceleme. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 37-50.
- Toraman, Ç., Çelik, Ö.C. ve Çakmak, M. (2018). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1803-1811.
- Usta, N.D. ve Güntepe, E.T. (2019). Dijital oyun tasarlanmasının öğrenmeye etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9(18), 1213-1231.
- Ülküdür, M.A. ve Bacanak, A. (2013). Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin hazırlık (geliştirilme) boyutunda karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 21-43.
- Yaşar, Ş. ve Alkan, G. (2019). Muhasebe eğitiminde oyunlaştırma: dijital oyun tabanlı öğrenme. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 12(2), 331-352.
- Yazıcıoğlu, S. ve Güngören, S. Ç. (2019). Oyun temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmesine olan etkisini başarı, motivasyon, tutum ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 389-413.
- Yenice, N., Tunç, G.A. ve Yavaşoğlu, N. (2019). Eğitsel oyun uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 87-100.
- Yıldırım, E. (2016). Dijital oyun tasarım programlarının eğitimde önemi. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 5(2), 12-19.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Ağdaş, H. (2017). Eğitsel oyun entegre edilmiş işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları ve sosyal becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 37-54.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Aras, H. (2017). Eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin sosyal becerileri, okula ilişkin tutumları ve fen öğrenimi kaygıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 381-400.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Araz, H. (2016). Dolaşım sistemi konusunda eğitsel oyun yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve fen öğrenimi motivasyonu üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 20-32.
- Zorluoğlu, L.S. ve Elbir, B.C. (2019). Eğitsel oyuncak ve eğitsel oyun içerikli araştırmalardaki eğilimler: içerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 1-22.

#### **Ek 4. İncelenen Tam Metin Basılı Bildiriler**

- Akran, S.K. ve Kocaman, İ. (2017). Oyun tabanlı öğrenme-öğretme modelinin okul öncesi çocuklarının öğrenme tercihlerine etkisi. *Uluslararası İMESET Konferansı*, Bitlis. 27-29 Ekim. 38(2), ss. 515-533.



Karamustafaoğlu, O., Kılıç, M.F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi, 1-25.

- Baki, Y. (2016). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde eğitsel oyunların kullanımına ve işlevlerine ilişkin görüşleri. 3. *Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, İstanbul. 21-22 Ekim. ss. 291-310.
- Koç, E. (2015). Oyun tabanlı eğitim: çok oyunculu çevrimiçi rol yapma (mmorpg) oyun türüne yönelik bir uygulama. 10. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, Gaziantep. 7-9 Mayıs. 1. Baskı ss. 17-19.
- Özdemir, Ş. (2011). Oyun tabanlı öğrenmede geogebra kullanımı: köklü sayılar keşif oyunu. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Elazığ. 22-24 Eylül, 699-704.
- Özsevgeç, L.C., Tayfur, A., Erdoğan, A., Turan, B., Kurtuluş, N. ve Yayla, R.G. (2014). 7. Sınıf “insan ve çevre” ünitesine yönelik bir eğitsel oyun geliştirilmesi ve uygulanabilirliğinin araştırılması. *International Conference On Education In Mathematics, Science & Technology*, Konya. 16-18 Mayıs. 1. Baskı ss.1052-1056.
- Pırasa, N. (2014). Eğitsel oyunlarla matematik öğretimi dersinde tasarlanan oyunların analizi. *International Conference On Education in Mathematics, Science & Technology*, Konya. 16-18 Mayıs. ss. 1313-1319.
- Ramazanoğlu, M. (2019). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının dijital eğitsel oyunları kullanma becerilerinin belirlenmesi. 28. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, Ankara. 25-28 Nisan. ss. 42-50
- Yıldırım, E. (2016). Dijital oyun dizaynı programlarının eğitimde önemi. *5th International Vocational Schools Symposium*, Prizren. 18-20 Mayıs.1, ss. 1-7.

## Extended Abstract

**Purpose:** With the developing technology, the tools, methods, and techniques used in learning and teaching processes have started to differentiate and with this differentiation, the qualifications of the learners have also changed. These new generation learners, defined by Prensky (2001) as digital natives, face problems such as attention, deficit and focus problems in classical educational teaching processes because they live in a world where technology is superior. One of the ways to eliminate these and similar problems is to increase the motivation and beliefs of learners to learn, to make the learning process and the tools used in this process more interesting, intriguing, and entertaining. In this way, the experiences of learners in the learning process can be permanent and sustainable. In this context, it is stated that one of the methods that can be used to make experiences sustainable and permanent is gamification. Games are activities that are as old and persistent as the existence of people. Although the games have such an old and deep-rooted structure, their effects on the development of individuals have not been studied in detail yet.

When the relevant literature is reviewed, no content analysis study related to the game teaching or education studies has not been found. Accordingly, research methods, data collection tools, etc. of the study were carried out within the scope of educational games. Revealing the features, the study will contribute to academicians who will conduct research about games. In addition, this research is expected to form analysis step for future studies. The aim of this study is to examine studies on educational games published in the last ten years (between 2010 and 2019 years) in Turkey. On this basis, the following research questions were addressed; Researches conducted on educational games between 2010 and 2019 years,

1. What is the distribution of publication type related to the years?
2. How is the distribution according to disciplines?
3. How is the distribution of the keywords it contains?
4. How is the distribution based on the research origins they are based on?

5. How is the distribution according to the methods?
6. What are the distribution of sample groups and numbers?
7. What is the distribution of the data collection tools they use?
8. What is the distribution of the data analysis methods they use?

**Method:** In this research carried out with the document analysis method, 122 studies related to the subject were reached. These national scientific studies consisted of 74 postgraduate theses, 40 articles published in refereed journals, and 8 papers presented in congresses and published in proceedings books. These studies were examined based on discipline area, research origin, method, sample group and size, data collection tools, data analysis methods and key words categories. The data obtained from the examinations are presented in figures created using the NVivo program with frequency values.

**Results:** As the years progressed, it was determined that more researches were conducted for educational games. Researches were intense in science discipline. It was seen that researchers preferred quantitative and experimental methods. In addition, it was determined that the researches carried out their research on secondary and primary school students between 41 and 60 students, and the data were generally taken through tests and analyzed mostly through t-tests.

**Discussion and Conclusion:** In the light of the discussions based on the data and the conclusions reached at the end of the research, the following suggestions are presented to those who would conduct educational games or similar studies.

- In addition to the thesis studies related to educational games, which have recently been among the interesting topics, more article studies should be done. Furthermore, the public can be informed about education through notices prepared by organizing educational game themed congresses.

- Scientific research on educational games should be carried out for other disciplines besides science.

- In the studies, qualitative and mixed methods can be used besides quantitative approach to investigate the method effectiveness and opinions about educational games. In addition, different results can be achieved with different sample groups and numbers thanks to different methods used for educational game studies.

- At the stage of designing and implementing an educational game, studies can be carried out through highlighting the methods in which the teacher becomes a researcher himself.

- Students can be encouraged towards elective courses, researches, and thesis topics for educational games in undergraduate and graduate education.

- Those who will do research on this and similar topics can use the keywords such as "educational game" and "game-based learning" to make an effective search in the relevant literature.

- This study is limited to the last decade and national scientific research. Those who want to study educational games can make comparisons between the results of this research and their own studies.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu araştırma herhangi bir canlı üzerinde gerçekleştirilmediği için etik kurul onayı alınmasını gerektirmemektedir.

**Araştırma Makalesi**

**SPORCULARIN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE LİDERLİK  
ÖZELLİKLERİNİN ANALİZİ**

**AN ANALYSIS OF ATHLETES' LEADERSHIP CHARACTERISTICS TO SOME  
VARIABLES**

**Ahmet Gökhan YAZICI**

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye, e-posta:  
[agokhan.yazici@atauni.edu.tr](mailto:agokhan.yazici@atauni.edu.tr), ORCID ID: 0000-0001-7069-304X

**M. Çağatay ENGİN**

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye, e-posta:  
[cagatay.engin@atauni.edu.tr](mailto:cagatay.engin@atauni.edu.tr), ORCID ID: 0000-0002-9302-9587

**Kübra ÖZDEMİR**

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye, e-posta:  
[kubra.ozdemir@atauni.edu.tr](mailto:kubra.ozdemir@atauni.edu.tr), ORCID ID: 0000-0003-1576-2131

Başvuru Tarihi: 04.06.2020

Yayına Kabul Tarihi: 22.06.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.747190

Online Yayın Tarihi: 30.06.2020

**Atf/Citation:** Yazıcı, A.G, Engin, M.Ç. ve Özdemir, K. (2020). Sporcuların bazı değişkenlere göre liderlik özelliklerinin analizi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 26-37.

**Öz**

Etkili liderlik anlayışı sosyal yaşamın her alanında etkili olmakla beraber, daha çok sağlık mesleği açısından anlamlı olacağı kabul edilmektedir. Bu araştırmanın amacı sporcuların bazı değişkenlere göre liderlik özelliklerinin incelenmesidir. Çalışmanın evreni beden ve spor eğitimi alan/almış sporculardır. Örneklem grubu ise Atatürk Üniversitesi K.K. Eğitim Fakültesi Beden ve Spor Eğitimi Bölümü ve sporla uğraşan lise mezunu veya lise öğrencileri arasında belirlenen sporculardır. Çalışma 25 lise ve 42 lisans öğrencisi olmak üzere toplam 67 sporcu üzerinde yapılmıştır. Yapılan çalışmada; sağlak ve solaklık, cinsiyet, sınıf düzeyi, doğum yeri, spor yapma yapmama durumu ve spor branşı değişkenlerine göre sporcuların liderlik anlayışları arasında farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Veri analizi için " $k^2(x^2)$ " analiz yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak liderlik anlayışları arasında anlamlı bir ilişki ve farklılık olmadığı anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Liderlik Özellikleri, Liderlik Tutum ve Davranışları.

**AN ANALYSIS OF ATHLETES' LEADERSHIP CHARACTERISTICS TO SOME VARIABLES**

**Abstract**

It is accepted that effective leadership understanding/perception may be meaningful for health profession. The aim of this research is to examine the leadership characteristics of athletes according to some variables. The population of the study is athletes who have received / received physical and sports training. The sample is athletes selected from Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of Physical and Sports Education, and high school graduates or high school students engaged in sports; the study was conducted with 67 athletes, 25 high school and 42 undergraduate students. In this study, it was tried to find out if there was a meaningful difference

YAZICI, A.G., Engin, M.Ç., Özdemir, K. (2020). Sporcuların bazı değişkenlere göre liderlik özelliklerinin analizi, 26-37.

among the participants' leadership understandings according to the defined variables of handedness, gender, place of birth, age, education level, hand preference, branch and the sporting aim. The data were analyzed by using "k<sup>2</sup> (x<sup>2</sup>)" analyzing method. As a result, it was found that there was not a significant relation and difference among their leadership understandings.

**Key Words:** Leadership, Leadership Features, Leadership Attitude and Behaviors.

## GİRİŞ

Liderlik, hükmetmek değil, insanları ortak bir hedef doğrultusunda birlikte çalışmaya ikna edebilme sanatı olarak açıklanmaktadır (Goleman, 1999). Liderlik demek, çok hızlı bir şekilde değişen dünyada hep yeni ve kompleks şeyler yapmak için insanlarla ve organizasyonlarla birlikte çalışmaktır. Hepimiz insan olarak sürdürülebilir ve daha esnek şeylere ihtiyaç duyarız. Liderlik insanları karşı karşıya kaldıkları sorunlarını çözmek için akılcı yaklaşımlarla cesaretlendiren davranış biçimini sergilemektir. Liderlik hep otoriteye bağımlılık değildir. İnsanların en zor problemlerinin üstesinden gelmeleri için onları harekete geçirebilmektir. Liderlik hepimizin içinde saklı olarak vardır. Önemli olan işte o enerjiyi açığa çıkarmak ve en zor görünen işlerin üstesinden gelmektir. Liderliğin anahtarı, yapacağınızı iyi analiz etmek ve gözden geçirmek, neden yaptığınızı anlamak ve anlatmak olarak düşünülebilir. Uygun zamanı seçmek, nasıl olduğunuzu, kim olduğunuzu ve ne yaptığınızı biliyor ve inanıyorsanız, liderlik yoluna girmişsiniz demektir. Sınırları ortadan kaldırmak liderliğe giden yolu açmaktır. Esasında sınırlar insanların ne yapabileceklerini ve ne yapamayacaklarının belirlenmiş olmasıdır. Birçok şirket önce çalışanlarını güçlendirir ve sonra onları takip etmeleri gereken süreçlerle ve kurullarla baş başa bırakır. Antrenörlük yeni liderleri yetiştirmek için anahtar olabilir. Bazı insanlar sahip oldukları bilgi, imkân ve fırsatları paylaşmaktan çok korkar. İçerisinde yaşadığımız dünyada artık internet ağlarıyla bilgi paylaşımı ön plandadır. Aydınlatmak için yanan liderler bilirler ki, en iyi insanlarla çalışmak, en iyi sonuçları almak demektir. Koçluk sistemi en iyi takımı kurmak için tek çıkış noktası olabilir (Gordon, 2007).

Dağıtılmış, paylaşılmış liderlik; bireylerin içsel olarak yaşadığı bir süreçtense ortaklaşa gerçekleştirilen eylemler ve etkileşimler olarak tanımlanmıştır (Weick and Roberts, 1993). Liderlik kendisine tutunanlarla beraber hakka tutunarak ayağa kalkmak ve ayağa kaldırmaktır. Özet olarak liderlik yaratıcılıktır. Doğru ve kirli bilgi akışını engelleyebilen geri beslenme liderliğin en önemli yapı taşlarından biridir. Buradaki geri beslenme bir sonraki adımın nasıl, nerede ve kimlerle atılacağına kanıtı olabilir (Gordon, 2007).

Büyük uzman ve liderlik ustalarının dünyaya (sorunlara) meydan okuyan performanslarının arka planında; kendilerine cevaplamaları gereken şu soruları sormak yatar.

- Son günlerde başarılı olan ne yaptın?
- O dediğin şeyi başarılı kılan nedir?
- Onunla ilgili ne hissediyorsun?
- Bu başarıyı nasıl ve ne üzerine inşa ettin? (Gordon, 2007).

Liderliğin en önemli donanımlarından birisi de şüphesiz duyguların yönetilmesi anlamına gelebilecek duygusal zekâdır (IQ). Liderler sağlıklı ve normal durumda olan herkes gibi, öncelikli olarak duygularının farkında olmalı ve onların kendilerini nasıl etkilediğini anlamalıdır. Global liderlik denildiği zaman, düşünme açısından yeni ve çok daha geniş ufuklar anlaşılmalıdır (Rodan, 2004). Dünya sürekli değişim ve dönüşümle beraber hep hareket halindedir. Değişim önüne geçilemez bir şekilde devam ediyor. Günümüzün kurum ve kuruluşları kültürler arası çalışmalar, politik kriz ve kriz yönetimi, doğal felaketler konu alanlarında ortaya çıkabilecek her yeni duruma karşı en uygun vaziyeti alabilecek ve olası tedbirleri büyük bir öngörüyle önceden anlayıp önlem alabilme iradesini ortaya koymalıdır. İşte tüm bu süreçlerin yöneticisi olan global lider tipleridir. Stratejik düşünme, iletişim ve etkileşim kapasitesi, uygun çalışma ortamı hazırlama, kriz yönetimi, değişime ve ilerlemeye

açık olma, politik zekâ, etik liderlik, doğaçlama ve global düşünce yapısı günümüz liderinde olması beklenen yeterliklerdendir (Gordon, 2007).

### Genel Liderlik Teorileri- Okulları ve Tanımları

**Büyük Adam ve Özellik Okulu (Great Man and Trait School):** Bunlar muhteşem kişisel liderlerdir (kahramanlık geleneği) ve kendi kişisel ve karakteristik yeterliklerini işe koşarak diğerlerinin başarılarını anlamaya çalışırlar (Stogdill, 1974).

**Davranışsal veya Model Okul (Behavioral or Styles School):** Buradaki liderlik tanımını, insan ve görev, uyum, öneri gibi değerler tanımlar ve aynı zamanda bu değerlerin farklı kombinezonları da belirleyici olabilir (Lewin *et al.*, 1939; Blake and Mouton, 1964, 1985).

**Durumsal veya İçerik Okulu (Situational or Context School):** Liderlerin daha dost canlısı veya görev yapma motivasyonu sağlayan veya daha fazla katılımcı ve otoriter olmaları için onların içerik temelli cevap ve gelen etkilere tepkilerinin önemine vurgu yapar (Hersey and Blanchard, 1969, 1974).

**Olasılık veya Etkileşimli/Bağlam Okulu (Contingency or Interactionist School):** Liderlerin etkilerinin, dönüşümlü olarak uygun liderlik stilleri gibi birçok faktörü ve durumsal/pozisyonla ilgili güç faktörünü etkilediğini belirtir (Fiedler, 1967; House and Mitchell, 1974; Barbour, 2008).

**İşlem/Değişim veya Dönüşümcü Okul (Transactional/Change or Transformational School):** dengeli ve uyumlu liderlik anlayışı, kâr-zarar ve fayda değişimi, kendi değerlerini değiştirerek geliştirmeyi ve paylaşılan ve üretilen değerleri bütün insanlığın hizmetine sunmayı öngören bir anlayışı temsil eder (Bass, 1974; Burns, 1978; Price, 2003).

### Liderliği Etkileyen Faktörler

Günümüz liderlik anlayışları çerçevesinde bakıldığı zaman, liderliği şöyle veya böyle olması açısından etkileyen faktörler:

1. **Kapasite:** Zekâ, paylaşım, sözel imkânlar, orijinallik, adalet.
2. **Başarı:** Alimlik, bilgi, atletik başarı.
3. **Sorumluluk:** Bağlılık,
4. **Katılımcılık:** Aktivite, sosyallik, takım çalışması, uyum ve mizah.
5. **Statü:** Sosyo-ekonomik pozisyon, popülerlik.
6. **Pozisyon:** Statü, yetenekler/maharetler, ihtiyaçlar ve takipçilerin ilgileri, başarılı olmanın hedefleri-amaçları (Güven 2000).

### Genel Liderlik Stilleri

Liderlik stilleri ile alakalı pek çok kuram ortaya atılmış ve farklı fikirler var olmuştur. Fakat bu fikirler ve kuramlar birbirinden hiçbir zaman ayrı olarak tutulmamış ve hep bir ortak düşünme olgusu varlığını sürdürmüştür (Canbolat, 2016).

**Koçluk Antrenörlük Stili:** Antrenör bir lider, işe başlar başlamaz takımında olanların güçlü ve zayıf yönlerini hemen tespit eder. Bunu yaparken takım üyelerinin motive edilmeleriyle zayıf yönlerinin güçlendirileceğini bilir. Böyle bir liderlik stilinde devamlı takım üyelerine geri bildirim verilerek desteklenirler ve cesaretlendirilirler. Çevrenin daha zenginleştirilmesi ve olumlu motivasyon önemlidir. Bu liderlik stili hem işverenler ve hem de çalışanlar için oldukça avantajlı bir stildir.

**Vizyoner Liderlik Stili:** Vizyoner liderlikte, ilerlemeyi ve gelişmeyi yönetebilen bir anlayış söz konusudur. Çalışanların yeni ve uzlaştırıcı fikirlerle motive edilmeleri, güçlü bir vizyon misyon yönetimiyle sorunlarla baş edebilen, doğrudan iletişim ve etkileşimle güven

YAZICI, A.G., Engin, M.Ç., Özdemir, K. (2020). Sporcuların bazı değişkenlere göre liderlik özelliklerinin analizi, 26-37.

kazanabilen liderlerin liderlik stilidir. Çalışanlarının kendi içlerinden birisi olduğu imajını yaratmak önemlidir. Bu stile sahip liderler her durumda insanlara yardım ve destek olmaktan yanadır.

**Hizmetçi Liderlik Stili:** Bu tür liderlik stilinde, insanların tatmin edilmesi sonucunda onlardan istenebilecek her türlü görev ve sorumluluklarının yerine getirilmesi söz konusudur. İşçi ve çalışan memnuniyeti temel parametredir. Bu tür liderlik stili daha çok sanayi organizasyonları için verimlidir. İnsanların yeniden motive olmaları önemlidir.

**Otokratik Liderlik Stili:** Otoriter bir liderlik stilidir. Sonuç ve uyum odaklıdır. Genelde kararlar tek başına alınır. Daha küçük gruplar etkin durumda olur. Askeri otorite örnek verilebilir.

**Bırakınız Yapsınlar Bırakınız Geçsinler Stili:** Otoriter liderlik stilinin tam olarak tersi durumundadır. Vizyon yoktur ve çalışanların yönetilmesinden ziyade başka projeler daha ön plândadır.

**Demokratik Liderlik Stili:** Bu liderlik stilini en iyi özetlemek için katılımcılıktan bahsetmek gerekir. Otokratik ve bırakınız geçsinler liderlik stillerinin ortası gibidir.

**Hızlı Liderlik Stili:** Bu stilde acelecilik vardır ve hemen sonuca ulaşılacak esastır. Bu tür liderler her zaman performansa odaklaşırlar.

**Değişimci/Dönüşümcü Liderlik Stili:** Bu liderlik stili koçluk stilinin benzeridir. Açık ve etkili iletişim önemlidir. Daha çok kurumsal hedefler ön plândadır.

**İşlemsel Liderlik Stili:** Bu tür bir liderlik stilinde, odaklanılan şey şüphesiz başarı ve performanstır. Pacedleadership liderlik stiline yanı hız temelli liderlik stiline benzer. Ortaya çıkarılacak iş yani sonuç önemlidir (URL, 2020).

### **Problem Cümlesi**

Bu çalışmanın amacı; sporcuların liderlik anlayışlarının değerlendirilip belirlenen değişkenler boyutuyla incelenmesi ve karşılaştırılmasıdır. Belirlenen değişkenler; cinsiyet, yaş, doğum yeri, öğrenim durumu, el tercihi, spor branşı ve spor yapma amacı şeklindedir. Problem cümlesi: Sporcuların belirlenen değişkenler boyutuyla liderlik tutum ve özellikleri arasında anlamlı bir ilişki ve fark vardır? Şeklindedir.

#### *Alt Problemler*

1-Sporcuların liderlik tutum ve özellikleri arasında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

2-Sporcuların liderlik tutum ve özellikleri arasında, doğum yeri değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

3-Sporcuların liderlik tutum ve özellikleri arasında, yaş değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

3-Sporcuların liderlik tutum ve özellikleri arasında, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

4-Sporcuların liderlik tutum ve özellikleri arasında, el tercihi değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

5-Sporcuların liderlik tutum ve özellikleri arasında, branş değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

6-Sporcuların liderlik tutum ve özellikleri arasında, hangi amaçla spor yapıldığı değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli ve verilerin analizi başlıkları ele alınmıştır. Ayrıca çalışma için Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim

Etik Kurulu Başkanlığı'ndan toplantı sayısı 07 ve 11 karar numarası ile 15.04.2020 tarihinde izinler alınmıştır.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma tarama ve ilişkisel modelde betimsel bir çalışmadır. Çalışma sonucunda veri toplama araçlarıyla ölçek de elde edilen veriler, belirlenen değişkenler çerçevesinde ilişkisel olarak incelenmiştir. Çünkü tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999).

### **Evren ve Örneklem**

Çalışmanın evreni beden ve spor eğitimi alan/almış sporculardır. Örneklem grubu ise kolaylama örnekleme yöntemi (Gratton, & Jones, 2010) ile belirlenen Atatürk Üniversitesi K.K. Eğitim Fakültesi Beden ve Spor Eğitimi Bölümü lisans öğrencileri ve sporla uğraşan lise mezunu veya lise öğrencileri arasından belirlenen sporculardır. 25 lise ve 42 lisans öğrencisidir. Bu katılımcı erkek öğrencilerden; 25'i şehirde 20'si ilçelerde ve 22'si ise büyük şehirde ikamet ediyorlar. Branş olarak, 49 katılımcı takım sporcusu, 18'i de bireysel sporcudur. Ayrıca katılımcıların 26'sı sporu para kazanmak için yapanlar, 9 katılımcı öğrenci her iki elini de kullanan, 31 sağlak, 27 solak öğrencilerdir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak Davit R. Frew tarafından 1977 yılında geliştirilen Liderlik Tarzı Ölçek Formu kullanılmaya karar verilmiştir. Ölçek formunda 20 adet soru bulunmaktadır. Ölçekte elde edilecek verilerin değerlendirilmesi için belirlenen değişkenler; cinsiyet, kaçınıcı sınıf, doğum yeri, spor yapıp yapmama durumu ve spor branşı olmak üzere beş kategoridir. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerliği ile ilgili olarak ön ölçek uygulaması yapılmış olup %82,4 olarak belirlenmiştir. 5 seçenekten oluşan ölçeğin seçenekleri; 1-Kesinlikle Aynı Fikirdeyim, 2-Aynı Fikirdeyim, 3-Kararsızım, 4-Aynı Fikirde Değilim, 5-kesinlikle Aynı Fikirde Değilim şeklindedir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde cinsiyet, doğum yeri, yaş, öğrenim durumu, el tercihi, branş ve hangi amaçla spor yapıyor olma değişkenlerine göre aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak için " $k^2$  ( $x^2$ )" analiz yöntemi uygulanmıştır. Katılımcıların sadece erkek sporculardan oluşması dolayısıyla cinsiyet değişkenine göre değerlendirilememiştir. Ayrıca bazı değişkenler arasında ilişki aranmıştır. Ölçek belirlenen katılımcılara uygulandıktan sonra elde edilen veriler SPSS paket programıyla değerlendirilerek yorum ve önerilerle desteklenmiştir.

### **BULGULAR**

Bu bölümde, sporcuların vermiş oldukları cevaplar neticesinde ölçekler yoluyla toplanan verilerden, elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen veriler bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo1.

*Sporcuların Yaşları ile Liderlik Tipleri Karşılaştırılması*

Değişken	Dağılım	Çok otokratik	Orta düzeyde otokratik	Karışık	Toplam
18 yaş ve altı	Sayı	6	10	3	19
	%	%31,6	%52,6	%15,8	%100,0
	Toplam	%9,0	%14,9	%4,5	%28,4
19 yaş ve üzeri	Sayı	18	19	11	48
	%	%37,5	%39,6	%22,9	%100,0
	Toplam	%26,9	%28,4	%16,4	%71,6
Toplam	Sayı	24	29	14	67
	%	%35,8	%43,3	20,9	%100,0

**p: ,607**

Tablo 1 incelendiğinde sporcuların yaşları ile liderlik tiplerinin karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Çıkan sonuçlar incelendiğinde çalışmaya katılan bireylerin ağırlıklı olarak orta düzeyde otokratik liderlik özelliği tipinde oldukları da gözlenmektedir.

Tablo 2.

*Sporcuların Doğum Yerlerine Göre Liderlik Tipleri Karşılaştırılması*

Değişken	Dağılım	Çok otokratik	Orta düzeyde otokratik	Karışık	Toplam
İlçe	Sayı	8	10	2	20
	%	%40,0	%50,0	%10,0	%100,0
	Toplam	%11,9	%14,9	%3,0	%29,9
Şehir	Sayı	5	12	8	25
	%	%20,0	%48,0	%32,0	%100,0
	Toplam	%7,5	%17,9	%11,9	%37,3
Büyükşehir	Sayı	11	7	4	22
	%	%50,0	%31,8	%18,2	%100,0
	Sayı	%16,4	%10,4	%6,0	%32,8
Toplam	Sayı	24	29	14	67
	%	%35,8	%43,3	%20,9	%100,0

**p: ,148**

Tablo 2 incelendiğinde sporcuların doğum yerlerine göre liderlik tiplerinin karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Çıkan sonuçlar incelendiğinde katılımcı bireylerin ağırlıklı olarak orta düzeyde otokratik liderlik özelliği tipinde oldukları da gözlenmektedir.



Tablo 3.

*Sporcuların Öğrenim Durumları ile Liderlik Tipleri Karşılaştırılması*

Değişken	Dağılım	Çok otokratik	Orta düzeyde otokratik	Karışık	Toplam
Lise	Sayı	7	14	4	25
	%	%28,0	%56,0	%16,0	%100,0
	Toplam	%10,4	%20,9	%6,0	%37,3
Üniversite	Sayı	17	15	10	42
	%	%40,5	%35,7	%23,8	%100,0
	Toplam	%25,4	%22,4	%14,9	%62,7
Toplam	Sayı	24	29	14	67
	%	%35,8	%43,3	%20,9	%100,0

**p: ,269**

Tablo 3'deki veriler incelendiğinde sporcuların öğrenim durumları ile liderlik tipleri üzerindeki ilişkiyi belirlemek için yapılan ki kare testinde  $k^2$  değeri p:0,269 bulunmuş olup (p:0.05<0,269) anlamlılık düzeyine göre, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Çıkan sonuçlar bakıldığında da lise ve üniversite öğrencilerinin ağırlıklı olarak orta düzeyde otokratik liderlik düzeyleri yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

*Sporcuların El Tercihleri ile Liderlik Tipleri Karşılaştırılması*

Değişken	Dağılım	Çok otokratik	Orta düzeyde otokratik	Karışık	Toplam
Sağlak	Sayı	9	15	7	31
	%	%29,0	%48,4	%22,6	%100,0
	Toplam	%13,4	%22,4	%10,4	%46,3
Solak	Sayı	12	8	7	27
	%	%44,4	%29,6	%25,9	%100,0
	Toplam	%17,9	%11,9	%10,4	%40,3
Her ikiside	Sayı	3	6	0	9
	%	%33,3	%66,7	%0,0	%100,0
	Toplam	%4,5	%9,0	%0,0	%13,4
Toplam	Sayı	24	29	14	67
	%	%35,8	%43,3	%20,9	%100,0

**p: ,222**

Sporcuların el tercihleri ile liderlik tiplerinin karşılaştırılmasını belirlemek için yapılan ki kare testinde tablo 4'deki veriler incelendiğinde  $k^2$  değeri p:0,222 bulunmuş olup (p:0.05<0.222) anlamlılık düzeyine göre, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna karşın sonuçlara bakıldığında bireylerin ağırlıklı olarak orta düzeyde otokratik liderlik düzeyleri yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.

*Sporcuların Spor Branşları ile Liderlik Tipleri Karşılaştırılması*

Değişken	Dağılım	Çok otokratik	Orta düzeyde otokratik	Karışık	Toplam
Takım sporu	Sayı	15	24	10	49
	%	%30,6	%49,0	%20,4	%100,0
	Toplam	%22,4	35,8%	14,9%	73,1%
Bireysel spor	Sayı	9	5	4	18
	%	%50,0	%27,8	%22,2	%100,0
	Toplam	%13,4	%7,5	%6,0	%26,9
Toplam	Sayı	24	29	14	67
	%	%35,8	%43,3	%20,9	%100,0

p: ,250

Sporcuların spor branşları ile liderlik tipleri üzerindeki ilişkinin karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Çıkan sonuçlar bakıldığında da takım spor ve bireysel spor branşların da öğrencilerin ağırlıklı olarak çok otokratik liderlik düzeyleri yüksek olduğu gözlenmektedir.

Tablo 6.

*Sporcuların Hangi Amaçla Spor Yaptıkları ile Liderlik Tipleri Karşılaştırılması*

Değişken	Dağılım	Çok otokratik	Orta düzeyde otokratik	Karışık	Toplam
Para kazanmak	Sayı	7	13	6	26
	%	%26,9	%50,0	%23,1	%100,0
	Toplam	%10,4	%19,4	%9,0	%38,8
Sağlık	Sayı	13	10	5	28
	%	%46,4	%35,7	%17,9	%100,0
	Toplam	%19,4	%14,9	%7,5	%41,8
Sosyal aktivite	Sayı	4	6	3	13
	%	%30,8	%46,2	%23,1	%100,0
	Sayı	%6,0	%9,0	%4,5	%19,4
Toplam	Sayı	24	29	14	67
	%	%35,8	%43,3	%20,9	%100,0

p: ,658

Sporcuların hangi amaçla spor yaptıkları ile liderlik tiplerinin karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Çıkan sonuçlar bakıldığında ağırlıklı olarak orta düzeyde otokratik liderlik düzeyleri yüksek olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile literatürde yapılan ya da yakın olan diğer çalışmalar karşılaştırılmıştır. Yapılan çalışmada sporcuların liderlik özelliklerinin; yaş, öğrenim durumları, spor branşı gibi bazı değişkenler boyutuyla incelenmiş ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Sporcuların yaş değişkenine göre liderlik anlayışları arasında

anamlı bir farka rastlanmamıştır. İstatistiksel işlem olan  $k^2$  değeri  $p=0,607$  olarak saptanmıştır. Bu değer “0.05” anlamlılık düzeyinde anlamsızdır. Çünkü;  $p=0,607>0.05$ . Çıkan sonuçlar incelendiğinde örnek bireylerin ağırlıklı olarak orta düzeyde otokratik liderlik özelliği tipinde oldukları da gözlenmektedir. Canbolat’ın (2016) yöneticilerin liderlik tarzlarına ilişkin çalışan algıları üzerine yaptığı çalışmada yaşa göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgu çalışmamızla paralellik göstermemektedir.

Katılımcı sporcuların spor branşları ile liderlik tipleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Çıkan sonuçlara tekrar bakıldığında ise, takım sporu ve bireysel spor branşların da öğrencilerin ağırlıklı olarak çok otokratik liderlik düzeylerine sahip oldukları söylenebilir. Eskiyecek, Bayazıt ve Sarı’nın (2015) sporcularda tercih edilen antrenör liderlik davranışlarının yaş, cinsiyet ve spor dalı açısından incelenmesi (Diyarbakır örneği) adlı çalışmada sporcuların spor dalı değişkenine göre demokratik, otokratik ve sosyal destek davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgular çalışmamızda spor branşına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğinden dolayı çalışmamızı destekler niteliktedir.

Öğrenim durumları ile liderlik tipleri arasında anlamlılık düzeyine göre, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Çıkan sonuçlar bakıldığında da diğer tablo değerlerinde olduğu gibi lise ve üniversite öğrencilerinin ağırlıklı olarak orta düzeyde otokratik liderlik düzeyleri yüksek olduğu görülmektedir.

Demir, Yılmaz ve Çevirgen’in (2010) liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma adlı çalışmada iktisadi ve idari bilimlerinde ve mühendislik fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenim durumuna göre önderlik stili yüksek bulunmuştur. Bu bulgu çalışmamızı destekler nitelikte olup yine Çeyiz’in (2007) Adana ilinde futbol antrenörlüğü yapan bireylerin liderlik tarzlarının belirlenmesi adlı çalışmada antrenörlerin eğitim durumları ile liderlik tarzları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu çalışmamızla paralellik göstermemektedir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Liderliği anlayabilmek için bu anlamda yapılan tanımlara bakmak gerekir. İşte bu çerçevede çok hızlı bir şekilde değişen dünyada hep yeni ve kompleks şeyler yapmak için insanlarla ve organizasyonlarla birlikte çalışmaktır denilirse yanlış olmaz. Hepimiz varlığı özünden önce gelen insan canlıları olarak, sürdürülebilir, değişim ve dönüşüme uyum gösterebilecek daha esnek yapılara ihtiyaç duyarız. Liderlik hangi durum ve pozisyonda olursa olsun, insanları karşı karşıya kaldıkları sorunlarını çözmek için akılcı yaklaşımlarla cesaretlendiren davranış biçimini sergilemektir. Liderlik hep otoriteye bağımlılık anlamına gelmez. İnsanların en zor problemlerinin üstesinden gelmeleri için, onları harekete geçirebilmektir. Liderlik hepimizin özünde saklı olarak vardır. Önemli olan işte o potansiyel enerjiyi açığa çıkarmak ve en zor görünen işlerin üstesinden gelebilmektir. Liderliğin anahtarı; yapacağınızı iyi analiz edip yeni sentezlemeler yapmak, gözden geçirmek, neden yaptığınızı anlamak ve anlatabilmek olarak düşünülebilir. Bunu etkileyebileceği düşünülen her parametre incelemek için anlamlı olacaktır. Sağlık ve solak olmakta bu çerçevede değerlendirilebilir.

Sporcuların el tercihleri ile liderlik tipleri üzerindeki ilişkiyi belirlemek için ki kare testi uygulanmış ve  $k^2$  değeri  $p:0.222$  düzeyinde bulunmuştur. Bu sonuca göre,  $p:0.05$  anlamlılık düzeyinde aralarındaki fark anlamlı çıkmamış olup  $p:0.05<0.222$  buna göre, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak sonuçlar yeniden analiz edildiğinde, katılımcı bireylerin ağırlıklı olarak orta düzeyde otokratik liderlik düzeyleri yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Doğum yeri değişkenine göre liderlik anlayışları arasında anlamlı farkın olup olmadığına bakıldığında, anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır. Yapılan ki kare testinde  $k^2$  değeri  $p=0.148$  bulunmuş olup  $p: 0.05$  anlamlılık düzeyine göre,  $p=0.148>0.05$  anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Çıkan sonuçlar incelendiğinde katılımcı bireylerin ağırlıklı olarak orta

YAZICI, A.G., Engin, M.Ç., Özdemir, K. (2020). Sporcuların bazı değişkenlere göre liderlik özelliklerinin analizi, 26-37.

düzye otokratik liderlik tipinde oldukları gözlenmektedir.

Sporcuların hangi amaçla spor yaptıklarının liderlik tipleri üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan ki kare testindeki  $k^2$  değeri  $p:0.658$  bulunmuş olup  $p:0.05$  anlamlılık düzeyine göre  $p<0.658$  olduğundan aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Çıkan sonuçlar bakıldığında ağırlıklı olarak orta düzeyde otokratik liderlik düzeyleri daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Bu sonuçlara göre ortaya anlamlı bir farkın çıkmamış oluşunu daha çok kültürel yapı içerisinde görmek gerekir. Diğer yandan, otokratik liderlik anlayışının baskın olmasını ise yine geleneksel aile yapısıyla ilişkilendirmek mantıklı olabilir.

Günümüz dünyasının küresel sorunlarının üstesinden gelebilecek esnek ve vizyoner liderlik anlayışlarına ihtiyaç vardır. Dolayısıyla bu konu üzerinde yapılacak çalışmalar belki de yeni liderlik anlayışlarının geliştirilmesine kapı aralayacaklardır.

Çağımızın en temel kriz üretme potansiyeli taşıyan alanlardan birisinin de insan kaynakları yönetimi alanıdır. İnsan kaynaklarının iyi veya kötü yönetilmesinin getireceği kâr ve zarar hesaplamaları sürekli yapıyor. Günümüz dünyası bu manada açık bir laboratuvardır. Bugün insanlık olarak karşı karşıya kaldığımız küresel salgın (pandemi) karşısında ülkelerin ortaya koyduğu yönetim anlayışlarını karşılaştırma imkânına sahibiz. Bu manada Çin, İtalya, İran ve Türkiye örnekleri üzerinde durulabilir.

**Katkı Beyanı Oranı:** Birinci yazar çalışmayı tasarlamıştır, ikinci yazar verileri toplayıp analizlerini gerçekleştirmiştir. Üçüncü yazar ise elde edilen verileri kullanarak makale yazımını gerçekleştirmiştir.

## KAYNAKLAR

- Barbour, J.D. (2008). *Contingency theories*. In: Marturano, A. & Gosling, J. (eds.) *Leadership: the key concepts*. London: Routledge, pp. 25-29.
- Bass, B.M. (1974). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: theory research and managerial application*. New York: Free Press.
- Blake, R.R. and Mouton, J.S. (1964). *The managerial grid*. Houston, TX: Gulf.
- Blake, R.R. and Mouton, J.S. (1985). *The managerial grid, III*. Houston, TX: Gulf.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York. Harper & Row.
- Canbolat, G.S. (2016). *Yöneticilerin liderlik tarzlarına ilişkin çalışan algıları, çedaş grup şirketleri örneği (çorumgaz, sürmeligaz, kargaz)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi, Çorum.
- Demir, C., Yılmaz, M.K. ve Çevirgen, A. (2010) Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma, *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 1, 129-152.
- Eskiyecek C.G., Bayazıt B. ve Sarı, İ. (2015). Sporcularda tercih edilen antrenör liderlik davranışlarının yaş, cinsiyet ve spor dalı açısından incelenmesi (Diyarbakır örneği). *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 34.
- Fiedler, F.E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Güven, T. (2000). *Vizyoner liderlik ve takım oluşturmada liderin vizyonunun rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gordon, M. (2007). *Leadership: a guide to developing enlightened leadership – 26 lessons from A to Z*. Horsham: Roffey Institute, (electronic resource), Libraries Australia.
- Gratton, C., and Jones, I. (2010). *Research methods for sports studies*. UK: Routledge.
- Goleman, D. (1999). *Duygusal zekâ*. Varlık Yayınları, İstanbul, s.193.
- Hersey, P. and Blanchard, K.H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23, 26-33.
- Hersey, P. and Blanchard, K.H. (1974). So you want to know your leadership style? *Training*

- and Development Journal*, 28, 22-37.
- House, R.J. and Mitchell, T.R. (1974). A path-goal theory of leader effectiveness. *Journal of Contemporary Business*, 3, 81-97.
- Karasar, N. (1999) *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Lewin, K., Lippitt, R. and White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 271–301.
- Price, T.L. (2003). The ethics of authentic transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 67-81.
- Rodan, G. (2004). *Transparency and authoritarian rule in Southeast Asia*. Singapore and Malaysia. RoutledgeCurzon, Taylor & Francis Group, London and Newyork.
- Stogdill, M.R. (1974). *Handbook of leadership: a survey of theory and research*. Free Press. English.
- Url. (2020). <https://www.coursehero.com/file/30356453/final-leadership-composite-report-with-references-26-06-17pdf/> Erişim Tarihi: 02.02.2020.
- Weick, K., and Roberts, K. (1993). Collective mind in organizations heedful interrelating on flight decks. *Administrative Science Quarterly*, 357-381.

## **Extended Abstract**

In health profession, it is defined that more effective leadership perception is also important and meaningful. At the beginning of 20th century, it may be accepted that this matter has begun to be understood clearly during the humanity has been facing many global and social problems. Nowadays, the understanding of leadership is also different from personal and charismatic leadership perception because of having a traditional basement. When we reviewed the leadership concept historically, it is possible to say that the leadership generally known is a kind of gained/learned skill; on the other hand, it is seen as continuing this ability institutionally. Leadership understanding has begun to integrate in education and teaching process. In other words, a global leader of the global world must have some abilities and competences to have opportunities for some new and more creative leaders be a team constructionist by encouraging them in terms of having strategic and creative ideas, having an idea and willing to be a party of honesty and justice, activating others.

One of the most important equipment of leadership is emotional intelligence, which can undoubtedly mean managing emotions. Leaders, as physically and psychologically healthy individuals, should be aware of their feelings and understand how they affect them. When it comes to global leadership, new and much more broader horizons should be understood in terms of thinking. The world is always on the move, with constant change and transformation; change continues unavoidably. Today's institutions and organizations should demonstrate the will to take the most appropriate action against any emerging situation that may arise in the fields of intercultural studies, political crisis and crisis management, natural disasters, and to understand and take precautions with a great foresight, which is the global leader type as the manager of all these processes. Strategic thinking, communication and interaction capacity, preparing a suitable working environment, crisis management, being open to change and progress, political intelligence, ethical leadership, improvisation and global thinking are among the competencies today's leaders are expected to have.

When viewed within the framework of today's leadership understandings, the factors

that affect leadership in terms of whether or not an individual has:

1. Capacity: Intelligence, sharing, verbal possibilities, originality, justice.
2. Success: Wisdom, knowledge. athletic success.
3. Responsibility: Commitment.
4. Participation: Activity, sociability, teamwork, harmony and humor.
5. Status: Socio-economic position, popularity.
6. Position: Status, skills / skills, needs and followers' interests, goals and objectives of success.

This study has the potential to contribute to the field in terms of this perspective and the determined purpose. Flexible and visionary leadership approaches are needed to overcome the global problems of today's world. Therefore, studies on this subject will perhaps open the door to the development of new leadership approaches. One of the areas with the potential to cause the most basic crisis of our time is the human resources management area.

In 1830s, the leadership theories were formed and designed by authorities because they were the most effective power. For example, "Big Man Theory" implied that real leader was born not made. But, in the following years, this understanding began to change and the leaders' characters were thought to be more important defining factors. After that, another leadership theory began to appear; it was "Trait" theory. This theory depended on competences of leaders; these competences were individual capacity, problem solving ability, responsibility understanding, participation, social status, and its roles. But, it must be known that there are many other features to be meaningful. So, it is not easy to define a leader by using a few known parameters. Today's leadership understanding is a continuous process changing according to the social's needs. It must be accepted that teachers are global and charismatic leaders to control, manage and quite learning. The leadership subject has a worldwide importance. Because many area experts have been busy with studying on this subject. In this study one of the defined variables was right and left-handed athletes' leadership understandings. According to this variable there weren't any meaningful difference between the right and left-handed athletes' leadership understandings. Neurology doctor, Dr. Mehmet Yavuz explained in his researches that left hemisphere of human brain acted logically and right hemisphere acted promptly and hastily. The other variables were also important to define the athletes' leadership understandings. They were place of birth, age, education level, branch, and sporting aim. The data handed were analyzed by using " $\chi^2$  ( $x^2$ )" analyzing method. As a result of this study, according to the general results and data handed there wasn't a meaningful difference between the two groups' leadership understandings according to the defined variables.

**Araştırma Makalesi**

**SALİHA SCHEINHARDT'IN YAPITLARININ  
KÜLTÜRLERARASI BOYUTTA YABANCI DİL DERSLERİNE  
ETKİLERİ**

**EFFECTS OF THE WORKS OF SALIHA SCHEINHARDT ON FOREIGN  
LANGUAGE TEACHING IN INTERCULTURAL DIMENSION**

**Öznur ERYILMAZ**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,  
e-posta: [oznureryilmaz60@gmail.com](mailto:oznureryilmaz60@gmail.com), ORCID ID: 000-0003-4981-1755

**Birkan KARGI**

Amasya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu,  
e-posta: [birkankargi@gmail.com](mailto:birkankargi@gmail.com), ORCID ID: 0000-0003-3242-3385

Başvuru Tarihi: 10.11.2019

Yayına Kabul Tarihi: 05.06.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.657613

Online Yayın Tarihi: 30.06.2020

**Atıf/Citation:** Eryılmaz, Ö. ve Kargı, B. (2020). Saliha Scheinhardt'ın yapıtlarının kültürlerarası boyutta yabancı dil derslerine etkileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 38-50.

**Öz**

Yabancı dil öğretiminde dil kültür ilişkisinde baskın unsur kültürdür. Zira bu alanda son dönem paradigma değişimine göre artık yabancı dil öğrenimi öğrenenlerin kişisel ve toplumsal gelişiminde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Yabancı dil öğretiminde ders içeriklerinin düzenlenmesinde kültürlerarası iletişimsel yetinin geliştirilmesi bağlamında, amaca yönelik olarak kültürel değerlerin öğretilmesi kendi kültürü ile öteki kültürün benzer ve farklı yanlarının farkındalığının öncelenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ancak uygulamada yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşımlara yeterince yer verilmemektedir, dolayısıyla dil öğretiminde istenilen sonuçlar elde edilememektedir. Sorunun giderilebilmesi için yabancı dil derslerinde öğrenenin merkezde olduğu çok kültürlü öğrenme modellerinden yararlanmanın gerekli olduğu görülmektedir. Kültürün önyargısız ve doğru şekilde tanıtılabilmesi için kültürlerarası yaklaşımı ön gören öğretim çıktılarına ve kültür ediniminin ön planda olduğu materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda okur odaklı yaklaşımın merkezde olduğu, öğrenenin beklenti ufkuyla örtüşen kültürlerarası boyutta yazılmış özgün metin seçimleri yabancı dil öğretiminde tam öğrenme hedefine ulaşılmasında verimli olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde yaşamı çok kültürlü yoldan öğretim ortamlarına taşıyan özgün metinleri de göçmen yazınında bulmak mümkün gözükmemektedir. Bu makalede, yabancı dil öğretiminde kültür aktarımları bağlamında göçmen yazınına ait yapıtların iletişimsel yetinin geliştirilmesine ve öğrenenlerin kendi dünyası ile hedef dilin kültürü hakkında düşün üretme ve kendini ifade edebilme becerisinin kazandırılmasına nasıl ve ne denli katkılar sağlayabileceği sorusu seçili yazara ait seçili yapıtlar yardımıyla irdelenmiştir. Amaca yönelik olarak bu makalede Türk göçmen edebiyatı bağlamında Saliha Scheinhardt'ın seçili eserlerinde kültürlerarası boyutların yabancı dil derslerine etkileri irdelenerek yabancı dil öğreniminin nasıl daha etkili ve kalıcı olabileceği ortaya konulmuştur.

Eryılmaz, Ö., Kargı, B. (2020). Saliha Scheinhardt'ın yapıtlarının kültürlerarası boyutta yabancı dil derslerine etkileri, 38-50.

**Anahtar Kelimeler: Kültürlerarasılık, Yabancı Dil Öğretimi, Okur Odaklı Bakış Açısı**

#### **Abstract**

Culture is the dominant element in foreign language teaching. Because of the recent paradigm shift, this area reveals that foreign language learning plays an important role in the personal and social development of the learners. In the context of the development of communicative competence in the arrangement of the course content in foreign language teaching, cultural values for the sake of necessity of its own culture and the awareness of similar and different aspects of other cultures. In practice, however, intercultural approaches do not adequately take place in foreign language teaching, so no specific results can be obtained in language teaching. It is necessary to utilize multicultural learning centralized models in foreign language courses. In this respect, it is thought that the literary approach at the center, and the original text choices written in the intercultural dimension which overlaps with the expectation of the learners can be efficient in reaching the full learning goals. In this context, it is possible to find original texts in foreign language teaching that bring life into multicultural teaching environments. For this purpose, within the context of selected Turkish immigrant literature, the effects of intercultural dimensions on the foreign language lessons in the selected works of selected writer Saliha Scheinhardt and how the foreign language learning can be more effective and lasting have been examined in this article

**Keywords: Interculturalism, Foreign Language Teaching, Literate Perspective**

#### **GİRİŞ**

Okur odaklı öğretimi önceleyen yöntemler, yabancı dil öğretiminde metinlerin önemini ortaya koyarken dil öğretiminde yazınsal metinlerin değerini de öne çıkarmıştır. Yazınsal metinlerin yabancı dil öğretiminde verimli kullanılabilirliğinden yola çıkılarak uygun metin seçimiyle dil kültür ilişkisinin daha kolay kurulabileceği ve öğrenmenin daha çok içselleştirilebileceği ortaya konmuştur.

Dil öğretimindeki yeni gelişmeler empatik düşünebilme ve önyargısız diyalog kurabilme yetisinin gelişmesi için eğitimde kültürlerarasılığın ele alınmasının artırılmasını gerekli hale getirmiştir. Bu makalede bunu yabancı dil derslerinde sağlamanın en verimli yolu olarak yazınsal metinlerin öğretim ortamlarına getirilmesinin faydalı olacağı öngörülmektedir. Göçmen Edebiyatı içerisinde yer alan bu yazınsal metinlerle kültürlerarası eğitimin daha açık ve anlaşılır bir şekilde verilebileceği düşünülmektedir. Yabancı dil öğretirken aynı zamanda çok kültürlülük, trans kültür, benlik algısı, empatik düşünce, demokratik kültür bilinci gibi değerleri öğrenciye kazandırmak da ikincil amaçlar arasında yer almaktadır.

Göçmen Edebiyatı içerisinde yer alan bu yazınsal metinlerle kültürlerarası eğitimin daha açık ve anlaşılır bir şekilde verilebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda makalede Türk-Alman göçmen edebiyatından seçilen yapıtların yabancı dil derslerine kültürlerarası boyutta nasıl etki edeceği araştırılmaktadır. Metin seçiminin göçmen edebiyatından yapılmasının sebeplerinden biri, kültürlerarası boyutta öğrenciye bildiği bir konuyu farklı bakış açısıyla yabancı kültürde yadırgatarak vermesidir. Onur Bilge Kula'nın bu konudaki düşüncesi araştırma konusu olan yapıt yazarının araştırmadaki seçim sebebini destekler niteliktedir: "İkinci kuşak göçmenlerin öznel deneyimlerinden yola çıkarak şöyle bir yargıda bulunmak mümkündür: Türk göçmenler, düşünceleri ve arzularında, eş zamanlı olarak iki dünyada yaşamaktadırlar. Göçmenler, hem köken toplumun öz-yapısal özelliklerini koruma hem de göç ettikleri topluma katılma çabası göstermektedirler. Türk Göçmen azınlığı bağlamında Giardono'nun şu tespitinin altı çizilebilir: Göçmenlik olgusundaki kültürlenme sürecine, yeniden kültürlenme eğilimleri eşlik eder ve böylece göreceleştirilir." (Kula, 2012). Böylelikle kültürlerin iç içe geçtiği ve sentezlendiği bu dönemin edebi yapıtları, kültür yordamak için ders materyali olarak uygundur.



## **YÖNTEM**

Türk-Alman göçmen edebiyatı kapsamında uluslararasılık özelliklerini taşıyan yazarın yapıtları eklettik yöntemle belirlenmiş ve üretimsel yorumsal yaklaşımlar ışığında değerlendirilmiştir. Ayrıca dilsel beceriyi bütünlemek ve kültürlerarası iletişim yardımıyla dil-kültür ilişkisini kuvvetlendirmek için kültürlerarasılık, göçmen edebiyatı ve amaca yönelik metin seçimleri hususunda açıklamalara yer verilmiştir.

Yabancı dil öğretiminde ana materyal olarak kullanılan metinlerin analiz edilmesinin, yorumlanmasının ve içindeki kültürel öğelerin incelenmesinin, metinlerdeki cümlelerle oluşturulan ders içi ve dışı aktivitelerin, öğrenmeyi kalıcı hale getirmeye yardımcı olduğu düşünülmektedir. Pedagojik açıdan bakıldığında; yenilenen öğretim yöntemlerine göre öğrenci gereksinimleri göz önünde bulundurularak, gerçek yaşamda, pratikte karşılığı olan, rollerine bürünebileceği kişilerin içinde bulunduğu ve kültür aktarımına imkân veren özgün metinlerle dil öğretimi ön plana çıkmaktadır. Ön bilgi gerektiren metinler öğreneni araştırmaya iterek, bilindik konuları olan metinlerle de anlama kolaylığı sağlayabilir. Bu bağlamda Hunfeld'e göre: "Bir yabancı ile onun kendi dilinde sürdürülen bir diyalog, genelde yabancıya onun kendi dünyasını anlatmak amacı taşımaz. Bir Alman, bir İngiliz ya da Fransız'a Londra ya da Paris'teki yaşam biçimini aktarmaktan çok Münih ya da Berlin'ini anlatmak zorunda kalabilir. Bunun için öğrenci önce kendisinin olanı bilmeli, yorumlayabilmeli, yabancı dilde karşısındakine sunabilmeli, başkalıklarını gösterebilmelidir" (Tapan, 1995, s.149). Buradan da anlaşıldığı üzere öğrenen öz kültürünü tanımalı ve sonrasında hedef kültüre bilgi transferi ve karşılaştırmalar yapabilmelidir. Bu nedenle öğrenene sunulan metinlerde hacim, içerik ve metin yazımında kullanılan yöntem dikkate alınmalıdır. Bunun için de yazın sosyolojisi, yazarın dönemi, alımlama estetiği ve duygusal-bilişsel süreç ön planda tutulmalıdır. Özellikle yabancı dil öğreniminde dil-kültür ilişkisi ve okurun metni alımlama şekli çok önemlidir. Var olan anlamdan hareketle okurun-öğrenenin kendi düşüncelerini genişletebileceği metinler okuması ve anlaması gerekmektedir. Tapan'ın da belirttiği gibi yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenenin, hem kendi kültürü hem de hedef kültür üzerine düşün üretebilmesi gereklidir.

## **BULGULAR**

Kültürün çok çeşitli tanımı olmakla birlikte esas üzerinde durulması gereken husus insan ilişkileri ve dil ile olan bağlantısıdır. Çünkü kültür dil kullanımının da başat unsurudur. Dil bir kültürün taşıyıcısı ve en önemli iletişim aracıdır. Dil ve kültür birbirini tamamlayan toplumsal dinamiklerdir ve bir toplumun duygu ve düşüncelerinin ifade edilişi şeklinde somutlanır. Kültür, bireyin sosyal yaşam içerisindeki etkileşimini yansıtır; dolayısıyla toplum içinde üstlendiği rollerini neden sonuç içerisinde anlaşılmasını sağlar. Öte yandan kültürün toplumlar arası boyutu da bulunur. Nitekim birbirleriyle farklı sebeplerden etkileşim içinde olan farklı toplumlar dil aracılığıyla kültür sentezi yaşarken gelişimlerine katkı sağlamış olurlar. Dilin iletişimde değiştirici, etkileyici ve yön verici bir özelliği vardır. Ülkeler arasında tek bir kültür olmadığından kendi içinde zaman zaman dayatmaya, birbirini kabullenmeye, uyuma dayalı direnmeye çatışma süreçlerinin yaşandığı gözlemlenmektedir. Göç ve benzeri olaylarla birlikte yaşamak durumunda olan insanların birbirlerini anlamaya ihtiyaçları vardır. Farklı kültürlerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan iletişim ihtiyacı bireyi yabancı dili öğrenmeye yönlendirmiştir. Doğru iletişim sağlayabilmek için anlamaya ve anlaşılmaya olan ihtiyaç yabancı dil öğrenmeyi

Eryılmaz, Ö., Kargı, B. (2020). Saliha Scheinhardt'ın yapıtlarının kültürlerarası boyutta yabancı dil derslerine etkileri, 38-50.

zorunlu kılar. Ama asıl önemli olan kültürü öğrenmek olduğu için dil burada bir kültürlerarası amaç ve araçtır (Eryılmaz, 2019).

Kültür aktarımı hedeflenirken dikkat edilmesi gereken kavramlardan biri de "Kültürlerarasılık"tır. Kültürlerarasılık olgusu farklı kültürlerin tanınması ve bu şekilde kültürün zenginleşmesi olarak da görülebilir. Yabancı olarak görülen kültüre önyargı ile yaklaşılması ve toplumun genelinin öyleymiş gibi görülmesi gerçek dışı genellemeler yapılmasına yol açabilir. Bireyi toplumda özel yönleriyle fark etmek ve incelemek kültürlerarasılık kavramının bileşenlerinden sadece biridir. Hexelschneider kültürlerarası iletişimi, dolayısıyla kültürlerarası anlaşmayı ulusların birbirleriyle anlaşması olarak görmüş ve bu kültürlerarası iletişim yoluyla ulusların birbirine olan önyargı, kalıp yargı ya da yanlış anlamaları azaltılabileceğini, hatta ortadan kaldırılabileceğini ve böylelikle dünya barışına götüren bir yol olabileceğini ifade etmiştir (Bakır, 2013, s.16-17). Almanya'ya, 1960 sonrası farklı ülkelerden farklı kültürel birikime sahip işçilerin göç etmesi sonucunda Almanya'da çok kültürlü bir toplum meydana gelmiştir. Kültürel çeşitliliğin yaşandığı böyle çok kültürlü toplumlarda farklılığın kabul edilmesi ve sosyal hayat akışında aksamalar yaşanmaması için kültürlerarası eğitime özel bir başlık açılması gerekliliği görülmüştür. Bu gelişmeye bakıldığında pedagojik yaklaşımların toplumsal bütünlük oluşturmadaki belirleyici rolü daha önem kazanmaktadır. Kültürün önyargısız ve doğru şekilde tanıtılabilmesi için uygun eğitim-öğretim ortamlarına, kültürlerarası eğitim veren kurumlarda kültür aktarımının ve yabancı dil öğretiminin ön planda olduğu ders içeriklerine ihtiyaç vardır. Bu açıdan yabancı dil öğretimindeki yöntem ve ders kapsamı farklılıkların alınılması için çok önemli bir işlevi yerine getirmekte yapıcı bir rol oynar.

Kültürlerarasılık, küreselleşen dünyada ihtiyaç duyulan çok kültürlü toplumun üyesi olan bireylerin kazanması gerekli olan bir yeterliliklerdir Başka kültürü tanımayan, iletişim sıkıntısı yaşamamış bireyler kendi çevresinde olup bitene karşı da ilgisiz olabilir. Oysaki bireyi başka kültürlerin varlığından haberdar olmasıyla ortak yaşam alanı genişlemiş olur. Öğrenenin dış dünyayı tanıması, farklılık ve benzerlik konusundaki bakışını yenileyerek değerler değişikliğine, çok kültürlü öğrenme imkânı sunan kültürlerarası öğrenme ile ulaşması mümkündür. Küresel katılımcı bireyler yetiştirmek, gerek yaşadığımız çevre gerekse dünya barışına katkı açısından çok önemli bir adımdır. Bunu sağlayabilmenin yollarından biri de yabancı dil ve kültürün öğretimidir.

Yabancı dili aktif ve doğru kullanabilmenin en önemli yollarından biri o dili kullanan toplumu anlamaktan geçer. Etkileşim içine girilen yabancı dille, öğrenene yeni kapılar açılır ve farklı pencerelerden aynı durumlara belki de farklı tepkilerle bakmayı öğrenmeyi mümkün kılar. Böylelikle üretken, demokratik toplum bilincine ulaşmış, sorgulayan, çok kültürlü ortam kaygısını aşmış, öğrendiği kavram ya da durumları yeni durum ve ortamlara uyarlayabilme yetisi gelişmiş, üretim odaklı öğrencilerin merkezde yer alacağı bir kültürlenme süreci gerçekleştirilebilir.

Yabancı dil öğretiminde ana materyal olarak kullanılan metinlerin analiz edilmesi, yorumlanması ve içindeki kültürel öğelerin incelenmesi, metinlerdeki cümlelerle ders içi ve dışı aktivitelerin öğrenmeyi kalıcı hale getirmeye yardımcı olduğu düşünülmektedir. Öğrenenin öncelikle özünü tanıyıp kendinden olmayanın ayırımına vararak karşı kültürün de farklı olmasının normal kabul edilebileceği, karşılıklı saygı ve hoşgörünün gelişebileceği bir dünyanın varlığı kültürlerarası eğitimin amaçları arasındadır. Bunun için derste kullanılacak metinler kuru bilgi aktarımından öte, anlama ve anladığını aktarabilme yetisinin gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olmalıdır. Nilüfer Tapan'ın da belirttiği gibi G. Neuner'in deyişiyle "yarı anlamamanın yol açtığı gerilimi" en iyi ortaya

koyabilecek metinler yabancı dil öğretiminde en iyi kültür aktarıcıları olarak kullanılabilir (Tapan, 1989, s.187).

Dilin pratik kullanımını yansıtan özgün metinler bildirişimsel-işlevsel yöntemle hazırlandığı ve üretimsel odaklı olduğu için öğrenci hedef kültürle doğrudan iletişime geçme fırsatı yakalayarak kültürlerarası sentezle sonuçlanabilecek yabancı dil öğrenme izlenceleri oluşturur. Yabancı dil derslerinde ortaya konulan yeni ürünlerle ders verimliliği artarken, diğer taraftan okuma eylemi sonrası yukarıda bahsedilen aktivitelerle okuma desteklenmeye devam edilebilir. Böylece öğrenen edebi dil kullanmayı öğrenir, hayatına yeni bir etik değer katabilir, bir durumu estetik ifade edebilmeyi öğrenir.

Yabancı dil derslerinde uygulamada kullanılan süreç-üretim odaklı metinler Almanca okuma, yazma konuşma becerileri için çok uygun olup kelime öğretimi için de verimli olma özelliğiyle somut anlamda da dil derslerinin destekleyici unsurudur.

Derste kullanılacak edebi metinlerin yabancı dilde yazılmış göçmen edebiyatından seçilme nedenleri ile dersin kültürlerarası boyutta işleme amaçları örtüşmektedir. Göçmen edebiyatı yapıtları, Almanya'daki sosyal, politik, sanatsal, kültürel ve günlük yaşam hakkındaki izlenimleri farklı kültürel kökene sahip yazarlar tarafından yansıtılması, kültürel tamamlayıcılık nedeniyle öğrenende ekin bilgisinin oluşumunda, okuma-anlama ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli kolaylıklar sağlar. Diğer taraftan öğrenen kelime haznesini ve yabancı dilde yazma kabiliyetini, okuyup yazdığını daha iyi öğrendiğinden geliştirebilir. Kültürlerarası öğrenmenin temel amaçlarından birisi de daha öncede belirtildiği gibi empati kurabilme ve kendinden olmayana hoşgörülü davranabilme anlayışını geliştirmektir.

Yabancı dil öğrenirken düşün dünyasının sınırlarını genişleten öğrenci aynı zamanda yaşam kesitlerine başkasının gözünden bakarak olumlu davranış geliştirir. Önyargı ile baktığı durumlara başka bir açıdan bakarak normal karşıladığı gibi, daha önce normal karşıladığı başka bir durumu yadırgayabilir.

Göçmen edebiyatından yapılacak okuma, alımlama estetiği açısından değerlendirildiğinde, öğrenciye metinde geçen sosyal olaylara ve kültürel durumlara kendi bakış açısından ortaya koyduğu tepkilerle yeniden değerlendirme fırsatı sağlanabilir. Sınıftaki her öğrenci kendi beklenti ufkuyla yazarın ufkunu daha kolay birbiri içerisinde eriterek anlam oluşmasını kolaylaştırır. Konuya ayrı bir perspektiften yaklaşacağı için metin içi boşluklar farklı şekillerde doldurulabilir. İletişim kodlarının yoğun olduğu kültürlerarası yazın olarak nitelendirilebileceğimiz göçmen yazını bu açıdan çok değerli yapıtlar sunmaktadır.

Alman kültürünü Türk kültürü ile karşılaştırarak anlatan göçmen edebiyatının ikinci kuşak yazarları Almanya'yı birinci kuşak yazarlara göre daha kurallı, anlaşılır ve basit cümle yapıları kullanarak olay örgüsünü okurun anlayacağı şekilde tanıdık duygularla anlatır. Çünkü yazar Türkiye'den ve kendi özgeçmişinden gerçek örnekler yer verirken okura kendi çevresinden tanıdık gelen kesitler sunarak okurun kültürlerarası boyutta karşılaştırma yapmasını sağlar.

Saliha Scheinhardt'ın eserlerinde iki dilin de birlikte kullanıldığı anlatım şekline rastlamak mümkündür. Zaman zaman eserlerde özellikle aile içinde kullanılan hitap türlerinde (Gute Nacht, Dede... Mondscheinspiele) ve yer yer de deyimlerde Türkçe kullanımlara rastlanmaktadır (Scheinhardt, 1996, s. 9). Öğrenci için dikkat çekici olan bu metinlerle okuma eğlenceli hale gelerek öğrenenin aktif olduğu eyleme ve üretime geçebildiği dersler yapılabilir. Örneğin; yazarın Mondscheinspiele (Ay Işığı Oyunları) adlı eserinde Türklerin genel olarak çok iyi bildiği bir yemek kültüründen olan "dolma"

Eryılmaz, Ö., Kargı, B. (2020). Saliha Scheinhardt'ın yapıtlarının kültürlerarası boyutta yabancı dil derslerine etkileri, 38-50.

örneği hem dikkat çekicidir hem de, eylemsel üretimsel metot ile kullanılan aktif öğrenme tekniklerine uygun olabilir.

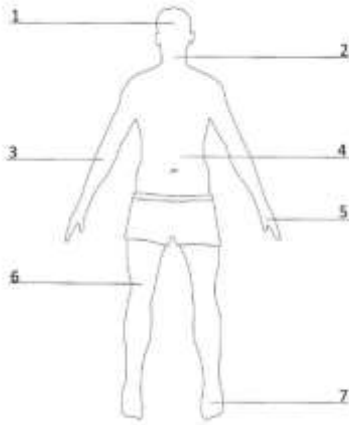
“Ich neckte ihn, wenn er die gefüllten Weinblätter mit Zitrone aß und sie Dolmades nannte: “Wo hat man gesehen, daß Dolma mit Zitrone gegessen wird? Knoblauchjoghurt gehört dazu, und es heißt Dolma, einfach Dolma. Ihr Griechen, warum müßt ihr alles verfälschen?” (Scheinhardt, 1996, s. 75)

“Limonla sarılmış bağ yaprağını yiyip ona *dolmades* denildiğini söylediğinde ona takılarak dedim ki: dolmanın limonla yenildiğini de kim görmüş? Sarımsaklı yoğurtla da yenirse onun adı dolmadır, sadece dolma. Siz Yunanlar her şeyi çarpıtmak zorunda mısınız?”(Çeviren: Öznur Eryılmaz)

Bu ve benzeri birçok örnekten faydalanarak gerçekleşen okuma, öğrenenin duyarak, okuyarak öğrendiklerini yaparak, yaşayarak öğrenme şekline dönüştürmesini ve öğrenilenin kalıcı olmasını kolaylaştırır.

Yabancı dil derslerinde kullanılabilecek Saliha Scheinhardt'ın birkaç yapıtı incelendiğinde kültürlerarası boyutları olan örnekler sunmak mümkündür.

Günlük alışkanlıklar arasında kültür yansıtıcısı olan giyim kültüründen bahsedilerek kelime öğretimi ve konuşma becerisi hedefine de ulaşılabilir. Öğrenenlere giysilerle ilgili kelimeler metinde buldurularak Türk ve Alman kültüründeki giyim anlayışı hakkında karşılaştırma yaptırılabilir, çıkarımlar yazılı, sözlü ve çizimle gösterilebilir. Organlarımız (Die Körperteile) konusu ile ilgili kelime bilgisini Şekil 1 ve Şekil 2 yardımıyla, bu bölümde hatırlatmak için romandan ilgili kelimeler bulunup, resmin üzerine yazılarak ya da oyun haline getirilerek söylenen kelime vücut ya da görsel üzerinde gösterilebilir.



Şekil 1. Organlarımız/Die Körperteile

(Monds. ,S.32, 116, 117)

der Kopf	der Hals
die Augen	der Bauch
die Hand	der Fuss
die Haare	das Bein
die Nase	das Arm
die Ohren	
die Lippen	

Şekil 2. Mondscheinspiele(Ay Işığı Oyunları) Romanından Örnek Kelimeler

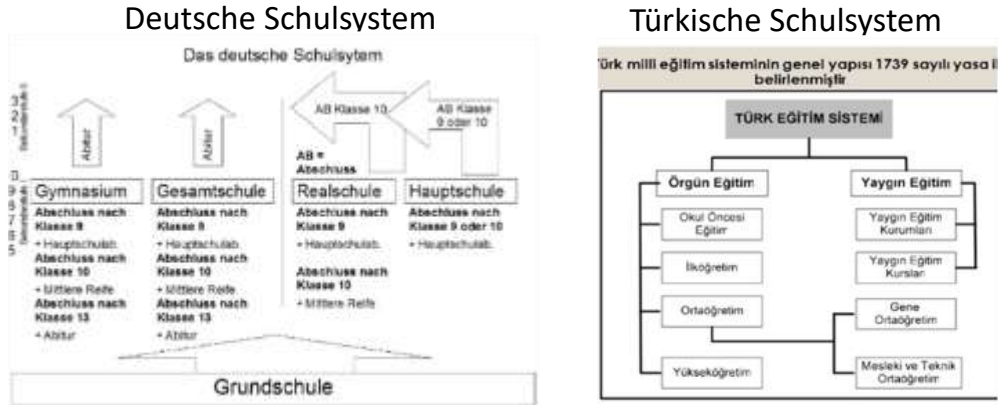
Yazarın romanından (Mondscheinspiele/Ay Işığı Oyunları) alınacak örneklerle, sosyal hayatta okul hayatının yeri ve etkileri üzerine görüşler paylaşarak konuşma becerisine yönelik tartışmalar yapılabilir. Diğer taraftan kelime ve kültür öğrenimi için okul sistemi hakkında afişler hazırlanabilir. Öğrenenler, metinde geçen “Abitur” kavramı ile ilgili araştırma yaparak Almanya eğitim sistemi hakkında bilgi sahibi olurken, aynı zamanda ülke bilgisi edinerek karşılaştırmalar yapabilir. Öğrenen okul sistemi ile ilgili bilgi edinirken, öz kültürdeki sistem hakkında yorum yapabileceği türden, konuşma becerisine dayalı aktiviteler de yapılabilir.

Manolis kendinden bahsederken başarısızlık nedenlerini şu şekilde açıklıyor:

“Studieren wollte ich, habe das Abitur, aber nicht einmal das ist gültig hier. Nach dem Abitur habe ich die Aufnahmeprüfungen für die Uni nicht bestanden.” (Scheinhardt, 1996, s. 51)

“Okumak istiyordum, lise bitirme diplomam vardı, fakat gel gör ki burada geçerli değildi. Lise bitirme sınavından sonra üniversite sınavlarına girdimse de başarılı olamadım.”

Bu alıntıdan hareketle, Alman ve Türk eğitim sistemi lise diploması bağlamında şematik olarak çıkarılıp karşılaştırılabilir (Şekil 3).



Şekil 3. Das Deutsche und Türkische Schulsystem

Giyim kültürü üzerinden aşağıdaki alıntıda olduğu gibi önyargılar konusu işlenerek öğrenene farklı bakış açısı kazandırırken, onları düşünmeye ve eleştirmeye yönlendiren metinlerin kullanımına ağırlık verilebilir. Seçili metinlerden sıfatlar seçilerek karakterlerle eşleştirmeler yapılabilir. Öğrenenin konuşma becerisine katkı sağlamak için ilgili konuda resimler verilerek, giyim kültürü hakkında öğrenene yorum yaptırılabilir. Örneğin; romandan uyarlanan “Sahte Cennete Veda” film afişine bakıldığında (Şekil 4) Suna (filmde Elif) karakterinin zamanla görünümündeki değişikliğe vurgu yapıldığı sahne Tefik Başer’in yönetmeni olduğu, 1989 yılı yapımı filmde yer almaktadır. Buradan yola çıkılarak Türk giyim kültürü ve Alman giyim kültürü arasındaki farktan bahseden yukarıdaki kısım okunarak yorumlanabilir. Bu örneklerde görüldüğü gibi içinde yaşanan koşulların kişinin kültür anlayışının değişimi, giysilerdeki değişim üzerinden örneklenmiştir.

“Die beiden sind fast immer zusammen gewesen, sie flüsterten, lachten, weinten, zusammen. Beide hatten hüftlange Haare, sie trugen Kopftücher, waren ziemlich plump angezogen, meistens liefen sie mit einem Pyjama oder einer Hose unter dem Kleid herum, sie wirkten ziemlich ungepflegt. Sie schienen auch wenig deutsch zu sprechen, obwohl sie schon ziemlich lange hier waren.” (Scheinhardt, 1983, s. 26)

“Bu ikisi neredeyse sürekli birlikteydiler, birlikte fısıldaşıyor, gülüyor, ağlıyorlardı. İkinin saçları da beline kadardı, başörtüleri vardı, oldukça bol giyinmiş, bazen de pijama ya da elbise altından pantolon giyerlerdi, oldukça da bakımsız görünürlerdi. Uzun zamandır burada olmalarına rağmen, çok az Almanca konuştukları görülüyordu.”

Eryılmaz, Ö., Kargı, B. (2020). Saliha Scheinhardt'ın yapıtlarının kültürlerarası boyutta yabancı dil derslerine etkileri, 38-50.



Şekil 3. *Das Filmposter (Sahte Cennete Veda)*

*Wie sieht eine Türkin oder eine Deutsche?* Sorusu öğrenenlere yöneltilerek bir taraftan kültürel farklılıklar irdelenirken, diğer taraftan da kıyafetlerle ilgili romanda hangi kelimeler kullanılmış incelenerek kelime çalışmaları yaptırılabilir.

Dil öğretiminde edebi metinler bağlamında nesir türünün örneklerinden roman, becerilerin kavranmasında kültürün kolaylaştırıcı rolü ortaya konurken seçili yapıtta geçen nazım türünün örneklerinden olan Nazım Hikmet'e ait olan şiir istendik hedeflere ulaşmasında öğrenene daha fazla ivme kazandırır. Öğrenen romanın adıyla şiir arasında ilişki kurarak, Nazım Hikmet'in her iki dildeki şiirini karşılaştırır, kültürlerdeki kadına bakışı değerler açısından yordayabilir. Böylelikle şiir incelemesi yapılırken alımlama estetiği bağlamında "söylenenlerden söylenmeyenleri" çıkartmaya çalışarak, öğrenenin okuyup-anlama, konuşma ve yazma becerileri geliştirilir. Şiir ritmik olduğu için akılda kalıcıdır ve gerek romana adını verdiği gerekse romanın başında içerik hakkında göndermelerde bulunduğu için öğrenenlerin roman konusunda yönelimini kolaylaştırabilir.

*"UNSERE FRAUEN*

*(Epos auf den Befreiungskampf)*

*Unter dem Mond fuhren die Ochsenkarren.*

*Die Ochsenkarren fuhren über Akşehir Richtung Afyon.*

*Die Erde war so endlos,*

*die Berge waren so weit,*

*als würden die, die unterwegs waren,*

*niemals irgendein Ziel erreichen.*

*Die Ochsenkarren lefen mit ihren Rädern aus voller Eiche,*

*und sie waren*

*Die ersten Räder, die sich unter dem Mond drehten.*

*Unter dem Mond waren die Ochsen*

*so winzig,*

*als kämen sie von einer anderen und sehr kleinen Welt,*

und ihre kranken, gebrochenen Hörner glänzten,  
und was unter ihren Füßen floß, war Erde,

Erde

Und Erde.

Die Nacht war hell und warm,  
und auf den Ochsenkarren lagen die dunkelblauen Granaten  
auf ihren Holzbetten vollkommen nackt.

Und die Frauen,  
Sich voreinander verbergend,  
Sahen unter dem Mond  
auf die Ochsen- und Räderleichen,  
die von vorhergegangenen Zügen übriggeblieben waren.

Und die Frauen,  
unsere Frauen:  
mit ihren unheimlichen und glücklichen Händen,  
mit ihren zierlichen, kleinen Kinnen,  
ihren großen Augen,  
unsere Mutter, unser Weib, unsere Geliebte.

Frauen, die sterben, ohne daß sie gelebt hätten,  
und deren Platz am Eßtisch erst nach unserem Ochsen kommt,  
und die wir auf die berge entführen,

derentwegen wir im Gefängnis sitzen,  
und die beim Getreide, beim Holz, auf dem Markt,  
und die vor den Holzpflug gespannt werden,  
und die in den Koppeln

im Licht der in die erde gestoßenen messer  
mit ihren geschmeidigen, schweren Hüften  
und ihrem Zierat unser werden,  
unsere Frauen.

Jetzt, unter dem Mond,  
hinter den Ochsenkarren und den Kartuschen  
waren sie,

als zögen sie halme mit Ähren aus Bernstein  
auf den Dreschplatz,  
in derselben Unbeschwertheit des herzens,  
in derselben müden Vertrautheit.

Unda uf dem Stahl des 15-cm-Schrapnells  
schliefen Kinder mit dünnen Hälsen.

Unter unter dem Mond

Liefen die Ochsenkarren über Akşehir Richtung Afyon.

Nazım Hikmet (Scheinhardt, 1983, s. 21-22).

“KADINLARIMIZ

Toprak öyle bitip tükenmez, dağlar öyle uzakta,  
sanki gidenler hiçbir zaman  
hiçbir mezile erişemeyecekti.  
Kağnılar yürüyordu yekpare meşaleden tekerlekleriyle  
Ve onlar  
ayın altında dönen ilk tekerlekti.

Eryılmaz, Ö., Kargı, B. (2020). Saliha Scheinhardt'ın yapıtlarının kültürlerarası boyutta yabancı dil derslerine etkileri, 38-50.

*Ayın altında öküzler  
başka ve küçük bir dünyadan gelmişler gibi  
ufacık kısacıktılar  
ve pırlıtlar vardı hasta kırık boynuzlarında  
ve ayakları altından akan  
toprak,  
toprak,  
ve topraktı.  
Gece aydınlık ve sıcak  
ve kağnılarda tahta yataklarında  
oyu mavi humbaralar çırılçıplaktı.  
Ve kadınlar  
Birbirlerinden gizleyerek  
Bakıyorlardı ayın altında  
Geçmiş kabilelerinden kalan öküz ve tekerlek ölülerine.  
Ve kadınlar  
bizim kadınlarımız:  
korkunç ve mübarek elleri  
ince, küçük çeneleri, kocaman gözleriyle  
anamız, avradımız, yârimiz  
ve sanki hiç yaşanmamış gibi ölen  
ve soframızda yeri  
öküzümüzden sonra gelen  
ve dağlara kaçırıp uğrunda hapis yattığımız  
ve ekinde, tütünde, odunda ve pazardaki  
ve kara sabana koşulan ve ağıllarda  
ışılıtısında yere saplı bıçakların  
oynak, ağır kalçaları ve zilleriyle bizim olan  
kadınlar,  
bizim kadınlarımız  
şimdi ayın altında  
kağnıların ve hartuçların peşinde  
harman yerine kehribar başlı sap çeker gibi  
aynı yürek ferahlığı,  
aynı yorgun alışkanlık içindeydiler.  
Ve on beşlik şarapnelin çeliğinde  
ince boyunlu çocuklar uyuyordu.  
Ve ayın altında kağnılar yürüyordu  
Akşehir üzerinden Afyon'a doğru”*

*Nazım Hikmet.*

Metinden bazı bölümler alıntılanarak boşluk doldurma veya cümle tamamlama (Şekil 5) alıştırmaları yaptırılarak kelime ve cümle öğretimi destelenebilir. Örneğin;  
**Ergänze die Lücken mit geeigneten Adjektiven! (Uygun sıfatlarla boşlukları doldurunuz!)**



Die Erde war so ...,  
die Berge waren so ...,  
als würden die, die unterwegs waren  
Die Nacht war... und...,  
und auf den Ochsenkarren lagen die ... Granaten  
auf ihren Holzbetten vollkommen nackt.

weit endlos warm hell dunkelblauen
--

Şekil 4. Die Adjektiven (Sıfatlar)

## TARTIŞMA

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür aktarımının dil öğretimindeki yeri irdelenmiş ve farklılıklara hoşgörüyü bakabilen, öz ve yabancıyı kendi şartlarında değerlendirebilen birey yetiştirme öğretisini temel alan, okur odaklı metotların önemi ortaya konmuştur. Kültürlerarası iletişimi sağlayan dil derslerinin hedef dili ve kültürü öğretmede daha başarılı olacağı ve öğrenene çok yönlü bakabilmeyi öğrettiği düşünülmüştür. Bu doğrultuda okur odaklı yaklaşımın merkezde olduğu, öğrenenin beklenti ufkuyla örtüşen kültürlerarası boyutta yazılmış özgün metin seçimlerinin yabancı dil öğretiminde tam öğrenme hedefine ulaşılmasında verimli olabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde yaşamı çok kültürlü yoldan öğretim ortamlarına taşıyan Türk-Alman göçmen yazına ait özgün metinlerin öncelenmesine önemi ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası bağlamda göçmen yazınına ait yapıtların, iletişimsel yetinin geliştirilmesine ve öğrenenlerin öz kültürü ile hedef dilin kültürü hakkında düşün üretebilme ve yabancı dilde kendini ifade edebilme becerisinin kazandırılmasına nasıl katkılar sağlayabileceği sorusu seçili yazara ait seçili yapıtlar yardımıyla irdelenmiştir. Hedef dilin kültür bağlamı öğrenilmesinde dolaylı katkı sağlayacağı görüşü değerlendirilmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu makalede 2019 yılında kültürlerarasılık kavramı ve yabancı dil derslerine etkileri eylemsel-üretimsel yöntem bağlamında irdelenmiştir, bu amaca uygun olarak kültürlerarasılığın karşılaştırmalı olarak saptanması için Türk-Alman Göçmen Edebiyatı'ndan yararlanılmıştır. İlgili alandan yapıt seçimlerinin ardında, özgün edebi metinlerin öğrenci üzerinde kültürlerarası empatik düşünme ve dilin gerçeklik algısını artırdığı düşüncesi bulunmaktadır. Öğrenen bu seçili yapıtlar yardımıyla amaç dili öğrenirken kültürlerarası karşılaştırmalar yaparak önyargıları kırar ve ortak evrensel kültür değerlerine ulaşabilir. Buradan yola çıkılarak; özellikle B1 seviyesinde eğitim gören öğrenenlerin daha çok edebi metin okuyup yorumlayarak alımlama seviyesini geliştirerek çok yönlü, çok kültürlü olarak Almanca öğrenebileceği öngörüsünde bulunmak mümkündür. Yabancı dil öğrenirken o dilin kültürünü, öz kültürde ve zaman zaman diğer kültürlerde de irdeleyerek daha iyi öğrenilebilen ve kültürlerarası iletişim yetisi gelişmiş bireylerin, demokratik kültür bilincinde okuma-anlama algısı yüksek öğrenciler yetiştirebileceği düşünülmektedir. Kültürlerarası boyutta yazılmış edebi metinlerin kullanımı yabancı dil öğrenimini artırdığı için bu kaynaklara derslerde daha çok yer verilmelidir.

Eryılmaz, Ö., Kargı, B. (2020). Saliha Scheinhardt'ın yapıtlarının kültürlerarası boyutta yabancı dil derslerine etkileri, 38-50.

**Katkı Oranı Beyanı:** Öznur Eryılmaz yukarıda adı geçen yapıtların incelenmesinde, çevirilerin yapılmasında ve yabancı dil derslerine uygulanış örneklerinin yazılışında; Prof. Dr. Birkan Kargı yöntemin belirlenmesinde ve derse uygulanış yöntem ve teknikleri hakkında önerilerde bulunarak makalenin düzenlenmesinde katkıda bulunmuştur.

## KAYNAKLAR

- Bakır, N. (2013). *Interkulturelles leseverstehen entwurf eines modells zur erweiterung des leseverstehens im interkulturellen ansatz*. Samsun.
- Eryılmaz, Ö. (2019). *Türk Alman Göçmen Edebiyatı'nda Saliha Scheinhardt'ın yapıtlarının kültürlerarası boyutları ve yabancı dil derslerine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kula, O.B. (2012). *Almanya'da Türk Kültürü-çok kültürlülük ve kültürlerarası eğitim*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 240-280.
- Scheinhardt, S. (1983). *Frauen, die sterben, ohne dass sie gelebt hätten*. Berlin: EXpress Edition GmbH.
- Scheinhardt, S. (1996). *Mondscheinspiele*. Almanya: Brandes & Apsel.
- Tapan, N. (1989). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde özgün metinlerin işlevi. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 8, 183-193.
- Tapan, N. (1995). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yeni bir yöneliş: Kültürlerarası-bildirişim-odaklı yaklaşım. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 9, 149-167.

## Extended Abstract

**Purpose:** According to classical language teaching methods in foreign language teaching, we only accept target treatment behaviors as a general view in terms of lack of complete learning of the language. Actually, this is to increase the values given to the acquisition of country knowledge and culture and to develop approaches and techniques for the full teaching of the target language. In line with this paradigm shift, it is aimed to reveal how and to what extent the selected author can contribute to the development of the communicative ability of the works of immigrant literature in the context of cultural transfers in foreign language teaching and to enable the students to develop their ability to express themselves and the culture of the target language in their own world.

The educators, who emphasize the importance of the author-art-reader triangle and state that literary education can be carried out with reception aesthetics, argue that the reader (student) should be given reading. For example; Intercultural education centered courses in which process-product-oriented reading and literature education and teaching German as a foreign language take place will be more motivating and effective. Because the reader contributes to the text in the prediction of the texts and reconstructs the text in line with the expectations horizon. Brainstorming can be done while reading text; the reader may make new acquisitions by completing the implicit or uncovered blank spaces in the text. Thus, the reshaped text is rewritten by gaining meaning with each reader. The text regains meaning every time it is read by the reader and in every new interpretation; therefore, it is reproduced. If the reader is considered as a student who develops in-text communication, it opens the door to a new world. In this new world that the learner encounters, he begins to understand and interpret the world in the text with his experiences and value judgements within his own culture. This process gives the student a new perspective, at the same time motivates learning and makes learning permanent.

While teaching a foreign language, it is also among the secondary objectives to provide the student with values such as multiculturalism, transculture, self-perception, empathic thinking, and awareness of democratic culture. With the action-productive-oriented teaching method formed by one of the dynamics of reception aesthetics, the student can take part in concrete, effective and meaningful tasks related to the text. By internalizing the text with a productive focus, the student can add original and diversified content to the text, or create a similar text from the beginning, completely changing the beginning or end of the text. Foreign language courses can be turned into courses where individual learning is at the forefront, providing creative and permanent learning opportunities and directing the student to action and production.

**Method:** In this article, Saliha Scheinhardt's Mondscheinspiele (Moonlight Games) and Die Frauen, die sterben ohne dass sie gelebt hätten (Women Dying from Life) were have been selected for study. In line with these studies, the complementary effects of language-culture relationship on language learning were examined. Turkish-German Immigrant Literature was used to determine intercultural comparison. The author aims to make the voices of the second generation of young people, especially the oppressed young girls, who are in conflict with the old generation living in tides between the two societies where traditionalist and moral values prevent freedom of thought and expression, and who do not fully belong to the new society they are in.

**Results, Discussion and Conclusion:** It presents examples written in a multicultural environment by comparing more cultures. In fact, Saliha Scheinhardt has been the author of this article since she is the second generation of writers presenting texts with cross-cultural content in foreign language classes. Behind the selection of works from the relevant field, there is the idea that original literary texts enhance the perception of intercultural empathic thinking and language's reality on the student. With the help of these selected works, the learner breaks prejudices by making cross-cultural comparisons while learning the target language and can reach common universal cultural values. According to this, it is possible to predict that learners studying at B1 level can read and interpret more texts that are literary and improve their level of reception and learn German in a multifaceted, multicultural way. When learning a foreign language, it is thought that individuals who can learn better by examining the culture of that language in self-culture and from time to time in other cultures and who have the ability of intercultural communication can train students with high reading-comprehension perception in democratic culture consciousness. The aim is to educate universal people while teaching foreign languages. The main idea of humanism is the dominant understanding of this article.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışma herhangi bir canlı üzerinde gerçekleştirilmediği için etik kurul onayı alınmasını gerektirmemektedir.

**Araştırma Makalesi**

**FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ HAZIRLADIKLARI  
MODELLEMeye DAYALI ETKİNLİK ÜRÜNLERİNİN  
İNCELENMESİ<sup>1</sup>**

**INVESTIGATING OF WORKSHEETS BASED MODELLING INSTRUCTION  
BY PROSPECTIVE SCIENCE TEACHERS**

Yusuf ZORLU

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kütahya, Türkiye  
e-posta: [yusuf.zorlu@dpu.edu.tr](mailto:yusuf.zorlu@dpu.edu.tr), ORCID ID: 0000-0002-4203-0908

Fulya ZORLU

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak, Türkiye  
e-posta: [fulya.zorlu@beun.edu.tr](mailto:fulya.zorlu@beun.edu.tr), ORCID ID: 0000-0001-8167-0839

Başvuru Tarihi:31.05.2020

Yayına Kabul Tarihi:18.06.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.745976

Online Yayın Tarihi: 30.06.2020

**Atıf/Citation:** Zorlu, Y. ve Zorlu, F. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları modellemeye dayalı etkinlik ürünlerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 51-65.

**Öz**

Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının “Suyun Canlılar İçin Önemi” konusunda tasarladıkları etkinliklerin modellemeye dayalı öğretim yöntemine uygunluğunun ve suyun canlılar için önemi konusunda anlayışlarının incelenmesidir. Bu çalışmada durum araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmaya bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünde 2018-2019 eğitim öğretim yılında ikinci sınıfta öğrenim gören 36 fen bilgisi öğretmen adayı (4 erkek ve 32 kadın) katılmıştır. Suyun canlılar için önemi konusunda fen bilgisi öğretmen adaylarından grup üyeleriyle çalışarak modellemeye dayalı öğretim yönteminde belirlenen döngüye göre birer etkinlik tasarımları istenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları tarafından hazırlanan altı etkinlik araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Etkinliklerden elde edilen veriler betimsel ve içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Etkinliklerin belirlenen modelleme döngüsüne göre betimsel olarak analiz edilmiştir. Tasarlanan etkinliklerdeki suyun canlılar için önemi konusuna yönelik bilgiler ise içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Tasarlanan etkinliklerde suyun canlılar için önemi konusunda birçok farklı bilgi ve kavramlara yer verildiği söylenebilir. Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinliklerin çoğunda temel düşünce şeması ile yapısal eşleştirmeleri yaptıkları; fakat giriş kısmında konu ile tanımsal bilgiler verdikleri ve deney yapma, yeni duruma uygulama aşamalarında ise diğer aşamalara uygun tasarımlar yaptıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** fen eğitimi, modellemeye dayalı öğretim yöntemi, suyun canlılar için önemi

**Abstract**

The aim of this research was to investigate the suitability of the worksheets designed by prospective science teachers on the "Importance of Water for Living" and their understanding of the

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir kısmı Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongre'sinde (UBEK2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Zorlu, Y., Zorlu, F. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları modellemeye dayalı etkinlik ürünlerinin incelenmesi, 51-65.

importance of water to living things. The case study research method was used in this research. The sample of the research was determined by the convenience sampling method. 36 prospective science teachers (4 men and 32 women), who studied in the second grade in the 2018-2019 academic year, participated in the elementary science education department of a state university's faculty of education. The six worksheets prepared by them were used as data collection tools in the research. Working with group members about the importance of water for living, they were asked to design a worksheet according to the cycle determined in the modelling based instruction method. The data obtained from the worksheets were analyzed through descriptive and content analyses. The worksheets were analyzed descriptively according to the determined modeling cycle. Information about the importance of water for living things in the worksheets designed by them was analyzed by content analysis method. The prospective science teachers, who prepared worksheets about the importance of water for living things, can be said to include many different information and concepts. In most of the worksheets designed by prospective science teachers participating in the study, they make structural matches with the basic thinking scheme; however, it was determined that they gave the subject and defined the prior knowledge section and made designs in accordance with other stages in the stages of experimenting and application of model to new situations.

**Keywords:** importance of water for living, modelling based instruction method, science education

## GİRİŞ

İki hidrojen ve bir oksijen atomundan oluşan su, en temel ihtiyaç maddesi olup başta insanlar olmak üzere tüm canlılar için hayati bir önem taşımaktadır. Bir başka ifadeyle, yaşamın varlığı suya bağlıdır. Çünkü su birçok biyolojik faaliyetin gerçekleşmesinde vazgeçilmez rol oynamakta, yeryüzünün ve hatta canlıların vücutlarında bulunma oranıyla ilk sırada yer almaktadır.

İnsanlığın tarihsel gelişimine bakıldığında da suyun yeryüzündeki kaynakların hepsinden ayrı ve özel bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Özsoy, 2009). Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte sudan faydalanma, su kaynaklarının içme-kullanma, sulama suyu, enerji üretimi için pek çok amaç için geliştirilebilmesi ülkelerin ekonomik kalkınmasında su anahtar bir rol oynamıştır (Tutar, Kılıç ve Aytakin, 2012). Günümüzde kullanım alanlarının yaygınlığı ve ikame edilememesi suyun önemini daha da artırmaktadır (Firidin, 2015; Özsoy, 2009). Pek çok alanda kullanılan ve sağlığa uygun olarak nitelendirilen su, yeryüzündeki su kaynaklarının yaklaşık %0,3'ü kadardır (Dedekayoğulları ve Önal, 2009). Ayrıca artan nüfusun su ihtiyacı ve iklim değişikliği gibi sebeplerle su kaynakları azalmaktadır (Yılmaz ve Peker, 2013). Dolayısıyla günümüz şartlarında, suyun canlılar için önemini bilmesi büyük bir gerekliliktir.

Royce (2015)'a göre bireylerin suyun önemini ve suyu nerede ve nasıl kullandıklarını anlamalarına yardımcı olmak, bu değerli kaynak hakkında daha bilinçli tüketiciler olmalarını sağlayacaktır. Bu doğrultuda bireylerin bilinçli ve duyarlı yetişmesini amaçlayan eğitimciler, öğretim programlarında ve öğrenme süreçlerinde suyun önemine yer vermişlerdir (Topkaya ve Doğan, 2020). Fen bilimleri dersi kazanımlarının içeriğinde de su konusuyla ilgili yaşam için önemi, su kirliliği, bireysel sorumluluk, katılım gibi bilgi, beceri ve değerlere yer verilmiştir. Dolayısıyla eğitim alanında bu konuda yapılan araştırmaların değer taşıdığı düşünülmektedir. Su ve suyun önemini konu aldığı alanyazında; atasözlerindeki çevre ve doğaya yönelik bilgelik unsurlarının saptanması ve eğitimde kullanılabilirliğinin (Aydın ve Sevinç, 2018), sürdürülebilir su kullanımına yönelik farkındalıkların (Çankaya, 2014), su tüketimi davranışlarının (Gürbüz, Kışoğlu, Tunç ve Alaş, 2009), bilgisayar destekli bir su projesinin etkilerinin (Yoon and Brice, 2011), su hakkındaki bilgi düzeyleri ile kavram yanlışlarının (Çakmak, Çakmak ve Topal, 2018) ve çevre eğitiminde su ve su kirliliğinin önemini (Kariper, 2018) incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Kariper (2018),

öğretmen adaylarının suya verdikleri önem, sağlıklı ve temiz suyun insan hayatı için önemi, temiz suyun nasıl elde edildiğini anlamalarını sınımış ve onların böyle bir konudan haberdar olmalarına rağmen konuları yeterince anlamadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Suyun önemini bilen, duyarlı ve bilinçli bireyler yetişebilmek için konunun sınıf ortamlarında etkili ve nitelikli bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Fen bilimleri öğretim programında bu durumun üzerinde durulmuş ve öğrenciyi temele alan öğrenme ortamlarında akranlarla birlikte yapılabilecek etkinliklere yer verilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu bağlamda öğrencilerin önbilgilerinden yola çıkarak konu ile ilgili düşüncelerini, tartışmalarını ve karşılıklı mütalaalarını, deney yapmalarını, günlük hayatla ilişkilendirmelerini veya bir başka konuya uygulamalarını sağlayan modellemeye dayalı öğrenme etkinlikleri kullanılabilir (Deniz, 2014; Halloun, 2004, 2007; Ünal-Çoban, 2009). Modellemeye dayalı etkinlikler yoluyla öğrenciler düşüncelerini sorgulamayı ve geliştirmeyi öğrenerek, etkinliklerdeki deneyler sayesinde konuları ve düşünceleri anlamlandırır, gerçek yaşamla bağlantı kurar ve etkinliklerde yer alan örnekler ile zengin bir öğrenme ortamında bulunurlar (Zorlu, 2016). Böylece zihinsel etkinlikler yoluyla başta öğrencilerde daha iyi kavramayı geliştirme olmak üzere; konuyu eşit ve adil bir şekilde öğrenmeyi sağlama, öğrenme ürünlerine ve sürece yönelik biliş üstü farkındalık sağlama, kavram yanlışlarını ortaya çıkarma, eleştiri ve incelemeye olanak sağlama gibi katkılar elde edilebilir. Bu katkılara paralel olarak öğrencilerin derse karşı ilgileri artar ve o dersten başarılı olmaları sağlanır (Halloun 2003; Ünal-Çoban, 2009).

İlgili alanyazında, öğrencilerin çevre hakkındaki bilgi ve tutumlarının eksik ve yetersiz olduğu ortaya koyulmuştur (Eren, 2016). Öğrencilerin su ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaları için ilgili derslerde su kavramına daha fazla yer verilmelidir (Ursavaş ve Aytar, 2018). Bu noktadan hareketle, suyun canlılar için öneminin anlaşılmasına odaklanan çalışmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Suyun öneminin bilinerek su farkındalığının geliştirilebilmesi için ise bireylerin bu konuda eğitilmesi gerekmektedir (Brody, 1993). Özellikle, ileride bu eğitimi verecek öğretmen adaylarının bu konuda etkili öğrenmeler sağlayabilmeleri için etkinlikler oluşturabilmeleri önem arz etmektedir. Modellemeye dayalı öğretim yöntemine ait etkinliklerinin sağladığı yararlar da göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı; fen bilgisi öğretmen adaylarının “Suyun Canlılar İçin Önemi” konusunda tasarladıkları etkinliklerin modellemeye dayalı öğretim yöntemine uygunluğunun ve suyun canlılar için önemi konusunda anlayışlarının incelenmesidir.

## **YÖNTEM**

Bu çalışmada durum araştırması yöntemi kullanılmıştır. Durum araştırması yöntemi, nasıl ve niçin sorularını temel alarak araştırmacının kontrol edemediği bir olgunun ya da olayın veya büyük ve kapsamlı veri setlerine dayalı olarak sınırlı bir sistemin gerçek ortamında derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Birinci, Kılıçer, Ünlüer ve Kabakçı, 2009; Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu durum çalışması, fen bilgisi öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinliklerin modellemeye dayalı öğretim yöntemine uygunluğu ve suyun canlılar için önemi konusunda anlayışlarının incelenmesi amacıyla herhangi bir müdahale olmadan var olan durumu belirlemek için gerçekleştirilmiştir.

Zorlu, Y., Zorlu, F. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları modellemeye dayalı etkinlik ürünlerinin incelenmesi, 51-65.

## **Örneklem**

Araştırmanın örnekleme uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Katılımcılar araştırmaya dâhil edilmeden önce çalışmayla ilgili gerekli açıklamalar yapılarak gönüllülük esasına dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda uygulamaya olumlu bakan katılımcılar belirlenmiş ve araştırmaya bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünde 2018-2019 eğitim öğretim yılında ikinci sınıfta öğrenim gören 36 fen bilgisi öğretmen adayı (4 Erkek ve 32 Kadın) katılmıştır.

## **Veri Toplama Süreci, Yöntemi ve Analizi**

Araştırma kapsamında öncelikle fen bilgisi öğretmen adaylarından altı kişilik gruplar oluşturmaları istenmiş ve gruplar oluşturulduktan sonra modellemeye dayalı öğretim yöntemi hakkında bilgiler verilmiştir. Sonra modellemeye dayalı öğretim yönteminde kullanılacak öğretim döngüsü olarak Ünal-Çoban (2009) çalışmasındaki döngüye karar verilmiştir. Ortaokul fen bilimleri derslerinin temelini oluşturan konular alanında uzman iki akademisyen ve iki öğretmen ile belirlenmiştir. Belirlenen konular arasından araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adayları tarafından “Suyun Canlılar için Önemi” konusu seçilmiştir. Suyun canlılar için önemi konusunda fen bilgisi öğretmen adaylarından grup üyeleriyle çalışarak modellemeye dayalı öğretim yöntemine ait birer etkinlik tasarımları istenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları 6 tane etkinlik tasarlamışlardır. Fen bilgisi öğretmen adayları tarafından hazırlanan 6 etkinlik araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Tasarlanan 6 tane etkinlik Ünal-Çoban (2009) çalışmasındaki döngünün aşamaları dikkate alınarak betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde “Ön bilgilerin ortaya çıkartılması”, “Problem durumunun sunumu ve Düşünce Deneyi”, “Deney yapma ve modeli gözden geçirme”, “Yeni duruma uygulama” ve “Değerlendirme” temaları ele alınmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinliklerdeki suyun canlılar için önemi konusuna yönelik bilgiler ise içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analiz yöntemi bilgilerin yapısına göre Tema, Kod ve Alt Kod oluşturularak kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladığı etkinliklere modellemeye dayalı öğretim döngüsü ve konuya ait anlayışlara göre betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular bu bölümde verilmiştir.

Tablo 1.

*Ön bilgileri Ortaya Çıkartılması Aşaması*

Tema	Kod	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Ön Bilgilerin Ortaya Çıkarılması	Konuya ait bilgilere yönelik sorular sorulmuştur	✓			✓	✓	✓
	Önceki konulara ait bilgilere yönelik sorular sorulmuştur		✓				
	Görsel kullanarak yorumlama ile konuya dikkat çekilmiştir		✓		✓		
	Teorik bilgiler verilerek konuya dikkat çekilmiştir			✓			
Temel Düşünme Şeması	Analojik akıl yürütme yapılmıştır	✓	✓	✓	✓	✓	
	İpucu verilip ilişkilendirme yapılmıştır		✓				✓
Yapısal Eşleştirme	Analojik akıl yürütmeye uygun olarak yapılmıştır	✓	✓	✓		✓	
	Yapısal eşleştirme yapılmamıştır				✓		✓

Tablo 1’deki ön bilgilerin ortaya çıkartılması temasında fen bilgisi öğretmen adaylarının dört etkinlikte konuya ait bilgilere, bir etkinlikte önceki konulara ait bilgilere yönelik sorular sordukları ve bir etkinlikte teorik bilgiler vererek konuya dikkat çektikleri görülmektedir. Ayrıca iki etkinlikte görsel kullanarak yorumlama ile konuya dikkat çekmişlerdir. Temel düşünme şeması temasında beş etkinlikte analojik akıl yürütmeye yer verilmiştir. Bir etkinlikte analojik akıl yürütme ile ipucu verilip ilişkilendirme yapılmıştır. Bir etkinlikte ise ipucu verilerek ilişkilendirme yapılmıştır. Yapısal eşleştirme temasında dört etkinlikte temel düşünme şemasındaki analojik akıl yürütmeye uygun yapısal eşleştirme yapıldığı, fakat iki etkinlikte yapısal eşleştirme yapılmadığı görülmektedir.

Tablo 2.

*Problem Durumunun Sunumu ve Düşünme Deneyinin Yapılması*

Tema	Kod	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Problem Durumunun Sunumu	Zihinsel modelin problem durumu sunulmuştur	✓					
	Zihinsel modelin problem durumu sunumu yetersizdir		✓			✓	
	Zihinsel modelin problem durumu sunumu yapılamamıştır			✓	✓		✓
Düşünce Deneyi	Düşünceyi deneyi oluşturulmuştur		✓		✓		
	Düşünceyi deneyi oluşturulması yetersizdir	✓					
	Düşünceyi deneyi oluşturulamamıştır			✓		✓	✓

Tablo 2’deki problem durumunun sunumu temasında, zihinsel modelin problem durumunun sunumunun üç etkinlikte yapılmadığı ve iki etkinlikte yetersiz yapıldığı görülmektedir. Sadece bir etkinlikte problem durumu sunulmuştur. Düşünce deneyi temasında üç etkinlikte düşünce deneyinin oluşturulamadığı ve bir etkinlikte yetersiz olarak oluşturulduğu görülmektedir. İki etkinlikte düşünce deneyi oluşturulmuştur.



Tablo 3.

*Deney Yapma ve Modeli Gözden Geçirme Aşaması*

Tema	Kod	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Deney Yapma	Bilimsel deney yapılmıştır	✓	✓				
	Temel düşünme şemasına yönelik yapılmıştır	✓					
	Bilimsel deney hatalı kurulmuştur						✓
	Ön bilgileri ortaya çıkarmaya yönelik tasarlanmıştır				✓	✓	
	Değerlendirme aşamasına yönelik tasarlanmıştır				✓		
Modeli Gözden Geçirme	Deney yapılmamıştır			✓			
	Uygun ilişkilerle yapılmıştır	✓	✓				
	Uygun olmayan ilişkilerle yapılmıştır					✓	✓
	Yapılmamıştır			✓	✓		

Tablo 3'teki deney yapma teması incelendiğinde iki etkinlikte bilimsel deney yapıldığı, bir etkinlikte bilimsel deneyin hatalı kurulduğu ve bir etkinlikte bilimsel deney yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca iki etkinlikte ön bilgileri ortaya çıkarma aşamasına, bir etkinlikte temel düşünme aşamasına ve bir etkinlikte değerlendirme aşamasına uygun tasarımlar yapılmıştır. Modeli gözden geçirme temasında iki etkinlik zihinsel model ile bilimsel model karşılaştırılmasında zihinsel modeli gözden geçirmeye uygun ilişkilerle yapılmıştır. İki etkinlik ise zihinsel model ile bilimsel model karşılaştırılmasında uygun olmayan ilişkiler yapılarak zihinsel modeli gözden geçirmeye uygun tasarlanmıştır. İki etkinlikte zihinsel model ile bilimsel model karşılaştırılması yapılmadığından zihinsel model gözden geçirilmemiştir.

Tablo 4.

*Yeni Duruma Uygulama ve Değerlendirme Aşamaları*

Tema	Kod	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Yeni Duruma Uygulama	Uygun yapılmıştır	✓					
	Ön bilgileri ortaya çıkarmaya yönelik tasarlanmıştır		✓				
	Konuya uygun tasarlanmamıştır				✓		
	Değerlendirme aşamasına yönelik tasarlanmıştır					✓	
	Yapılmamıştır			✓			✓
Modelin Değerlendirilmesi	Kompozisyon yazma çalışması ile değerlendirme etkinliği yapılmıştır	✓					✓
	Boşluk doldurma soruları ile yapılmıştır				✓		
	Doğru yanlış soruları ile yapılmıştır					✓	
	Değerlendirme etkinliği konuya uygun yapılmamıştır				✓	✓	
	Yapılmamıştır		✓	✓			

Tablo 4'teki yeni duruma uygulama temasında iki etkinlikte yeni duruma uygulamaya yönelik tasarım yapılmamıştır. Bir etkinlikte konuya yönelik elde edilen bilgiler ile yeni ve farklı durumu uygulamaya yönelik tasarım yapılmıştır. Birer etkinlikte yeni duruma uygulamaya yönelik yapılan tasarımların ön bilgilerin ortaya çıkartılması ve değerlendirme aşamalarına uygun olduğu görülmektedir. Modelin değerlendirilmesi temasında konuya uygun olmayan değerlendirmeler tasarlanmış ve iki etkinlikte ise değerlendirmeye yönelik tasarım olmadığı görülmektedir. İki etkinlikte modelin değerlendirilmesi aşamasında etkinlikten öğrenilen bilgilerle kompozisyon yazma

çalışmasına yer verilmiştir. Birer etkinlikte ise boşluk doldurma ve doğru yanlış sorular ile modelin değerlendirilmesinin yapıldığı görülmektedir.

Tablo 5.

*Etkinliklerde Yer Verilen Kavramlar*

Aşama	Tema	Kodlar	Alt Kodlar	f	
Ön Bilgilerin Ortaya Çıkarılması	Suyun yaşam ve canlılar için öneminin açıklanması			5	
	Su kavramının tanımlanması			1	
Temel Düşünme Şeması ve Düşünce Deneyi	Su molekülünün ve bileşenlerinin sorulması			2	
	Suyun miktarına yönelik	Kaliteli yaşam için suyun önemi	Kabartma tozu ile su	1	
		Canlıların için suyun önemi	Elektrik ile su	1	
		Canlıların için suyun önemi	Araba yakıtı ile su	1	
		Canlıların için suyun önemi	Işık ile su	1	
		Su israfına yönelik	Canlıların için suyun önemi	Para ile Su	1
		Suya verilen önem ve önemsizliğe yönelik	Su tüketimi, suyun sevilmesi ve su kirliliği	Sevgi ve mutsuzluk duyguları ile su	1
Deney Yapma	Su miktarı ile ilişki kurularak	İnsanların Günlük Su tüketimi, fotosentez olayı, bitkinin hayatı, canlılardaki su miktarı		5	
	Su tasarrufu			1	
	Su kirliliğinin nedenleri sorularak			1	
	Araştırma sonuçları kullanılarak			1	
	Su döngüsü ile etkinlik oluşturularak			2	
	Suyun özellikleri ile açıklama yapılarak			3	
	Bitkilerde suyun taşınması ile ilgili görsel kullanarak			1	

Tablo 5 incelendiğinde ön bilgilerin ortaya çıkarılması aşamasında fen bilgisi öğretmen adayları etkinliklerde suyun yaşam ve canlıların için önemine yönelik kısa açıklamalar sorulması ve yapılması yer verdikleri görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının su kavramının tanımlanması ve su molekülünün özellikleri üzerine sorulara yer verilmiştir. Temel düşünme şeması ve düşünce deneyi aşamasında en çok suyun miktarı ile analogik akıl yürütmeler yapılmıştır. Suyun miktarına yönelik analogik akıl yürütmelerde; kabartma tozu, elektrik, araba yakıtı veya ışık miktarı değiştirilerek su ile ilişkiler kurulmaya çalışılmıştır. Su israfına yönelik düşünce deneyinde ise fen bilgisi öğretmen adayları paranın yanlış harcamalarını dikkate alarak su israfına benzeşim yapmışlardır. Bir etkinlikte de sevgi ve mutluluk duygularını dikkate alarak suya verilen önem ve önemsizlik üzerine düşünce deneyi yapmışlardır. Bu şekilde benzetişimler kurarak herhangi bir materyal kullanmadan yani zihinde uygulanabilecek düşünce deneyleri oluşturmuşlardır. Deney yapma aşamasında fen bilgisi öğretmen adayları su miktarının değişimi üzerine deneyler yapmışlardır. Bu deneylerde insanların günlük su tüketimi, fotosentez olayının suya etkisi, bitkinin büyümesi ve canlılardaki su miktarı

Zorlu, Y., Zorlu, F. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları modellemeye dayalı etkinlik ürünlerinin incelenmesi, 51-65.

konularını kullanmışlardır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının Deney yapma aşamasında suyun özellikleri ve su döngüsü konularını daha çok vurguladıkları görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, fen bilgisi öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinliklerin modellemeye dayalı öğretim yöntemine uygunluğu ve suyun canlılar için önemi konusunda anlayışlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen verilere ait bulguların ilgili alanyazın ile tartışması bu bölümde verilmiştir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinliklerin çoğunda ön bilgilerin ortaya çıkartılması aşamasında, konu ile ilgili sorular veya bilgiler verip konuya dikkat çekildiği görülmektedir. Sadece bir etkinlikte konu ile farklı konular arasında ilişki kurularak giriş yapıldığı görülmektedir (Tablo 1). Bu araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunun etkinliğe konuyla ilgili sorular veya tanımlamalar ile başlamasının modellemeye dayalı öğretim yöntemine uygun bir giriş olmadığı söylenebilir. Çünkü, modellemeye dayalı öğretim yöntemine ait etkinliklerin giriş yani önbilgilerin ortaya çıkartılması aşamasında öncelikle konu ile ilgili soru sormak veya tanımlama yapmak yerine konu ile ilgili önceki konulara ait bilgilere yönelik resim yapmaya, şekil çizmeye, tablo-grafik sunmaya, metin yazmaya, kısa notlar sunmaya yönelik bir giriş yapılmalıdır. Bu aşama ayrıca, konunun öğrenilmesi için gerekli olan ön kavramların tekrarının yapıldığı aşamadır (Halloun, 2006; Ünal-Çoban, 2009; Ünal-Çoban ve Ergin, 2013). Derslerde etkinliklere veya konulara başlarken de konu ile ilişkili önceki konulardan yararlanılmaktadır. Öğrenenin bilgi birikimi öğrenmeyi etkileyen önemli bir bileşendir ve önce bunun ortaya çıkartılıp öğrenmenin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Ausubel, 1968; Anıl ve Küçüközer, 2010). Fen bilgisi öğretmen adayları etkinliklerindeki temel düşünme şemasında, zihinsel modeli oluşturmada çoğunlukla analogik akıl yürütmelerden yararlanmışlardır (Tablo 1). Modelleme dayalı öğretim yönteminde temel düşünme şemasında analogi, açık model veya deneysel diyagramlar kullanılarak gerçekleştirilmektedir (Halloun, 2006; Ünal-Çoban, 2009; Ünal-Çoban ve Ergin, 2011). Analogik akıl yürütme, modellemeye dayalı öğretimdeki zihinsel süreçleri uygulamaya dökmekle yakından ilişkilidir ve özellikleri sayesinde analogik akıl yürütme zihinsel modellemede gerekli kazanımları sağlayabilir ve modellerin öğretilmesinde ideal bir araç olabilir (Aragon, Oliva and Navarrete, 2014). Analogik akıl yürütme, insanların tüm yaşantılarında yer alan ve bilinen ile bilinmeyen kavramlar arasındaki ilişkiler yoluyla bilinmeyeni anlama için kullanılan bir süreçtir (Akçay ve Şişe, 2014; Gentner, 1989). Ayrıca fen bilgisi öğretmen adayları etkinliklerde ipucu yani nedensel diyagram ile temel düşünme şemasına yer vermişlerdir (Tablo 1). Seel (2001)'e göre; zihinsel model oluşturma sürecinde yapılan akıl yürütmelerin nedensel diyagramlarla ifade edilebildiğini belirtmektedir.

Temel düşünme şemasında fen bilgisi öğretmen adaylarının analogik akıl yürütmelerden yararlanmalarına rağmen, bazı etkinliklerde yapısal eşleştirme kısmının eksik olduğu veya bu kısma yer verilmediği görülmektedir (Tablo 1). Elde edilen bu sonuca göre araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının değişkenler arasında ilişki kurmaya yönelik becerilerinin tam olarak gelişmediği söylenebilir. Alanyazında yapılan bilimsel süreç becerilerine yönelik çalışmalarda fen bilgisi öğretmen adaylarının değişkenleri belirleme ve ilişki kurma becerilerinde orta ve düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sezek, Zorlu ve Zorlu, 2015). İlişkilerin kullanımı, modellemeye

dayalı öğretim yönteminde yapısal eşleştirmede problemdeki durum ile zihinsel modelin öne sürdüğü durum arasında gerçekleştirilir (Ünal-Çoban, 2009; Ünal-Çoban ve Ergin, 2011). Yapısal Eşleştirme Teorisi; bir analogiyi oluşturan parçaların anlamlarından, söz konusu analoginin yorumunu çıkaran kuralları tanımlar (Gentner, 1989; Gentner and Smith, 2012). Analoginin nesnelere ve varlıklar arasındaki ilişkiler üzerine kurulu olması bu ilişkilerin bilinmesiyle zihinsel modelin oluşması sağlanır. Analogik akıl yürütme yapılarak oluşturan temel yapı yapısal eşleştirme ile varlıklar ve nesnelere arasındaki ilişkilerin kurulması kavramsal çıkarsamaların oluşmasını sağlamaktadır (Çıray ve Erişti, 2014; Little, 2000).

Fen bilgisi öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinliklerde problem durumunu tam olarak sunmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca sadece iki etkinlikte düşünce deneyinin yer aldığı belirlenmiştir (Tablo 2). Düşünce deneyleri, gerçek deneylerin aksine düşünsel etkinliklerle temellenen zihinsel çabadır. Düşünce deneyleri iki kısımdan oluşabilir. İlk kısımda tahmin yapılabilecek, tek bir değişkeni olan örüntüler verilebilir. İkinci kısımda değişken sayısı artırılarak ve aralarında ilişkiler kurularak tahmin etmeleri beklenir. Düşünce deneyleri zihinde canlandırma olduğunda öğrencilerin kavramları öğrenmelerine yardımcı olur. Fen bilgisi öğretmen adaylarının düşünce deneyine ait problemleri belirlemede zorluklar yaşadıkları söylenebilir. Problem belirlenirken; var olan kavramların farklı olaylarla, benzerliklerle, iki kavram arasındaki tutarsızlıklarla ve karşı örneklerle karşılaştırılması söz konusudur (Ünal-Çoban, 2009; Ünal-Çoban ve Ergin, 2011). İki durum arasında bağımsız, bağımlı ve kontrol edilen değişkenlerin belirlenmesi önemlidir. Bilimsel süreç becerilerinden bir olan değişkenleri belirleme becerisi araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adayları tarafından tam olarak kazanılmadığı veya kullanmadıkları söylenebilir. Alanyazında yapılan araştırmalarda fen bilgisi öğretmen adaylarının değişkenleri belirleme becerisini kazanmada düşük veya orta düzeyde olduğuna yönelik elde edilen sonuçların olduğu görülmektedir (Aktaş ve Ceylan, 2016; Şimşek-Laçın, 2010). Fen bilgisi eğitiminde bilimsel süreç becerileri büyük önem arz etmektedir. Değişkenleri belirleyebilme becerisi; verilen bir olay veya ilişkide en belirgin bir veya birkaç değişkeni ve verilen bir olaydaki bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenleri belirler (MEB, 2013; Zorlu, 2016). Modellemeye dayalı öğretim yöntemi bilimsel süreç becerilerinin kullanımını içerdiğinden (Halloun, 2006, 2007; Ünal-Çoban, 2009), fen bilgisi öğretmen adaylarına lisans eğitiminde bilimsel süreç becerilerini ve 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik uygulamaların daha fazla yapılması önerilebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının deney yapma aşamasında bilimsel deneylere yer verdikleri belirlenmiştir (Tablo 3). Yapılan deneylerin amaca ulaşabilmesi için verilerin toplanması, incelenmesi ve sonuçların model karşısında değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu aşama modellerin bilimsel yöntemin gerçek yaşantı ürünü olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Modellemeye dayalı öğretimin en genel amacı model oluşturmak ve bu oluşturulan modeli yeni duruma uygulamaktır (Halloun, 2004, 2006; Halloun and Hestenes, 1985). Fen bilgisi öğretmen adaylarının etkinlikleri incelendiğinde zihinsel model ile bilimsel modeli hatalı karşılaştırdıkları ya da hiç karşılaştıramadıkları belirlenmiştir. Sadece iki etkinlikte doğru karşılaştırma yapıldığı tespit edilmiştir (Tablo 3). Bu durumun önceki aşamalarda zihinsel model veya bilimsel model oluşturmada yapılan hatalardan kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü modellemeye dayalı öğretim yöntemine ait etkinlikler aşamalı veya döngü şeklinde olmaktadır (Halloun 2004, 2006; Justi and Gilbert, 2002; Nunez-Oviedo, 2004; Ünal-Çoban, 2009). Döngülerdeki aşamalardan birinde bir eksiklik veya yanlışlık olduğu zaman bir sonraki aşama bundan

etkilenmektedir. Bu yüzden zihinsel model veya bilimsel model tam oluşturulmadığında bunların karşılaştırılması da tam olarak yapılamayacaktır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının yeni duruma uygulama aşamasında tasarladıklarının çoğunlukla etkinliğin diğer aşamalarına uygun olduğu belirlenmiştir (Tablo 4). Elde edilen bu sonucun fen bilgisi öğretmen adaylarının yeni durumun ne olduğunu tam olarak anlamadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Modellemeye dayalı öğretim yönteminde yeni duruma uygulamada, etkinlikte ele alınan konunun ilişkili olduğu farklı bir konuda öne çıkartılarak farklı konuya uyarlamasının yapılması söz konusudur veya günlük hayatımızdaki yerine ve önemine yönelik tasarlanmış olmalıdır (Halloun 2004, 2006; Ünal-Çoban, 2009). Bu araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrendikleri konuları günlük hayatta uygulayabilecekleri veya konular arasında ilişki kurabilecekleri uygulamalara lisans eğitimlerinde yer verilmesi ile yeni duruma uygulamadaki eksikliklerini giderebilecekleri düşünülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının değerlendirme aşamasını kompozisyon yazdırma, boşluk doldurma ve doğru yanlış soruları ile yaptıkları görülmektedir (Tablo 4). Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adayları ikinci sınıfta öğrenim görmektedirler. Eğitimde ölçme ve değerlendirme gibi dersleri bir sonraki yıllarda alacaklardır. Bu açıdan değerlendirme aşamalarında ileri düzey teknikleri kullanmamalarının sebebi olarak bu alana yönelik derslerin daha alınmamış olması gösterilebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinliklerde suyun canlılar için önemi konusunda birçok farklı bilgi ve kavramlara yer verdikleri görülmektedir (Tablo 5). Fen eğitiminde su farkındalığı geliştirmek için su ile ilgili kavramsal bilgilerinin, su okur-yazarlığının önemli olduğu düşünülmektedir (Covitt, Gunckel and Anderson, 2009). Öğrencilerin su ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaları için ilgili derslerde su kavramına daha fazla yer verilmelidir (Ursavaş ve Aytar, 2018). Bu nedenle öğrencilerin su ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaları için ilgili derslerde su kavramına daha fazla yer verilmeli ve bireylerin bunu davranışa dönüştürebilmeleri için küçük yaşlardan itibaren eğitim görmeleri gerekmektedir (Ursavaş ve Aytar, 2018).

Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinliklerin incelenmesi doğrultusunda elde edilen bulgular, modellemeye dayalı öğretim ve suyun canlılar için önemi konularında nitelikli bir fen eğitimi için oldukça değerli görülmektedir. Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının ikinci sınıfta oldukları göz önüne alındığında suyun canlılar için önemi konusuna yönelik modellemeye dayalı öğretim yöntemi dayalı etkinlikleri kendi yeterlilikleri çerçevesinde hazırladıkları görülmektedir. Lisans eğitimi boyunca alacakları dersler ile fen eğitimine yönelik kendilerini meslek ve alan bilgisi yönünden geliştireceklerdir. Bu araştırma sayesinde araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının farklı öğrenme yöntemi öğrenmeleri ve derslerde döngüsel ve aşamalı etkinlikleri yapmaya yönelik deneyim kazandıkları söylenebilir. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans eğitimindeki derslerde bu tarz uygulamalar yapılarak ileride öğretmenlik yaparken deneyim kazanacakları düşünülmektedir. Bu çalışmanın, fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans eğitiminde gördükleri derslerde yapılması istenilen benzer çalışmalara da rehber olacağı düşünülmektedir. İleride yapılacak benzer çalışmalarda araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik öğretici geri bildirimlere yer verilmesi önerilmektedir. Bu sayede öğretmen adaylarının varsa eksiklerini görmelerine ve kendilerini daha iyi geliştirmelerine katkıları sağlanabilir.

Bu araştırma ikinci sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş olup, modellemeye dayalı öğretim yöntemine ait etkinlik tasarlama üzerine çalışılmıştır. Modellemeye dayalı öğretim yöntemindeki farklı öğrenme

döngüleri ele alınarak ileride çalışmalar yapılabilir. Ayrıca bu tarz çalışmalar, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarıyla veya farklı öğrenme yöntem ve tekniklere ait etkinliklerle gerçekleştirilmesiyle öğretmen adaylarının mesleğe atılmadan önce var olan durumlarını görmelerine yardımcı olacağı ve ileride yapılacak çalışmalara rehberlik edecekleri düşünüldüğünden alanyazına katkılar sağlayacaktır.

**Katkı Oranı Beyanı:** Birinci yazar araştırmanın giriş kısmında %30, yöntem kısmına %60 ve bulgular kısmına %70 katkı sağlamıştır. İkinci yazar araştırmanın giriş kısmında %70, yöntem kısmına %40 ve bulgular kısmına %40 katkı sağlamıştır. Tartışma ve sonuç kısımlarına araştırmacıların katkısı eşittir.

## KAYNAKLAR

- Aktaş, İ. ve Ceylan, E. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç beceri düzeylerinin belirlenmesi ve akademik başarıyla ilişki düzeyinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 123-136.
- Akçay, S. ve Şişe, Ö. (2014). Elektron optiğinin öğretilmesinde ışık optiği ile zenginleştirilmiş analogi kurulumu. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 273-292.
- Anıl, Ö. ve Küçüközer, H. (2010). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin düzlem ayna konusunda sahip oldukları ön bilgi ve kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 104-122.
- Aragón, M.D.M., Oliva, J.M. and Navarrete, A. (2014). Contributions of learning through analogies to the construction of secondary education pupils' verbal discourse about chemical change. *International Journal of Science Education*, 36(12), 1960-1984.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Aydın, Y. ve Sevinç, Ö.S. (2018). Suyla ilgili atasözlerinde çevre-doğa ve çevre eğitimine yönelik bilgelik unsurları. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 54-63.
- Birinci, G., Kılıçer K., Ünlüer, S. ve Kabakçı, I. (2009). *Eğitim teknolojisi alanında yapılan durum çalışması araştırmalarının yöntemsel değerlendirilmesi*. III. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Brody, M.J. (1993). *Student understanding of water and water sources: a review of the literature*. In: Paper presented at annual meeting of the American educational research associations, Atlanta.
- Covitt, B.A., Gunckel, K.L. and Anderson, C.W. (2009). Students' developing understanding of water in environmental systems. *The Journal of Environmental Education*, 40(3), 37-51.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design* (2nd ed.). London: Sage.
- Çakmak, M., Çakmak, R. ve Topal, G. (2018). Öğretmen adaylarının su hakkındaki bilgi düzeyleri ve kavram yanlışları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 385-404.
- Çankaya, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir su kullanımına yönelik farkındalıklarının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Zorlu, Y., Zorlu, F. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları modellemeye dayalı etkinlik ürünlerinin incelenmesi, 51-65.

- Çıray, F. ve Erişti, B. (2014). Disiplinlerarası analogi tabanlı öğretimin farklı düzeylerde akademik başarılı ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 13(3), 1049-1064.
- Dedekayoğulları, H. ve Önal, A. (2009). Çevre-insan sağlığı ilişkisi açısından su ve su analizinin önemi. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 72(2), 65-70.
- Deniz, D. (2014). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme yöntemine uygun etkinlik oluşturabilme ve uygulayabilme yeterlikleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Eren, S. (2016). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı*, 65/66, 1-13.
- Firidin, E. (2015). Su sorununun, su hakkı ve su etiği çerçevesinde değerlendirilmesi. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 43-55.
- Gentner, D. (1989). The mechanisms of analogical learning. İçinde *Similarity and analogical reasoning*. Stella Vosniadou ve Andrew Ortony (eds.). London: Cambridge University Press.
- Gentner, D. and Smith, L. (2012). Analogical reasoning. *Encyclopedia of Human Behavior*, 1, 130-136.
- Gürbüz, H., Kışoğlu, M., Tunç, T. ve Alaş, A. (2009). Öğretmen adaylarının bilinçli su tüketimi üzerine bir araştırma: Atatürk Üniversitesi örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 37-49.
- Halloun, I. (2003). *Evaluating science and technology learning materials: The case of the modeling curriculum*. UNESCO Regional Workshop on the Evaluation of MST Curricula. Beirut: UNESCO.
- Halloun, I. (2004). Mediated modeling for meaningful learning of science. Proceedings of the 8th Annual Science and Mathematics Teachers Conference. Beirut: SMEC & UNESCO.
- Halloun, I.A. (2006). *Modeling theory in science education*. Netherlands: Springer Publishers.
- Halloun, I. (2007). Mediated modeling in science education. *Science & Education*, 16(7), 653-697.
- Halloun, I.A. and Hestenes, D. (1985). Common sense concepts about motion. *American journal of physics*, 53(11), 1056-1065.
- Justi, S.R. and Gilbert, K.J. (2002). Modelling teachers' views on the nature of modelling and implications for the education of modellers. *International Journal of Science Education*, 24(4), 369-387.
- Kariper, İ.A. (2018). Çevre eğitiminde su ve su kirliliğinin önemi. *Journal of European Education*, 4(1), 19-22.
- Little, J. (2000). Analogy in science: Where do we go from here?. *Rhetoric Society Quarterly*, 30(1), 69-92.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2013). *İlköğretim kurumları fen bilgisi dersi öğretim programı*. İstanbul: Milli Eğitim.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2018). *İlköğretim kurumları fen bilgisi dersi öğretim programı*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Nunez-Oviedo, M.C. (2004). *Teacher-student co-construction process in biology: strategies for developing mental models in large group discussions* (Unpublished doctoral dissertation). Universtiy of Masachusetts Amherst, Masachusetts.
- Royce, C.A. (2015). Teaching through trade books: Wonderful water. *Science and Children*, 53(2), 24-29.

- Seel, N.M. (2003). Model-Centered learning and instruction. *Tech. Inst. Cognition and Learning, 1*, 59-85.
- Sezek, F., Zorlu, Y. ve Zorlu, F. (2015). İlköğretim bölümü öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 197-217.
- Şimşek-Laçın, C. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji ders kitaplarındaki deneyleri bilimsel süreç becerileri açısından analiz edebilme yetenekleri. *İlköğretim Online, 9*(2), 433- 445.
- Topkaya, Y. ve Doğan, Y. (2020). 7. Sınıf sosyal bilgiler dersindeki “çevre sorunları ve çevreyle ilgili örgütler” konularının öğretilmesinde eğitici çizgi romanların etkisi: karma bir araştırma. *Eğitim ve Bilim, 45*(201), 167-188.
- Tutar, F., Kılıç, N.Ö. ve AYTEKİN, S. (2012). Türkiye’de suyun ekonomik analizi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*, 231-246.
- Özsoy, S. (2009). *Su ve yaşam: Suyun toplumsal önemi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ursavaş, N. ve Aytar, A. (2018). Okul öncesi öğrencilerinin su farkındalığı ve su okuryazarlıklarındaki gelişimin incelenmesi: Proje tabanlı bir araştırma. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD), 3*(1), 19-45.
- Ünal, F. (2011). İlköğretimde sürdürülebilir çevre eğitiminin yeri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 132*, 68-73.
- Ünal-Çoban, G. (2009). *Modellemeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine, bilimsel bilgi ve varlık anlayışlarına etkisi: 7. Sınıf ışık ünitesi örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ünal-Çoban, G. ve Ergin, Ö. (2011). Bilimsel bilginin varlık alanına modellemeye dayalı öğretimle bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 211-254.
- Ünal-Çoban, G. ve Ergin, Ö. (2013). Modellemeye dayalı fen öğretiminin etkilerinin bilimsel bilgi açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 505-520.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M.L. ve Peker, H.S. (2013). Su kaynaklarının Türkiye açısından ekono-politik önemi ekseninde olası bir tehlike: Su savaşları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 3*(1), 57-74.
- Yoon, J. ve Brice, L. (2011). Water project: computer-supported collaborative elearning model for integrating science and social studies. *Contemporary Educational Technology, 2*(3), 250-263.
- Zorlu, Y. (2016). *Ortaokul fen ve teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme modeli ve modellemeye dayalı öğretim yöntemine dayalı etkinliklerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.



### **Extended Abstract**

**Purpose:** Water consisting of two hydrogen and an oxygen atom is the most basic necessity and is vital to all living things, especially humans. In other words, the existence of life depends on water. As water plays a key role in the realization of many biological activities, it ranks first with the rate of presence in the bodies of the earth and even living things. In this context, water is important for living things. In particular, it is important that future prospective teachers can create activities so that they can provide effective learnings. Taking into account the benefits of the worksheets of the modelling based instruction method, the aim of this research was to investigate the suitability of the worksheets designed by prospective science teachers on the "Importance of Water for Living" and their understanding of the importance of water to living things.

**Method:** The case study research method was used in this research. This case study was carried out to determine the situation that exists without any intervention in order to examine the suitability of prospective science teachers to the modelling based instruction method of the worksheets designed and their understanding of the importance of water to living things. The sample of the research was determined by the convenience sampling method. 36 prospective science teachers (4 men and 32 women), who studied in the second grade in the 2018-2019 academic year participated in the elementary science education department of a state university's faculty of education. The subjects forming the basis of secondary school science courses were determined by two academicians and two teachers who are experts in the field. Among the subjects identified, the subject of "The Importance of Water for Living" was chosen by the prospective science teachers participating in the study. The prospective science teachers working with group members about the importance of water for living were asked to design a worksheet according to the cycle determined in the modelling based instruction method. The prospective science teachers designed six worksheets. The six worksheets prepared by the prospective science teachers were used as data collection tools in the research. The data obtained from the worksheets were analyzed through descriptive and content analyses. The worksheets were analyzed descriptively according to the determined modeling cycle. The themes "defining the prior knowledge", "presenting the problem situation and thought experimenting", "experimenting and revising the model", "application of model to new situations" and "evaluating the model" are discussed in the descriptive analysis. Information about the importance of water for living things in the worksheets designed by the prospective science teachers was analyzed by content analysis method. The content analysis method was used by creating theme, code, and subcode according to the structure of the information.

**Results, Discussion and Conclusion:** In the process of defining the prior knowledge in most of the worksheets prepared by the prospective science teachers, it is seen that questions or information about the subject are taken into consideration. Only one worksheet was shown to be in contact with the subject and different topics. It can be said that it is not appropriate for most of the prospective science teachers involved in this research to start the worksheet with questions or descriptions on the subject. The prospective science teachers often benefited from analogical reasoning in the basic thinking scheme in their worksheets, creating a mental model. In addition, the prospective science teachers included a basic thinking scheme with clues in worksheets, i.e. causal diagram. Although in the basic thinking scheme the prospective science teachers benefited from analogical reasoning, in some worksheets, it is seen that the structural matching part was missing or not included in this part. It was determined that the

prospective science teachers did not present the exact problem situation at the worksheets. The prospective science teachers were determined to have thought experimenting at only two worksheets. The prospective science teachers were determined to take part in scientific experiments during the experimenting phase. When the prospective science teachers' worksheets were examined, it was determined that they mismatched or could not compare the mental model with the scientific model. Only two worksheets was found to have been correctly compared. It can be said that this is due to errors made in creating a mental model or scientific model in previous stages. When there is a deficiency or inaccuracy in one of the stages in the cycles, the next stage is affected. Therefore, when the mental model or scientific model is not fully created, their comparison will not be fully compared. The prospective science teachers, who designed the application of model to new situations phase, were often determined to be in accordance with other stages of the worksheets. It is thought that this result is due to the fact that the prospective science teachers do not fully understand what the new situation is. The prospective science teachers are seen to make the evaluating the model phase with essay printing, filling out spaces, and the right wrong questions. The prospective science teachers prepared worksheets about the importance of water for living things can be said to include many different information and concepts. Given that the prospective science teachers participating in the research are in the second grade, it is seen that they prepare worksheets based on the modelling instruction method for the importance of water for living within the framework of their competence.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

**Araştırma Makalesi**

**GENÇ YETİŞKİNLERDE SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI,  
YALNIZLIK VE YAŞAM DOYUMUNUN İNCELENMESİ**

**INVESTIGATION OF SOCIAL MEDIA ADDICTION, LONELINESS AND  
LIFE SATISFACTION IN YOUNG ADULTS**

**Müge YUKAY YÜKSEL**

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye  
e-posta: [muge.yuksel@marmara.edu.tr](mailto:muge.yuksel@marmara.edu.tr) ORCID ID: 0000-0002-7425-2716

**Ayşe ÇİNİ**

Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Hacı Uzun İlkokulu, Sakarya, Türkiye  
e-posta: [ayse.cini@hotmail.com](mailto:ayse.cini@hotmail.com), ORCID ID: 0000-0001-9434-002X

**Büşra YASAK**

Özel Ovacık Hayat Fen Lisesi, Ankara, Türkiye  
e-posta: [busraysk@gmail.com](mailto:busraysk@gmail.com) ORCID ID: 0000-0003-3062-1505

Başvuru Tarihi: 16.02.2020

Yayına Kabul Tarihi: 13.06.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.676402

Online Yayın Tarihi: 30.06.2020

**Atıf/Citation:** Yukay-Yüksel, M., Çini, A. ve Yasak, B. (2020). Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 66-85.

**Öz**

İlişkisel tarama yöntemine dayalı bu çalışmada, genç yetişkinlerin sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumu puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bu ilişkinin cinsiyet, yaş, medeni durum ve günlük sosyal medya kullanım süresi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 531 genç yetişkin oluşturmaktadır. Katılımcılara Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde Spearman Brown sıra farkları korelasyonu, Bağımsız Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların sosyal medya bağımlılık, yaşam doyumu ve yalnızlık puanlarının cinsiyet ve medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Yalnızlık ve yaşam doyumu arasında negatif yönde, sosyal medya arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık, yaşam doyumu, genç yetişkinlik.

**Abstract**

In this study based on correlational survey, it was examined to determine the relationship between social media addiction, loneliness and life satisfaction scores of young adults and whether this relationship varies according to gender, age, marital status and daily social media usage time variables. The study group of the study consists of 531 young adults. Social Media Addiction Scale, UCLA Loneliness Scale, Life Satisfaction Scale and Personal Information Form were applied. Spearman Brown rank difference correlation, Independent Sample t-Test and One Way Variance Analysis (ANOVA) were used in the

Yukay Yüksel, M., Çini, A. (2020). Yasak, B. Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumunun incelenmesi, 66-85.

analysis of the data. According to the findings of the research, it was determined that the social media addiction, life satisfaction and loneliness scores of the participants differed statistically by gender and marital status. There were negative relationships between loneliness and life satisfaction, and positive relationships between social media.

**Keywords:** social media addiction, loneliness, life satisfaction, young adulthood.

## GİRİŞ

Sosyal medya katılım, açıklık, konuşma, topluluk ve bağlılık özelliklerinin çoğunu kapsayan ve yoğun paylaşımlar içeren bir çevirim içi medya türüdür. Katılımcılar, sosyal medya aracılığı ile bağlantıya geçen diğerlerini, yapılan paylaşımlarla ilgili geri bildirimde bulunmaya ve etkileşime geçmeye teşvik ederler. Açıklık; kişinin yorumları, paylaşımları şifreleme ve erişim engeli olmaksızın içerik kullanımına izin vermektedir. Sosyal medya, pek çok grubu ortak amaçlarla (politik bir sorun ya da TV programı gibi) bir araya getirmektedir. Dolayısıyla pek çok kişi diğerlerinin takipçilerini takip etmek yoluyla yeni ilişkiler kurabilir (Mayfield, 2008). Bu ilişkilerin kurulmasında internet aracı rol üstlenirken internette geçirilen süre ise ön plana çıkmaktadır.

Günlük olarak internette geçirilen süre sosyal medya bağımlılığında belirleyici bir faktördür. Bu sürenin artması, sosyal medya bağımlılığının arttığı ve bireyin sosyal çevresi ile olan ilişkilerinin zayıflamasıyla yaşam işlevselliğinde bazı bozulmaların oluştuğunun göstergesidir. Birey sosyal yaşamdan zamanla kendini izole ederek, sosyal medyaya bağımlı hale gelmektedir. İnternetin kullanımı her yaş grubunda görülmekle beraber genç yaş grubunda daha sık görülmektedir. Bu durum da literatüre ‘sosyal medyanın kötüye kullanılması’ kavramının girmesine yol açmıştır (Çiftçi, 2018).

Sosyal medyanın kötüye kullanılması, kişinin sosyal medya kullanımı sırasında kontrolünü kaybetmesi ve sosyal medyayı kullanmadığı durumlarda gösterdiği yoğun duygusal ya da fiziksel tepkisellikler ile tanımlanmaktadır. Bu tepkiler ise öfke, sinirlilik, yoksunluk, boşluk hissi ile baş göstererek kişinin aile, arkadaşlık ilişkileri ve iş yaşamında işlevsellik kaybına yol açmaktadır (Goldberg, 1996). Bu bozulmalar ile beraber sosyal medya bağımlılığı ortaya çıkmaktadır. Şafak ve Kahraman (2019) yaptıkları araştırmada, sosyal medya bağımlılığı ve sosyal medyada geçirilen saat arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak anlamlı bulmuştur. Bu da bize sosyal medyada farklı amaçlar ile geçirilen sürenin sosyal medya bağımlılığının yordayıcısı olabileceğini göstermektedir. Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde yapılan bir araştırmaya göre her iki üniversite türünde de öğrencilerin büyük bir kısmı; farklı kültürden insanlarla tanışma, arkadaşlık kurma, güncel farklı bilgileri inceleme, eğitim amaçlı etkinlikleri inceleme amacıyla sosyal medyayı kullanmaktadır (Akyazı ve Tutgun Ünal, 2013). Akçay’ın (2011) yaptığı araştırmaya katılan kişilerin büyük bir kısmı sosyal medyada geçen sürenin fazlalığını ve yüz yüze iletişim alışkanlıklarını zayıflattıklarından yakınmalarına rağmen sosyal medyayı kullanmaktan vazgeçemediklerini belirtmiştir.

Hazar (2011), yaptığı alan araştırmasında sosyal medya bağımlılığı tipolojisini bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üçe ayırmaktadır. Bireyin çeşitli bilgilere ulaşmak için gösterdiği tüm tutum ve yaklaşım kalıpları bilişsel içerikleri oluşturmaktadır. Duygusal bağımlılık ise sosyal olma çabası ve izolasyon şeklinde görülmektedir. Bireyler iletişim kurma ihtiyaçlarında sosyal medyayı kullanmak eğilimindedirler. Yaşam içerisinde iletişim kuramayan veya kendisini izole eden kişilerin sosyal medyada daha kolay sosyalleştiği görülmektedir. Yüz yüze beğenilmeyeceğini ya da kendi benliğini ortaya koyduğunda kabul görmeyeceğini düşünen kişilerin sosyal ortamlardan kaçış yolu olarak sosyal medyayı seçtiği görülmektedir. Davranışsal

bağımlılık ise araçsal ve eylemsellik olarak ikiye ayrılır. Araçsal bağımlılıkta birey herhangi bir amacı olmadan günün belli saatlerinde sosyal medyayı kullanma eğilimindedir. Eylemsellik ise kişinin bir aktivite olması amacıyla kullanımını öngörür.

Genç yetişkinlerde sosyal platformların kullanım sayısı arttıkça yalnızlığın azaldığı, yaşam doyumu ve mutluluğun arttığı görülmektedir. Bu süreçte kişi diğer bireyleri yeni haberler ve sosyal destek aldığı 'arkadaş' olarak tanımlamaktadır (Pittman and Reich, 2016). Sosyal medyaya, yalnızlıktan koruyucu bir faktör olarak anlam yüklenmektedir. Bu yol ile birey, yaşam doyumunu artırmaya çalışmaktadır.

Yaşam doyumu, kişinin yaşamının belirli alanlarından memnuniyetini ifade etmesi yerine, yaşamını genel olarak değerlendirmesidir (Diener, Emmons, Larsen and Griffin, 1985). İnsanların yaşamlarından memnuniyetleri; yaşam içerisindeki uğraşları, ailesi, çevresi gibi yaşamın belirli alanları ile ilgili bilişsel değerlendirmeleri olarak tanımlanır (Suldo, Riley and Shaffer, 2006). Sosyal medya aracılığı ile yaşam doyumu elde etmeye çalışan birey, sosyal medyada geçirdiği sürenin kontrolünü de kaybetmektedir.

Medya kullanımı sosyal izolasyonu engellemek amacıyla bazen etkili bir tampon olarak görülmektedir. Bireyin sosyal hayatında ve yalnızlık hissinde telafi edici bir etkinlik olarak kullanılmaktadır. Yalnızlık ve sosyal medya arasında pozitif bir ilişki görülürken, sosyal davranış ve medya kullanımı arasında negatif bir ilişki görülmektedir (Davis and Kraus, 1989). Bu durum da bize yaygın olarak kullanılan sosyal medya platformunun belirlenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Genç yetişkinlerle yapılan bir araştırmada; katılımcıların tercih ettiği sosyal medya platformunun Facebook olduğu belirlenmiştir (Karakoç ve Taydaş, 2013; Başoğlu ve Yanar, 2017). Facebook kullanım süresi arttıkça kişinin yalnızlık düzeyinin arttığı, mutluluk ve yaşam doyumunun azaldığı görülmektedir (Pittman and Reich, 2016). Gün geçtikçe sosyal ağları kullanan bireyler yüksek düzeyde yalnızlık duygusu yaşamaktadır (Bayraktar, Hopcan ve Hopcan, 2013). Facebook'un; haberdar olmayı sağlaması, paylaşım, yardımlaşma, eğitim ortamı sunması nedenleri ile tercih edildiği görülmektedir. Kullanılmama nedenleri ise; vakit harcanması, gereksiz amaçlarla kullanılması, güvenliğin sağlanamaması ve içeriklerdeki bazı kötü örnekler olarak sıralanmaktadır (Turan ve Göktaş, 2011). Joinson (2008) ise sosyal ağlar ve bunların içerikleri ile ilgili yaptığı çalışmada, Facebook kullanımının diğer sosyal platformlardan daha üst düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal medya farklı amaçlarla birey için anlam kazanmaktadır (Karal ve Kokoç, 2010). Universal McCann (2008) araştırmalarına göre sosyal ağ kullanım amaçları sırası ile; %74,4 arkadaşlarla mesajlaşma, %55,1 fotoğraf yükleme, %33,6 favori müzikleri dinlemek, %30,8 blog yazma, %23,3 uygulama indirme, %21,9 video yükleme, %18,3 randevulaşma, %9,8 takım çalışması geliştirmek ve %3,2 diğer şekilde ortaya konmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde sosyal medya bağımlılığının kişinin yaşamında pek çok olumsuz yansımaları görülmektedir. Sosyal medya kullanımında düşük ve yüksek risk grupları ile yapılan bir çalışmada, katılımcıların büyük çoğunluğunun sosyal medyadan uzak kaldıklarında, yaşadıkları yoksunluk ile başa çıkamayarak zaman kavramını yitirdikleri görülmüştür (Turel and Cavagnaro, 2018). Yaşanan yoksunluk ve sosyal medya bağımlılığının kişinin yaşamına olumsuz yansımaları görülmektedir. Sosyal medya bağımlılığı duygusal enerjiyi harcayarak duygusal tükenmeye de yol açmaktadır. Ayrıca iş performansında azalma, iş-aile dengesinde çeşitli bozulmalar da görülmektedir (Zivnuska, Carlson, Carlson, Harris and Harris, 2019). Kişinin sosyal medyada harcadığı

Yukay Yüksel, M., Çini, A. (2020). Yasak, B. Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumunun incelenmesi, 66-85.

zamanın artması ile depresyon düzeyinin arttığı görülmektedir. Kadınların sosyal medyada geçirdikleri süre evlilik öncesi ve sonrası anlamlı fark göstermezken, erkeklerde bu fark manidardır. Sosyal medyada harcanan zaman arttıkça yalnızlık giderek artmaktadır. Yalnız birey için sosyal medya, ebeveyn ve akran desteği kadar önemli görülmektedir (Wright, Hardy, Shuai, Egli, Mullins and Martin, 2018). Sosyal medya kullanımının bu önemi sadece yalnızlık bağlamında değil pek çok değişken ile de literatürde ele alınmaktadır.

Sosyal medya kullanımı ve özsaygı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmaya göre; Instagram en sık kullanılan sosyal medya platformudur. Katılımcıların günlük sosyal medya kullanım süreleri karşılaştırıldığında ise daha az süre geçirenlerin, daha çok süre geçiren katılımcılara göre özsaygı düzeyi yüksek çıkmıştır (Karaokçu, 2018). Sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik semptomlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yetişkinler ile yapılan araştırmaya göre; sanal toleransın azalması ile depresyon ve anksiyete düzeylerinin arttığı görülmektedir (Şeker, 2018). Sosyal medya kullanımı ve aile içi iletişim ile ilgili yapılan araştırmada öğrencilerin sosyal medya kullanım süresi gün içerisinde arttıkça aile içi iletişim süresinin kısaldığı görülmektedir (Demir, 2016). Bu durum da yalnızlık ve yaşam doyumunu artırmaya yönelik olarak değerlendirilebilir. Yalnızlık hisseden bireyler, yüz yüze iletişim kurmak yerine mesajlaşmayı tercih etmektedir. Yalnızlık, mesajlaşmanın anlamlı bir yordayıcıdır (Turan, 2018).

Lyvers, Narayanan ve Thorberg (2018)'in yaptığı araştırmada sosyal medya bağımlılığı, narsisizm, dürtüsellik, riskli ve problemlilik alkol kullanımının yordayıcısı olarak ele alınmıştır. Genç yetişkinlerle yapılan bu araştırmada, aleksitimi ve ödül hassasiyetinin özellikle erkek katılımcılarda yüksek olduğu dikkat çekmektedir (Wilczek, 2018). Leung'a (2014) göre bireylerin internet ve sosyal medya bağımlılığının yalnızlaşmalarına yol açtığını ve kişisel saldırı, siber zorbalık, istismar gibi pek çok sorunla karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir. Bu yalnızlaşma olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir.

Sosyal medya bağımlılığının akademik performans (Al-Rahmi and Othman, 2013), dürtüsellik, yalnızlık (Savci ve Aysan, 2016), depresyon (De Choudhury, Gamon, Counts and Horvitz, 2013), dışa dönüklük, nevroz, bağlanma tarzı, bağımlılık (Blackwell, Leaman, Tramposch, Osborne and Liss, 2017), narsisizm ve özsaygı (Andreassen, Pallesen and Griffiths, 2017) ile ilişkilendirilerek incelendiği tespit edilmiştir. Bu çalışmaların ergenlik döneminden başlayarak genç yetişkinlikte yoğunlaştığı görülmektedir. Genç yetişkinlik dönemi Havighurst'a (1953) göre daha sağlıklı ilişkilerin kurulmasının ve evliliğe adım atılmasının beklendiği bir yaş dönemi olarak ifade edilmektedir (Onur, 1995). Bireylerin yalnızlığına alternatif olarak tercih ettiği sosyal medya kullanımı ilişkilerinin niteliğini belirleyen, bu bağlamda yaşam doyumunu da etkileyen bir durum olarak düşünülebilir.

Tüm dünyayı etkileyen sosyal medya bağımlılığının ülkemizde de yansımaları görülmektedir. Kentleşme süreci ile beraber topluluk kültüründen uzaklaşarak bireyci kültüre evrilmemiz ile beraber sanal dünya yalnız insanlar açısından daha cazip hale gelmektedir. Aile, arkadaşlık, dostluk, komşuluk ilişkilerinin yerini sosyal medya almaktadır. Genç yetişkinlik döneminde yaşanan psikososyal etmenler (kayıp, ayrılık, hastalık, göç, işsizlik gibi) ile beraber sosyal medya, çare olarak görülmekte ve kullanımı bağımlılığa dönüşebilmektedir. Özellikle yaşadığımız pandemi sürecinde 'evde kal'an birey yalnızlık, kaygı ve belirsizlik ile baş etmek için sosyal medyaya sığınmaktadır. Tüm bu durum göz önüne alındığında sosyal medya, yalnızlık ve yaşam doyumu

değişkenlerinin bir arada olarak, genç yetişkinlik döneminde incelenmesi gerekli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, genç yetişkinlerde yaşam doyumu ve yalnızlığın sosyal medya bağımlılığını yordayıp yordamadığı ve yaş, cinsiyet, medeni durum, günlük sosyal medya kullanım süresi değişkenlerine göre bağımlı değişkenlerin karşılaştırılmasıdır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri; değişken ya da değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini olduğu şekliyle neden-sonuç ilişkisi vermeden betimlemeyi ve değişkenlerin ilişkisi hakkında kuvvet, yön açısından bilgi sağlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, 2018; Karasar, 2009). Açıklayıcı korelasyonel araştırmalarda tek bir gruptan aynı zaman diliminde veri toplanarak iki ya da daha fazla değişkenin değişimlerinin birbirlerine yansımaları incelenmektedir (Creswell, 2017). Bu çalışmada, genç yetişkinlerin sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumlarının; yaş, cinsiyet, medeni durum, günlük sosyal medya kullanım süresi değişkenleri ile incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumdur. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise; yaş, cinsiyet, medeni durum ve günlük sosyal medya kullanım süresidir.

### Çalışma Grubu

Araştırmada zaman, emek, para ve işgücü kolaylığı sağlaması nedeniyle uygun örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma, farklı illerde ikamet etmekte olan 531 genç yetişkinin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan hızlı yanıt alma, organize analiz, hareket halinde uygulama pratikliği ve örnekleme ulaşma kolaylığı sağlaması nedeniyle Google form anket yolu ile veriler toplanmıştır.

Çalışmaya katılan toplam 531 bireyin 319'u kadın (%60,1), 212'si erkek (%39,9) ve yaşların grupları göre dağılımı 20-24 (%60,5), 25-29 (%21,7), 30-34 (%7,9) ve 35-40 (%10,0) şeklindedir. Medeni durumu bekar olan 436 (%82,1) ve evli olan 95 (%17,9) kişi vardır. Algılanan gelir düzeyi en çok orta, yaşanılan ortam en çok aileyle paylaşılmaktadır. Sosyal medyada geçirilen ortalama süreye bakıldığında 0-59dk olan kişi sayısı en az, 1-2 saat olan kişi sayısı en fazla grubu oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan bireylerin en çok kullandığı uygulamalar Whatsapp (%94,73), Instagram (%81,73), Youtube (%74,95), Twitter (%52,54), Facebook (%44,26), Snapchat (%9,23) ve diğer uygulamalar (linkedin, twitch) olarak sıralanmaktadır. Sosyal medya en çok iletişim amacıyla kullanılmakta olup, daha sonra gündemi takip etmek, eğitim/araştırma, alışveriş, stalk, yeni insanlarla tanışmak ve diğer sebepler (eğlence, zaman geçirmek) olarak sıralanmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

*Kişisel Bilgi Formu:* Katılımcıların sosyal medya kullanımını belirlemek için bilgi formu kullanılmıştır. Formda cinsiyet, yaş, medeni durum, günlük sosyal medya kullanımı, en çok tercih edilen sosyal medya platformu gibi değişkenlere yer verilmiştir.

*Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu (SMBÖ-YF):* Ölçek beşli likert tipindedir. Ölçek sanal tolerans ve sanal iletişim olarak iki alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. İlk on bir madde sanal tolerans alt boyutunu, diğer maddeler ise sanal

Yukay Yüksel, M., Çini, A. (2020). Yasak, B. Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumunun incelenmesi, 66-85.

iletişim alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekte iki madde ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 20 ve 100 arasında değişmektedir. Puan arttıkça bireyin sosyal medya bağımlılık düzeyi artmaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ,94 olarak bulunmuştur. Ölçek alt boyutlarında ise; sanal tolerans ,92 ve sanal iletişim ,91 bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı ,93 olarak bulunmuştur. Ölçek sanal tolerans alt boyutu ,91 ve sanal iletişim alt boyutu ise ,90 olarak belirlenmiştir (Şahin ve Yağcı, 2017).

*UCLA Yalnızlık Ölçeği (UCLA-YÖ)*: Ölçek Russel, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilmiştir. 10'u düz ve 10'u ters olan 20 maddeden oluşmaktadır. Her madde bireylerin sosyal ilişkileri konusunda duygu ve düşüncelerini belirlemeye yönelik olarak dörtlü likert tipi ölçek sorularından oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 20 ve 80 arasında değişmektedir. Puanın artması yalnızlık düzeyinin arttığını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ,96 ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı ,94 olarak belirlenmiştir (Demir, 1989).

*Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)*: Ölçek Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir. Kişinin kendi yaşam doyumunu değerlendirmesi amaçlanmıştır. Ölçek asıl formunda tek faktör, beş madde ve 7'li likert tipinde derecelendirmeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlanmasında ise Beşli Likert tipi ölçek tek faktörlü bir yapı altında toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı 0,88 ve test- tekrar test güvenirliği ise 0,97 olarak saptanmıştır (Dağlı ve Baysal, 2016).

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada UCLA-YÖ, SMBÖ-YF ve YDÖ'den elde edilen veriler SPSS 17.0 ile analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin dağılımının normalliğini test etmek amacıyla Kolmogorov Smirnov analizi sonucuna bakılmıştır ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ( $p=.00$ ). Verilerin doğrusal dağılıp dağılmadığını belirlemek için oluşturulan grafik sonuçlarına göre dağılım doğrusal değildir. Bu nedenle verilerin analizinde iki sürekli değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Spearman Brown sıra farkları korelasyonu kullanılmıştır. Ayrıca Bağımsız Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmada öncelikle demografik değişkenler gruplandırılmış ve uygulanan ölçeklerden alınan puanlar belirlenmiştir. Yalnızlık, sosyal medya bağımlılığı ve yaşam doyumu değişkenlerinin demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla fark analizlerinden yararlanılmıştır. Ardından yapılan analizler ile temel değişkenler arasındaki ilişkiler sınanmıştır.

### **BULGULAR**

Bireylerin sosyal medya bağımlılığı, yaşam doyumu ve yalnızlık ölçeği puanlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, günlük sosyal medya kullanım süresi değişkenleri bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan "Bağımsız Örneklem t Testi" ve "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" sonuçları aşağıda verilmiştir



Tablo 1.

*Sosyal Medya Bağımlılığı, Yaşam Doyumu ve Yalnızlığın Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sosyal Medya Bağımlılığı	Kadın	319	44.73	13.79	0.77	-2.792	529	.00
	Erkek	212	48.39	13.34	0.92			
Yaşam Doyumu	Kadın	319	14.84	3.72	0.21	4.549	529	.00
	Erkek	212	13.20	4.29	0.29			
Yalnızlık	Kadın	319	47.28	20.28	0.57	-2.121	529	.03
	Erkek	212	37.31	11.50	0.79			

Tablo 1’de sosyal medya bağımlılığı, yaşam doyumu ve yalnızlık ölçekleri puanlarının cinsiyete göre incelenmesi için yapılan analiz sonucunda SMBÖ-YF puanlarında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t= -2.792; p <.05). YDÖ puanlarında (t= 4.55; p <.05) ve UCLA-YÖ puanlarında kadınların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t= -2.121; p <.05).

Tablo 2.

*Sosyal Medya Bağımlılığı, Yaşam Doyumu ve Yalnızlığın Medeni Duruma Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sosyal Medya Bağımlılığı	Bekar	436	50.31	13.24	0.63	6.305	529	.00
	Evli	95	40.87	13.15	1.35			
Yaşam Doyumu	Bekar	436	13.83	3.96	0.19	-4.401	529	.00
	Evli	95	15.81	3.97	0.41			
Yalnızlık	Bekar	436	36.48	11.09	0.53	2.032	529	.04
	Evli	95	34.33	8.95	0.92			

Tablo 2’de sosyal medya bağımlılığı, yaşam doyumu ve yalnızlık ölçekleri puanlarının katılımcıların medeni durumlarına göre incelemek için yapılan Bağımsız Örneklem t Testi sonucunda, SMBÖ-YF puanlarında bekar olan bireylerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. (t= 6.305; p <.05). Buna göre bekarların evlilere göre daha yüksek sosyal medya bağımlılığına sahip olduğu söylenebilir. YDÖ puanlarında evli olan bireylerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t= -4.401; p <.05). Buna göre evlilerin bekarlara göre daha yüksek yaşam doyumuna sahip olduğu söylenebilir. UCLA-YÖ puanlarında bekar bireylerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t= 2.032; p <.05).

Yukay Yüksel, M., Çini, A. (2020). Yasak, B. Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumunun incelenmesi, 66-85.

Tablo 3.

*Sosyal Medya Bağımlılığının Günlük Ortalama Sosyal Medya Kullanım Süresinin İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Puan	<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sosyal Medya Bağımlılığı	0-59dk	79	37.22	11.72	G.Arası	23796.95	3	7932.32	55.277	.00
	1-2 saat	181	45.18	12.35	G.İçi	75625.72	527	143.50		
	2-3 saat	136	51.04	11.76	Toplam	99422.67	530			
	3saat üzeri	135	57.47	11.84						
	Toplam	531	48.62	13.70						

Tablo 3'e göre katılımcıların sosyal medya bağımlılığı puanlarının günlük ortalama sosyal medya kullanım süresine göre değerlendirmek için yapılan analiz (ANOVA) sonucunda gruplar arası farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=55.277$   $p<.05$ ). Farklılığın kaynağını belirlemek üzere tamamlayıcı analizler yapılmıştır. Varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ( $L_F=.29$ ;  $p>.05$ ).

Tablo 4.

*Sosyal Medya Bağımlılığının Günlük Ortalama Sosyal Medya Kullanım Süresinin İncelenmesine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları*

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
0-59 dk	1-2 saat	-7.97	1.62	.00
	2-3 saat	-13.83	1.69	.00
	3saat üzeri	-20.26	1.70	.00
1-2 saat	0-59dk	7.97	1.62	.00
	2-3 saat	-5.86	1.36	.00
	3 saat üzeri	-12.29	1.36	.00
2-3 saat	0-59dk	13.83	1.69	.00
	1-2 saat	5.86	1.36	.00
	3saat üzeri	-6.43	1.46	.00
3 saat üzeri	0-59dk	20.26	1.70	.00
	1-2 saat	12.29	1.36	.00
	2-3 saat	6.43	1.46	.00

Tablo 4'e göre, katılımcıların sosyal medya bağımlılığı puanlarının günlük ortalama sosyal medya kullanım süresine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testine göre tüm grupların ortalamaları arasında farklılığın olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ).

Tablo 5.

*Yaşam Doyumunun Günlük Ortalama Sosyal Medya Kullanım Süresine İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Puan	<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yaşam Doyumu	0-59dk	79	15.99	3.72	G.Arası	540.177	3	180.059	11.74	.00
	1-2 saat	181	14.42	3.93	G.İçi	8080.991	527	15.334		
	2-3 saat	136	14.25	3.97	Toplam	8621.168	530			
	3 saat üzeri	135	12.76	3.96						
	Toplam	531	14.19	4.03						

Tablo 5'e göre katılımcıların yaşam doyumu puanlarının günlük ortalama sosyal medya kullanım süresine göre incelemek için yapılan analiz (ANOVA) sonucunda grupların arası farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=11.74 p<.05$ ). Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir.

Tablo 6.

*Yaşam Doyumunun Günlük Ortalama Sosyal Medya Kullanım Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları*

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
0-59 dk	1-2 saat	1.57	.53	.03
	2-3 saat	1.74	.55	.02
	3saat üzeri	3.22	.55	.00
1-2 saat	0-59dk	-1.57	.53	.03
	2-3 saat	.17	.44	.99
	3 saat üzeri	1.66	.45	.00
2-3 saat	0-59dk	-1.74	.55	.02
	1-2 saat	-.17	.44	.99
	3saat üzeri	1.49	.48	.02
3 saat üzeri	0-59dk	-3.22	.55	.00
	1-2 saat	-1.66	.45	.00
	2-3 saat	-1.49	.48	.02

Tablo 6'ya göre katılımcıların yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanların günlük ortalama sosyal medya kullanım süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek üzere yapılan Scheffe testine göre bu farklılığın 1-2 saat ile 2-3 saat sosyal medya kullanan grup haricindeki tüm grupların ortalamaları arasında gerçekleştiği saptanmıştır ( $p<.05$ ).

Tablo 7.

*Yalnızlığın Günlük Ortalama Sosyal Medya Kullanım Süresine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları*

Puan	Grup	$f, \bar{x}$ ve $SS$ Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
Yalnızlık	0-59dk	79	35.54	9.546	G.Arası	635.786	3	211.929	1.839	.14
	1-2 saat	181	34.80	10.11	G.İçi	60716.315	527	115.211		
	2-3 saat	136	36.83	10.84	Toplam	61352.102	530			
	3 saat üzeri	135	37.41	12.01						
	Toplam	531	36.10	10.76						

Tablo 7'ye göre bireylerin yalnızlık düzeylerinin günlük ortalama sosyal medya kullanım süresine göre farklılığı incelemek için yapılan analiz (ANOVA) sonucunda gruplar arası farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=1.839 p>.05$ ).

Yukay Yüksel, M., Çini, A. (2020). Yasak, B. Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumunun incelenmesi, 66-85.

Tablo 8.

*Sosyal Medya Bağımlılığının Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları*

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sosyal Medya Bağımlılığı	20-24 yaş	321	51.63	13.12	G.Arası	11289.74	3	3763.25	22.503	.00
	25-29 yaş	115	47.54	12.94	G.İçi	88132.93	527	167.24		
	30-34 yaş	42	43.15	12.76	Toplam	99422.67	530			
	35-40 yaş	53	37.13	11.84						
	Toplam	531	48.62	13.70						

Tablo 8'e göre katılımcıların sosyal medya bağımlılığının yaşa göre farklılığı incelemek için yapılan analiz (ANOVA) sonrasında gruplar arasında anlamlı fark elde edilmiştir ( $F=22.503$   $p<.05$ ). Post-hoc analizi ile bu farkın kaynağı belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 9.

*Sosyal Medya Bağımlılığının Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları*

Gruplar (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>P</i>
20-24 yaş	25-29 yaş	4.09*	1.41	.04
	30-34 yaş	8.48*	2.12	.00
	35-40 yaş	14.49*	1.92	.00
25-29 yaş	20-24 yaş	-4.09*	1.41	.04
	30-34 yaş	4.40	2.33	.32
	35-40 yaş	10.41*	2.15	.00
30-34 yaş	20-24 yaş	-8.48*	2.12	.00
	25-29 yaş	-4.40	2.33	.32
	35-40 yaş	6.01	2.67	.17
35-40 yaş	20-24 yaş	-14.49*	1.92	.00
	25-29 yaş	-10.41*	2.15	.00
	30-34 yaş	-6.01	2.67	.17

Tablo 9'a göre, katılımcıların sosyal medya bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puanların yaşa göre gruplar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda bu farklılığın 25-29 yaş ile 30-34yaş ve 30-34 yaş ile 35-40 yaş dışındaki grupların ortalamaları arasında gerçekleştiği saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu durumda sosyal medya bağımlılığının 20-24 yaşında fazla olduğu ve yaş arttıkça azaldığı söylenebilir. 25-29 yaş ile 30-34yaş ve 30-34 yaş ile 35-40 arasında ortalama azalmış olup, farklılık anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 10.

*Yaşam Doyumunun Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları*

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yaşam Doyumu	20-24 yaş	321	13.83	3.80	G.Arası	214.08	3	71.36	4.473	.00
	25-29 yaş	115	14.24	4.43	G.İçi	8407.09	527	15.95		
	30-34 yaş	42	14.55	4.06	Toplam	8621.17	530			
	35-40 yaş	53	15.96	4.09						
	Toplam	531	14.19	4.03						

Tablo 10’da görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan bireylerin yaşam doyumunun yaş değişkenine göre incelemek için yapılan analiz (ANOVA) sonrasında gruplar arası farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=4.473$   $p<.05$ ). Farklılıkların sebebini belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 11.

*Yaşam Doyumunun Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları*

Gruplar (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
20-24 yaş	25-29 yaş	-.42	.43	.82
	30-34 yaş	-.72	.66	.75
	35-40 yaş	-2.13	.59	.01
25-29 yaş	20-24 yaş	.41	.43	.82
	30-34 yaş	-.30	.72	.98
	35-40 yaş	-1.72	.66	.08
30-34 yaş	20-24 yaş	.72	.66	.75
	25-29 yaş	.30	.72	.98
	35-40 yaş	-1.41	.83	.40
35-40 yaş	20-24 yaş	2.13	.59	.01
	25-29 yaş	1.72	.66	.08
	30-34 yaş	1.41	.83	.40

Tablo 11’e göre bireylerin yaşam doyumlarının yaşa göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 20-24 yaş ile 35-40 yaş ve 25-29 yaş ile 35-40 yaş gruplarının ortalamaları arasında gerçekleştiği saptanmıştır ( $p<.05$ ).

Tablo 12.

*Yalnızlığın Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları*

$f, \bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
Yalnızlık	20-24 yaş	321	36.94	10.99	G.Arası	749.67	3	249.89	2.173	.09
	25-29 yaş	115	34.27	10.68	G.İçi	60602.43	527	114.99		
	30-34 yaş	42	36.62	10.36	Toplam	61352.10	530			
	35-40 yaş	53	34.55	9.35						
	Toplam	531	36.10	10.76						

Tablo 12’de görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan bireylerin yalnızlık puanlarının yaşa göre farklılaşmasını incelemek için yapılan analiz (ANOVA) sonrasında gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=2.173$   $p>.05$ ).

Bireylerin sosyal medya bağımlılığı, yaşam doyumu ve yalnızlık ölçeği puanları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan “Spearman Brown sıra farkları korelasyonu” sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 13.

*Sosyal Medya Bağımlılığı, Yaşam Doyumu ve Yalnızlığın İncelenmesine İlişkin Veriler*

Boyutlar	$N$	$\bar{x}$	$ss$	$Sh_{\bar{x}}$
Sosyal Medya Bağımlılığı	531	48.62	13.70	0.59
Yaşam Doyumu	531	14.19	4.03	0.18
Yalnızlık	531	36.10	10.76	0.47

Yukay Yüksel, M., Çini, A. (2020). Yasak, B. Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumunun incelenmesi, 66-85.

Araştırmada kullanılan sosyal medya bağımlılığı, yaşam doyumu ve yalnızlık ölçeklerine ait değerler Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14.

*Sosyal Medya Bağımlılığı, Yaşam Doyumu ve Yalnızlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişken	N	r	p
Sosyal medya bağımlılığı	531	-.33	.00
Yaşam doyumu			
Yalnızlık	531	-.30	.00
Yaşam doyumu			
Sosyal medya bağımlılığı	531	.20	.00
Yalnızlık			

Tablo 14’te görüldüğü üzere, sosyal medya bağımlılığı puanları ile yaşam doyumu puanları arasında Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = -.33$ ;  $p < .05$ ). Yalnızlık puanları ile yaşam doyumu puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = -.30$ ;  $p < .05$ ). Sosyal medya bağımlılığı puanları ile yalnızlık puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = .20$ ;  $p < .05$ ).

## TARTIŞMA

Bu araştırmada, genç yetişkinlerin sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu değişkenler arasındaki ilişkinin cinsiyet, yaş, medeni durum, günlük sosyal medya kullanım süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre erkekler ve kadınlar sosyal medya bağımlılığı yönünden karşılaştırıldığında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre erkeklerin kadınlara göre daha yüksek sosyal medya bağımlılığına sahip olduğu söylenebilir. Seferoğlu ve Yıldız (2013) tarafından yapılan araştırma bulguları da bu sonucu desteklemektedir. Tutgun-Ünal’ın (2015) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, sosyal medya bağımlılıklarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ama alt boyutlarda erkekler lehine bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra kadınlar lehine farklılıkların bulunduğu araştırmalar olduğu da görülmektedir. Gazi, Çetin ve Çakı’nın (2017), yaptığı çalışmada ise; kız öğrencilerin sosyal medyaya daha fazla bağımlı oldukları ortaya çıkmıştır. Balcı ve Gölçü’nün (2013) çalışmasının bulgularına göre kadınların Facebook bağımlılıkları erkeklere göre daha yüksektir. Deniz ve Gürültü (2018) sosyal medya bağımlılığının cinsiyete göre farklılaşmadığını fakat ölçeğin alt boyutunda kızların lehine farklılaştığını bulmuştur. Kaya (2018) sosyal medya bağımlılıklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılığı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alan yazın tarandığında araştırma bulgularının literatür tarafından desteklendiği çalışmalar olduğu görülmekle beraber farklı bulgulara ulaşıldığı da görülmüştür. Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle beraber akıllı telefon, tablet kullanımı yaygınlaşmış, her yaş grubundan ve cinsiyetten insanın vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Fotoğraf paylaşma, görüntülü görüşme, her an iletişim kurabilme gibi çeşitli özellikler sunan sosyal medya platformlarının sayısı artmış, buna bağlı olarak kullanan kişilerde de artış olmuştur. Hem kadınların hem erkeklerin hemen her gün ulaşabildiği

uygulamalar günlük hayatın bir parçası haline gelmiş ve bağımlılık düzeyinde kullanımlar görülmeye başlanmıştır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarında erkeklerin sosyal medya bağımlılığının daha yüksek olmasında online oyun oynamaları, haber içeriklerini takip etmeleri, spor alanlarında güncel olaylardan haberdar olma isteği, sosyal projelerde yer alma ve çeşitli sosyal duyarlıklar konusunda bilgi sahibi olma isteği gibi nedenlerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Kadınların ve erkeklerin lehine farklı bulguların oluşmasında araştırmaya katılan kişi sayısı, kişilik özellikleri ve yaş gibi faktörlerinde etkisi bulunmaktadır.

Yaşam doyumu ölçeği puanlarında kadınların lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Şahin (2016) yaptığı çalışmada benzer sonuçlar elde etmiştir. Balcı ve Koçak (2017) erkeklerin kadınlara göre daha yüksek yaşam doyum düzeyine sahip olduklarına dikkat çekmiştir. Çakır ve Oğuz (2017) ise cinsiyetin yaşam doyumunu yordayacak bir etken olmadığını ortaya koymuştur.

Yalnızlık ölçeği puanlarında kadınların lehine anlamlı bir farklılık bulunduğuna göre kadınların erkeklere göre daha yüksek yalnızlığa sahip olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalarda yalnızlık ve cinsiyet kavramları ile ilgili farklı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmalarda erkeklerin bazılarında kadınların yalnızlık puanları yüksek çıkmıştır. Demir (1990)'in yaptığı araştırmada erkeklerin yalnızlık düzeyleri daha yüksektir. Literatürde bu konuyla ilgili ortak bir sonuca varılamamıştır. Bu araştırmada kadınların yaşam doyumu ve yalnızlık düzeylerinin yüksek olmasının nedenleri arasında yaş, medeni durum faktörlerinin etkisi olabileceği ifade edilebilir.

Sosyal medya bağımlılığı, yaşam doyumu ve yalnızlık ölçekleri puanlarının katılımcıların medeni durumlarına göre incelendiğinde; sosyal medya bağımlılığı ölçeği ve yalnızlık ölçeği puanlarında bekar olan bireylerin lehine, yaşam doyumu ölçeği puanlarında evli olan bireylerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre bekarların evlilere göre daha yüksek sosyal medya bağımlılığına sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun nedenleri arasında bekar bireylerin sosyal medyaya daha fazla vakit ayırabilmeleri gösterilebilir. Ateş (2018)'in araştırma bulgularına göre medeni durum ile sosyal medya bağımlılığı arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Sosyal medya bağımlılığı, yaşam doyumu ve yalnızlık ölçeğinden aldıkları puanların günlük ortalama internet kullanım süresine göre incelendiğinde bağımlılık ve yaşam doyumu arasında gruplar arasında anlamlı fark varken yalnızlıkla anlamlı bir fark çıkmamıştır. Vural ve Bat (2010) ve Hazar (2011)'in yaptıkları araştırmalarda bulguları destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. İnternet kullanım süresinin artmasıyla beraber sosyal medya kullanım süresinin de artış göstermesi beklenmekte olup, bu artış kontrol altına alınmazsa bağımlılık sonucunu doğurmaktadır.

Sosyal medya bağımlılığı, yaşam doyumu ve yalnızlık ölçeğinden aldıkları puanların katılımcıların yaşlarına göre değerlendirdiğimizde sosyal medya bağımlılığı ve yaşam doyumu arasında gruplar arasında anlamlı fark varken yalnızlıkla anlamlı bir fark çıkmamıştır. Andreassen *et. al.* (2016) yaşın, bağımlı kullanımla ters orantılı olduğunu belirterek araştırma sonuçlarına benzer bulgular ortaya koymuştur. Çayırılı'nın (2017) araştırmasında da benzer bulguların elde edildiği görülmektedir. 30 yaş ve altı katılımcılar, 30 yaş üstü katılımcılara göre sosyal medyayı daha fazla kullanmaktadırlar. Sosyal medya bağımlılığının 20-24 yaşında fazla olması ve yaş arttıkça azalması araştırmacıların öngördüğü sonuçlardandır. Teknolojiyi daha etkin kullanma, sosyal medya platformlarında aktif vakit geçirme, fotoğraf ve yazı paylaşma bu yaş gruplarında daha yaygın görülmektedir. Bu yaygın kullanımın zaman içerisinde sosyal medya bağımlılığına dönüştüğü görülmektedir. Araştırma bulgularıyla çelişen sonuçlarda elde

Yukay Yüksel, M., Çini, A. (2020). Yasak, B. Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumunun incelenmesi, 66-85.

edilmiş olup Kaya (2018) katılımcılardan 31-40 yaş arasında olanların 30'dan küçük olanlara göre sosyal medya bağımlılık durumlarının anlamlı düzeyde daha fazla olduğunu, Şentürk (2017) araştırmasında yaş azaldıkça sosyal medya bağımlılığın azaldığını bulgulamıştır. Bu farklılaşmanın sebebinin araştırma yapılan grupların eğitim düzeyi, sosyokültürel durumlarından dolayı olabileceği düşünülmektedir.

Sosyal medya bağımlılığı, yaşam doyumunu ve yalnızlık arasındaki ilişkiye göre; bağımlılık ile yaşam doyumunu arasında negatif, bağımlılık ve yalnızlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Morsünbül (2014)'ün yaptığı araştırma bu araştırma bulguları ile paralel niteliktedir. Köse (2016), ergenlerde internet bağımlılığının yaşam doyumuna olan etkisini araştırmıştır. Çalışmada internet bağımlılığının yaşam doyumunu azalttığı görülmüştür. Yaşam doyumunu düşük olan insanların sosyal medya kullanımını bağımlılık düzeyine ulaşacak şekilde kullanmaya başladığı görülmektedir. Bir başka araştırmada ise sosyal medya bağımlılığı ile yaşamdan memnuniyet arasında doğrudan bir ilişki olmadığı görülmektedir (Hawi & Samaha, 2017).

Yaşam doyumunun önemli yordayıcılarından biri yalnızlıktır (Türkel, 2018). Yalnızlık ile yaşam doyumları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Araştırma bulgusu ile paralel olarak Dost (2007)'ün yaptığı araştırmada yalnızlık düzeyi yükseldikçe yaşam doyumunun düştüğü görülmektedir. Yalnızlığın olumsuz etkileri göz önüne alındığında yaşam doyumunu olumlu olarak değerlendirilmesi nedeniyle yalnızlık ile yaşam doyumunu arasında negatif ilişki olması olası bir sonuçtur (Huebner, Antaramian, Hills, Lewis and Saha, 2010).

Sosyal medya bağımlılığı ve yalnızlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Durak Batıgün ve Hasta (2010), Ayaroğlu (2002), Çağır (2010) araştırma bulgularına benzer sonuçlar elde etmiştir. Doğan ve Karakuş (2015) yalnızlığın; romantik ilişkilerde ve aile ilişkilerinde sosyal medya kullanımını yordadığı fakat sosyal ilişkilerde yordamadığını bulgulamıştır. Demir, Peker-Özköklü, Aygün-Turğut, (2015) problemleri Facebook kullanımı ile yalnızlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Yalnızlık duygusu hisseden kişilerin sosyal medya kullanımını artırdığı görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçta bu araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde erkeklerin sosyal medya bağımlılığı düzeyinin kadınlara oranla daha yüksek olduğu kadınların ise yaşam doyumunu ve yalnızlık düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bekarlar evlilere göre daha fazla sosyal medya kullanımına ve yalnızlığa sahipken evlilerin yaşam doyumunu daha yüksektir. Günlük internet kullanım süresi arttıkça sosyal medya bağımlılığı artarken, yaş arttıkça bağımlılık azalmaktadır. Araştırmadan ayrıca sosyal medya bağımlılığı arttıkça yaşam doyumunun azaldığı ve yalnızlığın arttığını gösteren bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öneriler sunulmuştur.

- Bu araştırma genç yetişkinlik dönemindeki bireylerle sınırlı olup orta ve ileri yetişkinlik döneminde çalışmalar yapılması önerilir.
- Sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumunu farklı değişkenler ile ilişkilendirilerek incelenebilir.
- Sosyal medya bağımlılığında kullanılan uygulamaların ve kullanım amacının etkisine bakılabilir.



- Sosyal medya bağımlılığı sadece yetişkinlik döneminde değil çocukluk ve ergenlik dönemlerinde de yaygın olarak görülmeye başlamıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda küçük yaş gruplarında sürdürülebilir
- Sosyal medya bağımlılığı önlemek amacıyla doğru ve etkili teknoloji kullanımı konusunda bilgilendirme (semineri konferans, panel vb. ) çalışmaları yapılabilir
- Sosyal medya bağımlılığı yaşayan bireyler için psikoeğitim programları geliştirebilir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Yazarların makaleye katkıları oranlarına göre şu şekilde sıralanmıştır: Müge Yukay Yüksel; makalenin genel düzenlenmesi, inceleme değerlendirilmesine, özet, giriş ve tartışma bölümlerine katkı sağlamıştır. Ayşe Çini; makalenin genel düzenlenmesi, veri toplama, özet, giriş, yöntem, verilerin analizi ve kaynakça bölümlerine katkı sağlamıştır. Büşra Yasak; makalenin genel düzenlenmesi, veri toplama, yöntem, verilerin analizi ve tartışma bölümlerine katkı sağlamıştır.

## KAYNAKLAR

- Akçay, H. (2011). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında sosyal medya kullanımı: Gümüşhane Üniversitesi üzerine bir araştırma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 33, 137-162.
- Akyazı, E. ve Tutgun Ünal, A. (2013). İletişim fakültesi öğrencilerinin amaç, benimseme, yalnızlık düzeyi ilişkisi bağlamında sosyal ağları kullanımı. *Global Media Journal TR*, 3(6), 1-24.
- Al-Rahmi, W. and Othman, M. (2013). The impact of social media use on academic performance among university students: A pilot study. *Journal of information systems research and innovation*, 4(12), 1-10.
- Andreassen, C.S., Pallesen, S. and Griffiths, M.D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: findings from a large national survey. *Addictive behaviors*, 64, 287-293.
- Ateş, P. (2018). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zekânın sosyal medya bağımlılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Ayaroğlu, N.S. (2002). *The relationship between internet use and loneliness of university students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, Ş. ve Gölcü, A. (2013). Facebook addiction among university students in Turkey: Selcuk University example. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 34, 34, 255–278.
- Balcı, Ş. ve Koçak, M.C. (2017). *Sosyal medya kullanımı ile yaşam doyumu arasındaki ilişki: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma*. Öztürk, G., Eken, İ. (ed.), 1. Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı içinde (34-45). İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Başoğlu, U.D. ve Yanar, Ş. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçları ve alışkanlıklarının belirlenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 6-13.
- Bayraktar, D.M., Hopcan, E.P. and Hopcan, S. (2013). Adoption of social networks and loneliness situations of candidate teachers. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 10(2), 35-45.
- Blackwell, D., Leaman, C., Tramposch, R., Osborne, C. and Liss, M. (2017). Extraversion, neuroticism, attachment style and fear of missing out as predictors

Yukay Yüksel, M., Çini, A. (2020). Yasak, B. Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumunun incelenmesi, 66-85.

of social media use and addiction. *Personality and Individual Differences*, 116, 69-72.

- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çağır, G. (2010). *Lise ve üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanım düzeyleri ile algılanan esenlik halleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Çakır, Ö. ve Oğuz, E. (2017). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 418-429. DOI: 10.17860/mersinefd.290711
- Çayırılı, E. (2017). *Sosyal Medya kullanım özelliklerinin kişilik yapılanmaları, yaşam doyumu ve depresyon açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 417-434.
- Creswell, J.W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(59), (1250-1262).
- Davis, M.H. and Kraus, L.A. (1989). Social contact, loneliness, and mass media use: A test of two hypotheses 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 19(13), 1100-1124.
- Diener, E.D., Emmons, R.A., Larsen, R.J. and Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- De Choudhury, M., Gamon, M., Counts, S. and Horvitz, E. (2013). Predicting depression via social media. In *Seventh international AAAI conference on weblogs and social media*.
- Deniz, L. ve Gürültü, E. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 355-367.
- Demir, A. (1989). UCLA yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Psikoloji dergisi*, 7(23), 14-18.
- Demir, A. (1990). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini etkileyen bazı etmenler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir, İ., Peker Özköklü, D. ve Aygün Turğut, B. (2015). Ergenlerin problemleri internet kullanımının yordanmasında denetim odağı ve yaşam doyumunun rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 720-731. DOI: 10.17860/efd.02132.
- Demir, Ü. (2016). Sosyal medya kullanımı ve aile iletişimi: Çanakkale'de lise öğrencileri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9(2), 27-50.
- Doğan, U. ve Karakuş, Y. (2016). Lise öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanımının yordayıcısı olarak yalnızlık. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 57-71.
- Dost, M.T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 132-143.
- Durak Batıgün, A. ve Hasta, D. (2010) İnternet bağımlılığı: yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 213-219.

- Gazi, M. A., Çetin, M. ve Çakı, C. (2017). The research of the level of social media addiction of university students. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2), 549-559.
- Goldberg, I. (1996). Internet addictive disorder (IAD) diagnostic criteria. Erişim adresi: [www.psycom.net/iadcriteria.html](http://www.psycom.net/iadcriteria.html).
- Hawi, N.S. and Samaha, M. (2017). The relations among social media addiction, self-esteem, and life satisfaction in university students. *Social Science Computer Review*, 35(5), 576-586.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı-bir alan çalışması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32(1), 151-176.
- Huebner, E.S., Antaramian, S., Hills, K., Lewis, A. and Saha, R. (2010). "Stability and predictive validity of the BMSLSS". *Child Indicators Research*, 4, 161-168.
- Joinson, A.N. (Nisan, 2008). 'Looking at', 'looking up' or 'keeping up with' people? motives and uses of facebook. Bilişim Sistemlerinde İnsan Faktörleri Konferansı, İtalya. DOI: 10.1145/1357054.1357213.
- Karakoç, E. ve Taydaş, O. (2013). Bir serbest zaman etkinliği olarak üniversite öğrencilerinin internet kullanımı ile yalnızlık arasındaki ilişki: Cumhuriyet Üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi İletişim Dergisi*, 7(4), 33-45.
- Karal, H. ve Kokoç, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 251-263.
- Karaokçu, T. (2008). Sosyal medya kullanan ve kullanmayan üniversite öğrencilerinde öz saygı düzeylerinin belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, G. (2018). *Sosyal medya bağımlılığı ile internet kullanım amaçları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Köse, N. (2016). Ergenlerde internet bağımlılığının yaşam doyumuna etkisi. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 2016(1), 15-23. DOI: 25.1234/0123456789.
- Leung, L. (2014). Predicting Internet risks: a longitudinal panel study of gratifications-sought, Internet addiction symptoms, and social media use among children and adolescents. *Health Psychology and Behavioral Medicine: An Open Access Journal*, 2(1), 424-439.
- Lyvers, M., Narayanan, S.S. and Thorberg, F.A. (2018). Disordered social media use and risky drinking in young adults: differential associations with addiction-linked traits. *Australian Journal of Psychology* 1-9. DOI: 10.1111/ajpy.12236.
- Mayfield, A. (2008). What is social media. *iCrossing ebooks*, 1-36. Erişim adresi: [https://www.icrossing.com/uk/sites/default/files\\_uk/insight\\_pdf\\_files/What%20is%20Social%20Media\\_iCrossing\\_ebook.pdf](https://www.icrossing.com/uk/sites/default/files_uk/insight_pdf_files/What%20is%20Social%20Media_iCrossing_ebook.pdf)
- McCann, U. (2008). *Power to the people-social media tracker wave*. 3. New York: Universal McCann.
- Morsünbül, Ü. (2014). İnternet bağımlılığının bağlanma stilleri, kişilik özellikleri, yalnızlık ve yaşam doyumunu ile ilişkisi. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 357-372.
- Onur, B. (1995). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi.

Yukay Yüksel, M., Çini, A. (2020). Yasak, B. Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumunun incelenmesi, 66-85.

- Pittman, M. and Reich, B. (2016). Social media and loneliness: why an Instagram picture may be worth more than a thousand Twitter words. *Computers in Human Behavior*, 62, 155-167.
- Savci, M. ve Aysan, F. (2016). Relationship between impulsivity, social media usage and loneliness. *Educational Process: International Journal*, 5(2), 106-115.
- Seferoğlu, S.S. ve Yıldız, H. (2013). Dijital çağın çocukları: ilköğretim öğrencilerinin facebook kullanımları ve internet bağımlılıkları üzerine bir araştırma. *İletişim ve Diplomasi*, 2, 31-48.
- Suldo, S.M., Riley, K.N. and Shaffer, E.J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582.
- Şafak, B. ve Kahraman, S. (2019). Sosyal medya kullanımının yalnızlık ve narsistik kişilik özelliği belirtileri ile ilgili ilişkinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 54-69.
- Şahin, C. (2016). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin internet bağımlılığı ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 1-13.
- Şahin, C. ve Yağcı, M. (2017). Sosyal medya bağımlılığı ölçeği-yetişkin formu: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 523-538.
- Şeker, V.T. (2018). *Sosyal medya bağımlılığı ile depresyon ve anksiyete arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Ankara.
- Şentürk, E. (2017). *Sosyal medya bağımlılığının, depresyon, anksiyete bozukluğu, karışık anksiyete ve depresif bozukluk hastalıkları ile kontrol grubu arasında karşılaştırılması ve kullanıcıların kişilik özellikleriyle ilişkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tutgun-Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Türkel, Z. (2018). *Ergenlerde sosyal medya kullanımı, yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Turan, Y. (2018). Yalnızlıkla başa çıkma: yalnızlık, dini başa çıkma, dindarlık, hayat memnuniyeti ve sosyal medya kullanımı. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 22(1), 395-434.
- Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2011, Eylül). Çevrimiçi sosyal ağlar: Öğrenciler neden facebook kullanmıyor. Genç, Z. (Ed.), *In International Computer & Instructional Technologies Symposium* içinde (191-197). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Turel, O. and Cavagnaro, D. R. (2018). Effect of abstinence from social media on time perception: Differences between low-and at-risk for social media “addiction” groups. *Psychiatric Quarterly*, 1-11.
- Wilczek, B. (2018). Media use and life satisfaction: the moderating role of social events. *International Review of Economics*, 1-28.
- Wright, R.R., Hardy, K., Shuai, S.S., Egli, M., Mullins, R. and Martin, S. (2018). Loneliness and social media use among religious latter-day Saint College students: an exploratory study. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 3(1), 12-25.
- Vural, Z.B.A. ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 20(5), 3348-3382.

Zivnuska, S., Carlson, J. R., Carlson, D.S., Harris, R.B. and Harris, K.J. (2019). Social media addiction and social media reactions: the implications for job performance. *The Journal of social psychology*, 1-15.

### **Extended Abstract**

**Purpose:** Social media is a comprehensive platform that enables to interact and communicate and receive information. The purpose of using social media is changing. The use of social media is now seen as a necessity. As time spent on social media increases, social media addiction begins. This addiction, which can be seen in all age groups, intensifies during young adulthood. With social media addiction, deterioration in the social relations of the person starts and s/he becomes isolated. As this loneliness increases, people begin to see social media as friends and family. Both the family life and the business life of the person is affected negatively and functionality decreases. With social media addiction; Narcissism, depression, anxiety, low self-esteem, such as many negativities occur. One of them is life satisfaction. As the social media addiction increases, the pleasure and general well-being of the person decreases and life satisfaction decreases. As social media addiction increases, life satisfaction decreases and loneliness increases.

**Method:** The correlational survey model was used in this study. In this study, social media addiction, loneliness and life satisfaction levels of young adults were as follows; age, gender, marital status. For this purpose, the research was conducted with a relational survey model. Working group was formed by using appropriate sampling method because it provides time, labor, money and labor ease. The study was conducted with the participation of 531 young adults (319 females (60.1%) and 212 males (39.9%)) in different provinces. Data was collected via Google form questionnaire because it provides quick response from participants, organized analysis, practical application on the move and ease of sampling. As a data collection tool; Personal Information Form, Social Media Addiction Scale-Adult Form (SMBÖ-YF), UCLA Loneliness Scale and Life Satisfaction Scale were used. The data were analyzed with SPSS 17.0 and the significance level was accepted as .05. Spearman Brown rank difference correlation, Independent Sample t-Test and One Way ANOVA were used for data analysis.

**Results:** The results of the research are as follows. Social media addiction scores were found to be significantly different in favor of men in terms of gender. It can be said that men have higher social media addiction than women. In the research, the scores obtained from life satisfaction scale show significant difference in favor of women. It can be said that women have higher life satisfaction than men. In addition, the loneliness scale scores differ significantly in favor of women. It can be said that women are more alone than men. According to the findings obtained in terms of marital status; There was a significant difference in social media addiction scale scores in favor of single individuals. It can be said that singles have a higher level of social media addiction than married people. A significant difference was found in the scores of life satisfaction scale in favor of married individuals. As a result of the differences between the groups according to the age variable, it can be said that social media addiction is more than 20-24 years old and decreases with increasing age. The difference in life satisfaction between the groups was found to be between the ages of 20-24 and 35-40 years and between 25-29 and 35-40 years. Loneliness and life satisfaction scale scores were found to be negatively correlated with loneliness and social media addiction.

Yukay Yüksel, M., Çini, A. (2020). Yasak, B. Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumunun incelenmesi, 66-85.

**Discussion:** While there are studies supporting the finding that social media addiction is higher in men than women, some studies suggest that social media addiction is higher in women than men. It is noteworthy that some studies suggest that this situation is not gender related. Research shows that women have higher life satisfaction than men, men have higher life satisfaction levels than women, and that gender is not a predictor of life satisfaction. Unlike the findings of the study, finding that loneliness is higher in males suggests the importance of the mean age of the study group. There are many studies showing a positive relationship between social media addiction and loneliness. This supports us that social media addiction has become an important risk. While a negative relationship between life satisfaction and social media addiction is expected, a positive relationship is surprising. This situation suggests that one can see social media as a means of escaping from daily problems and receiving satisfaction that he cannot provide in his life. Problematic use of the internet causes dissatisfaction in individuals, while dissatisfaction leads individuals to use the internet. This is an indication of an endless cycle.

**Conclusion:** Considering all the findings of this study, this research should be supported by studies covering middle and advanced adulthood, since this study is limited to individuals in young adulthood. The relationships between social media addiction, loneliness and life satisfaction may be examined by associating with different variables. The effects of social media addiction applications and intended use may be examined.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

**Araştırma Makalesi**

**İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE BİTİŞİK EĞİK YAZIDAN  
DİK TEMEL YAZIYA GEÇİŞİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN  
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**EVALUATION OF THE TRANSITION FROM CURSIVE HANDWRITING TO  
ORTHOGONAL BASIC WRITING IN TEACHING EARLY LITERACY  
ACCORDING TO THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEW**

**Hamdi KARAMAN**

Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-posta: [hamdi.karaman@hotmail.com](mailto:hamdi.karaman@hotmail.com)  
ORCID ID: 0000-0002-6782-4691

**Rabia YILAR**

Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim  
Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, e-posta: [rabia.yilar@atauni.edu.tr](mailto:rabia.yilar@atauni.edu.tr),  
ORCID ID: 0000-0002-9717-8360

Başvuru Tarihi:01.06.2020

Yayına Kabul Tarihi:22.06.2020

Doi:10.33418/ataunikkefd.746205

Online Yayın Tarihi: 30.06.2020

**Atıf/Citation:** Karaman, H. ve Yılar, R. (2020). İlkokuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçişin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 86-99.

**Öz**

2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ilkokuma ve yazma öğretim sürecinde bitişik eğik yazı öğretiminin yanında dik temel yazının da kullanılabileceğini belirtmiştir. Yani yazı stiline seçimi öğretmenlere bırakılmıştır. 2019 yılında ise okuma yazma öğretiminde sadece dik temel yazının kullanılması kararlaştırılmıştır. Bu çalışmanın amacı, ilkokul birinci sınıfta görev yapan ve ilkokuma ve yazma öğretiminde dik temel yazıyı kullanan, ilkokulun diğer sınıflarında ise bitişik eğik yazı kullanmakta iken dik temel yazıya geçiş yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir. Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarına ait etkileşimli desenlerden özel durum yöntemine uygun olarak yürütülmüştür. Çalışma grubu Ağrı ili Patnos ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 17 sınıf öğretmeni tarafından oluşturulmuştur. Araştırmacılar verilerin toplanabilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlamışlardır. Verilerin analizinde NVİVO 9 bilgisayar destekli nitel analiz programı kullanılmıştır. 17 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin toplamda sekiz kategori etrafında birleştiği görülmüştür. Buna göre katılımcı öğretmenlerin tamamı dik temel yazıya geçişi olumlu bulmakta ve dik temel yazıyı öğrenci için daha uygun olarak görmektedirler. Öğretmenlerin çoğunluğuna göre dik temel yazının kullanılması bitişik eğik yazıya göre daha kolaydır ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlere göre öğrenciler dik temel yazıya karşı daha olumlu tutumlara sahiptirler ve dik temel yazının hayatımızın her alanında karşılaşacağımız yazı stili olduğunu vurgulamaktadırlar. Az sayıda öğretmene göre, geçiş sürecinde bir takım zorluklar olmaktadır. Ayrıca bitişik eğik yazı bütünü daha rahat görülmesini sağlamaktadır.

Karaman, H., Yılar, R. (2020). İlkokuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçişin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi, 86-99.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokuma Yazma Öğretimi, Dik Temel Yazı, Bitişik Eğik Yazı, Sınıf Öğretmenleri

### **Abstract**

In 2017, the Ministry of National Education decided that not only cursive handwriting instruction, but also vertical basic writing could be used in teaching early literacy. In other words, the choice of writing style was left to the teachers. In 2019, it was decided to use only orthogonal basic writing in literacy teaching. The aim of this study is to examine the opinions of primary school teachers who work in the first grade of primary school and use orthogonal basic writing in teaching early literacy on the transition to vertical basic writing while using cursive handwriting in other elementary classes. The study was designed qualitatively, and the special case method was used in the study. The Study Group was formed by 17 primary school teachers working in primary schools in Patnos district of Ağrı province. The data were collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers. NVIVO 9 computer-assisted qualitative analysis software was used to analyze the data. As a result of semi-structured interviews with the participation of 17 teachers, it was observed that the teachers reached an agreement about 8 views in total. Accordingly, all of the participant teachers approved the transition to vertical basic writing and they considered it more appropriate for the student. According to the majority of teachers, the writing of vertical basic writing is easier than the cursive handwriting, and it affects students' writing skills positively. While the students had more positive attitudes towards orthographic basic writing, the teachers emphasized that vertical basic writing is the writing style we will encounter in every aspect of our life. According to a few teachers, cursive handwriting makes the whole easier to see and also makes the transition process difficult.

**Key Words:** Teaching Early Literacy, Upright Basic Writing, Cursive Handwriting, Primary School Teacher

## **GİRİŞ**

Gömleğin ilk düğmesinin doğru olarak iliklenmesi ne kadar önemli ise ilkokula başlayan bireyler içinde okuma-yazma öğretiminin doğru ve etkili bir şekilde yapılması o kadar önemlidir. Doğru, kurallara uygun ve güzel yazılar yazmak; eleştirel, akıcı ve kaliteli okumalar yapabilmek için ise ilkokuma ve yazma öğretimi çok büyük öneme sahiptir. Eskiye oranla gerek aile gerekse okul öncesi eğitim sayesinde öğrenciler her ne kadar okuma-yazma öğretimine hazırlansalar da sınıf öğretmenlerinin vereceği temel okuma-yazma öğretimi, önemini hala korumaktadır (Arcagök, Kobak, Demir ve Şahin, 2017).

Yazma becerileri çocukluk zamanlarımızda kazanılmaktadır ve hayatımızın sonuna kadar kullanılmaktadır. İlköğretim çağındaki öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın yaklaşık olarak yarısı yazma ile geçmektedir (Erdoğan, 2012). Ancak özellikle son yıllarda yapılan araştırmalara göre yazma eğitimine ayrılan süre yetersizdir. Özellikle testlerin ve sınav sisteminin getirisi olarak zamanımızda yazma edimine de ayrılan süre eskiye oranla azalmıştır (Sarıkaya ve Yılar, 2019). Bu beceri hayat boyu kullanılacak olduğundan, doğru bir şekilde öğrenilip devam ettirilmesi hayati önem taşımaktadır. Ancak öğrenciler, hızlı ve okunaklı şekilde yazmayı beceremiyorlarsa, öğrencilerin yazma sırasında enerjisi yazı içeriğinin anlamsal yapısından ziyade güzel ve okunaklı yazmaya kaymaktadır. Bu sebeple, öğrencilerin düşünceleri kâğıt üzerinde yeterli bir şekilde aktarılamadığından, yazma istekleri kaybolabilmektedir (Graham, Berninger, Weintraub and Schafer, 1998). Ayrıca bireylerin bitişik eğik yazı yazma sürecindeki başarıları, öğretmenlerinin ilgi, arzu ve isteklerine ve uygulamalara ayrılan zamana bağlıdır (Graham, Harris, Mason, Fink-Chorzempa, Moran and Saddler, 2008).

Yazma, Güneş'e (2017) göre, bilgilerimizi ve düşüncelerimizi işaret ve harfleri kullanarak anlatabilmektir. Bu da ancak nitelikli bir eğitimle beraber sağlanabilir. Bu sebepten dolayı okul hayatına yeni başlayan öğrencilerin yazıyı nitelikli bir şekilde öğrenmeleri çok önemlidir. Yazı öğretiminin öneminden dolayı konuyla ilgili olarak



birçok araştırma yapılmıştır. Genelde okuma-yazma öğretiminde bitişik eğik yazı öğretimi ile dik temel yazı öğretimi olmak üzere iki tür yazı öğretimi bulunmaktadır. Dik temel yazı öğretiminde bireyler dik ve bağlantısız; bitişik eğik yazı öğretiminde ise sağa eğik ve bağlantılı olacak şekilde yazarlar. Bu iki türün yazımı ve öğretimi birbirinden farklıdır.

Dik temel yazı öğretiminde genellikle dik çizgiler kullanılmaktadır. Kısa ve kesik çizgiler, yukarıdan aşağıya ve sağdan sola çizilerek harfler oluşturulmaktadır. Çok düzgün ve sade bir yazı stilidir. Harfler bağlantısız bir şekilde kelime aralarında boşluklar oluşacak tarzda yazılmaktadır (Duran, 2009). Yazılar genellikle kalemin kâğıda 80-90 derecelik açıyla tutulması ile yazılmaktadır. Harfler arasında belli oranlarda boşluklar vardır. Bu sayede harflerin başlama ve bitiş noktalarının farklı yerde olmasına ve farklı şekillerde oluşturulmasına imkân tanımaktadır (Yardımcı, 2013). Dik temel yazının faydaları aşağıda şöyle sıralanmıştır;

- Bireyler dik temel yazıyı daha kolay öğrenmektedirler.
- Dik temel harfler net ve açıktır.
- Dik temel harflerin yazımı kolaydır.
- Dik temel yazı kullanıldığı zaman, bitişik eğik yazıya geçiş daha kolay olmaktadır.
- Harflerin birleştirilmesi için çizgiler kullanılmaz.
- Öğrenciler daha az yorulmaktadır.
- Birinci sınıf öğrencilerinin kas ve hareket gelişimine uygun olarak tasarlanmıştır (Gray, 1975).

Bitişik eğik yazı kullanımı ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] İlköğretim Türkçe Öğretimi Programı'nda; öğrencilerin kalemleri ellerine ilk aldıklarında dairesel ve eğik olarak çizgiler yaptıkları belirtilmiştir. Bu durumda öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Öğrencilerin kalemi eğik tutmalarının sebebi onların anatomik yapılarıdır. Bitişik eğik yazı yazılırken geri dönüşler yapılamamaktadır. Bu sayede yazı doğru yazılmakta ve akıcı şekilde gelişmektedir (MEB, 2005). Bununla beraber bitişik eğik yazıda öğrenciler sürekli bağlantılar yaparlar ve bu onlar için giderek alışkanlık haline gelir. Bu sebeple bireyler, yazıyla ilgili olarak bağlantı ve ayrıntılar üzerinde düşünmektedirler. Bireylerin bu şekilde ayrıntılı ve bağlantılı olarak düşünmeyi öğrendikleri saptanmıştır (Güneş, 2006). Dik temel harflerle yazılar yazılırken el kaldırma hareketi yapıldığından dolayı harflerin arasında gereken uygunlukta ve oran bırakmada sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunun bitişik eğik yazı kullanılarak ortadan kaldırılabileceği düşünülmektedir (Bayraktar, 2006; Akyol, 2010). Bitişik eğik harflerin öğretiminde en temel özellik, tümevarım ilkesinin kullanılmasıdır. Öğretmenlerin harf öğretiminde, harflerin iyice kavranmasını beklemeli ve tam öğrenilmeden bir sonraki harfe geçmemelidir (Öz, 2011).

Yazı öğretim materyallerinde genelde harflerin nasıl yazmaya başlanacağı ve bitirileceği ile ilgili bilgiler var olmasına karşın, harf çizilirken kaleme bastırmanın üzerinde durulmamaktadır. Dik temel harfler yazılırken bitişik eğik harflere göre kaleme daha fazla basılmaktadır. Bu akıcı yazmanın engellenmesine sebep olmaktadır. Ayrıca bu yazı stilleri sadece harflerin birbirine bağlanması yönünden değil harflerin yazılış şekilleri yönünden de farklıdır. Bitişik eğik harfler üç harekette çizilebiliyorken dik temel harfler 6 harekette çizilebilmektedir. Bu sebeple bitişik eğik yazı daha az zaman almaktadır (Akyol, 2010).

Ülkemizde 1928 yılında Gazi Mustafa Kemal Atatürk liderliğinde okuma-yazma seferberliği başlatılmıştır. Okul çağı öğrencilere ve yetişkin vatandaşlara bitişik eğik yazı

Karaman, H., Yılar, R. (2020). İlkokuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçişin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi, 86-99.

ile okuma-yazma öğretimi yapılmıştır. Devam eden yıllarda okuma-yazma öğretimi dik temel yazı stili kullanılarak devam etmiştir. 1997 yılında yayımlanan İlköğretim Okulları Yazı Programı 1. sınıfta dik temel yazının, 2. sınıfta ise bitişik eğik yazının kullanımını öngören bir yapıda sunulmuştur. 2004 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programı ile beraber bitişik eğik yazı ile ilkokuma ve yazma öğretimi yeniden uygulanmaya başlamıştır (Güneş, 2017). 2005 yılında, ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılma sürecine giren ses temelli cümle yöntemi, yapılandırmacı anlayışa uygun olacak şekilde hazırlanmıştır. Ses temelli cümle yöntemi hazırlanırken, bitişik eğik yazı kullanılarak ilkokuma ve yazma öğretimi yapılacak şekilde tasarlanmıştır. Bitişik eğik yazının ses temelli cümle yöntemi ile beraber kullanılması, çocukların okuma ve yazmayı birlikte öğrenmesini ve bitişik eğik yazı kullanılarak yazılar yazmayı alışkanlık haline getirmelerini hedeflemektedir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

İlkokuma ve yazma öğretiminde 12 yıl boyunca kullanılan bitişik eğik yazı, 2017 yılında MEB tarafından alınan kararlar ilkokuma ve yazma öğretimindeki yerini dik temel yazıya bırakmaya başlamıştır. İlkokuma ve yazma öğretiminde bitişik eğik yazı veya dik temel yazı kullanma durumu, zümre öğretmenler kurulu ile karar almak şartıyla öğretmenlerin kendilerine bırakılmıştır. Böylece hangi yazı stiline kullanılacağı isteğe bağlı hale gelmiştir. Ayrıca okuma-yazma öğretiminin adı “Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi” olmuştur (MEB, 2018). 2019 yılında ise okuma-yazma öğretiminde sadece dik temel yazının kullanılması kararlaştırılmıştır. Bu bağlamda bu çalışmada amaç, ilkokul birinci sınıfta görev yapan ve ilkokuma ve yazma öğretiminde dik temel yazıyı kullanan, diğer ilkokul sınıflarında ise bitişik eğik yazı kullanmakta iken dik temel yazıya geçen sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir. Bu çalışmada temel olarak şu sorunun cevabı aranacaktır;

İlkokul birinci sınıfta ilkokuma ve yazma öğretiminde dik temel yazıyı kullanan ve diğer sınıflarda okuma-yazma öğretiminde bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçen sınıf öğretmenlerinin, yazı stilleri ile ilgili görüşleri nasıldır?

## YÖNTEM

Bu araştırma ilkokul birinci sınıfta görev yapan ve ilkokuma ve yazma öğretiminde dik temel yazıyı kullanan, diğer ilkokul sınıflarında ise bitişik eğik yazı kullanmakta iken dik temel yazıya geçen sınıf öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, düşük ölçekli olarak görülmesinin tersine, insanları incelemek adına farklı bir yöntemdir ve tecrübeleri keşfetmeyi amaçlayan bilimsel bir araştırma yöntemidir (Vishnevsky and Beanlands, 2004). Nitel araştırma yöntemleri ile araştırma konusu üzerinde derinlemesine bilgi sağlanabilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu araştırmanın deseni ise derinlemesine araştırma amacı sebebi ile özel durum yöntemidir. Özel durum çalışmaları bir durum, olgu veya olayı derinlemesine araştıran nitel bir araştırma yöntemidir (Given, 2008). Araştırılan herhangi bir olayın tüm ayrıntılarının belirlenmesinde, bunların bazı açıklamalarının oluşturulmasında ve değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışmada bitişik eğik yazı ve dik temel yazı kullanımını açısından öğretmenlerin görüşleri derinlemesine değerlendirileceğinden özel durum yöntemi kullanılmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Ağrı ili Patnos ilçesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilkokul birinci sınıfta görev yaparken ilkokuma ve yazma öğretiminde dik temel

yazıyı kullanan, diğer ilkokul sınıflarında ise bitişik eğik yazı kullanmakta iken dik temel yazıya geçen 17 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo1.

*Araştırma Grubunun Demografik Bilgileri*

Cinsiyet	N	Deneyim	N	Sınıf	N
Erkek	9	1- 4 yıl	11	1. sınıf	6
Kadın	8	5- 9yıl	6	2. sınıf	4
Toplam	17	9+		3. sınıf	3
				4. sınıf	4

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 17 öğretmenin dokuzu erkek ve sekizi kadındır. Öğretmenlerin 11’i 1-4 yıl deneyime sahip, altısı ise 5-9 yıl deneyime sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 1. Sınıf öğretmeni olan altı kişi, 2. Sınıf öğretmeni dört kişi, 3. Sınıf öğretmeni üç kişi ve 4. Sınıf öğretmeni ise dört kişi vardır. Ayrıca etik sorumluluk gereği, görüşmelerin her biri için “ M1, M2” şeklinde kodlamalar yapılmış ve öğretmenlerin isimleri gizli tutulmuştur. Bu kodlamalarda “M” mülakatı, yanındaki “1” ve “2” gibi ifadeler ise kaçınıcı mülakat olduklarını göstermektedir.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri araştırmacıların hazırlamış olduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanma aşamasında, ilgili alan uzmanı iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Daha sonra iki sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve verilen dönütlere göre yarı yapılandırılmış görüşme formu son halini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu üçü kişisel bilgiler olmak üzere toplam 10 sorudan oluşmuştur. Verilerin analizinde NVİVO 9 bilgisayar destekli nitel analiz programı kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler yazıya aktarılmış ve NVİVO 9 programına yüklemiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi elde edilen verileri açıklayabilmek için, veriler arasındaki ilişkileri ve kavramları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Elde edilen veriler NVİVO 9 bilgisayar destekli nitel analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Modeller, grafikler ve şekillerden yararlanılarak analiz ayrıntılı hale getirilmiştir. NVİVO verilerin çok daha sistematik bir şekilde karşılaştırılabilmesine ve yorumlanabilmesine imkân sağlar. Ayrıca matrisler, grafikler, şekiller ve tablolar halinde bu yorumların açık bir şekilde raporlanabilmesi de sağlanabilmektedir (Kaya ve Bacanak, 2013). Bu doğrultuda, önce program yardımıyla görüşme verileri incelenerek kodlar oluşturulmuş ve kodlarda benzerliklerine bakılarak kategorize edilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerinin daha iyi yansıtılabilmesi amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

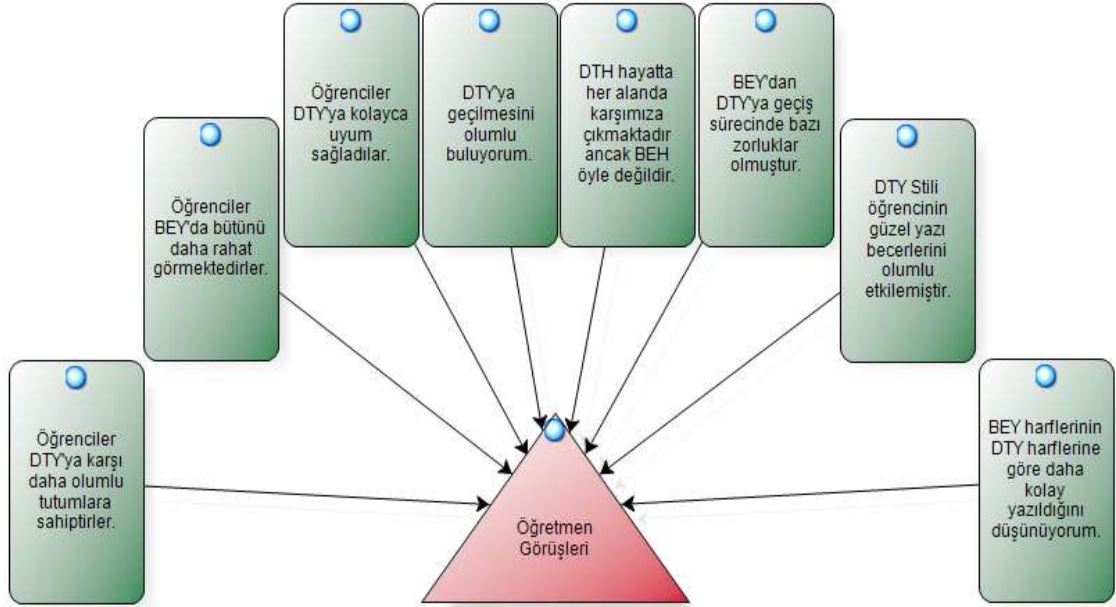
### BULGULAR

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla öğretmenlerden elde edilen verilere göre ortaya çıkan bulgular gösterilmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, 1. sınıfta dik temel yazıyı kullanan ve diğer sınıf düzeylerinde ise bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçen 17 öğretmenle yapılan

Karaman, H., Yılar, R. (2020). İlkokuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçişin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi, 86-99.

görüşmeler sonucunda ortaya çıkan bulgular sekiz görüş etrafında kategorize edilmiştir. Bu görüşler Şekil 1’de gösterilmiştir.



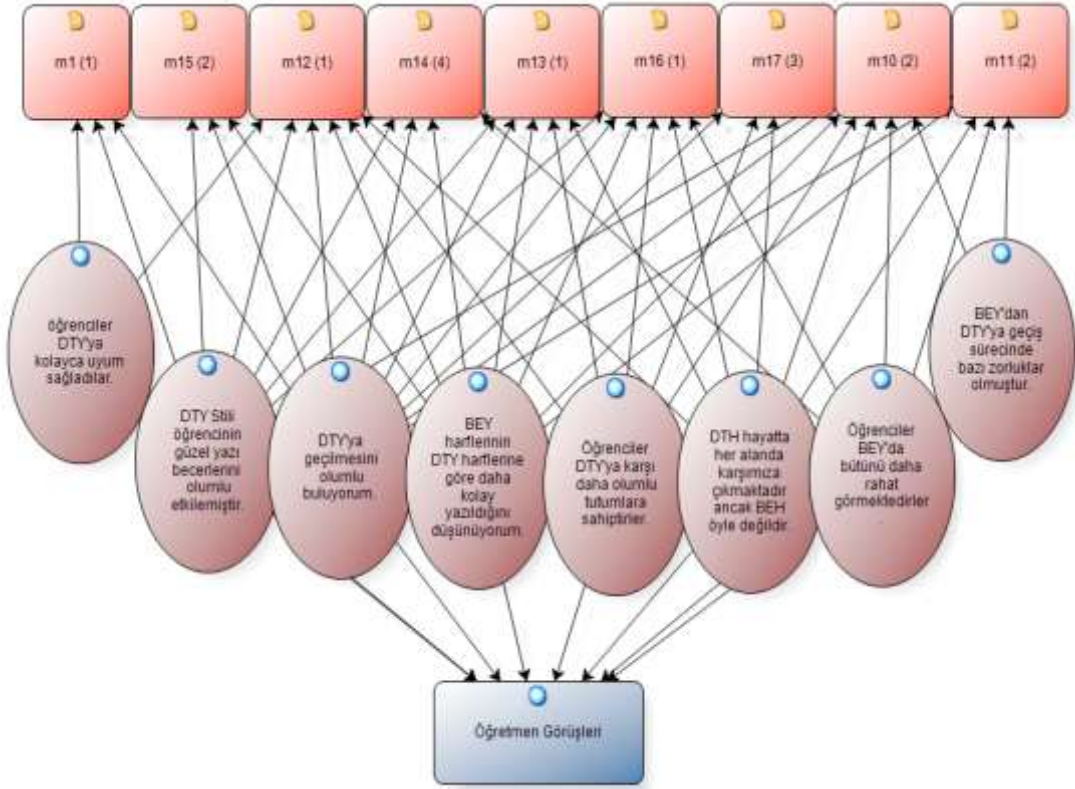
Şekil 1. Öğretmen Görüşleri

Şekil 1’de yapılan kısaltmalar şu şekildedir;

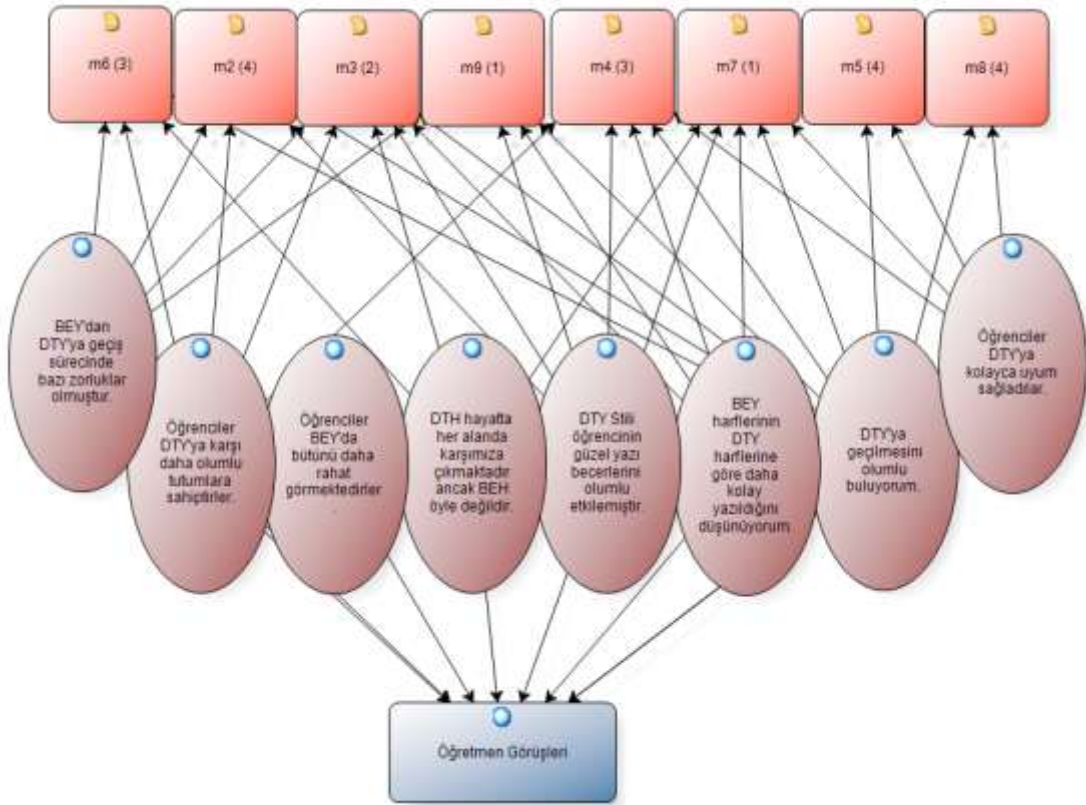
DTY: Dik Temel Yazı,  
BEY: Bitişik Eğik Yazı,  
DTH: Dik Temel Harfler,  
BEH: Bitişik Eğik Harfler.

Şekil 1’de görüldüğü gibi 17 öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan bulgular sekiz görüş etrafında birleştirilmiştir. Ortaya çıkarılan görüşlere bakıldığı zaman, öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde daha çok dik temel yazıyı kullanmayı istedikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlere göre; öğrenciler dik temel yazıya karşı daha olumlu tutumlara sahiptirler, öğrenciler bitişik eğik yazıda bütünü daha rahat görmektedirler, öğrenciler dik temel yazıya daha rahat uyum sağlamaktadırlar, dik temel yazıya geçilmesini olumlu bulmaktadırlar, dik temel harfler hayatın her alanında kullanılmaktadır, dik temel yazıya geçişte bazı sorunlar olmaktadır, dik temel yazı öğrencilerin güzel yazı yazma becerisini olumlu etkilemiştir ve bitişik eğik harfler dik temel harflere göre daha zor yazılmaktadır.

Öğretmenlerin mülakatlarına göre görüşlerinin dağılımını gösteren Şekil 2 ve Şekil 3 aşağıdaki gibidir. Bütün mülakatların tek bir şekilde gösterimi netlik ve açıklık bakımından sağlıklı olmayacağından, iki şekil halinde gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğretmenlerin Mülakatlarına Göre Görüşlerinin Dağılımı



Şekil 3. Öğretmenlerin Mülakatlarına Göre Görüşlerinin Dağılımı

Karaman, H., Yılar, R. (2020). İlkokuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçişin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi, 86-99.

Şekil 2 ve Şekil 3 incelendiği zaman öğretmenlerin dik temel yazı ile ilgili görüşlerde daha fazla yoğunlaştıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra bitişik eğik yazı ile ilgili görüşler ise daha az yoğunluğa sahiptir.

Çalışmada NVİVO 9 Bilgisayar Destekli Nitel Analiz Programı aracılığıyla ortaya çıkan görüşler sayısallaştırılarak daha anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır. Bu sayede elde edilen öğretmen görüşlerinin yüzdelik oranları Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2.

*Öğretmenlerin Görüşlerinin Frekansları ve Oranları*

	Öğretmen Görüşü	N	%
1	DTY'ya geçilmesini olumlu buluyorum.	17	100
2	DTY Stili öğrencinin güzel yazı becerilerini olumlu etkilemiştir.	11	64,70
3	BEY harflerinin DTY harflerine göre daha kolay yazıldığını düşünüyorum.	11	64,70
4	Öğrenciler DTY'ya karşı daha olumlu tutumlara sahiptirler.	9	52,94
5	DTH hayatta her alanda karşımıza çıkmaktadır ancak BEH öyle değildir.	9	52,94
6	Öğrenciler DTY'ya kolayca uyum sağladılar.	6	35,29
7	BEY'dan DTY'ya geçiş sürecinde bazı zorluklar olmuştur.	6	35,29
8	Öğrenciler BEY'da bütünü daha rahat görmektedirler.	4	23,52

Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırmanın çalışma grubunun tamamına göre öğrenciler için dik temel yazı ile ilkökuma ve yazma öğretimi daha uygundur. Öğretmenlere göre dik temel yazı öğrencinin yazıyı yazmasında zaman ve görsellik açısından daha kullanışlıdır. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

- M12: “Dik temel yazının okuma yazma öğretiminde daha uygun olduğunu düşünüyorum. Harflerin daha net karakterli olması, öğrencinin yazısının daha okunaklı olması, daha kolay yazılıp çevresine daha uygun olması, çevresinin buna uygun olması, uygun olmasında etkilidir.”
- M13: “Bence dik temel yazı daha uygun. Eğik yazıda bütün gün çocuklara yazı yazdırmakla geçiyordu.”

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğuna göre, dik temel yazı ile okuma-yazma öğretimi öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca dik temel yazı stili bitişik eğik yazıya göre daha kolay yazılmaktadır. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

- M12: “Dik temel yazıda harfler daha net okunup öğrenirken daha kolay yazılmaktadır.”
- M7: “Dik temel yazıda harf yazımı daha kolay olduğu için çocuklar fazla zorlanmamakta ve kolayca okuma yazma yapabilmektedirler.”
- M4: “Dik temel yazının daha akıcı, anlaşılır ve yazı karakteri bakımından daha olumlu olduğunu söyleyebilirim. Öğrenci daha düzgün ve okunaklı yazabiliyor, yazdığını okuyabiliyor.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı dik temel harflerin bitişik eğik harflerin aksine yaşantımızın her safhasında var olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca öğrencilerin bitişik eğik yazıya göre dik temel yazıya karşı daha olumlu tutumlara sahip olduğunu da belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

- M16: “Dik temel yazı günlük yaşantımızda kullandığımız yazı tipi olduğu için eğik yazıya oranla daha kullanışlıdır. Çocuk bu yazı tipinde daha çok pratik yapma şansı bulur.”

- M3: "Bugüne kadar karşılaştığım öğrencilerin genelinin dik temel yazıya karşı tutumu olumlu. Çünkü kolay öğrenilebilir ve uygulanabilir."

Öğretmenlerin düşük bir oranına göre, bitişik eğik yazı ile ilkokuma ve yazma öğretimi bütünün görülmesini kolaylaştırmaktadır ve dik temel yazıya geçme sürecinde bir takım sorunlar olabilmektedir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

- M10: "Bitişik eğik yazıda harfler birbirine bağlanarak yazıldığı için öğrenciler bütünü daha rahat görebiliyor."
- M9: "İlk başta hemen benimseyemediler. Yazarken araya eğik yazıyı da yazanlar oldu. Kuyrukları ile beraber yapanlar da oldu. Boşlukları ayarlayamama sıkıntıları oldu."

## TARTIŞMA

Elde edilen bulgular üzerinde yapılan analiz sonucunda bulguların sekiz kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilere göre; öğretmenler büyük ölçüde okuma yazma öğretiminde dik temel yazının daha uygun olduğunu düşünmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre dik temel yazı, bitişik eğik yazıya göre daha kolay, anlaşılır ve öğrenci için daha uygundur.

Bu sonuçlar alanyazında rastlanan diğer bir kısım çalışmalarla da desteklenmektedir. Sarıkaya ve Yılar'ın (2017) yaptığı çalışmaya göre; öğretmenler okuma-yazma öğretiminde dik temel yazıyla birlikte başlamanın daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Arslan ve Ilgın (2010), Yılmaz ve Cımbız (2016) yaptıkları araştırmalarda da öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde bitişik eğik yazı kullanılmasını uygun bulmadıkları ortaya çıkmıştır. Dik temel yazının öğretmen görüşlerine göre bitişik eğik yazıya göre daha önde olduğu hem bizim çalışmamızda hem de alanyazındaki diğer çalışmalarda açıkça görülmektedir.

Yıldırım (2007) çalışmasında öğretmenlerin okuma-yazma öğretimi sürecinde en fazla problemi bitişik eğik yazı kullanılması sebebiyle yaşadıklarını belirlemiştir. Ayrıca bitişik eğik yazı uygulamalarının öğretmenleri gereğinden fazla yorduğunu saptamıştır. Bitişik eğik yazı ile ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili sorunlarının ortaya konulduğu diğer bazı çalışmalarda da (Korkmaz, 2006; Çevik, 2006), benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmamızın sonuçları incelendiğinde yukarıdaki çalışmalarla benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Çalışmamıza göre öğretmenlerin bitişik eğik yazı öğretimi ile ilgili bir takım sorunları olduğu saptanmıştır.

Kuhl ve Dewitz (1994) çalışmalarında dik temel yazı ile okuma-yazma öğretimi görmüş çocukların bitişik eğik yazı kullanılarak okuma-yazma öğretimi görmüş çocuklarla karşılaştırıldığında harfleri karıştırma düzeylerinin azaldığını ifade etmiştir. Farris (1997) ise 6 ve 7 yaş grubundaki çocukların dik temel yazıyı, bitişik eğik yazıdan daha kolay öğrendiklerini savunmuştur. Çalışmamız sonucunda elde ettiğimiz bulgularda bu sonuçları desteklemektedir.

Turan, Gözler ve Erdoğan (2007), Yurduseven (2007), Bektaş (2007), Kazu ve Ersözlü (2006), Bayraktar (2006), Başaran (2006) yaptıkları araştırmalarında bitişik eğik yazı eğikliğinin sağlanması, okunaklı yazılması ve bitişik eğik harflerin büyüklüklerinin ayarlanması konusunda problemler olduğunu belirlemiştir. Bu problemlere karşılık



Karaman, H., Yılar, R. (2020). İlkokuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçişin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi, 86-99.

olarak çalışmamızda dik temel yazının kolay, net ve anlaşılır bir şekilde daha sorunsuz olarak öğrenildiği ortaya çıkmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ilkokul birinci sınıfta görev yapan ve ilkokuma ve yazma öğretiminde dik temel yazıyı kullanan, diğer sınıf düzeylerinde ise bitişik eğik yazı kullanmakta iken dik temel yazıya geçen sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 17 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve öğretmenlerden elde edilen veriler 8 kategori etrafında birleştirilmiştir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin tamamı dik temel yazıya geçişi olumlu bulmuşlardır ve öğrenci için daha uygun olarak görmektedirler. Öğretmenlerin çoğunluğuna göre dik temel yazının yazımı bitişik eğik yazıya göre daha kolaydır ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlere göre öğrenciler dik temel yazıya karşı daha olumlu tutumlara sahipken, dik temel yazının hayatımızın her alanında karşılaşacağımız yazı stili olduğunu vurgulamışlardır. Az sayıda öğretmene göre ise, bitişik eğik yazı bütünü görmeyi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca dik temel yazıya geçiş sürecinde bazı küçük problemler olmaktadır. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde daha çok dik temel yazıyı tercih ettiğini ve daha uygun gördüğünü, buna gerekçe olarak da dik temel yazının daha kolay, net ve öğrenciler için daha uygun olduğunu savdukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda gelecek çalışmalar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

1. Çalışmalara veri kaynağı olarak öğrenci ve velilerde eklenebilir.
2. Konuyla ilgili olarak daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
3. Yazma hızları, yazma becerileri, yazma tutumları vb. gibi unsurların yazı stilleri ile beraber karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
4. Öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçların öğrenci görüşleri de alınarak teyit edilmesi sağlanabilir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Araştırmanın birinci yazarı verilerin toplanması ve analizi aşamalarında, ikinci yazarı ise raporlama aşamasında çalışmıştır.

## KAYNAKLAR

- Arcagök, S, Kobak, G, Demir, M.K. ve Şahin, Ç. (2017). Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4) , 861-879.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, D. ve Iğın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2) 69-92.
- Başaran, M. (2006). *İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışları [Öz]*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresinde sunulan bildiri, Gazi Üniversitesi. Ankara. Erişim Adresi: [https://www.pegem.net/Akademi/sempozyumbildiri\\_detay.aspx?id=8717](https://www.pegem.net/Akademi/sempozyumbildiri_detay.aspx?id=8717)
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bektaş, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.



- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (genişletilmiş 3. Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çevik, S.O. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri (Bursa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Farris, P.J. (1997). *Language arts process, product, and assessment* (2nd ed.). Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Given, L.M. (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Sage Publications.
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N. and Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility. *Journal of Educational Research*, 92, 42-51
- Graham, S., Morphy, P., Harris, K.R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S., and Mason, L. (2008). Teaching spelling in the primary grades: A national survey of instructional practices and adaptations. *American Educational Research Journal*, 45(3), 796-825.
- Gray, W.S. (1975). *Okuma-yazma öğretimi*. (Çev. Nejat Yüzbaşıoğlu). Öğretmen Kitapları: 86. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Güneş, F. (2006). Niçin bitişik el yazısı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6, 71-73.
- Güneş, F. (2017). Bitişik eğik ve dik temel yazı savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 1-20. Doi:10.29250/sead.349627
- Kaya, M. ve Bacanak, A. (2013) Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının düşünceleri: fen okuryazarı birey yetiştirmede öğretmenin yeri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 209-228.
- Kazu, H. ve Ersözlü, Z.N. (2006). *Yeni müfredatla gelen bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşleri [Öz]*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresinde sunulan bildiri. Gazi Üniversitesi. Ankara. Erişim Adresi: [https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=8830](https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=8830)
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-431.
- Kuhl, D. and Dewitz, P. (1994). The effect of handwriting style on alphabet recognition. *New Orleans: Paper presented at the American Educational Research Association Meeting*.
- MEB (2018) *Türkçe dersi öğretim programı, 1. Sınıf*. Milli Eğitim Yayınları.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sarıkaya, İ. ve Yılar, Ö. (2017). Bitişik eğik yazı yazma süreçlerinin beceri ve görüşler bağlamında incelenmesi: birinci sınıf öğretmenleri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 916-938.
- Sarıkaya, İ. ve Yılar, Ö. (2019). Görüş akran destekli yazmanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve performansına etkisi: Bir pilot araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 941-963.

Karaman, H., Yılar, R. (2020). İlkokuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçişin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi, 86-99.

- Turan, M., Gözler, A. ve Erdoğan, B.(2007). *Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüş ve önerileri*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 27-29 Nisan, Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Vishnevsky, T. and Beanlands, H. (2004). *Qualitative Research*. Nephrology Nursing, 31, 234-238.
- Yardımcı, M.M. (2013). *El yazı incelemelerinde bağlantılı ve düz yazıların bireysel farklılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, K. (2007). Yazılı program ve uygulanan program kavramları açısından ses temelli cümle yönteminin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 25-46.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. ve Cımbız, A. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 567-592.
- Yin, R.K. (1984). *Case study research: design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Yurduseven, S. (2007). *İlkokuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

### Extended Abstract

**Purpose:** In our country literacy mobilization was started by War Veteran Mustafa Kemal Atatürk in 1928. Literacy education was provided to school-age children and adults. In the continuing years, upright basic writing style was used in literacy education. Elementary School Writing Program, which was published in 1997, suggested that first graders should use upright basic writing, second graders should use running writing style. Running writing style teaching was used again with the Turkish Education Program published in 2004. In 2005, sound-based sentence method used in first literacy education with constructivist understanding. Sound-based sentence method was designed to use with running writing style. With the Turkish Education Program, published and came into effect in 2005, running writing style, which was used for 12 years, was replaced by upright basic writing style with the decision of Ministry of National Education in 2017. In literacy education, not only running writing style but also upright basic writing style could be used depending on the decision of Group Teachers Board. Thus, using which writing style was optional. Also literacy education's name changed to "Sound-Based Literacy Education" (Ministry of National Education, 2018). In 2019, only upright writing style was decided to use in literacy education. The purpose of this action was considering the teachers opinions that used to use upright writing style in Grade 1 and switch to running italic writing style in Grade 2, 3 and 4.

In accordance with this purpose, the answer to the following question will be sought in the study;

What are the opinions of teachers that used to use upright writing style in Grade 1 on the switch to running italic writing style in Grade 2, 3 and 4 about writing styles?

**Method:** This research proposed for qualitative research of the opinions of teachers that used to use upright writing style in Grade 1 and switch to running italic writing style in Grade 2, 3 and 4 about writing styles and analyze their work. Special occasion studying

is a research method that investigates a case, a phenomenon or an event thoroughly. Study group was composed of primary school teachers who worked in Ağrı-Patnos in 2017-2018 education year. To collect data for this study, semi-structured interview forms were used prepared by researchers. Questions in semi-structured interview forms can be replaced or new questions can be added and explanations can be made about these questions. While preparing the semi-structured interview forms, specialists in their fields evaluated the forms in terms of compliance to the purpose of study. Afterwards, according to the feedback given, necessary arrangements were made in the semi-structured interview form, and the final form was given. The semi-structured interview form consisted of 10 questions, 3 of which were on demographic information. The data obtained were analyzed using NVIVO 9 computer-aided qualitative analysis program. Content Analysis was used to analyze the data obtained. Content Analysis aims to reveal the relationships and concepts between the data in order to explain the data obtained. The analysis has been detailed using models, graphics and figures. NVIVO enables data to be compared and interpreted much more systematically. In addition, these comments can be explicitly provided in matrices, graphs, figures and tables.

**Results:** According to the results of the study, all of the teachers participating in the research stated that teaching to read and write with upright basic writing style was more appropriate. The majority of the primary school teachers who participated in the study stated that the writing of the upright basic letters was easier to write than the running italic letters, and that the upright basic writing style contributed positively to the students' writing skills. The proportion of teachers who stated that the upright basic letters appeared in all areas of our lives unlike running italic letters, and that students had more positive attitudes towards upright basic writing at a rate of approximately 50%. According to a proportionally small number of participant teachers, students can see the whole more comfortably in the running italic and some difficulties arise for students in the transition process.

**Discussion:** As a result of the analysis on the findings, it was seen that the findings gathered under the opinions of 8 teachers. Considering the opinions revealed, it is seen that teachers want to use upright basic writing more in teaching reading and writing. In addition, according to the teachers, students have more positive attitudes towards upright basic writing, students see the whole more comfortably in running italic writing, adapt more easily to upright basic writing, have positive transition to upright basic writing, upright basic letters are used in all areas of life, there are some problems in the transition to the upright basic writing, upright basic writing has a positive effect on students' writing ability, and upright basic letters are written more easily than running italic letters. These results are supported by some other studies in the literature.

**Conclusion:** As a result, it was revealed that the primary school teachers argued that they preferred upright basic writing more in reading and writing education, and that they considered it more appropriate, clearer and more suitable for students. Following suggestions were made in line with the results;

1. Students and parents can be added to the studies as a data source,
2. More in-depth research can be done on the subject,
3. Studies that compare writing speeds, writing skills, writing attitudes, etc. can be done,

Karaman, H., Yılar, R. (2020). İlkokuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçişin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi, 86-99.

4. It can be ensured that the results obtained from teacher opinions can be confirmed by taking student opinions.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.