



# KARAEELMAS

## Journal of Educational Sciences

Volume 6, Issue 2, December 2018

International Refereed Journal

### Editor

*Prof.Dr. Soner YAVUZ*

### Associate Editors

*Assist.Prof.Dr. Turgay ÖNTAŞ*

*Assoc.Prof.Dr. Bekir GÜR*

*Assist.Prof.Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU*

*Res.Assist. Cem BÜYÜKEKŞİ*





International Refereed Journal

## Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



---

*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Adına Sahibi / Owner on behalf Zonguldak Bulent Ecevit University*

*Prof. Dr. Mustafa ÇUFALI, Rector, Zonguldak Bulent Ecevit University*

---

---

**Sorumlu Müdür / Publishing Manager**

*Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Ereğli Education Faculty*

---

---

**Yönetim Yeri / Head Office**

*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü, 67100, Zonguldak, Türkiye*

---

---

**Yazışma Adresi / Correspondence Address**

*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, 67300, Kdz. Ereğli / Zonguldak, Türkiye*

---

---

**İnternet Adresi / Web Address**

*<http://ebd.beun.edu.tr>*

---

---

**Editör / Editor**

*Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi*

---

---

**Yayın Türü / Publication Type**

*Uluslararası Süreli / International Periodical*

*Yılda iki kez yayımlanır: Haziran, Aralık / Published two issues per year: June, December*

---

---

## Odak ve Kapsam /Focus and Scope

---

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi (KEBD), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi tarafından yılda 2 kez olmak üzere elektronik ortamda yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergi genel anlamda eğitim politikaları, araştırmaları, teknoloji ve uygulamaları ile ilgili eserlere yer vermekte ve bu alanlarla ilgilenen her ülkeden ve her disiplinden akademisyen, araştırmacı ve tüm eğitim uygulayıcılarına hitap eden açık erişim anlayışını benimseyen bir yayındır.

KEBD eğitimin tüm alanları ile ilgili farklı yaklaşımları, uygulamaları, nitel ya da nicel metotları içeren betimsel ve deneysel orijinal nitelikteki araştırma makalelerini ve derleme çalışmalarını kapsamaktadır. Bu noktada derginin amacı, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve yetişkin eğitiminde öğrenme ve öğretmenin kalitesini artırmaya yönelik anlayışın, araştırma sonuçları ile birlikte desteklenip geliştirilmesidir.

Derginin kapsamı oldukça geniş bir alanı içerdiğinden, aşağıda görülen başlıklar ilgili konular hakkında fikir verebilir: **Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi; Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi; Eğitim Bilimleri:** Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması, Eğitimde Düşünmeyi Öğrenme, Öğretmen Yetiştirme, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ölçme ve Değerlendirme, Araştırma Yöntem ve Desenleri, Geçerlik ve Güvenirlik, Klasik ve Alternatif Değerlendirme, Ölçek Geliştirme; **Erken Çocukluk Eğitimi; Fen Bilimleri Eğitimi:** Biyoloji Öğretimi, Fen ve Teknoloji Öğretimi, Fennin / Bilimin Doğası ve Felsefesi, Fizik Öğretimi, Kimya Öğretimi; **Güzel Sanatlar Eğitimi:** Müzik Öğretimi, Resim Öğretimi, Sanat Tarihi Öğretimi; **Matematik Öğretimi; Okuma Yazma Öğretimi; Öğretim Teknolojileri:** Bilgisayarlı Öğrenme Ortamları, Teknoloji ve Materyal Tasarımı, Uzaktan Eğitim, Web Destekli Eğitim; **Özel Eğitim:** Görme Engelliler Eğitimi, İşitme Engelliler Eğitimi, Öğrenme Güçlükleri, Zihinsel Engelliler Eğitimi; **Sosyal Bilimler Eğitimi:** Coğrafya Öğretimi, Felsefe Öğretimi, Hayat Bilgisi Öğretimi, Psikoloji Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyoloji Öğretimi, Tarih Öğretimi; **Türkçe Öğretimi; Yabancı Dil Öğretimi.**

---

## Focus and Scope / Odak ve Kapsam

---

Karaelmas Journal of Educational Sciences (KJES) is a international journal with judge which is published in electronic two issues per year by Ereğli Education Faculty of Zonguldak Bulent Ecevit University. The journal generally contains works on subjects like educational policies, research on education, technology and its application and it is a publication which accepts the motto of open access which addresses researchers interested in these fields, academics, researchers and educational practitioners from all countries and all fields.

KJES covers articles of original descriptive and experimental research that contain different approaches, applications, qualitative or quantitative methods on all areas of education and compilations. At this point, the aim of the journal is to support and improve the concept of increasing the quality of learning and education in preschool education, primary education, secondary education, higher education and adult education along with the results of research.

Since the scope of the journal cover quite a large area, the headings below can provide information about the related subjects: **Teaching Physical Education and Sports;** Religion, Ethics and Values Education; **Educational Sciences:** Curriculum and Teaching, Educational Management, Supervision and planning, Learning to Think in Education, Educating Teachers, Psychological Counseling and Guidance, **Assessment and Evaluation,** Designs and Methods of Research, Validity and Reliability, Classical and Disjunctive Evaluation, Developing Scales; **Education in Early Childhood; Science Education:** Teaching Biology, Teaching Science and Technology, The Nature and Philosophy of Science, Teaching Physics, Teaching Chemistry; **Teaching Fine Arts:** Teaching Music, Teaching Art, Teaching History of Art; **Teaching Mathematics; Teaching Reading and Writing; Educational Technologies:** Computer-based Learning Environments, Designing Technology and Materials, Distant Education, Web-based Education; **Special Education:** Educating the Visually Impaired, Educating the Hearing Impaired, Difficulties in Learning, Educating the Mentally Impaired; **Education of Social Sciences:** Teaching Geography; Teaching Philosophy, Teaching Science of Life, Teaching Psychology, Teaching Social Sciences, Teaching Sociology, Teaching History; **Teaching Turkish; Teaching Foreign Language**

---

---

## Değerlendirme Süreci / Peer Review Process

---

Dergiye gönderilen çalışmalar, biçimsel kontrolü yapıldıktan sonra hakemlere gönderilir. Uygun biçimde olmayan çalışmalar, değişiklik yapılmak üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi neticesinde, düzeltilmesi gerekli görülen çalışmalar, değişiklik yapılması üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi olumsuz sonuçlanan çalışmalar, yazarlarına iade edilir.

---

## Peer Review Process / Değerlendirme Süreci

---

Studies submitted to the journal will be sent to referees after the formal control. Studies, which are not in accordance with journal format, are sent to the authors to make necessary changes. As a result of peer review, articles will be sent to the author for modification, if necessary. Adverse results in peer review activities, shall be returned to the authors.

---

## Açık Erişim Politikası / Open Access Policy

---

Bu dergi açık erişim sağlama politikasını benimsemiştir. Açık erişim bilginin global değişimini artırarak insanlık için yararlı sonuçlar doğurmaktadır.

---

## Open Access Policy / Açık Erişim Politikası

---

It has adopted a policy of providing open access journals. Open access leads to beneficial results for humanity by increasing the global exchange of knowledge.

---

## Yayım İzni / Subscriptions

---

Bireysel kullanım dışında, Karaelmas Eğitim Bilimleri dergisinde yayımlanan makaleler, şekiller ve çizelgeler yazılı izin olmaksızın çoğaltılamaz, bir sistemde arşivlenemez veya reklam ya da tanıtım amaçlı materyallerde kullanılamaz. Bilimsel makalelerde uygun şekilde kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

---

## Permission Request / Yayım İzni

---

Manuscripts, figures and tables published in the Karaelmas Journal of Educational Sciences cannot be reproduced, achieved in a retrieval system, or used for advertising purposes, except personal use.

Quotations may be used in scientific articles with proper referral.

---

## Indexing / İndeklendiği Veri Tabanları

---



Index Copernicus, Scientific Indexing Services (SIS), Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index), Google Scholar.

---

**Editor in Chief / Editör**

*Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*

**Associate Editors / Editör Yardımcıları**

*Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*

*Academic / Akademik*

*Assoc. Prof. Dr. Bekir S. GÜR, Yıldırım Beyazıt University, Turkey*

*Academic/ Akademik*

*Res. Assist. Cem BÜYÜKEKŞİ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*

*Secretariat-String-Layout / Sekreteryaya-Dizgi-Mizanpaj*

*Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*

*Academic / Akademik – Secretariat-String-Layout / Sekreteryaya-Dizgi-Mizanpaj*

**Section Editors / Bölüm Editörleri**

*Assoc. Prof. Dr. Uğur Altay MEMİŞ*

*Teaching Physical Education and Sports  
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi*

*Assoc. Prof. Dr. Hasan MEYDAN*

*Religion, Ethics and Values Education  
Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi*

*Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ*

*Educational Sciences*

*Assist. Prof. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ*

*Eğitim Bilimleri*

*Assist. Prof. Dr. Mine KIR*

*Education in Early Childhood*

*Assist. Prof. Dr. Gizem ÖZER*

*Erken Çocukluk Eğitimi*

*Prof. Dr. Soner YAVUZ*

*Science Education-Chemistry Education / Fen Eğitimi-Kimya Eğitimi*

*Prof. Dr. Naim UZUN*

*Biology Education / Biyoloji Eğitimi*

*Assoc. Prof. Dr. Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN*

*Physics Education / Fizik Eğitimi*

*Assoc. Prof. Dr. İlhan KARATAŞ*

*Teaching Mathematics*

*Assoc. Prof. Dr. Timur KOPARAN*

*Matematik Öğretimi*

*Assoc. Prof. Dr. Aysel DEMİROĞLU MEMİŞ*

*Teaching Reading and Writing, Teaching Turkish*

*Assist. Prof. Dr. Olcay ÖZDEMİR*

*Okuma – Yazma Öğretimi, Türkçe Öğretimi*

*Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU*

*Educational Technologies*

*Öğretim Teknolojileri*

*Assist. Prof. Dr. Emre ÜNLÜ*

*Special Education*

*Assist. Prof. Dr. Buket KISAÇ*

*Özel Eğitim*

*Assoc. Prof. Dr. Barış KAYA*

*Education of Social Sciences*

*Assist. Prof. Dr. Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI*

*Sosyal Bilimler Öğretimi*

*Assoc. Prof. Dr. Filiz METE*

*Turkish Language Education*

*Assist. Prof. Dr. Serdar SAVAŞ*

*Türkçe Öğretimi*

*Assist. Prof. Dr. Hüseyin KAYGIN*

*Teaching Foreign Language*

*Assist. Prof. Dr. Nuray OKUMUŞ CEYLAN (for BELL Conference)*

*Yabancı Dil Öğretimi*

## International Editorial Board / Uluslararası Yayın Kurulu

<i>Prof. Dr. Ali AZAR</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ali ERYILMAZ</i>	<i>Middle East Technical University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU</i>	<i>Adnan Menderes University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ayhan YILMAZ</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ</i>	<i>Inonu University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Canan NAKİBOĞLU</i>	<i>Bahkesir University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Dursun DİLEK</i>	<i>Sinop University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Emine ERDEM</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ</i>	<i>Ankara University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Hayati AKYOL</i>	<i>Gazi University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. İsmail ÖNDER</i>	<i>Sakarya University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Kathy GREEN</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ</i>	<i>Yıldız Teknik University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Naim UZUN</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU</i>	<i>Amasya University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ömür AKDEMİR</i>	<i>Yıldırım Beyazıt University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Özgül KELEŞ</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ramazan ÖZEY</i>	<i>Marmara University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Soner YAVUZ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Süleyman DOĞAN</i>	<i>Ege University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Süleyman YILMAZ</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Antonio OLMOS-GALLO</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Aysel DEMİROĞLU MEMİŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Barış KAYA</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Deniz ESERYEL</i>	<i>Oklahoma University, USA</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Duan ZHANG</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Filiz METE</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Hasan MEYDAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. İlhan KARATAŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Timur KOPARAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Uğur Altay MEMİŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Buket KISAÇ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Emre ÜNLÜ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Gizem ÖZER</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Hüseyin KAYGIN</i>	<i>Bartın University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Mine KIR</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Olcay ÖZDEMİR</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Serdar SAVAŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Ümit Işık ERDOĞAN</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>

---

**Reviewers of This Issue / Bu Sayının Hakem Kurulu**

---

<i>Assoc. Prof. Dr. Ali ARSLAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI</i>	<i>Bozok University, Turkey, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Buket KISAÇ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Dr. Burcu ŞENTÜRK</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Celal Can ÇAKMAKÇI</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Cevat EKER</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Emre ÜNLÜ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Erdal YILDIRIM</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Erhan YEŞİLYURT</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Ersen YAZICI</i>	<i>Aydın Adnan Menderes University, Turkey</i>
<i>Dr. Fatma AYKANAT</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Gazanfer ANLI</i>	<i>Bursa Technical University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Hakan ÖZAK</i>	<i>Düzce University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Halil ERSOY</i>	<i>Başkent University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. İbrahim TAŞ</i>	<i>İstanbul Sabahattin Zaim University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Muhammet ÖZDEMİR</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Murat İNCE</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Nazihan URSAVAŞ</i>	<i>Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Nuran BAŞOĞLU</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Nuray OKUMUŞ CEYLAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Olcay ÖZDEMİR</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Özlem AYDIN ŞENTÜRK</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Perihan GÜNEŞ</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Recai AKKAYA</i>	<i>Abant İzzet Baysal University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Selin MARANGOZ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Serdar SAVAŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Şeyda GÜL</i>	<i>Atatürk University, Turkey</i>
<i>Lecturer Soner SÖZLER</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Dr. Yasemin ÜNAL</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>

---



## EDİTÖRDEN

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi on birinci sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında hızla artan bilgi birikimine katkı verme çabamız sizlerin de desteği ile artarak devam etmektedir.

Bu sayımızda, dergimize yapılan çok sayıdaki başvuru sonucu hakem değerlendirme işlemleri tamamlanan toplam yirmi bir adet makale ile karşınızdayız. Bu makalelerden yedisi, 17-18 Mayıs 2018 tarihlerinde Üniversitemizde düzenlenen, "**3. BELL (Bülent Ecevit Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü) Uluslararası Konferansı**" nda sunulmuş ve hakem değerlendirme süreci sonunda siz değerli okurlarımızla paylaştığımız makalelerdir.

Yazarlarımız ve okurlarımızın, dergimize göstermiş olduğu yoğun ilgiye teşekkür ederiz. Hakem değerlendirme süreci devam eden diğer makalelerimizi, bir sonraki sayıya yetiştirmeye çalışacağız. Dergimizin 2017 yılı sayılarının, *Index Copernicus* tarafından dizinlenme ve etki değeri hesaplanma işlemleri tamamlanmıştır. *Index Copernicus, ICI Master Journal List* kapsamında taranan dergimizin 2016 yılı etki değeri **49,47** iken 2017 yılı sayıları için bu değer **76,28** seviyesine yükselmiştir. Bu başarıdan dolayı, dergimizin tüm ekibini tebrik ediyoruz. Dergimizin 2018 yılı sayılarının da taranması için gerekli çalışmalar yapılmaya devam edilecektir.

Dergimizin hazırlanması sürecinde, katkı veren ve çalışmalarını titizlikle değerlendiren tüm hakemlerimize ve çalışma arkadaşlarıma, yoğun iş tempoları arasında dergimizin niteliği adına verdikleri emek ve özveriden ötürü içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Yeni yılda yeni sayılarımızda görüşmek üzere...

Prof. Dr. Soner YAVUZ

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Baş Editörü







## CONTENTS / İÇİNDEKİLER

	Pages
<b>Effects on Self-Confidence Levels of Students for the Programme Developed Within the Scope of "Children's University"</b> Çocuk Üniversitesi Kapsamında Hazırlanan Programın Öğrencilerin Özgüven Düzeyine Etkisi <i>Okan BİLGİN</i>	146-153
<b>Comparison of Canada and Turkey 5th Grade Science Lesson Curriculum</b> Kanada ve Türkiye 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması <i>Murat İNCE, Ceren YILDIRIM</i>	154-162
<b>An Investigation Into the Relationship Between Citizenship Perceptions, Political Contributions and Political Interests of Primary and Social Studies Teachers</b> Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Algıları, Politik Katılımları ve Politik İlgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Erdal YILDIRIM, Turgay ÖNTAŞ, Şule EGÜZ</i>	163-175
<b>The Investigation of the Perceptions of Students with Disabilities on the Virtual Concrete-Representational-Abstract Model to Teach One Digit Multiplication Word Problem</b> Tek Basamaklı Sözel Kelime Problemlerinin Sanal Soyut-Yarı Soyut-Somut Model ile Öğretimi Hakkında Yetersizliği Olan Öğrencilerin Görüşlerinin İncelenmesi <i>Rıza ÖZDEMİR</i>	176-184
<b>Teachers' Perceptions of Gifted Children's Characteristics and Their Education</b> Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri ve Eğitimlerine Yönelik Algıları <i>Çiğdem AKKANAT, Neşe KUTLU ABU, Murat GÖKDERE</i>	185-201
<b>Dissemination and Exploitation of the European Benchmarks for Enabling Quality Assurance in Foreign Language Testing and Assessment</b> Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirmede Kalite Güvencesinin Sağlanması için Avrupa Ölçütlerinin Kullanımı ve Yaygınlaştırılması <i>Nurdan KAVAKLI, Sezen ARSLAN</i>	202-212

	<b>Pages</b>
<b>A Case Study on the Effect of the Value in the Popular Culture Youth</b> Popüler Kültürün Gençlerdeki Değer Algısına Etkisi ile İlgili Bir Durum Tespiti <i>Berrin SARITUNÇ</i>	<b>213-230</b>
<b>The Views of Teacher Candidates and Teachers Regarding Children's Literature</b> Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri <i>Ayşe Özgül İNCE SAMUR</i>	<b>231-243</b>
<b>Values in Terms of Education Secondary School Turkish Textbooks</b> Değerler Eğitimi Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları <i>Kemalettin DENİZ, Efecan KARAGÖL</i>	<b>244-255</b>
<b>The Adaptation of the Scale of Determining the Sources of Self-Efficacy for Secondary School Students</b> Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeğinin Ortaöğretim Öğrencilerine Uyarlanması <i>Birsen GÜNERİ, Ali ARSLAN</i>	<b>256-268</b>
<b>Investigation of Primary School Students' Perceptions of Chemistry Through Metaphors</b> İlköğretim Öğrencilerinin Kimya Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi <i>Cem BÜYÜKEKŞİ, Zuhul GERÇEK, Soner YAVUZ</i>	<b>269-276</b>
<b>Examination of the Views of Prospective Math Teachers on the Process of Developing and Using Concrete Materials</b> Matematik Öğretmeni Adaylarının Somut Materyal Geliştirme ve Kullanma Sürecine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi <i>Timur KOPARAN, Anıl ÖZBEY</i>	<b>277-290</b>
<b>Biology Preservice Teachers' Views on Digital Experimental Tools</b> Biyoloji Öğretmen Adaylarının Dijital Deney Araçlarına Yönelik Görüşleri <i>Ahmet GÖKMEN, Tuğba TAFLI, Tahir ATICI</i>	<b>291-302</b>
<b>Perceptions of Prospective Teachers towards Study Skills (Example of Ereğli Faculty of Education)</b> Öğretmen Adaylarının Çalışma Becerilerine Yönelik Algılarının İncelenmesi (Ereğli Eğitim Fakültesi Örneği) <i>Özgür Murat ÇOLAKOĞLU, Esmâ Nur KARAMEŞE</i>	<b>303-316</b>

---

**SPECIAL SECTION / ÖZEL BÖLÜM**

- 3<sup>rd</sup> BELL (Bulent Ecevit University English Language and Literature) Conference, Faculty of Arts and Sciences, Department of English Language and Literature, International Conference on 17-18 May 2018
- 3. BELL (Bülent Ecevit Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı) Konferansı, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Uluslararası Konferans 17-18 Mayıs 2018

---

**Pages**

---

**Flipping a Prep School EFL Class: Students' Perspective****317-325**

Bir Yabancı Dil İngilizce Hazırlık Sınıfını Ters-Yüz Etmek: Öğrencilerin Bakış Açısı

*Soner SÖZLER*

---

**English Language Teaching as Lingua Franca****326-331**

Lingua Franca Olarak İngilizce Öğretimi

*İrfan TOSUNCUOĞLU*

---

**An Investigation of Students' Learning Conceptions in Voluntary English Preparatory Programme****332-338**

İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi

*Gülay BİLGAN, Gökhan ÇETİNKAYA*

---

**The Efficacy of Introductory Level Linguistics Course at an English Language and Literature Department: An Evaluation****339-348**

İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümündeki Dilbilime Giriş Dersinin Yeterliği Üzerine Bir Değerlendirme

*İlyas YAKUT*

---

**Reflections of Bergson's Duration Theory on "Long Day's Journey into Night", "Death of a Salesman" and "The Glass Menagerie"****349-355**

Bergson'un Süre Kuramının "Günden Geceye", "Satıcının Ölümü" ve "Sırça Kümesi" Oyunlarındaki Yansımaları

*Elzem AKSU*

---

**Students' Language Learning Anxiety Level and Their Perception of Teacher Behavior in an EFL Context****356-370**

Öğrencilerin Öğretmen Davranışı Algısı ile Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişki

*Pınar YÜNCÜ KURT, Hüseyin KURT*

---

**Left Out: The Subjugation of Women in "Desire under the ELMS", "A Streetcar Named Desire" and "The Crucible"****371-378**

Dışlanılmış: "Karaağaçlar Altında", "Arzu Tramvayı" ve "Cadı Kazanı" Oyunlarında Kadının Boyun Eğdirilişi

*Özgür SERDAR*

---



## Effects on Self-Confidence Levels of Students for the Programme Developed Within the Scope of “Children’s University”

Okan BİLGİN<sup>1</sup>

Received: 12 September 2018, Accepted: 05 October 2018

### ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effect of the program on the self-confidence level of the students prepared by the Zonguldak Bülent Ecevit University Continuing Education Center for the self-confidence development in the project of the Children’s University. The study group of the research consists of 13 students who participated in the program opened by Bulent Ecevit University Continuing Education Center during the winter semester of 2018 within the scope of the Children’s University. 3 of the participants are female, 10 of them are male. The class level of the students is between 4. 5. 6. 7. and 8. "Self-confidence scale" was used as a means of collecting data in the study in order to determine the self-confidence levels of the students. In the study, only one group pretest-posttest control group without experiment design was used. Findings obtained from the research showed that the students who participated in the program prepared to develop self-confidence had a significant difference between the pre and post-test scores and that the program applied increased the self-confidence levels of the students.

**Keywords:** Self-Confidence, Children’s University.

### EXTENDED ABSTRACT

Self-confidence, one of the most basic characteristics of human personality, is not hereditary and it is shaped as human beings live. Self-confidence can be improved because of this feature. It is important to develop self-confidence that affects human life in many different areas and to work in this sense. The most important feature of self-confidence that affects human life in a positive and negative way is that it is not static and it can change according to the conditions during human life. Individuals can generally be described as having low, moderate and high self-confidence, with each person having a different level of self-confidence. Considering the advantages that high level of self-confidence can provide to the individual, it is important to carry out studies at the point of increasing self-confidence level. The aim of this research is to increase the self-confidence level of the students participating in the program prepared to develop self-confidence within the scope of Bulent Ecevit University Children’s University in the winter of 2018.

In this context, the study group of the researchers consisted of 13 students studying between 4th and 8th grade levels. 3 of the participants were female, 10 of them were male. The average age of the students was 11.46. 3 of the students were in the 4th grade, 6 in the 5th grade, 1 in the 6th grade, 2 in the 7th grade and 1 in the 8th grade. It was taken into consideration that the participants must have participated in the pre-test and post-test measures of the students, as well as the participation in the whole of the five day program.

The 'Self-Confidence Scale' was used as a means of collecting data in the study to determine the self-confidence levels of the students. Pre-test post-test control group-free design was used in the study with experimental design. According to this, the students who participated in the program prepared the Self-Confidence Scale before the program started and after the program was over, the effectiveness of the program was tested. The program started with 13 participants and ended with 13 participants in complete. The program was held for 5 days between 13.30-

<sup>1</sup> Assist. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [bilgin.okan@gmail.com](mailto:bilgin.okan@gmail.com)

16.30 with 4 hours daily. A large literature survey was conducted before the program was prepared and the activities used in the program were determined accordingly.

In the analysis of collected data with measurement tools; the collected data for the general purpose of the study were entered into the SPSS program and the SPSS 16.0 package program was used for the statistical analysis on the data. In the analysis of the data, the Wilcoxon Signed Sequential Test, one of the nonparametric statistical techniques that test the significance of the difference between the scores, was used in the pretest - posttest score comparisons.

According to the findings obtained at the end of the study, it was determined that the students who participated in the program had a significant increase in self-confidence levels. This study was conducted with a single group pre-test / post-test experimental model. Subsequent studies may give more accurate results in the experimental sense, and more comprehensive, with control group, monitoring test, and so on can be done by experimental studies.

# Çocuk Üniversitesi Kapsamında Hazırlanan Programın Öğrencilerin Özgüven Düzeyine Etkisi

Okan BİLGİN<sup>1</sup>

**Başvuru Tarihi:** 12 Eylül 2018, **Kabul Tarihi:** 05 Ekim 2018

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi tarafından gerçekleştirilen Çocuk Üniversitesi projesinde yer alan özgüven geliştirmeye yönelik hazırlanmış programın öğrencilerin özgüven düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi tarafından Çocuk Üniversitesi kapsamında 2018 kış döneminde özgüven geliştirmeye yönelik açılan programa katılan 3 kız, 10 erkek toplam 13 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyi ise 4. - 8. sınıflar arasındadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin özgüven düzeylerini tespit edebilmek amacıyla "Özgüven Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada tek grup öntest-sontest kontrol grupsuz deney deseni kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, özgüven geliştirmeye yönelik hazırlanmış programa katılan öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında anlamlı farkın olduğunu ve uygulanan programın öğrencilerin özgüven düzeylerini arttırdığını ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Özgüven, Çocuk Üniversitesi.

## 1. Giriş

Son yıllarda üzerinde birçok çalışma yapılan ve birçok değişkenle ilişkisine bakılan kavramlardan biri "güven" kavramıdır. Güven, kişilerarası ilişkileri etkileyen önemli bir kavramdır. Bu nedenle eğitim psikologlarının çalışma alanlarından biri olmuştur. İnsanda güven duygusu bebeklik yaşamıyla başlar. Özellikle yaşamın ilk yılı bebeğin güven duygusunun geliştirebilmesi açısından önemlidir. Zaten ilk yıl aynı zamanda güven ya da güvensizlik evresi olarak da bilinir (Gökner, 2010). Bebeğin ilk yıllarda güven duygusu geliştirmesi için gerekli özellikler, sonraki yaşlar içinde geçerlidir. Temel ihtiyaçların karşılandığı, açık iletişimin bulunduğu, davranışlarda tutarlılık ve süreklilik olan insanların oluşturduğu toplumda yaşayanlar kendilerini güvende hissederler (Bacanlı, 2004). Bebeklik döneminde temeli atılan güven duygusu ileriki dönemlerde bireylerin özgüvenlerini de etkiler.

İnsan kişiliğinin en temel özelliklerinden biri olan özgüven, kalıtsal bir özellik değildir ve aile, okul, çevre gibi faktörlerin etkisi ile kısacası birey yaşadıkça şekillenmektedir (Hambly, 2003; Gökner, 2010). Akagündüz (2006), özgüveni bireyin kendisine yönelik iyi, olumlu duygular geliştirmesi sonucu kendini iyi hissetmesi, bu iyi hissetme sonucunda kendisiyle ve çevresindeki kişilerle barışık olması şeklinde tanımlamıştır. Pervin ve John (2001), özgüvenin bireysel durumlara özgü veya geçici bir tutum olmadığını, aksine genel bir kişilik özelliği olduğunu belirtir. Koç ve Gün (2006)'e göre özgüven, doğuştan gelmeyen, yaparak kazanılması gereken, hayatta karşılaşılan sorunlarla baş edebilme yeteneğidir. Lindenfield (1997), iç özgüven ve dış özgüven olmak üzere iki tür özgüven olduğunu belirtir. İç özgüven, kendimizden memnun ve kendimizle barışık olduğumuza dair inancımız ve bu konuda hissettiklerimiz; dış özgüven ise, dışarıya kendimizden emin olduğumuz şeklinde verdiğimiz görüntü ve davranışlardır. Genel anlamda özgüven bireyin kendi yeteneklerini, duygularını tanıması, kendini sevmesi ve kendine güvenmesi olarak tanımlanır (Altıntaş, 2015).

Her bireyin farklı özgüven düzeyine sahip olduğu söylenebilir ve insanlar genellikle düşük, orta veya yüksek özgüven düzeyine sahip olarak tanımlanabilirler (Başoğlu, 2007). Özgüveni yüksek olan bireyler genelde, iyimser, zorluklardan yılmayan, başarıya isteği olan, yeni düşüncelere ve deneyimlere açık ve araştırmacı, insan ilişkilerinde rahat ve sevecen, sorumluluk yüklenen ve atılımcı kişilik özelliklerine sahiptirler. Yüksek özgüvenli kişiler, kendilerini saygı görmeye ve kabul edilmeye değer, yararlı, önemli kişiler olarak algılama eğilimindedirler (Mağden ve Aksoy, 1993). Özgüveni düşük kişiler ise, kendilerini başarısız ve değersiz görür; reddedilme korkusu ile sevgi alışverişine girmezler. Bu tarz kişiler, günlük yaşamdaki problemleri çözemeyeceklerine inanır, devamlı çaresizliğin stres ve kaygısını yaşarlar. Çabuk

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [bilgin.okan@gmail.com](mailto:bilgin.okan@gmail.com)

etkilenirler ve başkalarına bağımlı bir yaşantı sergilerler. Düşük özgüvenli kişiler, kendilerini sürekli başkalarıyla kıyaslarlar. Başkaları üzerinde nasıl etki bıraktıklarını, insanların kendisi hakkında neler düşündüğünü ve kendilerinin yetersizliğini fark edip, etmediklerini merak ederler (Altıntaş, 2015). Kişinin özgüven düzeyi tüm hayatını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Shrauger'e göre düşük özgüvene sahip insanlar yüksek özgüvene sahip olan insanlara göre anlamlı oranda daha başarısız olmaktadır (Akt., Tokinan, 2008). Rogers'ın yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre düşük ve orta düzey özgüvene sahip çocuklarla karşılaştırıldığında yüksek özgüvenli çocuklar çok daha iddialı, bağımsız ve yaratıcı bulunmuşlardır. Yüksek özgüvenli kişiler aynı zamanda gerçekliğin sosyal tanımlamalarını daha az kabul etme eğilimindedirler (Pervin ve John, 2001). İnsan hayatını olumlu ve olumsuz anlamda etkileyen özgüvenin en önemli özelliği durağan olmaması ve insan yaşamı boyunca şartlara göre değişebilmesidir (Soner, 1995).

Bireylerin yaşamlarını şekillendiren özgüvenin oluşumunu ve gelişimini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin başında anne-baba tutumları (Kasatura, 1998), akademik başarı (Kocaarslan, 2009), kendini değerlendirme ve çevrenin etkisi (Gökmar, 2010), zeka (Yörükoğlu, 1990), fiziksel görünüm (Altan, 2001), olumsuz baskı ve disiplin yöntemleri (Gökmar, 2010), sorumluluk (Başoğlu, 2007) ve diğer faktörler gelmektedir. İnsan doğuştan belirli bazı yeteneklere ve farklı zeka düzeyine sahiptir. Ancak insan hiçbir zaman özgüvene sahip ya da özgüvenden yoksun bir birey olarak dünyaya gelmez. Özgüvenin oluşumu ve gelişimi tamamen yaşamla ilintili bir durumdur (Gökmar, 2010). Çocukta özgüven doğumla gelişmeye başlar, erken yaşlarda da kesinlik kazanır ve hayat boyu gelişmeye devam eder. Çocuklar ergenlikle beraber özgüvenlerini değerlendirmeye ve şekillendirmeye başlar (Özbey, 2004). Doğuştan getirilmeyen, dinamik bir süreç olan ve öğrenmelerle şekillenen özgüven fiziksel, bilişsel ve toplumsal alanda pek çok değişikliğin yaşandığı ergenlik döneminde de ergenin davranışlarının önemli belirleyicileri arasındadır.

İnsan hayatının çok farklı alanlarında etkili olan özgüvenin geliştirilebilir olması çok önemlidir. Bu noktada alan uzmanlarının özgüveni arttırmaya yönelik çalışmalarda bulunması önem arz etmektedir. Bu çalışmada da Bülent Ecevit Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi kapsamında açılan Çocuk Üniversitesi projesinde yer alan özgüven geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmış program ile ortaokul öğrencilerinin özgüven düzeylerinin artırılması amaçlanmıştır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, deneme modellerinden "Tek grup öntest-sontest kontrol grupsuz deney deseni" kullanılmıştır. Bu model, deneme öncesi modellerden biridir; ancak gerçek anlamda bir deneme modeli niteliği taşımaz. Bu modelde gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Ancak bu kez hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelde  $O_2 > O_1$  olması durumunda başarının X'ten kaynaklandığı kabul edilir (Karasar, 2014). Desenin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir.

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O1	X	O2

G, işlem yapılan grubu; O1, deney grubundan alınan ön ölçümü; X, deneysel işlemi; O2 ise deney grubundan alınan son ölçümü göstermektedir (Büyüköztürk, 2001).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sürekli Eğitim Merkezi tarafından Çocuk Üniversitesi kapsamında 2018 kış döneminde açılan "Farkımın Farkındayım" isimli özgüven geliştirmeye yönelik hazırlanan programa katılan 3 kız, 10 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler 4. ve 8. sınıflar arasında öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin yaş ortalaması 11.46'dır. Öğrencilerin 3'ü 4. sınıf, 6'sı 5. sınıf, 1'i 6. sınıf, 2'si 7. sınıf ve 1'i 8. sınıfa devam etmektedir. Katılımcıların seçiminde, öğrencilerin ön-test ve son-test ölçümlerine katılmalarının yanı sıra 5 gün süren programın tümüne katılmaları şartını da yerine getirmiş olmaları göz önünde bulundurulmuştur.



### 2.3. Veri Toplama Araçları

#### 2.3.1. Özgüven Ölçeği

Akın (2007) tarafından geliştirilen “Özgüven Ölçeği” nin maddeleri 5’li Likert ( “1” Hiçbir Zaman, “2” Ara sıra, “3”Sık sık, “4” Genellikle, “5” Her zaman) dereceleme ölçeği şeklindedir. Yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın %43.6’sını açıklayan ve 33 maddeden oluşan iki faktörlü bir ölçme aracı elde edilmiştir. Birinci faktör “iç özgüven” şeklinde tanımlanmış ve faktör yükleri .31 ile .74 arasında değişen toplam 17 maddeden oluşmaktadır. İkinci faktör ise “dış özgüven” olarak adlandırılmış olup 16 maddeden oluşmakta ve faktör yükleri .32 ile .75 arasında değişmektedir. İç ve dış özgüven faktörleri arasında korelasyon katsayısının da .81 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik çalışmasında “Özgüven Ölçeği”nin iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .83, iç özgüven faktörü için .83 ve dış özgüven faktörü için .85 olarak bulunmuştur. Özgüven Ölçeği için yapılan madde analizi sonucunda madde-toplam test korelasyonlarının .30 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Ölçme araçları ile toplanan verilerin çözümlenmesinde; araştırmanın genel amacına yönelik olarak toplanan veriler SPSS programına girilmiştir ve veriler üzerinde gerekli istatistiksel çözümler için SPSS 16.0 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde öntest - sontest puan karşılaştırmalarında, puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test eden parametrik olmayan istatistiksel tekniklerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralı Testi kullanılmıştır.

#### 2.5. İşlemler

Bu araştırma, öntest ve sontest uygulamaları arasında 5 gün süreyle özgüven geliştirmeye yönelik olarak Çocuk Üniversitesi kapsamında gerçekleştirilen programdan oluşmaktadır. Özgüven geliştirmeye yönelik hazırlanan program kapsamlı literatür taraması sonucu birçok kaynaktan yararlanılarak geliştirilmiştir. Her oturumda yapılacak çalışmalar, verilecek bilgiler önceden planlanmış ve belirlenmiştir. Program kapsamında hazırlanan eğitim içeriği ve etkinlikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

Deney Grubuna Yapılan İşlemler

Oturumlar	İçerik	Etkinlikler
1. Gün	Özgüvenli miyim? Farkımın farkında mıyım?	Tanışma Isınma oyunu Kendime güvendiğim- güvenmediğim yanlarım Mucize Soru yöntemi İstisnai durumların farkına varma Özgüven konusunda farkındalık kazanma Güçlü yönlerini fark etme
2. Gün	Problem çözme nedir? Neden önemlidir? Problemi çözmek için gerekli stratejiler	Isınma oyunu Problemi anlama Bir plan hazırlayarak uygun stratejiyi belirleme Hazırlanan planı uygulama Sonucu değerlendirme Problem senaryoları ve çözümlerin belirlenmesi Bir problem, onlarca çözüm Çeşitli oyunlar
3. Gün	Atılganlık Eğitimi	Isınma oyunu Atılganlık nedir?

		Atılgan davranışlara örnekler Nasıl davranırdın? Etkinliği Rol oynama etkinliği
4. Gün	Film üzerine	Isınma oyunu Film izleme etkinliği Film üzerine tartışma- Neler öğrendik?
		Isınma oyunu Neler öğrendik?
5. Gün	Özgüvenliyim Farkımın Farkındayım	Öğrendiklerimizi hayatımıza nasıl geçireceğiz? Özgüvenimin farkındayım Sevgi bombardımanı Sertifika dağıtımı Vedalaşma

### 2.6. Programın Uygulanması

Özgüven geliştirmeye yönelik hazırlanan program, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi tarafından açılan Çocuk Üniversitesi 2018 kış dönemi kapsamında 22-26 Ocak tarihleri arasında katılımcılara uygulanmıştır. Program 13 katılımcı ile başlamış ve eksiksiz olarak 13 katılımcı ile sona ermiştir. Program 5 gün boyunca 13.30-17.30 saatleri arasında günde 4 saat olmak üzere katılımcılara uygulanmıştır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmada Çocuk Üniversitesi kapsamında uygulanan özgüven geliştirmeye yönelik programın öğrencilerin özgüven düzeylerine etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin özgüven ölçeği öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalaması Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2**  
Öğrencilerin Özgüven Ölçeği Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları

Değişken	Ölçüm	N	Ortalama	Ss
Özgüven	Öntest	13	127,92	17,92
	Sontest	13	148,61	13,79

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesi özgüven ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 127,92'dir. Uygulama sonrası aldıkları puan ortalaması ise 148,61 'dir.

Öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiş olup sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3**

Özgüven Ölçeği Öntest Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Değişken	Sontest-	Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Özgüven	Negatif sıra		1	10,50	10,50	-2,447	,014
	Pozitif sıra		12	6,71	80,50		
	Eşit		0				

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin özgüven ölçeği öntest- sontest puanları arasında anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür (özgüven;  $z = -2,447$   $p < .05$ ). Buna göre Çocuk Üniversitesi kapsamında özgüven geliştirmeye yönelik hazırlanan programın öğrencilerin özgüven düzeylerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın amacı, Çocuk Üniversitesi kapsamında özgüven geliştirmeye yönelik hazırlanmış olan programın öğrencilerin özgüven düzeyi üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma bulgularına göre programa katılan öğrencilerin özgüven düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Bireyi birçok farklı alanda etkileyen, doğuştan getirilmeyen ve hayat içinde şekillenerek sonradan kazandırılabilen bir özellik olması sebebiyle özgüven kavramının insan yaşamında önemi büyüktür. Yüksek düzeyde özgüvenin bireye sağlayacağı yararlar da düşünüldüğünde özgüven geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların değeri daha da artmaktadır. Bu çalışmada olduğu gibi özgüvenin geliştirilmesi için yapılan deneysel çalışmalara rastlamak mümkündür. Literatür incelendiğinde sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bilgin (2016) yaptığı deneysel çalışmada kısa süreli çözüm odaklı psikolojik danışmanın ergenlerin özgüven düzeyi üzerinde etkili olduğu ve bu sonucun izleme testi sonucunda da değişmediği ve kalıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Karacan (2009) bibliodanışmaya dayalı özgüven geliştirme programının 6. Sınıf öğrencilerinin özgüven düzeyine etkisini araştırdığı çalışması sonucunda bu programın öğrencilerin özgüven düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi bünyesinde açılan Çocuk Üniversitesi projesi kapsamında yapılmıştır. Çocuk Üniversiteleri öğrencilere birçok disipline yönelik uygulamalı eğitim imkanı sunan ve informal eğitimlerin kurumsal bir kimlik kazanmaları noktasında önem arz eden proje olarak karşımıza çıkmaktadır (Eş, Geren ve Altan, 2015). Çocuk Üniversitelerinin çocukların formal eğitimde kazanamadıkları daha çok uygulama fırsatı veren bilgi ve becerileri edindikleri yer olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Öğrencilerin bu projeden faydalanabilmeleri için bu projeye olan algıları da önemlidir. Sönmez, Gökbulut ve Sapsağlam (2015) yaptıkları çalışmaları sonucunda öğrencilerin çocuk üniversitesi etkinlikleri ile ilgili %95 olumlu görüş beyan ettiklerini tespit etmişlerdir. Öğrencilerin bu olumlu geri dönütünün uygulanan programın etkililiğini arttırması noktasında da önem kazandığı söylenebilir. Benzer şekilde Eş, Geren ve Altan (2015), yaptıkları çalışmalarında çocuk üniversitesine katılan öğrencilerden etkinlik sonunda aldıkları geri dönüte göre öğrencilerin program boyunca uygulanan tüm etkinlikleri sevdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada da öğrencilerin özgüven düzeyleri arttığından dolayı programda uygulanan etkinliklerden faydalandıkları söylenebilir.

Çocuk Üniversiteleri eğitmen merkezli olarak değil daha çok öğrencilerin birebir uygulama yaptıkları bir proje olmasıyla ön plana çıkmaktadır. Eş ve Geren (2014) yaptıkları çalışmalarında Çocuk Üniversitesi'ne yönelik öğrenci ve velilerin algılarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrenci ve velilerin uygulamaya katıldıktan sonra algılarının değiştiği ve beklediklerinin aksine projenin çok fazla uygulamaya dönük ve faydalı olduğu şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu çalışma bünyesinde uygulanan özgüven geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan "Farkım farkındayım" programında da öğrencilerin bizzat olayın içinde olduğu çok fazla uygulamaya dönük etkinliğin bulunduğu söylenebilir. Bu noktada öğrencilerin programda bizzat yaparak ve yaşayarak etkinliklere katıldığı için programdan daha fazla yarar sağladıkları söylenebilir.

Çocuk Üniversitesi bünyesinde açılan programlara bakıldığında bu programların içeriğinin daha çok fen bilimleri alanında olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçları da göz önüne alındığında bundan sonraki süreçte çocuk üniversitelerinin program içeriğinde çocuğun pozitif anlamda faydalanabileceği ve daha çok kişiliğine yönelik özsaygı, öz-yeterlik, öz-düzenleme vb uygulamalara daha çok yer verilebilir.

Bu çalışma tek grup ön-test/son-test deneysel modeli ile yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalar deneysel anlamda daha doğru sonuçlar verebilecek ve daha kapsamlı şekilde kontrol gruplu, izleme testinin olduğu deneysel çalışmalar ile yapılabilir.

## Kaynaklar

- Akagündüz, N. (2006). *İnsan yaşamında özgüven kavramı*. Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları, Sayı 1, İstanbul.
- Akın, A. (2007). Özgüven ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 165-175.
- Altan, A. (2001). *Body image dissatisfaction, self-esteem and anxiety in plastic surgery patients*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altıntaş, E. (2015). *Kuramdan uygulamaya özgüven*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme*, Nobel Akademik ve Yayıncılık, Ankara.
- Başoğlu T. S. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgin, O. (2016). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın ergenlerin özgüven düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Büyüköztürk, G. (2001). *Deneysel desenler. öntest-sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi*. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Eş, H. & Öztürk Geren, N. (2014). Öğrenci ve velilerin çocuk üniversitesi algısı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 94-105.
- Eş, H., Geren, N. Ö. & Altan, E. B. (2015). Science, art and sports school at sinop children's university: its effects on children's perceptions. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 30-44.
- Gökmar, Ö. (2010). *Özgüven kazanmak*. 2. Baskı, Arkadaş Yayınevi: Ankara.
- Hambly, K. (2003). *Özgüven*. Çev., Barış Bıçakçı, 5. Basım, Alfa Yayınları: İstanbul.
- Karacan, N. (2009). *Bibliodanışmaya dayalı özgüven geliştirme programının 6. sınıf öğrencilerinin özgüven düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Nobel Yayınevi: Ankara.
- Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve özgüven*, Psikoloji Dizisi 4, Evrim Yayınevi, İstanbul.
- Kocaarslan, B. (2009). *Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, S. & Gün, N. (2006). *Özsaygı: öncelikler listende kaçınıcı sıradasın?* 3. Baskı, Kuraldışı Yayıncılık: İstanbul.
- Lindenfield, G. (2004). *Kendine güvenen çocuk yetiştirme*. Çev., Gülder Tümer, Hyb Yayıncılık: İstanbul.
- Mağden, D. & Aksoy, A. (1993). Anne ve babaların çocuklarına karşı tutumlarını etkileyen etmenler, *Eğitim ve Bilim*, Ankara.
- Özbey, Ç. (2004). *Çocuk sorunlarına yapıcı çözümler*. İnkilap Kitabevi: İstanbul.
- Pervin, L. A., John, O. P. (2001). *Personality, theory and research*. 8th Edition, John Wiley & Sons, Inc.: USA.
- Soner, O. (1995). *Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sönmez, Ö. F., Gökbulut, Y. & Sapsağlam, Ö. (2015). Okul dışı akademik iklim çalışmalarına bir örnek: Çocuk üniversitesi. *The Journal of International Education Science*, 2(2), 96-109.
- Tokinan Ö. B. (2008). *Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yörükoğlu, A. (1990). *Gençlik çağı. "ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar"*. 7. Basım, Özgür Yayınları: İstanbul.



## Comparison of Canada and Turkey 5th Grade Science Lesson Curriculum

Murat İNCE<sup>1</sup>, Ceren YILDIRIM<sup>2</sup>

Received: 07 September 2018, Accepted: 09 October 2018

### ABSTRACT

The aim of this study is to compare Canada 5th grade Science lesson curriculum and Turkey 5th grade Science lesson curriculum in terms of educational philosophy, objectives, learning areas and assessment. This study is a cross-national comparative education research. The collected data were analyzed comparatively by using document analysis as a qualitative analysis method. According to results; when analyzed the objectives of curriculum and teaching philosophy, it was determined that the most basic point was to educate science literate individuals and to train individuals who have gained scientific thinking skills. When analyzed learning areas in the curriculum, five different learning areas in curriculum used in Turkey, while in Canada curriculum was seen that four different learning areas. When the assessment tools used in Turkey is investigated, objective-oriented techniques for making an assessment and self-assessment system are used. In Canada, it was determined that a measurement assessment system was implemented based on achievement levels.

**Keywords:** Comparative Education, Science Lesson Curriculum, Turkey, Canada.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

In order for countries to be able to compete with each other in various fields, it is necessary for the individuals raised in the country to be equipped in accordance with the needs of the times and modern world. Each country has its own education system and educational policy. In the world where technology is spreading rapidly, countries compare with other education systems in other countries in order to see the effectiveness of their education systems. In comparative education, the findings of countries such as PISA and TIMSS are examined. Since the validity and reliability of these international exams are very high, they are used as an important criterion in curriculum development and evaluation studies, without seeing the functionality of the curriculum. The aim of this study is to compare Canada 5th grade Science lesson curriculum and Turkey 5th grade Science lesson curriculum in terms of educational philosophy, objectives, learning areas and assessment. This study is a cross-national comparative education research. Based on the literature studies examined, Canada and Turkey education systems were compared in terms of general purposes, studies have been made for the acquisition of a course of a single unit. It is significant that this study allows for a detailed curriculum comparison on a class basis.

#### *Methods*

Descriptive model is used in the study. The collected data were analyzed comparatively by using document analysis as a qualitative analysis method. The research sample of the study was Turkey 5th grade Science lesson curriculum and Canada 5th grade Science lesson curriculum. Data on the science curricula investigated is derived from the curricula in the official websites of the countries. The philosophies, objectives, learning areas and measurement tools of the science curriculum of the selected countries are examined. Findings are presented with tables.

#### *Results*

<sup>1</sup> Assist. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [muratince20@hotmail.com](mailto:muratince20@hotmail.com)

<sup>2</sup> Master Student, Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [cerenyildirim58@gmail.com](mailto:cerenyildirim58@gmail.com)

According to findings, it was determined there was no certain philosophy adopted in Turkey. An eclectic approach has been adopted. Looking at the Canada's science curriculum, a student-centered and constructivist approach seems to be adopted. Other important findings in the study was that both curriculum aimed to educate qualified students by basically understanding the relationship between science and technology. When analyzed learning areas in the curriculum, five different learning areas in curriculum used in Turkey, while in Canada curriculum was seen that four different learning areas. When the assessment tools used in Turkey is investigated, objective-oriented techniques for making an assessment and self-assessment system are used. In Canada, it was determined that a measurement assessment system was implemented based on achievement levels.

### *Discussion and Conclusions*

In this research used document analysis method; there are similarities between the aims of the education systems of the two countries. Students' understanding of the basic concepts of science and technology and the aim of teaching the scientific thinking structure can be shown as an example of similarities. Despite these similarities, when we look at the purpose of being used in all provinces jointly conducted curriculum in Turkey, every province in Canada uses its own curriculum set by the ministry. In line with the results of the research; it can be recommended that Canada and Turkey 5th grade science textbooks to conform to the curriculum in terms of issues, sample activities and objectives.

# Kanada ve Türkiye 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Murat İNCE<sup>1</sup>, Ceren YILDIRIM<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 07 Eylül 2018, **Kabul Tarihi:** 09 Ekim 2018

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı Türkiye 5. sınıf Fen Bilimleri öğretim programı ile Kanada 5. sınıf Fen Bilimleri öğretim programının eğitim felsefesi ve genel amaçlar, öğrenme alanları ve ölçme değerlendirme durumları açılarından karşılaştırmaktır. Bu çalışma ülkeler arası karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Çalışmada tarama modeli kullanılmış ve doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretim programlarının amaçları ve eğitim felsefeleri incelendiğinde en temel noktanın fen okur-yazarı bireyler yetiştirmek olduğu, bilimsel düşünme becerisi kazandırılmış bireylerin yetiştirilmesi olduğu görülmüştür. Öğrenme alanları incelendiğinde, Türkiye’de kullanılan programda beş farklı konu alanı, Kanada programında ise dört farklı öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Türkiye’de kullanılan ölçme değerlendirme araçları incelendiğinde kazanım odaklı bir ölçme değerlendirme sistemi ve öz değerlendirme yapılmasını sağlayan teknikler kullanılmaktadır. Kanada’da başarı seviyelerine göre ölçme değerlendirme sistemi uygulanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Karşılaştırmalı Eğitim, Fen Bilimleri Öğretim Programı, Türkiye, Kanada.

## 1. Giriş

Ülkelerin çeşitli alanlarda birbiri ile rekabet edebilmesi için ülkede yetiştirilen bireylerin yaşadıkları çağın ihtiyaçlarına uygun bir şekilde donatılması gerekmektedir. (Öztürk, 2013:486) Bilimsel alanlardaki rekabete bakacak olursak bireylerin donatılması eğitim programları ile sağlanmaktadır. Eğitim programlarına bağlı olarak geliştirilen öğretim programları bireylerin çağın gereklerine uyum sağlayabilmesinde oldukça önem arz etmektedir. Öğretim programı; eğitim programının büyük bir kısmını oluşturan, öğretilmesi hedeflenen bilgi ve becerilerin belirlenen amaçlar doğrultusunda planlı olarak kazandırılmasına yönelik bir programdır (Varış, 1988., akt: Eş, H., Ekici, Fatma&Erhan., Sarıkaya,M., 2010:568).

Her ülkenin kendine özgü eğitim sistemi ve eğitim politikası vardır. Ülkenin sosyo-ekonomik durumu eğitim alanını etkileyen önemli bir unsurdur (Yazıcı, 2009:1). Teknolojinin hızla yayıldığı dünyada, ülkeler kendi eğitim sistemlerinin etkililiğini görebilmek için diğer ülkelerdeki eğitim sistemleri ile karşılaştırma yaparlar. Karşılaştırmalı eğitim için uluslararası anlamda ortak bir tanım henüz yoktur(Türkoğlu, 2015:2).

Eğitim sistemlerinin karşılaştırılması eğitim ve öğretim programlarına yansır. Karşılaştırmalı eğitimde ülkelerin PISA ve TIMMS gibi uluslararası sınavlardaki durumlarına bakılmaktadır. Bu sınavların geçerliği ve güvenilirliği oldukça yüksek olduğundan program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında, programların işlevselliğini görmede önemli bir ölçüt olarak kullanılmaktadır.

Türkiye’de program geliştirme çalışmaları dinamik bir yol izlemektedir. Cumhuriyetten bu zamana birçok kez programlar yenilenmiştir. 2005 yılından sonra program geliştirme çalışmaları süreklilik kazanmış, uluslararası sınavlardaki sonuçlara göre programlar yeniden düzenlenmiştir(Güven, 2009:1).

Gelişmiş dünya ülkelerinin çoğu ülkemize kıyasla eğitim, okullaşma gibi birçok alanda ileride olmasına karşın gelişen teknolojiye göre sürekli yenilikler ve değişimler yapmaktadır. (TTKB, 2008, akt: Güven, 2009:4) Karşılaştırmalı eğitim bu kapsamda programların süreklilik kazanmasına ve programlardan geri bildirim elde edilmesine yardımcı olur.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve Kanada Fen Bilimleri dersi öğretim programlarının 5. Sınıf seviyesinde amaçlar, içerik, ölçme değerlendirme yaklaşımları boyutlarında karşılaştırarak, programların benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Geçmişten günümüze karşılaştırmalı eğitim kapsamında

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [muratince20@hotmail.com](mailto:muratince20@hotmail.com)

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [cerenyildirim58@gmail.com](mailto:cerenyildirim58@gmail.com)

birçok çalışma yapılmıştır. İlgili alan yazın çalışmaları incelendiğinde Kanada ve Türkiye eğitim sistemleri genel amaçlar açısından karşılaştırılmış, bir dersin tek ünitesine ait kazanımlara yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırma sınıf bazında ayrıntılı bir program karşılaştırmasına olanak sağlamaktadır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Model

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yaklaşımın benimsendiği araştırmada, doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, var olan kayıt ve belgelerden veri toplama tekniğidir (Karasar, 2016:229). Doküman incelemesi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsayan bir araştırma yöntemidir (Bryman, 2004). Yıldırım ve Şimşek (2006), doküman incelemesinin, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığını belirtmiştir. Doküman incelemesi yoluyla yapılan sentezler, o alanda yapılmış bütün eserleri belirli özelliklere göre sınıflandırabilme özelliğine sahiptir (Çepni, 2012). Eğitim odaklı araştırmalarda ders kitapları, öğrenci ve öğretmen kitapları, ders ve ünite planları, program yönergeleri, eğitimle ilgili resmi belgeler doküman incelemesinin veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu çalışmada, Kanada Ontorio eyaletinin ilköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji öğretim programı ile, Türkiye’de uygulanan 5. Sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programı karşılaştırılmıştır.

### 2.2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örnekleme, Türkiye’de 2017 yılında 5.sınıflarda uygulanan ortak fen bilimleri öğretim programı ile Kanada Ontorio Eyaleti 2007 5.sınıf ilköğretim Fen ve Teknoloji öğretim programlarıdır.

### 2.3. Veri Toplama ve Veri Analizi

İncelenen fen öğretim programları ve eğitim durumları ile ilgili bilgiler, ülkelerin resmi internet sitelerinde (URL-1,2017; URL-2, 2017) yer alan öğretim programlarından yararlanılarak elde edilmiştir. Belirlenen ülkelerin fen programının felsefeleri, amaçları, konu dağılımları ve ölçme değerlendirme durumları incelenmiş ve veriler doküman analizi yöntemiyle karşılaştırmalı olarak nitel araştırma şeklinde analiz edilmiştir. Bulgular tablolar halinde sunularak araştırma sonuçları oluşturulmuştur.

## 3. Bulgular

Bu bölümde, incelenen fen öğretim programlarının amaçlar, eğitim felsefesi, konu dağılımları ve ölçme değerlendirme yönünden karşılaştırılmasına ait bulgular yer almaktadır. Öncelikle eğitim programlarının amaçları ve eğitim felsefeleri, sonra 5. sınıf düzeyinde konu dağılımları, son bölümde ise ölçme değerlendirme durumları incelenmiştir.

### 3.1. İncelenen Ülkelerin Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Felsefeleri ve Amaçları Açısından Karşılaştırılması ile İlgili Bulgular

Bu bölümde fen bilimleri öğretim programlarının felsefe ve amaçlar açısından karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen veriler Tablo 1’de verilmiştir.



**Tablo 1**  
İncelenen Ülkelerin Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Eğitim Felsefeleri

	TÜRKİYE	KANADA(ONTORİO)
Eğitim Felsefesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencinin bilgi düzeyinin değerlendirilmesinden ziyade, bilginin birey için anlamlı ve yaşantısal hale getirmek esastır.</li> <li>• Fikirlerini savunabilen, estetik değerlere uzak olmayan, estetik bakış edinebilmiş bireyler yetiştirilmelidir.</li> <li>• Milletimizin tarihsel başarılarını işleyen konular eleştirel bir tarih felsefesi gözetmelidir.</li> <li>• Bireyin geniş bir dünya ailesine ait olmak olduğunun bilincine varacak bireyler yetiştirilmelidir.</li> <li>• Öğrencilere bilimsel düşünme becerilerini kazandırmak ve bilgiye nasıl ulaşacaklarını öğretmek esastır (URL-1).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Araştırma- tasarlama yaklaşımı ve fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkisini temele alan bir yaklaşım vardır.</li> <li>• Öğrencileri bilimsel ve teknolojiye yönelik bilgiyi, kendi aralarında ve okul dışındaki öğrenmelerinde kullanabilir hale getirmek esastır.</li> <li>• Öğrencilerin yeni bilgiler edinmede ve problemleri çözmeye fen ve teknolojiyi kullanmaları ve yaşam kalitelerini arttırmaya yönelik kazanımlara yer verilmelidir(URL-2).</li> </ul>

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye’de benimsenen belirli bir felsefe yoktur. Eklektik bir yaklaşım benimsenmiştir. Eklektik; birden çok felsefenin harmanlanıp programa yansımaya ulaşan bir yaklaşımdır. Programın temeli ilerlemecilik ve yapılandırmacılık eğitim felsefesine dayanmaktadır. Yer yer daimicilik felsefesi de görülmektedir. Öğrencilere milli duyguların kazandırılmasında daimicilik izleri görülürken; fen okur-yazarı bireyler yetiştirmek, öğrencilere bilimsel süreç becerilerini kazandırmak, bilgiyi öğrencinin yapılandırmasına olanak verecek kazanımlara yer verilmesinde de yapılandırmacılığın izleri görülmektedir. Bu nedenle incelenen programda felsefe net bir şekilde ifade edilmemiştir. Ontario programına bakıldığında öğrenci merkezli ve yapılandırmacı bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir. Türkiye ile Ontario programının dayandığı ortak nokta merkeze öğrenciyi almasıdır. Bilimsel düşünme becerisi kazandırmak, birey merkezli olması, yapılandırmacı bir anlayış göstermesi yönünden benzerlikleri vardır.

**Tablo 2**  
İncelenen Ülkelerin Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Amaçları

	TÜRKİYE	KANADA(ONTORİO)
Amaçlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencileri fen okur-yazarı olarak yetiştirmektir.</li> <li>• Bilim ve teknolojiyi etkin şekilde kullanarak gerekli teknik bilgi, birikim, beceri ve yeterliliklere sahip bireyler yetiştirmektir.</li> <li>• Sosyo-bilimsel konuları kullanarak bilimsel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmektir.</li> <li>• Fen Bilimleri ile ilgili kariyer bilinci ve girişimcilik becerilerini geliştirmektir.</li> <li>• Bilimsel süreç becerilerini benimseyip, bu becerilere dayalı yeteneklerini, gerçek hayatta karşılaştığı sorunlara uygulamalarını sağlamaktır.</li> <li>• Bilimsel bilginin nasıl oluştuğunu ve</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Herkes için bilim ve teknoloji okur - yazarlığı sağlamak.</li> <li>• Bilim ve teknolojiyi toplum ve çevre ile ilişkilendirmek.</li> <li>• Bilimsel sorgulama alışkanlığı geliştirmek.</li> <li>• Teknolojik sorunların çözümü için gerekli bilgi beceri ve stratejileri geliştirmek.</li> <li>• Bilim ve teknolojinin temel kavramlarını anlamak.</li> <li>• Bilim ve teknolojinin en önemli yanı olan bilimin doğasını anlamaktır.</li> <li>• Öğrencileri fen ile ilgili, toplumsal, ekonomik, ahlaki konularda etkili iletişimi kurma alanında hazırlamak.</li> <li>• Öğrencilerde fen ve teknoloji ile ilgili</li> </ul>

nasıl kullanıldığını anlamasına yardımcı olmaktadır.

- Sürdürülebilir kalkınma bilinci geliştirmektir (URL-1).

çok çeşitli kariyerlere yönelik ilgi ve eğilimler geliştirilmelidir(URL-2).

Tablo 2 incelendiğinde Türkiye ve Ontorio programının ilk göze çarpan ortak yönü fen okur-yazarı bireyler yetiştirmeyi amaçlamasıdır. Türkiye ile Ontorio programının diğer bir benzer yanı da öğrencilerin öğrendikleri bilgi, beceri ve stratejilerini günlük hayatta kullanıp uygulayabilmesine yönelik kazanımlara yer vermesidir. İki program da öğrencilere temelde bilim ve teknoloji ilişkisini kavratıp nitelikli bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

### 3.2. İncelenen Ülkelerin Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Konu Dağılımıyla İlgili Olarak Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde ülkelerin Fen Bilimleri 5.sınıf öğretim programlarının konu dağılımlarına açısından karşılaştırılması sonucunda elde edilen bilgiler yer almaktadır. Konu dağılımları Tablo 3’de verilmiş ve açıklanmıştır.

**Tablo 3**  
Fen Bilimleri 5.sınıf Öğretim Programlarının Konu Dağılımları

Öğrenme Alanları	TÜRKİYE	Öğrenme Alanları	KANADA(ONTORİO)
Dünya ve Evren	Güneş’in Yapısı ve Özellikleri	Dünya ve Uzay Sistemleri	Doğadaki Hava
	Ay’ın Yapısı ve Özellikleri		
	Ay’ın Hareketleri ve Evreleri		
	Güneş, Dünya ve Ay		
	Yıkıcı Doğa Olayları		
Canlılar ve Yaşam	Canlıları Tanıyalım	Yaşam Sistemleri	İnsan Organ Sistemleri
	Biyçeşitlilik		
	İnsan ve Çevre İlişkisi		
Fiziksel Olaylar	Kuvvetin Ölçülmesi	Yapılar ve Mekanizmalar	Enerjinin Korunumu
	Sürtünme Kuvveti		
	Işığın Yayılması		
	Işığın Yansımaları		
	Tam Gölge		
Madde ve Doğası	Maddenin Hal Değişimi	Madde ve Enerji	Maddedeki Değişimler ve Özellikleri
	Maddenin Ayırt Edici Özellikleri		
	Isı ve Sıcaklık		

Tablo 3 incelendiğinde Türkiye Fen Bilimleri öğretim programında 5 farklı konu alanı bulunduğu, buna karşılık Ontorio(Kanada) Fen ve Teknoloji öğretim programında ise 4 farklı konu alanı yer almaktadır. Ontorio öğretim programında yer alan konu alanları ile Türkiye programında yer alan konu alanları benzerlik göstermektedir. Bunun yanında Türkiye’de “Fen ve Mühendislik Uygulamaları” konu alanı Türkiye’deki öğretim programında yer alırken Ontorio öğretim programında böyle bir konu alanı yer almamaktadır. Konu alanlarının ünitelendirilmesinde iki ülke arasında farklılıklar görülmektedir. Dünya ve Evren konu alanı Türkiye programında 5 farklı konu halinde yer alırken Ontorio programında tek ünite halinde yer almaktadır. Benzer şekilde Türkiye’de uygulanan öğretim programında Canlılar ve Yaşam konu alanına ait 3 farklı konu yer alırken Ontorio Eyaleti’ne ait programda tek ünite halinde yer almaktadır. Fiziksel olaylar konu alanında da farklılıklar görülmektedir. Türkiye’de 5 konu halinde yer alırken Ontorio’da 2 farklı konu halinde yer almaktadır.

### 3.3. İncelenen Ülkelerin Ölçme ve Değerlendirme Durumlarıyla İlgili Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde Türkiye ve Kanada programlarının ölçme ve değerlendirme durumları açısından karşılaştırılması sonucunda elde edilen bilgiler yer almaktadır. Elde edilen bilgiler Tablo.4’te sunulmuştur.

**Tablo 4**  
Ülkelerin Ölçme ve Değerlendirme Durumları

	TÜRKİYE	KANADA(ONTORİO)
Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kazanım odaklı ölçme değerlendirme sistemi vardır.</li> <li>• Geri bildirim sağlamaya yönelik bir anlayış benimsenmiştir.</li> <li>• Tanıma, izleme ve sonuç(ürün) odaklı bir değerlendirme süreci izlenmektedir.</li> <li>• Öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını sağlayacak alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. (Akran, grup değerlendirme)</li> <li>• Dönem boyunca devam eden öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır (URL-1).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ölçme değerlendirme süreciyle ilgili ayrıntılı bilgi yoktur.</li> <li>• Programda başarı seviyelerine göre verilen tablodan hareketle öğrenci başarısı değerlendirilmektedir.</li> </ul>

Tablo 4 incelendiğinde Türkiye programı Ontorio (Kanada) programına göre daha detaylı bir şekilde ölçme değerlendirme unsurları içermektedir. Ontorio programında net bir yaklaşım bulunmamaktadır. Kazanım odaklı bir değerlendirme tablosu bulunmaktadır. Türkiye ile bu yönden birbirine benzer özellikler taşımaktadır. Türkiye’de yapılan öğrenci ölçme değerlendirme çalışmaları da kazanımları kazandırmaya yöneliktir fakat Ontorio programındaki gibi tablo şeklinde değildir. Ontorio programında başarı seviyelerine göre değerlendirmenin yapılması bireysel farklılıkların önemsendiğini, öğrenciye

görelilik ilkesine uygunluğunu göstermektedir. Ontorio programına ait öğrenci değerlendirme başarı seviye tablosu bu bölümde sunulmuştur.

**Tablo 5**

Ontorio Fen ve Teknoloji Öğretim Programı 1. ve 8. Sınıflar Arası Başarı Seviyeleri

Bilgi / Beceri	1.Seviye	2.Seviye	3.Seviye	4.Seviye
Temel Kavramları Anlama	-Birkaç temel kavramı anladığını gösterir. -Belirgin şekilde kavram yanılgılarına sahiptir. -Kavramları çok sınırlı seviyede anladığını gösteren açıklamalar yapar.	-Temel kavramların bazılarını anladığını gösterir. -Az sayıda kavram yanılgılarına sahiptir. - Tam olmayan açıklamalar yapar.	-Birçok temel kavramı anladığını gösterir. -Çok belirgin kavram yanılgılarına sahip değildir. -Genellikle tam ya da tama çok yakın açıklamalar yapar.	-Temel kavramların hepsini anladığını gösterir. -Kavram yanılgılarına sahip değildir. - Her zaman tam açıklamalar yapar.
Araştırma ve dizayn becerileri(araç, gereç ve materyalleri güvenli kullanma becerilerini içerir.)	-Gerekli beceri ve stratejilerin bir kaçını uygular. -Güvenlik prosedürlerinin çok az farkındadır. -Araç, gereç ve materyalleri sadece yardımla doğru kullanır.	-Gerekli beceri ve stratejilerin bazılarını uygular. -Güvenlik prosedürlerinin biraz farkındadır. -Araç, gereç ve materyalleri biraz yardımla doğru kullanır.	-Gerekli beceri ve stratejilerin çoğunu uygular. -Güvenlik prosedürlerinin çoğunun farkındadır. -Araç,gereç ve materyalleri nadiren yardım alarak; doğru kullanır.	-Gerekli beceri ve stratejilerin hemen hemen hepsini uygular. -Güvenlik prosedürlerinin sürekli farkındadır. -Araç, gereç ve materyalleri; yardımsız ya da çok az yardım alarak kullanır.
Gerekli bilgi iletişimi	-İletişim kurmadaki netlik ve hassaslık konusunda zayıftır. - Fen ve teknoloji terminolojisi ve birimlerini seyrek olarak uygun biçimde kullanır.	-İletişim kurmadaki netlik ve hassaslık konusunda biraz iyidir. - Fen ve teknoloji terminolojisi ve birimlerini bazen uygun biçimde kullanır.	-İletişim kurmadaki netlik ve hassaslık konusunda genellikle iyidir. -Fen ve teknoloji terminolojisi ve birimlerini genellikle uygun biçimde kullanır.	-İletişim kurmadaki netlik ve hassaslık konusunda sürekli iyidir. -Fen ve teknoloji terminolojisi ve birimlerini sürekli uygun biçimde kullanır.
Fen ve teknolojiyi birbiriyle ve okul dışındaki dünya ile ilişkilendirme	-Aşına olduğu çevrelerde fen ve teknoloji arasındaki bağı anladığını çok az gösterir. -Okul dışındaki dünyada fen ve teknoloji arasındaki bağı anladığını çok az gösterir.	-Aşına olduğu çevrelerde fen ve teknoloji arasındaki bağı anladığını biraz gösterir. - Okul dışındaki dünyada fen ve teknoloji arasındaki bağı anladığını biraz gösterir.	-Aşına olduğu çevrelerde fen ve teknoloji arasındaki bağı anladığını gösterir. -Okul dışındaki dünyada fen ve teknoloji arasındaki bağı anladığını gösterir.	-Hem aşına olduğu hem de aşına olmadığı çevrelerde fen ve teknoloji arasındaki bağı anladığını gösterir. -Okul dışındaki dünyada fen ve teknoloji arasındaki bağı ve bu ikisinin birbirleri ile iç içe olma durumunu anladığını gösterir.

Kaynak: (OMoET, 1998:13, aktaran: Güven,2009:156)

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Türkiye ve Kanada'nın Ontorio Eyaleti 5.sınıflarda uygulanan fen bilimleri öğretim programlarının amaçlar, eğitim felsefeleri, konu dağılımları ve ölçme değerlendirme durumlarını karşılaştırmalı eğitim kapsamında inceleyip araştırmak amacıyla yapılmıştır. Doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmada; iki ülkenin eğitim sistemlerinin amaçları arasında benzerlikler bulunmaktadır. Öğrencilerin bilim ve teknolojinin temel kavramlarını anlayıp, bilimsel düşünme yapısı öğretmenin hedeflenmesi benzerliklere örnek olarak gösterilebilir. İki ülkenin de temel amacına bakıldığında fen okur-yazarı bireyler yetiştirmek olduğu görülmektedir. Bu benzerliklere karşın amaçlara bakıldığında Türkiye'de bütün illerde ortak yürütülen öğretim programı kullanılırken, Kanada'da her eyalet kendi eğitim bakanlığının belirlediği öğretim programını kullanmaktadır. Türkiye'de öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının, yaşam koşullarının farklı olması bazen programlarının uygulanabilirliği konusunda problem olmaktadır. Dolayısıyla ülke genelinde tek bir programın değil bölgelere göre değişen bir programın uygulanması programlara ve öğretme öğrenme sürecine olumlu bir katkı sağlayabilir. Türkiye'de uygulanan programlarda net bir felsefen söz edilmemektedir. Programın geneline bakıldığında yapılandırıcılık ve ilerlemecilik felsefelerinin etkin olduğu görülmektedir. Tablo 1'de belirtilen amaçlara bakıldığında öğrencilere milli duyguların kazandırılmasında daimicilik izleri görülürken, bilgiye nasıl ulaşılacağına hedeflenmesinde ilerlemecilik ve yapılandırıcılığın izleri görülmektedir. Türkiye'de belirli bir felsefenin kullanılması yarar sağlayabilir. Programların işlevselliğine ve etkililiğini görme açısından program unsurları arasında dinamik bir ilişki vardır. Bu ilişkinin dinamikliği temelde olan felsefeden kaynaklanır. Belirli bir felsefenin olması sürekli bir geri bildirim olanağı da sağlayabilir. Ontorio Eyaleti'nde belirli bir ölçme değerlendirme çalışmasının olmaması da program için önemli bir sorun olarak görülebilir. Ölçme değerlendirme de programın unsurlarından biri olduğundan belirlenmiş ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması gerekli görülebilir. Yapılacak diğer çalışmalarda, Kanada ve Türkiye'de kullanılan 5. Sınıf fen bilimleri ders kitaplarının öğretim programına uygunluğu, konuların dağılımı ve etkinlik örnekleri açılarından incelenmesi önerilmiştir.

#### Kaynaklar

- Bogdan R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education. and introduction to theory and methods*. Third Edition, MA, Allyn&Bacon: New York.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. (8th Ed.). Oxford University Press: New York.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (6. Baskı). Celepler Matbaacılık: Trabzon.
- Eş, H., Sarıkaya, M., Ekici Taşkın, F. & Ekici, E. (2010). Türkiye MEB ve Ontorio(Kanada) eyaleti fen ve teknoloji dersi öğretim programlarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2).
- Güven, İ. (2009). *Türkiye ile Kanada Fen Eğitiminin Karşılaştırılması ve Önerilen Bir Fen Uygulaması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar Teknikler İlkeler*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Öztürk Zayımoğlu, F. & Öztürk, T. (2013). Kanada(Ontorio) sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye sosyal bilgiler öğretim programıyla karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14).
- Türkoğlu, A. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim Dünya ülkelerinden örneklerle*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- URL-1. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>. adresinden 25.12.2017 tarihinde erişildi.
- URL-2. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/grade5.html>. adresinden 28.12.2017 tarihinde erişildi.
- Yazıcı, İ. (2009). *Türk ve Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.



## An Investigation Into the Relationship Between Citizenship Perceptions, Political Contributions and Political Interests of Primary and Social Studies Teachers

Erdal YILDIRIM<sup>1</sup>, Turgay ÖNTAŞ<sup>2</sup>, Şule EGÜZ<sup>3</sup>

Received: 15 January 2018, Accepted: 10 October 2018

### ABSTRACT

One common thread which binds us all together equally is citizenship, and citizenship is founded upon social interaction and relationships in the context of both social consciousness and societal roles. Accordingly, the principal aim of this study is to examine the relationship among classroom and social studies teachers' perception of citizenship (liberal citizenship, republican citizenship, and global citizenship), their political interests, and their level of civic engagement. The sample of this study, which used the relational screening model, was created using convenience sampling (a type of non-probability sampling); in line with this technique, the sample was comprised of 183 classes and 202 social studies teachers. The data from the study was gathered using three separate data collection tools and it was analyzed in two distinct stages. In the first stage, normality tests were used to determine the normality of the sample data, while in the second stage, the sub-problems of the main research problem were analyzed. While there was no significant difference found in social studies and classroom teachers' level of civic engagement when controlling for both their sex and their area of expertise, a significant difference in the context of both their perception of citizenship and political interests was encountered.

**Keywords:** Social Studies, Citizenship, Civic Engagement, Political Interests.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Introduction*

Political consciousness is an important prerequisite of civic engagement and must not be limited solely to the act of voting, as it is a cornerstone of democracy; it has been observed that focusing on the importance of civic engagement, raising students' awareness of its value, and creating practical opportunities to apply it to their daily lives during the educational process will organically bring about a student populace eager to engage in the civic life of their school (Kuş, Tarhan, 2016) and create individuals who are politically aware and more likely to actively engage in the civic life of their community and country (Delli Carpini and Keeter, 1996; Milner, 2002).

#### *Method*

Accordingly, the principal aim of this study is to examine the relationship among classroom and social studies teachers' perception of citizenship (liberal citizenship, republican citizenship, and global citizenship), their political interests, and their level of civic engagement. The sample of this study, which used the relational screening model, was created using convenience sampling (a type of non-probability sampling); in line with this technique, the sample was comprised of 183 classes and 202 social studies teachers.

#### *Results*

In this study, there was no significant difference found in social studies and classroom teachers' level of civic engagement when controlling for both their sex and their area of expertise, but a significant difference in the context

<sup>1</sup> Assist. Prof. Dr., Aksaray University, Faculty of Education, [erdal.yildirm@gmail.com](mailto:erdal.yildirm@gmail.com)

<sup>2</sup> Assist. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [turgayontas@gmail.com](mailto:turgayontas@gmail.com)

<sup>3</sup> Assist. Prof. Dr., Inonu University, Faculty of Education, [suleeguz@gmail.com](mailto:suleeguz@gmail.com)

of both their perception of citizenship and political interests was encountered. The mission of teachers to specify and establish (without taking grade level or the sex of students into account) how they will educate students regarding political processes, how the same students can change society, and how they can effectively use their influence in the political arena is among the goals of political education in schools.

### *Discussion*

While social studies and classroom teachers were seen to be strongly oriented toward liberal citizenship, in terms of the varying aspects of civic engagement, the highest average was found in the dimension of politics at the fundamental level. In addition, in the category of teachers' perceptions of citizenship, there was a pronounced positive correlation between their republican and global citizenship averages and their high-level civic engagement and political interests. Teachers' perceptions of citizenship, political views, and educational backgrounds were all factors that affected how they taught active and democratic citizenship. It is common knowledge that in Turkey, social studies classes are usually taught using task-based, passive activities focusing on civic education. The underlying causes that account for this widespread conception of citizenship among teachers include a dominant ideology in society which emphasizes republican, nationalist, and task-oriented citizenship and their educational backgrounds which lead them to conceive of citizenship as a personal responsibility to oppose the government (Ersoy, 2014).

### *Conclusions and Discussion*

The main political aim of school and education is to raise good citizens; this is the end goal of political, democratic, and citizenship education alike. In a sense, awareness of the rights and responsibilities that citizenship entails is dependent on people experiencing their effects and influences in a practical way and internalizing them during the educational process. Social studies lessons in elementary and middle schools, led by social studies teachers, undertake this daunting task. The political learning process for most people is not planned, that is to say they get most of their political information, views, and attitudes from family members, friends, and mass media. Unofficial political education is also present in schools. School can help citizens understand political events and, at the same time, affect the roles that they will undertake as citizens. Through the medium of the school system, children are introduced to concepts and phenomena such as political systems, parties, and leaders, while courses designed to impart awareness of topics related to politics like history, geography, and citizenship are often able to host lively debates on important issues.

Through the medium of schools, educational systems not only function as tools to socialize students and get them engaged in civic life; with the proper school climate, they also foster a feeling of togetherness between students and teachers and influence everything from modes of communication and interaction to the seating arrangements in classrooms. It has been observed that when social issues are readily understood by students, this understanding increases their level of awareness and/or comprehension of different political perspectives, allows them to formulate logical arguments on these subjects, and reinforces their understanding of the basics of civic engagement. Put another way, both schools and the educational services found in schools possess political leanings and functions (Dağ, Sözer, and Sel, 2015).

The ability of individuals to set priorities in their civic lives and gain a fundamental understanding of political views, from elementary school to higher education, is dependent on the practical opportunities they have to put these ideas into action in their present social studies lessons and in future lessons as well. Additionally, it has been observed that extracurricular activities increased students' participation rates and interest in civic engagement and understanding of politics (Gardner et al., 2008; Glanville, 1999). In this study, social studies and classroom teachers' experiences were once again found to be important factors in determining their civic engagement and political interests, while the variable of graduation (i.e. which college they graduated from) was not a determining factor in their perception of citizenship, civic engagement, and political interests. It is generally assumed that the efficacy of teachers' efforts to provide education regarding democracy in schools is dependent on students' classroom discussions about current events (Patrick, 2003). Another influencing factor is teachers' awareness of the events being discussed and their directly proportional efforts to bring these subjects up in class; this ability has been shown to develop students' natural affinity for democratic values such as equality, freedom, human rights, and self-control (Levitt and Longstreet, 1983).

Harwood (1992) observed that in social studies lessons, students who tackled political topics in class discussions were affected positively as they became more aware of politics in general; these discussions also gave them the opportunity to express themselves and join debates in a constructive learning environment. The curriculum for citizenship and civics classes is, by itself, insufficient in terms of developing students who are politically aware, and it is important that they become familiar with and able to put forth suggestions regarding political concepts, topics, structures, and systems through the use of classroom discussions and debates (Glickman, 1998). This study found that social studies and classroom teachers' personal views and perceptions of citizenship were an important predictor of both their civic engagement and their political interests.

# Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Algıları, Politik Katımları ve Politik İlgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Erdal YILDIRIM<sup>1</sup>, Turgay ÖNTAŞ<sup>2</sup>, Şule EGÜZ<sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 15 Ocak 2018, **Kabul Tarihi:** 10 Ekim 2018

## ÖZET

Herkes tarafından paylaşılan tek kimlik unsuru vatandaşlık olmakla beraber toplumsal etkileşim ve ilişkiler çerçevesinde kurulmaktadır. Bu çalışmanın da başlıca amacı sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algısı (liberal vatandaşlık, cumhuriyetçi vatandaşlık ve küresel vatandaşlık), politik ilgi ve katımları arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama modeline dayanan bu çalışmanın örnekleme seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme tekniği ile belirlenmiş olup çalışmanın örneklemini 183 sınıf ve 202 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın verileri üç ayrı veri toplama aracı ile toplanmıştır. Verilerin analizi ise temel olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada normallik testleriyle verilerin normalliği sınanmış, ikinci aşamada ise çalışmanın alt problemleri analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin alan ve cinsiyet değişkenine bağlı politik katımlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken, vatandaşlık algısı ve politik ilgilerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık, Politik Katılım, Politik İlgi.

## 1. Giriş

Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık bilgisi düzeyleri, hem öğretmenlik hem de vatandaş rolü açısından önemlidir. Etkili vatandaşlık rollerinin öğrencilere kazandırılması, günümüzde birlikte yaşama kültürünün önceliklerinden biridir. Demokratik bir ülkenin ya da ulus devlet içerisinde yer alan bireylerin sosyal sınıf, cinsiyet, din, ırk gibi farklı ve birbiriyle kesişen kimlik unsurları bulunmaktadır. Ancak var olan farklılıklara rağmen herkes tarafından eşit olarak paylaşılan tek kimlik unsurunun vatandaşlık olduğu belirtilmektedir (Bakioğlu ve Kurt, 2009). Vatandaşlık, sosyal devlet anlayışını benimsemiş ulus-devletler için yaşamsal bir öneme sahiptir. Nitekim vatandaş olmanın gereğinden habersiz olanlar, ulus bilincine ulaşamazlar (Tansi, 2010). Bu bağlamda vatandaşlık, bireylerin ya da sosyal grupların ortak çıkarları için hak ve sorumlulukları ortaya koyan sosyo-politik bir üyeliştir (Turner ve Hamilton, 1998).

Tarihsel açıdan çok çeşitli meşruiyet türleri olmasına karşın, günümüz dünyasında meşruluğun tek ciddi kaynağı demokrasidir (Fukuyama, 2012). Demokratik bir ülkenin ya da ulus devlet içerisinde yer alan bireylerinin sosyal sınıf, cinsiyet, din, ırk gibi farklı ve birbiriyle kesişen kimlik unsurları bulunmaktadır. Vatandaşlık kavramı, etimolojik olarak Antik Yunan'daki şehir devletlerini işaret eden "cite" ya da "city" kelimesinden türetilmiş, şehir devletine aidiyeti belirten "citizen" ya da "citoyen" sözcüğünden doğmuştur (Boineau, 1998). Bu kavram, vatanın herkese ait olduğu bilincini yaratabilmek, özne-birey tiplemesini oluşturabilmek ve demokrasi kuramının temelini oluşturan siyasal eşitlik ilkesine işlerlik kazandırabilmek gibi amaçlar doğrultusunda ortaya atılmıştır.

Modern, liberal demokratik bir ülkede olması gereken çağdaş, katılımcı, eşit bireylerden oluşan bir siyasal toplum yaratmaktır ve ancak böyle bir toplumun fertlerinin gerçekten birer "vatandaş" olması beklenir (Güzel-Polat, 2011). Cumhuriyetçi gelenekte vatandaşlık birleştirici ve bütünleştiricidir; bir vatandaşın yaşadığı topluma bağlı olup, yurdunu sevmesi ve görev bilincini kazanmış olması gerekmektedir (Bilgin, 1998; Dagger, 2002; Davies, 2006a; Jones ve Gaventa, 2002; Jochum, Pratten ve Wilding, 2005; Kaya, 2013; Nelson ve Kerr, 2006). Liberal vatandaşlık modelinde ise öncelik vatandaşlık haklarıdır (Durgun, 2010; Gibney, 2013; Hvinden ve Halvorsen, 2001; Schuck, 2002). Günümüzde küresel ölçekte yaşanan bütün gelişmeler, kaçınılmaz olarak ulus-devletlerin egemenliklerini zaafa uğratmakta; bu ise, vatandaşlığın hem katılımcı hem de hak ve özgürlükler boyutunda yeni açılımlar yaratmaktadır (Halstead ve Pike, 2006; Kurt, 2006). Bu durum, vatandaşlık kavram ve uygulamalarını

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [erdal.yildirm@gmail.com](mailto:erdal.yildirm@gmail.com)

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [turgayontas@gmail.com](mailto:turgayontas@gmail.com)

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [suleeguz@gmail.com](mailto:suleeguz@gmail.com)



değişime uğratmaktadır (Gürdoğan-Bayır, Göz ve Bozkurt, 2014; Hobbs ve Chernotsky, 2007; Katzarska-Miller, vd. 2012).

Vatandaşlık gerek bilinç, gerekse roller bağlamında toplumsal etkileşim ve ilişkiler çerçevesinde kurulmaktadır (Caymaz, 2007). Özellikle okul ve sınıf ortamında ise öğretmenler, öğrencilerin etkin vatandaşlık davranışları kazanmalarında önemli bir rol üstlenmektedir. Vatandaşlık erdemlerinin de çocuklara kazandırılması için okullardaki eğitim biçiminin ve ders işleniş şeklinin eleştirel ve bağımsız düşünmeyi teşvik etmesi yanında, okulların aynı zamanda bu erdemlerin yaşanacağı ve uygulanacağı sosyal ortamları oluşturması da önemlidir (Tok, 2014). Bu bağlamda Starkey ve Osler de (2006) öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi verirken üzerinde önemle durmalarını gerektiren altı faktör olduğunu öne sürmüşlerdir. Bunlar; küresel adaletsizlik ve eşitsizlik, küreselleşme ve göç, soğuk savaşın sona ermesi, anti demokratik ve ırkçı eylemler, siyasal katılıma olan ilgi ve gençliğin siyasete olan ilgisizliği olarak sıralamışlardır. Dolayısıyla özellikle vatandaşlık eğitimi vermekle görevlendirilmiş olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin demokrasi, özgürlükler, insan hakları ve siyasal katılım gibi konularda yeterli bilgi birikimine sahip olmalarının yanı sıra bu bilgileri sınıf ortamına ve günlük hayatlarındaki davranışlarına da yansıtarak iyi bir vatandaş olarak öğrenciye model olması önemlidir. Çünkü öğretmenlerin genel kültürü, niteliği ve tutumu öğrenciler üzerinde belirleyici etkiye sahiptir (Ersoy, 2007; Gemalmaz, 1987; Göl, 2013; Güven, 2008; Kılınç, 2013; Koçoğlu, 2013; Saban, 2000; Yıldırım, 1994).

Toplum hayatına uyum sağlama yani sosyal davranış kurallarının gerekli kıldığı benliği, kişiliği kazanma eğitimle olur. Eğitim, kişinin iyi bir insan, iyi bir vatandaş olarak yetişmesi amacıyla yapılan ve onda var olan yeteneklerin işlenmesi suretiyle, toplumun istediği davranış değişikliklerini gerçekleştirme faaliyetidir (Çiftçi, 2008). Demokrasilerde vatandaşlık için yapılan eğitimin ortak amacı, katılmayı öğrenmek ve öğretmektir (Sarıbay ve Ögün, 1999). Demokrasinin eğitim kurumlarında bir yaşam biçimi olması, okul, yönetici, öğretmen, öğrenci ve çevre arasındaki ilişkilerin insan haklarına ve demokrasi ilkelerine uygun olarak işlenmesiyle mümkündür (Bilgen, 1994). Öğretmenin benliğinde ve kimliğinde iz bırakan demokratik kişiliği onun demokratik eğitimcilik ve bilimsel tutum, tavır ve davranışları başta sınıfı ve okulu olmak üzere bütün kuralları ile her yerde ve her yaşantısına yansiyacaktır. Sınıfında ve okulunda demokratik bir yaşantının varlığı öğretmenin kişiliğinin bu yönleri ile ilişkilidir (Ataunal, 2013). Gözütok (1995), düzeyi ve branşı ne olursa olsun her öğretmenin sınıfındaki öğrencileri düşünce, tutum ve davranışlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etki altında bıraktığını ve bireyin kişilik gelişimini önemli ölçüde etkilediğini ifade etmiştir. Demokratik yaşam kültürü ve demokratik tutumlar ancak eğitim sistemi içinde ve eğitimin ilk yıllarından itibaren kazandırılabilir (Court, 2004; Garrison, 2003; Tarrant, 1989).

İlgili alanyazın incelendiğinde vatandaşlık (cumhuriyetçi, liberal, küresel) ve vatandaşlık algısı üzerine bazı çalışmaların yapıldığı görülmüştür (Üstel, 1999; Davies, 2006b; Gündüz ve Gündüz, 2007; Pamuk ve Alabaş, 2008; Bakioğlu ve Kurt, 2009; Doğanay, 2009; Dinç, 2009; İbrahimoglu, 2009; Doğanay ve Sarı, 2009; Kan, 2009; Yılmaz, Tunç-Şahin ve Bengiç, 2009; Yılmaz, 2009; Durgun, 2010; Yazıcı ve Yazıcı, 2010; Üstel, 2011 Sağlam, 2011; Kaya ve Kaya, 2012; Sağlam, 2012; Kaya, 2013; Göl, 2013; Gürdoğan-Bayır, Egüz, 2016). Politik katılım ve politik ilgiyle ilgili yapılan çalışmaların sayısı ise daha sınırlı kalmıştır (Morse, 1993; Glanville, 1999; Erdoğan, 2003; Bayburtluoğlu, 2004; Toğan, 2006; Akay, 2006; Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2007; Çakmak, 2011; Kaya, 2013). Söz konusu çalışmalar daha çok ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile öğretmen adayları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak doğrudan ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin vatandaşlık algısı, politik katılımları ve politik ilgilerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleriyle yapılan bu çalışmanın alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. Yöntem

İlişkisel tarama modeline dayanan bu çalışmada sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algısı (liberal vatandaşlık, cumhuriyetçi vatandaşlık ve küresel vatandaşlık), politik ilgi ve katılımları ile demokratik değerleri (eğitim hakkı, dayanışma ve özgürlük) arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkenlerini vatandaşlık algısı (liberal vatandaşlık, cumhuriyetçi vatandaşlık ve küresel vatandaşlık), politik ilgi ve katılımları ile demokratik değerleri (eğitim hakkı, dayanışma ve özgürlük) boyutları oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenler ise cinsiyet, alan, eğitimi durumu ve mesleki kıdemdir. Nedensel modelleme olarak da ifade edilen ilişkisel tarama, gözlenen (ölçülen) değişkenler arasındaki ilişki ağlarını incelemeye yönelik bir analizdir (Bayram, 2010).

## 2.1. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Türkiye’de görev yapan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmalarda zengin durumların seçilip derinlemesine çalışma yapılmasına olanak sağlar (Büyüköztürk vd., 2009). Çalışmaya katılan öğretmenlere ait betimsel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

**Tablo 1**  
Örnekleme Ait Betimsel Bilgiler

		Sınıf Öğretmeni	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Toplam	%
Cinsiyet	Kadın	114	94	208	54
	Erkek	68	109	177	46
	Toplam	182	203	385	100
Mesleki kıdem	1-5 yıl	69	120	189	49,1
	6-10 yıl	53	43	96	24,9
	11-15 yıl	29	17	46	11,9
	16 yıl ve üstü	32	22	54	14,0
	Toplam	183	202	385	100
Mezuniyet	Lisans	147	170	317	82,3
	Lisansüstü	36	32	68	17,7
	Toplam	183	202	385	100

Öğretmenlerin % 47,3’ü (n=182) sınıf öğretmeni ve %52,7’si (n=203) ise sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların %54’ü (n=208) kadın, %46’sı (n=177) erkektir. Ayrıca mesleki kıdemlerine bakıldığında 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler % 49.1’i (n=189), 6-10 yıl arası % 24,9’u (n=96), 11-15 yıl arası % 11,9’u (n=46), 16 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler %14’ü (n=54) oluşturmaktadır. En son mezun olunan öğrenim kademesine bakıldığında öğretmenlerin %82,3’ü (n=317) lisans, % 17,7’si (n=68) lisansüstü mezunudur.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır.

### 2.2.1. Vatandaşlık Algısı Ölçeği

Kaya (2013) tarafından geliştirilmiş üç boyut (liberal vatandaşlık, cumhuriyetçi vatandaşlık ve küresel vatandaşlık) ve 20 maddeden oluşan Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısının alt faktörler için 0.62 ile 0.75 arasında değiştiği görülür. Liberal vatandaşlık boyutunda 7 (3,4,8,10,18,19), cumhuriyetçi vatandaşlık boyutunda 7 (1,2,7,12,15,16,17) ve küresel vatandaşlık boyutunda 6 (5,6,9,11,14,20) madde bulunmaktadır. Ölçeğin bütünü için ise Cronbach Alpha katsayısının 0.71 olduğu görülür. Bu çalışmada tüm ölçeğin Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı “.70”olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin madde-toplam korelasyon değerlerinin “.287” ile “.511” arasında değiştiği belirlenmiştir.

### 2.2.2. Politik Katılım Ölçeği

Kaya (2013) tarafından geliştirilmiş iki boyuttan (ileri düzey ve temel düzey politik katılım) ve 11 maddeden oluşan Politik Katılım Ölçeğinin Cronbach Alpha Katsayıları 0.84 ile 0.90 arasında değişmektedir. İleri düzey politik katılım boyutunda 9 (26,27,29,30,31,32,33,34,35) ve temel düzey politik katılım 2 (23, 25) madde bulunmaktadır. Bu çalışmada tüm ölçeğin Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı “.90”olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin madde-toplam korelasyon değerlerinin “.285” ile “.858” arasında değiştiği belirlenmiştir.

### 2.2.3. Politik İlgililik Ölçeği

Kaya (2013) tarafından geliştirilmiş tek boyut ve 6 maddeden (21,22,24,36,28,37) oluşan Politik İlgî Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısının 0.75 olduğu görülmektedir. Bu araştırmada tüm ölçeğin Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı “.65” olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin madde-toplam korelasyon değerlerinin “.271” ile “.525” arasında değiştiği belirlenmiştir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Ölçekte sorulara verilen cevap seçenekleri - olumlu ifade edilmiş maddeler "tamamen katılıyorum" kategorisinden başlayarak 0,1,2,3,4 şeklinde; olumsuz ifade edilmiş maddeler ise aynı kategoriden başlayarak 4,3,2,1,0 olarak puanlanmıştır. Ölçekteki cevap seçenekleri 4 "Kesinlikle Katılıyorum", 3 "Katılıyorum", 2 "Kararsızım", 1 "Katılmıyorum" ve 0 "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde 5'li Likert ölçekle gösterilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Veri analizi temel olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada normallik testleriyle verilerin normalliği sınanmış, ikinci aşamada ise çalışmanın alt problemleri analiz edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov (sig. ,09) ve Shapiro-Wilk (sig. ,05) testleriyle verilerin normalliği belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta ( $\beta$ ) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

## 3. Bulgular

Bu çalışmada sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algısı (liberal vatandaşlık, cumhuriyetçi vatandaşlık ve küresel vatandaşlık) politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya katılan sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algısı, politik ilgi ve katılımlarına ilişkin veriler Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2**

Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Algısı, Politik İlgî ve Katılımlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Alt Boyutlar	x	S
Vatandaşlık Algısı Ölçeği	Liberal Vatandaşlık	3,76	,31
	Cumhuriyetçi Vatandaşlık	2,85	,69
	Küresel Vatandaşlık	2,99	,52
	Toplam	3,21	,34
Politik Katılım Ölçeği	İleri Düzey Politik Katılım	1,05	,97
	Temel Düzey Politik Katılım	3,76	,73
	Toplam	2,41	,63
Politik İlgî Ölçeği	Politik İlgî	2,4	,59

Örneklemdaki sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin, vatandaşlık algısı, politik ilgi ve katılımlarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde, vatandaşlık algısı boyutları açısından en yüksek ortalama liberal vatandaşlık boyutunda ( $\bar{x} = 3,76$ ) olurken, en düşük ortalamanın cumhuriyetçi vatandaşlık boyutunda ( $\bar{x} = 2,85$ ) olduğu görülmektedir. Politik katılım boyutları açısından en yüksek ortalama temel düzeyde politik boyutta ( $\bar{x} = ,76$ ) olurken, en düşük ortalamanın ileri düzey politik katılım boyutunda ise ( $\bar{x} = 1,05$ ) olduğu görülmektedir. Politik ilgi açısından ortalamanın 2,4 olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algısı, politik ilgi ve katılımlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşma durumu bağımsız gruplar için yapılan t-testi analizi ile Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Katılım, Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Analiz Değerleri

Ölçekler	Grup	N	x	S	sd	t	p
Vatandaşlık Algısı	Kadın	208	3,2082	,33755	383	-,480	,632
	Erkek	177	3,2252	,35889			
Politik Katılım	Kadın	208	2,3839	,56501	383	-,986	,325
	Erkek	177	2,4478	,70555			
Politik İlgi	Kadın	208	2,3470	,57754	383	-1,965	,050
	Erkek	177	2,4652	,60057			

p<0.05

Tablo 3'e göre cinsiyet değişkeninde vatandaşlık algısı, politik katılım ve politik ilgi arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyete göre vatandaşlık algısı, politik katılım ve politik ilgi düzeylerine ilişkin dağılımlar incelendiğinde, erkekler vatandaşlık ölçeğinde ( $\bar{x}$  =3,2252), politik katılım ölçeğinde ( $\bar{x}$  = 2,4478) ve politik ilgi ölçeğinde ( $\bar{x}$  = 4,64) en yüksek ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılanların sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık katılım, politik katılım ve politik ilgi düzeylerinin alana göre farklılaşma durumu t-test analizi yapılarak Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Katılım, Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Alana Göre Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Analiz Değerleri

Ölçekler	Grup	N	x	S	sd	t	p
Vatandaşlık Algısı	Sınıf	182	3,1569	,36288	383	-3,203	,001
	Sosyal	203	3,2690	,32428			
Politik Katılım	Sınıf	182	2,3849	,60766	383	-,832	,404
	Sosyal	203	2,4388	,65617			
Politik İlgi	Sınıf	182	2,3022	,61139	383	-3,155	,002
	Sosyal	203	2,4901	,55764			

p<0.05

Tablo 4'e göre alan değişkenine göre politik katılım açısından anlamlı bir farklılık görülmezken, vatandaşlık algısı [t (383)= -3,203, p< .05] ve politik ilgi [t (383)= -3,155, p< .05] açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin alana göre vatandaşlık katılım, politik katılım ve politik ilgi düzeylerine ilişkin dağılımlar incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algısı ölçeğinde ( $\bar{x}$  = 3,26), politik katılım ölçeğinde ( $\bar{x}$  = 2,43) ve politik ilgi ölçeğinde ( $\bar{x}$  = 2,49) en yüksek ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılanların sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık katılım, politik katılım ve politik ilgi düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşma durumu ANOVA analizi yapılarak Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Katılım, Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Deneyime Göre ANOVA Değerleri

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Vatandaşlık Algısı	Gruplar arası	,890	3	,297	2,489	,60
	Gruplar içi	45,394	381	,119		
	Toplam	46,284	384			
Politik Katılım	Gruplar arası	8,025	3	2,675	6,978	,00
	Gruplar içi	146,061	381	,383		
	Toplam	154,086	384			

Politik İlgi	Gruplar arası	4,489	3	1,496	4,406	
	Gruplar içi	129,372	381	,340		,005
	Toplam	133,860	384			

Tablo 5'e göre deneyim değişkenine göre sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerin politik katılım ve politik ilgileri bakımından anlamlı bir fark bulunmaktadır. Özellikle 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası öğretmenlere göre daha fazla ilgili gözükülmektedir. Çalışmaya katılanların sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık katılım, politik katılım ve politik ilgi düzeylerinin mezun oldukları okul düzeyine göre farklılaşma durumu t-test analizi yapılarak Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Katılım, Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Mezuniyete Göre Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Analiz Değerleri

Ölçekler	Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Vatandaşlık Algısı	Lisans	318	3,204	383		-1,483	,139
	Lisansüstü	67	3,273				
Politik Katılım	Lisans	318	2,401	383		-,772	,440
	Lisansüstü	67	2,467				
Politik İlgi	Lisans	318	2,382	383		-1,393	,164
	Lisansüstü	67	2,492				

p<0.05

Tablo 6'ya göre mezuniyet değişkeninde vatandaşlık algısı, politik katılım ve politik ilgi arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezuniyete göre vatandaşlık algısı, politik katılım ve politik ilgi düzeylerine ilişkin dağılımlar incelendiğinde, lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin vatandaşlık ölçeğinde ( $\bar{x}$  =3,27), politik katılım ölçeğinde ( $\bar{x}$  = 2,46) ve politik ilgi ölçeğinde ( $\bar{x}$  = 2,49) en yüksek ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmaya öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları sınıf yönetimi eğilimlerinin bir yordayıcısı olup olmadığı Regresyon analizi yapılarak sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Algısı, Politik Katılım ve Politik İlgisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model 1	Yordanan	Değişken:	Politik Katılım					
			B	SH	$\beta$	t	p	İkili r
Sabit	1.085	,272			3,995	,000		
Vatandaşlık Algısı	,060	,088	,033	,688	,492	,172	,035	
Politik İlgi	,472	,052	,440	9,148	,000	,451	,424	
R= 0,452	R <sup>2</sup> =0,204							
F (2,385)= 48,981	p=.000							

Tablo 7 incelendiğinde sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algısı, politik katılım ve politik ilgisini yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; vatandaşlık algısı ve politik ilginin politik katılımın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. [R= 0.452, R<sup>2</sup>= 0,204, F (2,385)= 48,891, p<0.01]. Politik katılıma ilişkin toplam varyansın % 20'lik kısmı ile açıklandığı ifade edilebilir. Çalışmaya sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algısı, politik katılım ve politik ilgisi arasındaki ilişki korelasyon analizi yapılarak, sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8**

Korelasyon Matrisi

	2	3	4	5	6
1.VA_LİBERAL	-,109*	,042	-,168**	,004	-,033
2.VA_CUMHURİYETÇİ	1	,371**	,150**	,049	,223**
3.VA_KÜRESEL		1	,232**	,118*	,377**
4.PK_İLERİ DÜZEY			1	,079	,539**
5.PK_TEMEL DÜZEY				1	,063
6.POLİTİK İLGİ					1

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

Çalışma kapsamında incelenen vatandaşlık algısı, politik katılım ve politik ilgisinin alt boyutları değişkenlerinin birbirleri ile olan ilişkilerini gösteren korelasyon matrisi Tablo 7'de verilmektedir. Bu matriste yer alan anlamlı ilişkilere bakıldığında, vatandaşlık algısı içerisinde cumhuriyetçi ve küresel vatandaşlık genel ortalaması; politik katılım ileri düzey ile politik ilgi boyutlarıyla pozitif yönlü yüksek bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin vatandaşlık algısı, politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin iyi, haklarını bilen, kullanan ve sorumluluklarının bilincinde vatandaşlar olarak yetişmelerinde, bu konularda donanımlı ve duyarlı sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin varlığı oldukça önemlidir. Bu çalışmanın bulgularına göre; cinsiyet ve mezuniyet değişkeninde vatandaşlık algısı, politik katılım ve politik ilgi arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Alan değişkenine göre politik katılım açısından anlamlı bir farklılık görülmezken, vatandaşlık algısı [t (383)= -3,203, p< .05] ve politik ilgi [t (383)= -3,155, p< .05] açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deneyim değişkenine göre sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik katılım ve politik ilgileri bakımından anlamlı bir fark bulunmaktadır. Özellikle 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası öğretmenlere göre politik katılım ve politik ilgileri bakımından daha ilgili gözükmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde vatandaşlık algısı ve politik ilgi politik katılımın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Politik bilinç, siyasi katılımın önemli bir şartı olmakla beraber sadece oylamayla sınırlandırılmamalıdır (Işık, 2013: 95; Kuş ve Tarhan, 2016). Aynı zamanda, siyasi ve politik bilince ve buna dayalı bilgiyle donanmış bireylerin aktif katılım süreçlerine daha fazla adapte olabildikleri görülmektedir (Delli Carpini ve Keeter, 1996; Milner, 2002). Bireylerin siyasete katılımında öncelikleri ve ilköğretimden yükseköğretime kadar etkili olan siyasi algının sağlanabilmesi, pratik olarak politika uygulamalarının Sosyal Bilgiler derslerinde ve gelecekte ilgili derslerde kullanabilmesine bağlıdır. Bütün bunların yanı sıra, Müfredat dışındaki faaliyetlerin öğrencilerin bütün bunlara yönelik ilgisini ve katılımını arttırdığı görülmektedir (Gardner vd, 2008; Glanville, 1999). Bu çalışmada da Sınıf ve Sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerinin politik katılım ve politik ilgileri önemli olduğu görülürken, mezuniyet değişkeninin vatandaşlık algısı, politik katılım ve politik ilgilerin belirleyici olmadığı görülmektedir. Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerini görev temelli ve pasif yurttaşlık eğitimi uygulamaları ile yürüttükleri bilinmektedir. Öğretmenler arasındaki böyle bir anlayışın, toplumdaki cumhuriyetçi, milliyetçi ve görev temelli vatandaşlığı vurgulayan baskın ideolojiden ve öğretmenlerin eğitim geçmişinden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Ersoy, 2014).

Çağdaş demokrasilerin de gelişmişliği, politik katılımın yaygınlığı ve etkinliğiyle ölçülür olmuştur (Kışlalı, 1998). Demokrasilerde politik hayata katılımı siyasi tercih hürriyeti temel bir prensiptir (Dâver, 1993). Nitekim toplumlar gelişmek için etkili, aktif, bilgili ve hem kendileri hem de toplumları için sorumluluk almaya, politik süreçlere katılmaya hazır vatandaşlara ihtiyaç duymaktadır (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012). Politik katılım, toplum üyesi kişilerin (vatandaşların) siyasi sistem karşısında durumlarını, tutumlarını ve davranışlarını belirleyen bir kavramdır (Kapani, 1992; Soule, 2001). Ayrıca politik katılımın toplumda gerilimi azaltıcı ve bireylerin vatandaşlık duygularını güçlendirici bir etkisi de vardır (Kışlalı, 1998). Amerikalı siyaset bilimci Dahl (1984), politik katılımın boyutlarını ilgi, önemseme, bilgi ve eylem olarak sıralamıştır. İlgi, politik olayları izlemeyi, önemsemeyi, politik olaylara önem vermeyi; bilgi, olaylar ve sorunlar hakkında bilgi sahibi olmayı; eylem ise politik olaylara aktif olarak

katılmayı ifade etmektedir (Ozankaya, 1966; Lipset, 1986; Kapani, 1992; Varol, 2000). Öğretmenler politik ilgi ve katılımı, öğrencilere demokrasinin temel şekillerini öğretmek, öğrencilerin görüşlerine değer vererek ve onların kararlara aktif olarak katılmalarını teşvik ederek, farklı görüşleri tartışarak ve programda vatandaşlık bilgi ve uygulamalarına yer vererek sağlayabilirler (Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2007).

Öğretmenlerin okullarda etkin bir demokrasi eğitimi sağlamaya yönelik girişimlerinin öğrencilerin mevcut olayları sınıf ortamında tartışmalarına bağlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca tartışılan konuların öğretmenlerin bu anlamdaki girişimleri ve bilinç düzeyleri ile doğru orantılı olarak sınıfta getirilmesi, eşitlik, özgürlük, insan hakları ve kişisel kontrol gibi öğrencilerin doğal demokratik değerlerinin geliştirilmesine de katkıda bulunduğu görülmektedir (Levitt ve Longstreet, 1983). Öğretmenlerin edindikleri genel kültür düzeyleri, nitelikleri ve tutumları da ayrıca öğrenciler üzerinde belirleyici etkiye sahiptir (Ersoy, 2007; Göl, 2013; Güven, 2008; Gemalmaz, 1987; Kılınç, 2013; Koçoğlu, 2013; Saban, 2000; Yıldırım, 1994).

Harwood (1992) göre öğrencilerin öğretmenler aracılığıyla sosyal bilgiler derslerinde siyasi konuları tartışabilmelerinin öğrencilerin politik anlamda bilinçli ve kendilerini ifade edebilen bireyler olarak yetişmelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin politik anlamda bilinçli olmaları yalnızca vatandaşlık müfredatlarındaki konulara hâkim olmaları ile yeterli olmamakta, ayrıca okuldaki ve sınıftaki politik konseptler, konular, yapılar ve sistemlere yönelik de bilgi sahibi olmaları ve bu bilgileri sınıftaki tartışmalar aracılığıyla ortaya koymaları oldukça hayattır (Glickman, 1998).

## Kaynaklar

- Akay, E. (2006). *Siyasal toplumsallaşma, siyasi kültür ve siyasi katılım arasındaki ilişkinin kavramsal analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Ataunal, A. (2013). *Çağdaş eğitim anlayışı*. Milli Eğitim Vakfı Yayınları: Ankara.
- Bakioğlu, A. & Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 19-39.
- Bayburtluoğlu, Ü. (2004). *Siyasal katılımın sosyolojik özellikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. Ezgi Kitabevi: Bursa.
- Bilgen, N. (1994). *Çağdaş ve demokratik eğitim*. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Bilgin, N. (1998). *Cumhuriyet fikri ve yurttaş kimliği*. A. Ünsal (Ed.), 75. Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru (s. 151-158). Tarih Vakfı Yayınları: İstanbul.
- Boineau, J. (1998). Fransa'da devrim döneminde yurttaşlar ve yurttaşlık. *Dersimiz: Yurttaşlık*. Yesim Küey (Çev.). Kesit Yayıncılık: İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, O. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Court, D. (2004). Education in a troubled, democracy: Voices from Israel. *Curriculum Inquiry*, 34(1), 47-68.
- Çakmak, D. (2011). *Öğretmen adaylarının siyasi katılımı ve siyasi katılıma ilişkin tutumları (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Çiftçi, A. (2008). *Vatandaşlık bilgisi demokrasi ve insan hakları*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık: Ankara.
- Dagger, R. (2002). *Republican citizenship*. E.F. Isin, B.S. Turner (Eds.), *Handbook of Citizenship Studies* (145-158). SAGE Publications: London.
- Dağ, N., Sözer, M. A. & Sel, B., (2015). Political education in school. *Educational Research and Reviews*, 10 (14), 1881-1887.
- Dahl, R. A. (1984). *Modern political analysis*. Prentice Hall: New Jersey.
- Dâver, B. (1993). *Siyaset bilimine giriş*. Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Davies, P. (2006a). Educating citizens for changing economies. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (1), 15-30.
- Davies, L. (2006b). Global citizenship: Abstraction or framework for action?. *Educational Review*, 58(1), 5-25.
- Delli C. M. & Keeter, S. (1996). *What americans know about politics and why it matters*. CT: Yale University Press.
- Dinç, E. (2009). *Öğretmen adaylarının avrupa ve avrupa vatandaşlığı hakkındaki görüşleri*. A. Şişman vd. (Ed.), I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (201-207). Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Doğanay, A., Çuhadar, A. & Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasi katılımı düzeylerine çeşitli öğretmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 213-246.

- Doğanay, A. (2009). *Öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ve eylemlerinin siyasal toplumsallaşma bağlamında değerlendirilmesi*. A. Şişman vd. (Ed.), I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (28-44). Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2009). *Lise öğrencilerinin vatandaşlık algılarına etki eden faktörlerin analizi*. A. Şişman vd. (Ed.), I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (45-62). Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Durgun, Ş. (2010). Cumhuriyetçi ve liberal anlayış çerçevesinde Türkiye'de vatandaşlık sorunsalı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 65-92.
- Erdoğan, E. (2003). *Türk gençliği ve siyasal katılım: 1999-2003*. Toplumsal Katılım ve Gelişim Vakfı: İstanbul.
- Ersoy, A. F. (2014). Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classroom. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 1-20. 15.12.2016 tarihinde <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.1> adresinden alınmıştır.
- Ersoy, F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Egüz, Ş. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık eğitimine yönelik algıları. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(24), 30-49.
- Fukuyama, F. (2012). *Devlet inşası-yirmi birinci yüzyılda yönetim ve dünya düzeni*. Profil Yayıncılık: İstanbul
- Gardner, M., Roth, J. & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success 2 and 8 years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter?. *Developmental Psychology*, 44(3), 814-830.
- Garrison, W. A. (2003). Democracy, experience, and education: Promoting a continued capacity for growth. *Phi Delta Kapan*, 84(7), 525-529.
- Gemalmaz, M. S. (1987). İnsan hakları eğitiminin temel ilkeleri üstüne. *ABECE*, 19, 40-41.
- Gibney, M. J. (2013). Should citizenship be conditional? the ethics of denationalization. *Journal of Politics*, 75(3), 646-658. 10.12.2016 tarihinde <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/S0022381613000352> adresinden alınmıştır.
- Glanville, J. L. (1999). Political socialization or selection? Adolescents extra curricular participation and political activity in early adulthood. *Social Science Quarterly*, 80(2), 279-293.
- Glickman, CD. (1998). Revolution, education, and the practice of democracy. *The Educational Forum*, 63(1), 6-22.
- Göl, E. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Türk Demokrasi Vakfı Yayınları: Ankara.
- Gündüz, M. & Gündüz, F. (2007). *Yurttaşlık bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürdoğan-Bayır, Ö., Göz, L. & Bozkurt, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 145-162.
- Güven, A. (2008). Demokratik vatandaşlık ve tarih eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 337-350.
- Güzel-Polat, E. (2011). Osmanlıdan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 127-157.
- Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.
- Halstead, M. & Pike, M. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. Routledge: London and New York.
- Harwood A. M. (1992). *The effects of close-up participation on high school students' political attitudes*. Paper presented at the annual meeting of the Social Science Education Consortium, Minnesota.
- Hobbs, H. H. & Chernotsky, H. I. (2007). Preparing students for global citizenship. 17.12.2016 tarihinde <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.618.8200&rep=rep1&type=pdf> adresinden alınmıştır.
- Hvinden, B. & Halvorsen, R. (2001) *Emerging notions of active citizenship in europe*. 5th Conference of the European Sociological Association Visions and Challenges to European Sociology, August 28-September 1, Helsinki-Finland.
- Işık, F. (2013). *Eğitimin politika ile ilişkisi nasıl olmalıdır? Ulusal eğitim politikası nedir? (94-99)*. *Eğitim Siyaseti Nedir? Eğitim Siyaset ilişkisi Nasıl Olmalıdır?* Uluslararası Eğitim Forumu III, TEDMEM.
- İbrahimoglu, Z. (2009). *Sınıf öğretmeni adaylarının etkin vatandaş tanımları ve etkin vatandaş yetiştirmede sosyal bilgiler dersine yükledikleri rol*. A. Şişman vd. (Ed.), I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (436-442). Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Jochum, V., Pratten, B. & Wilding, K. (2005). Civil renewal and active citizenship: A guide to the debate. 10.12.2016 tarihinde [https://www.ncvo.org.uk/images/documents/policy\\_and\\_research/participation/civil\\_renewal\\_active\\_citizenship.pdf](https://www.ncvo.org.uk/images/documents/policy_and_research/participation/civil_renewal_active_citizenship.pdf) adresinden alınmıştır.
- Jones, E. & Gaventa, J. (2002). Concepts of citizenship: A review (IDS Development Bibliography 19). England: Institute of Development Studies. 01.12.2016 tarihinde <http://www.ids.ac.uk/files/dmfile/Db19.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 25-30.



- Kapani, M. (1992). *Politika bilimine giriş*. Bilgi Yayınevi: Ankara.
- Katzarska-Miller, I., Reysen, S., Kamble, S., V. & Vithoji, N. (2012). Cross-national differences in global citizenship: Comparison of Bulgaria, India and the United States. *Journal of Globalization Studies*, 3(2), 166-183.
- Kaya, B. ve Kaya, A. (2012). Teknoloji çağında öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 81-95.
- Kaya, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kılınç, E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde güncel tartışmalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 75-93.
- Kışlalı, A. T. (1998). *Siyasal sistemler*. İmge Kitabevi Yayınları: Ankara.
- Koçoğlu, E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul yöneticilerinde olması gereken demokratik tutum ve davranışlara ilişkin algıları. *Turkish Studies*, 8(6), 413-430.
- Kurt, A. (2006). *Küreselleşen dünyada vatandaşlık kavramı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kuş, Z. ve Tarhan, Ö. (2016). Political education in social studies classrooms: A perspective from Turkey. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12(3), 464-483.
- Levitt, G. A. & Longstreet, W. S. (1983). Controversy and the teaching of authentic civic values. *The Social Studies*, 84, 142-148.
- Lipset, S. M. (1986). *Siyasal insan*. Mete Tunçay (Çev.). Teori Yayınları: Ankara.
- Milner, H. (2002). *Civic literacy: How informed citizens make democracy work*. Tufts University Press: NH.
- Morse, E. T. (1993). Conceptualizing of good citizenship and political participation. *Political Behavior*, 15(4), 355-380.
- Nelson, J. & Kerr, D. (2006). Active citizenship in INCA countries: Definitions, policies, practices and outcomes. England: National Foundation for Educational Research. 10.12.2016 tarihinde <https://www.nfer.ac.uk/publications/QAC02/QAC02.pdf> adresinden alınmıştır.
- Ozankaya, Ö. (1966). *Üniversite öğrencilerinin siyasal yönelimleri*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları: Ankara.
- Pamuk, A. ve Alabaş, R. (2008). *Tarih eğitimi ve vatandaşlık algısı: Trabzon örneği*. M. Safran, D. Dilek (Ed.), 21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi Kitabı (23-37). Yeni İnsan Yayınevi: İstanbul.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci*. Nobel Yayınları: Ankara.
- Sağlam, H. İ. (2011). Öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterlik düzeyleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 39-50.
- Sağlam, H. İ. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin etkili vatandaşlık yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 71-85.
- Sarıbay, A. Y. & Ögün, S. S. (1999). *Politikbilim*. Alfa Basım: İstanbul.
- Schuck, P. H. (2002). *Liberal citizenship*. E.F. Isin, B.S. Turner (Eds.), Handbook of Citizenship Studies (131-144). SAGE Publications: London.
- Soule, S. (2001). Will they engage? Political knowledge, participation and attitudes of generations X and Y. 15.12.2016 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457122.pdf> adresinden alınmıştır.
- Starkey, H. & Osler, A. (2003). *Language teaching for cosmopolitan citizenship*. K. Brown, M. Brown (Eds.), Reflections on Citizenship in a Multilingual World (25-35). London: Centre for Information on Language Teaching.
- Tansi, D. (2010). Küresel ulusal zeminde yurttaşlık-yurttaşlıktan uygarlığa. Güner Yayınları: İstanbul.
- Tarrant, J. M. (1989). *Democracy and education*. Averbury: Aldershot.
- Toğan, H. (2006). *Politik katılımın eğitim düzeyi, cinsiyet ve psikolojik değişkenler bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tok, N. (2014). Liberal demokratik toplumda vatandaşlık ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 60(3), 235-254.
- Turner, B. & Hamilton, P. (1998). *Citizenship: Critical concept*. Routledge: London.
- Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve demokrasi*. Dost Kitabevi: Ankara.
- Üstel, F. (2011). *Makbul vatandaşın peşinde*. İletişim Yayınları: İstanbul.
- Varol, N. (2000). *Türkiye'nin kent ve köylerinde siyasal davranış farklılıkları ve nedenleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Yazıcı, S. & Yazıcı, F. (2010). Yurtseverlik eğitimi: Tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarına yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 649-660.
- Yıldırım, L. (1994). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğrencilerin demokratik davranışları arasındaki ilişkilerin saptanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, K. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin temel vatandaşlık kavramlarına ilişkin algıları*. A. Şişman vd. (Ed.), I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (291-297). Uşak: Uşak Üniversitesi.

Yılmaz, A., Tunç-Şahin, C. & Bengiç, C. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin devlet, vatandaş, demokrasi ve insan hakları kavramlarına ilişkin algıları*. A. Şişman vd. (Ed.), I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (77-84). Uşak: Uşak Üniversitesi.



International Refereed Journal

Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## The Investigation of the Perceptions of Students with Disabilities on the Virtual Concrete-Representational-Abstract Model to Teach One Digit Multiplication Word Problem<sup>1</sup>

Rıza ÖZDEMİR<sup>2</sup>

Received: 21 May 2018, Accepted: 25 October 2018

### ABSTRACT

In today's world, the knowledge of mathematics provides students opportunity to understand the world and helps them adopt themselves to the world easily. In this respect, students need to comprehend basic mathematical and word problem skills in elementary grades and combine new and old knowledge to be successful in future academic lives. Unfortunately, students with disabilities struggle in mathematics, and it affects their future academic achievement negatively. Many studies support evidence about concrete-representational-abstract (CRA) sequence to teach mathematics to students with disabilities. In addition to this, with development of technology, virtual manipulative began to be used in teaching mathematics. However, studies used virtual manipulative were limited. Therefore, in this study, the researcher created an iPad application that follows the CRA enriched with virtual manipulative. The iPad application has three phases and is designed to teach how to solve multiplication word problems conceptually and procedurally. The purpose of this study is to understand the perceptions of students with disabilities on teaching to solve multiplication word problems by using the CRA enriched with virtual manipulative. Systematic cluster sampling method is used since students are selected based on some criteria. In this study, the constant comparative method is used. The findings of this study revealed the iPad tool was effective for students with disabilities to teach one-digit multiplication word problems.

**Keywords:** Students with Disabilities, iPad application, Virtual Manipulatives, Mathematics, Word Problem.

<sup>1</sup> This article was produced from a doctoral thesis.

<sup>2</sup> Res. Assist.Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [yoss8@hotmail.com](mailto:yoss8@hotmail.com)

# Tek Basamaklı Sözel Kelime Problemlerinin Sanal Soyut-Yarı Somut-Somut Model ile Öğretimi Hakkında Yetersizliği Olan Öğrencilerin Görüşlerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

Rıza ÖZDEMİR<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 21 Mayıs 2018, **Kabul Tarihi:** 25 Ekim 2018

## ÖZET

Günümüzde, matematik bilgisi öğrencilere dünyayı anlamaları ve kendilerini kolayca adapte etmeleri için olanak sunar. Bu yüzden, gelecek akademik hayatlarında başarılı olabilmeleri için öğrenciler temel matematik ve sözel problemleri çözme becerilerini ilkokul yıllarında kavramalı ve eski ile yeni bilgileri bir araya getirebilmelidir. Malesef, yetersizliği olan öğrenciler matematikte zorlanmaktadır ve gelecekteki akademik yaşantıları olumsuz etkilenmektedir. Literatürde, somut-yarı somut-soyut (SYS) öğrenme modelinin yetersizliği olan öğrencilere matematik öğretmek için uygun bir yöntem olduğunu kanıtlayan birçok araştırma vardır. Bununla beraber teknolojinin gelişmesi ile beraber sanal manipülatifler matematik öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır. Fakat bu tür manipülatifleri kullanan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu sebepten dolayı, bu araştırmada, araştırmacı sanal manipülatiflerin SYS öğrenme modeli içine yerleştirdiği bir iPad uygulaması geliştirmiştir. iPad uygulaması üç aşamadan oluşturulmuş olup, soruları çözerken öğrencilerin kavramsal ve yönetsel anlayışlarını geliştirmek için tasarlanmıştır. Bu araştırmanın amacı yetersizliği olan öğrencilerin iPad uygulamasını kullanarak çarpma işlemli sözel problemleri çözmeyi öğrenirken sahip oldukları görüşleri incelemektir. Öğrenciler araştırma için bazı şartlara göre seçileceğinden dolayı sistematik zümrelere göre örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Araştırmada sabit karşılaştırmalı yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmanın bulguları iPad uygulamasının tek basamaklı sözel çarpma işlemlerinin öğretiminde yetersizliği olan öğrenciler için etkili olduğunu ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yetersizliği Olan Öğrenciler, iPad Uygulaması, Sanal Manipülatifler, Matematik, Sözel Problemler.

## 1. Introduction

Nowadays, mathematics achievement is a critical subject for students, especially students with disabilities (SWD) to be successful in the academic and professional lives. The mathematics achievement of students with disabilities is low and tends not to improve over time. And, this could be a potential barrier for their success (Ok & Kim, 2017). In this respect, students with disabilities need to comprehend necessary mathematical skills and knowledge in elementary grades.

Using the evidence-based strategies is an important aspect to enhance the mathematic achievement of SWD. Several evidence-based strategies have been used for SWD to teach mathematical concepts. The National Mathematics Advisory Panel technical report mentions five specific components, and one of them is sequencing or providing a range of examples (Gersten et al., 2008). The Concrete-Representational-Abstract (CRA) instructional sequence provides systematic pathway; starts with using concrete manipulatives, continues with representations of these manipulatives and finishes with an abstract equation of the problem (Flores, 2010). The CRA has been well documented as an effective approach to teach mathematics to SWD. The CRA was used to teach different mathematics subjects such as computation and word problems (Morin & Miller, 1998), place value (Peterson, Mercer, & O'Shea, 1988), addition (Mercer & Miller, 1992), subtraction (Flores, 2009, 2010), fraction (Butler, Miller, Crehan, Babbitt, & Pierce 2003), and multiplication (Flores, Hinton, & Schveck 2014; Harris, Miller, & Mercer, 1995).

With the advancement of technology, the new trend in mathematics is virtual manipulatives (Bouck, Working, & Bone, 2017). This type of manipulatives is interactive, web-based representations of objects that allow users to manipulate to construct mathematical skills and knowledge (Moyer, Bolyard, & Spikell, 2002). Research indicates positive effects of using virtual manipulatives on mathematics performance when teaching mathematics to SWD (Gersten et al., 2008; Maccini, Strickland, Gagnon, & Malmgren, 2008; Witzel, Riccomini, & Schneider, 2008). Virtual manipulatives were used to teach a variety of

<sup>1</sup> Bu çalışma doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [voss8@hotmail.com](mailto:voss8@hotmail.com)

mathematical concepts and skills such as subtraction (Bouck, et al.), division, fractions (Reimer & Moyer, 2005; Suh & Moyer, 2007), and word problems (Root, Browder, Saunders, & Lo, 2017).

The literature clearly demonstrated the effectiveness of CRA instruction and virtual manipulatives. However, the combination of them was not investigated in the study. In this regard, the researcher created an iPad application enhanced with virtual manipulatives that follows the CRA sequence to teach one-digit multiplication word problems. In this study, the researcher investigate how students with disabilities feel about CRA instruction, virtual manipulatives, and iPad application. The following research question is investigated: how do students with disabilities think about CRA instruction, virtual manipulatives, and iPad application?

## 2. Methodology

### 2.1. Participants

The participants collected from the pilot and dissertation studies of the author (Özdemir, 2017). The participants were chosen for these studies based on the following criteria, students must be: (a) performing below grade level benchmarks in mathematics, (b) able to use the iPad, virtual manipulatives and stylus, (c) performing below standards set for acceptable performance for curriculum based measures for mathematics. The researchers used the teachers' academic reports in participant selection. Eight students were selected as participants. The detailed information about students were provided in the table 1 below.

**Table 1**

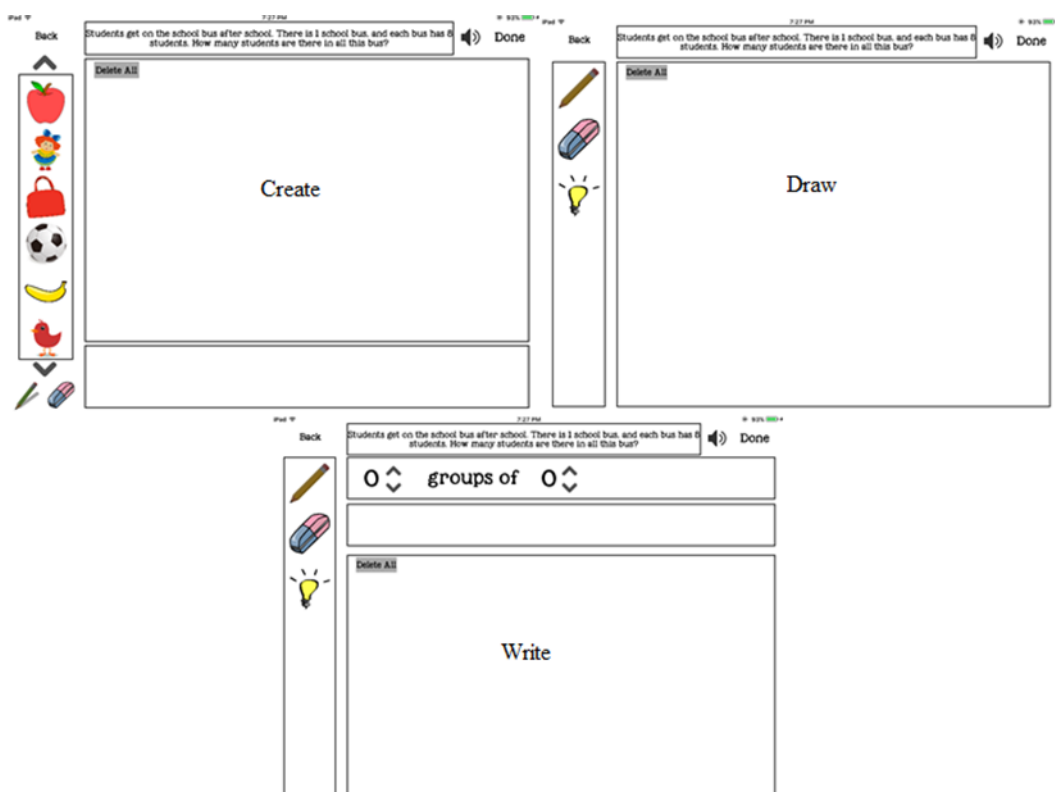
Participants' Demographic Information and Academic Achievement

Participant	Age	Gender	Race	Grade	SES (free lunch)	Disability Classification	IQ
Kristine	10	Female	Black	3 <sup>rd</sup>	Y	SLI	81 <sup>b</sup>
Jane	9	Female	Hispanic	3 <sup>rd</sup>	Y	OHI (504 Plan)	N/A
Susan	10	Female	Hispanic	3 <sup>rd</sup>	Y	LD	76 <sup>a</sup>
Amy	10	Female	Black	3 <sup>rd</sup>	Y	Evaluation Progress	N/A
John	10	Male	Hispanic	3 <sup>rd</sup>	Y	SLI	110 <sup>a</sup>
Liam	9	Male	Black	3 <sup>rd</sup>	Y	OHI	79 <sup>c</sup>
John	8	Male	Black	3 <sup>rd</sup>	Y	ED	96 <sup>d</sup>
Eric	9	Male	Black	2 <sup>nd</sup>	Y	ED	76 <sup>d</sup>

Note. a Kaufman Brief Intelligence Test II; b Kaufman Assessment Battery for Children II; c DAS-II School-Age Battery; d Stanford-Binet Intelligence Scale V; SLI=Speech and Language Impairment; LD=Learning Disability; OHI=Other Health Impairment; ED=Emotional Disturbance

### 2.2. The iPad Application

The iPad application is created as an intervention based on the CRA model. The iPad application has three phases: (a) virtual manipulatives, (b) representation, and (c) abstract (See Figure 1). The iPad application has a question part, pencil and eraser icons, voice icon to listen the question, and done button to get a print screen of the product for all phases. In addition, there is a non-visible timer - starts with touching the voice icon and stops with touching the done button. Moreover, all three phases have two parts: (a) demonstrating the question, and (b) writing the equation. In the first phase, there are different types of virtual manipulatives. In the third phase, there is a "group of" section that students use them to demonstrate the questions



**Figure 1.** The Phases of the iPad Tool

### 2.3. Research Design

This is an expanded social validity part of a single subject research design study (Özdemir, 2017). A qualitative study used to understand what students think about CRA instruction, iPad application, and virtual manipulatives. Data were collected from interviews with students and artifacts from the students. The researcher conducted pre and post interviews with students. The pre semi-structured interviews were implemented before the intervention phase and post interviews were conducted after the intervention phase. All sessions were video recorded. The researcher also took field notes in addition to the resources.

The researcher used the constant comparative method to analyze codes, patterns, and trends from participants' data (Strauss & Corbin, 1998). In this method, the data analysis identifies the similar and different patterns by comparing one section of data with another section. Strauss and Corbin mention flexible guidelines for coding data that include open coding, axial coding, and selective coding. Additionally, Glaser (1965) mentions four steps to analyze data: (a) comparing incidents applicable to each category, (b) integrating categories and their properties, (c) delimiting the theory, and (d) writing the theory. Based on the procedure and coding system, the researcher analyzed video recordings of the participants, artifacts, and field notes when they solved multiplication word problems and answered interview questions.

The procedure of the qualitative study begins with transcription in this study. The video recordings were transcribed into a written text format. The researcher watched and listened to all video recordings and used a word document to type the text. This process was completed several times to ensure all details were recorded accurately. After transcribing the data, field notes and artifacts were provided to clarify the written text. The next step was open coding. At first, the researcher read and looked at the general event. In the second reading, the researcher focused on the general concepts. Then, the researcher investigated the specific sentences and thoughts for codes in the third reading. Later, the analysis of the constant comparative method was used to search for patterns and trends in the data. During the data analysis, similar concepts emerged and were grouped together through coding. These categories and subcategories were noted and trends and patterns were found.

In this study, the data were triangulated. Triangulation is a process to validate the study (Schwandt, 2007). In this process, the researcher used multiple views to examine the data. The idea of triangulation assumes data from different resources prove or disprove the outcomes from other resources. In this study, the interviews, artifacts, and field notes were triangulated to investigate the students' perceptions of the iPad application, CRA instruction, and virtual manipulatives.

### 3. Results

Analysis of data revealed four main themes regarding the perceptions of students: (a) conceptual understanding of multiplication, (b) strategy deficiency, (c) technology integration, and (d) the iPad application.

#### 3.1. *Conceptual understanding of multiplication*

The researcher asked questions about how students felt solving multiplication word problems and what they could do to solve these problems. Students reported mixed feelings about solving multiplication word problems during the pre-interview. Kristine summarized her feeling stating: "I feel good because it is not that hard" - this also demonstrated her confidence. John summarized his confidence, as: "I feel good because I liked doing math". Additionally, Liam added: "I liked doing multiplication. It is easy, no problem". Eric moved his head as: "yes". They exhibited positive attitudes toward the multiplication word problems. On the other hand, other students showed some concerns about multiplication word problems. Jane said: "the questions are hard because math problems make me figure out what I am supposed to do". Susan also said "it feels like it is a kind of hard, and I am trying to not to give up". Finally, John mentioned: "I had a little confident about solving word problems, because some of them I do not know". Additionally, participants demonstrated a variety of weaknesses about solving word problems. Eric moved his head as: "no" when I asked "do you know how to find the answer?". John added: "add big numbers and little numbers". And Liam mentioned: "count what you have, then stop". This demonstrated students had limited conceptual understanding of multiplication. They confused the process with the addition process. The researcher supported this finding with the baseline probe sheets because students used addition to answer multiplication word problems.

At the post interview, all students verbalized good attitudes about solving word problems. John mentioned: "I am happy because I learned how to solve (multiplication word problems). It was difficult before". Additionally, Eric moved his head for: "yes" when I asked "do you feel great?". And, Liam noted: "I learned a lot". Jane said: "it helped my math problems. The problems are easy now". Additionally, Susan said: "I feel good. It is hard to draw problems in the classroom, but it is easy with iPad". John said "I feel comfortable. It seems easier now". As seen in these examples, participants enhanced their self-confidence about solving word problems. In addition to the comments, students solved the questions correctly by following the steps to solve multiplication word problems.

#### 3.2. *Strategy deficiency*

The researcher asked students to explain what they do, when they solve word problems. When the students explained the steps, they displayed a lack of knowledge on how to solve word problems as a whole. All students emphasized some part of solving process. For example, Susan said "I use my finger to find answer and drawing the pictures". Amy mentioned: "I use pencil and paper, draw groups. When I am done with that, I figure out the problem, I count and decide groups. Then, try to figure it the answer". John said: "read the paragraph, you look at the numbers in the paragraph". These sentences clearly indicated that participants had strategy deficiencies on solving word problems. According to the baseline probes, students did not demonstrate conceptual understanding and did not write the equation properly. These data clearly indicated the participants had strategy deficiencies regarding how to solve multiplication word problems. Students, however, followed the steps the researcher taught during intervention and maintenance phases. They drew circles and dots to demonstrate the questions and write the equations. In sum, the intervention helped students to minimize their deficiencies.

#### 3.3. *Technology integration*

In the pre-interview, the researcher asked what technological devices they used to solve questions and how these devices helped them during the process. Eric moved his head as “no” for any technological devices. Liam noted he used his phone to calculate numbers. Additionally, he mentioned they had a computer in their classroom and the teacher gave him permission to use it when he behaved well during the instruction. John emphasized the use of computer in his classroom. He said he used it for games. These answers indicated that technology was not a part of the mathematics instruction. Teachers used the computer as a reward and kept it apart from the instruction and technology in the classroom.

At the post interview, all students emphasized that they liked the iPad application. They mentioned they wanted to use it in their classrooms. All participants strongly recommended the iPad application as a way to improve word problem solving skills. Jane mentioned: “it helped me to improve my skill. Yes”. Susan said: “I would just say to my teacher how I worked on this iPad tool. Oh yeah, I improved my solving skills”. Amy also noted: “Yes, I want to use iPad in the classroom because it is much easier”. John stated: “we do not have iPad in the classroom, but they can teach us with this iPad. They do and track it”. As a result, it was evident the iPad tool or another similar technological device could be used to provide instruction in mathematics.

### *3.4. The iPad application*

The students’ views changed after experiencing the iPad tool as an intervention. Participants reported positive attitudes toward the iPad application and its phases. John said: “he preferred iPad instead of paper”. John specifically liked the write part. He said: “it is simple and show what you need to do. Then, it just makes it easier for you”. Kristine said draw part was helpful for her. Additionally, Eric selected draw part. When I asked the reason, he did not provide a response. On the other hand, Liam liked the write part most and he said: “it is better than others”. Eric said: “yes” for the iPad. Additionally, Eric pointed to the virtual parts, when I asked why, he touched the virtual manipulatives. Other students demonstrated enthusiasm for create phase. Amy mentioned: “create part I liked a lot. But, it was new for me because you look at the pictures”. Susan noted: “create. It was easy with pictures and write them [equations]”. Jane specifically mentioned that “I liked this part because pictures look real”. In sum, participants had positive perceptions about the phases of iPad tool, especially, the virtual manipulative phase. Students thought the create phase prepared them for the drawing part and made writing the equation easier. Additionally, the create phase was based on pictures, and they related pictures with the real objects. That was an important point of this iPad tool.

However, Liam mentioned “boring and waste of time”. for create phase. When the researcher looked at the draw part. Liam mentioned the same comment. He said: “I am bored”. Based on my anecdotal notes, Liam was frustrated when working on the create phase. He tried to complete this phase fast. He touched the delete all button a couple of times, and the iPad tool became frozen. Therefore, he did not like the create phase.

## **4. Discussions**

According to the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000), there are five components for math proficiency: (a) conceptual understanding, (b) procedural fluency, (c) adaptive reasoning, (d) strategic competence, and (e) productive disposition. The Council of Chief State School Officers (2010) emphasized these components are interrelated, but conceptual and procedural understandings are the first component to develop. Conceptual understanding is the ability to recognize and understand the rationale behind the subject such as relationships and reasons to solve math problems where procedural understanding is the knowledge of rules, symbols and steps (Burns, Walick, Simonson, Dominguez, Harelstad, Kincaid, & Nelson, 2015).

Alter, Brown, and Pyle (2011) examined the conceptual understanding, problem solving skills, and time on task behavior of students with EBD. These researchers mention students’ conceptual understanding helped them to improve their problem solving skills and time on task behaviors. Jitendra, George, Stood, and Price (2010) used schema-based instruction (SBI) for students with EBD to make sense of and solve word problems. They note the SBI supported these students by promoting understanding and teaching them how to use problem-solving skills successfully. Mulcahy and Krezmien



(2009) used a contextualized instructional package that consists of conceptual and procedural understandings for teaching the area and perimeter skills. They found students improved their accuracy for computing area and perimeter. Based on previous studies, the current study supported the literature as the researcher taught both conceptual and procedural understandings and found both of them could be used to teach a mathematical skill for students with disabilities. This finding indicate the iPad tool was appropriate to teach conceptual and procedural understandings.

Strategy competence focuses on the process to solve mathematical problems (NCTM, 2008). In this study, the comments of students during the pre-interviews demonstrated the students did not know the steps to solve multiplication word problems. This indicated students lacked strategies to solve these mathematics problems. After the implementation of the intervention, students followed the steps explained during the instruction, and minimized their strategy deficiencies on solving multiplication word problems. Results indicated following the teaching protocol explicitly enhanced the conceptual and procedural understanding and minimized the strategy deficiencies of students with disabilities. Researchers have conducted studies that focus on teaching strategies to enhance the mathematics achievement of students such as: a strategy-based intervention (Alter et al., 2011), schema-based strategy instruction (Jitendra et al., 2010; Peltier & Vannest, 2016a), and STAR strategy (Peltier & Vannest, 2016b). The current study contributes to the literature as it found the iPad tool that follows CRA instructional sequence was effective in teaching one-digit multiplication word problems to students with disabilities.

This study used virtual manipulative in the CRA sequence and thus contributed to the word problem solving literature in a unique way. The researcher created an iPad tool that followed the CRA sequence. The concrete phase of CRA instructional sequence was introduced as a form of virtual manipulative that provides interactive and dynamic visual representation of concrete materials (Bouck et al. 2014; Martin, 2007; Martin & Lukong, 2005). This allowed students to manipulate the pictures to visually represent multiplication word problems. Additionally, virtual manipulatives have been used to help students construct mathematical knowledge and conceptual understanding to solve multiplication word problems (Kelly, 2006).

In the literature, Satsangi, Bouck, Taber-Doughty, Bofferding, and Roberts (2016) compared the concrete and virtual manipulatives to teach solving algebraic equations. They worked with three secondary students with learning disabilities. They found all three students accurately solved algebraic questions with concrete and virtual manipulatives. In addition to accuracy scores, the researchers concluded equations could be solved in less time than concrete manipulatives. Root, Browder, Saunders, and Lo (2017) compared the concrete and virtual by using a modified schema-based instruction to compare types of mathematical word problems skills. There were three elementary students with autism spectrum disorder. They concluded two of three students performed more steps in the virtual condition, and third student had the same performance in both virtual and concrete conditions. Additionally, students preferred to work with the virtual condition and maintained their knowledge when given an option during the maintenance phase. Bouck et al. (2014) compared the concrete and virtual manipulative by the use of a system of least prompts and suggested using virtual manipulatives with different instructional methods for a better glimpse of how students successfully solve mathematics problems.

The findings of this study support previous studies on virtual manipulatives. The students supported this idea when they explained that the virtual manipulative phase helped them to visualize the word problems in the next phases. Some students appreciated and enjoyed the manipulation of pictures to represent word problems. In this phase, virtual manipulatives helped students to demonstrate groups and units for the multiplication word problems. Students understood the question and decided what they needed to use for group and unit, and represented the question by manipulation of the pictures. In this way, students used virtual manipulatives to organize their conceptual understanding. In this study, the virtual manipulative phase was the learning phase for students with disabilities. During the baseline phase, students did not have conceptual and procedural understandings for multiplication word problems. After completing the virtual manipulative phase, students with disabilities learned the how to solve these problems conceptually and procedurally. In summary, the use of virtual manipulatives and its integration into classroom instruction has potential to enhance the learning of students with disabilities.

The positive feedback for the iPad tool intervention provided strong support for the social validity of the virtual CRA model to solve multiplication word problems. All students liked the iPad application for

learning multiplication word problems. This indicated the structure and sequence of iPad application was helpful for students with disabilities. Additionally, all students strongly suggested the iPad tool as a way to improve word problem solving skills and wanted to use this iPad tool in their classrooms. This indicated the potential for teachers to effectively use the iPad tool in their classroom and track students' progress. In addition to classroom use, this tool might be helpful for families as it provided clear directions with embedded virtual manipulatives, as well as, drawing and writing tools for parents to support their child's ability to solve multiplication word problems.

## 5. Conclusion

The purpose of this study was to examine the perceptions of students on the virtual CRA instructional approach to solve one digit multiplication word problems. The CRA instruction approach was selected because it has been shown to be effective on students with disabilities on a variety of mathematics subjects. Technology is integrated into the CRA approach and virtual manipulatives are embedded into the iPad application to investigate the effectiveness of this type of manipulative. The results of this study revealed the iPad tool was effective for students with disabilities to teach one-digit multiplication word problems. The findings support replication of this study across different disabilities types, grade levels, mathematical content generalize effects to the education field to further investigate its potential to be recognized as a research based intervention. This study contributes to the mathematics literature and the use of a CRA technology based intervention with students with disabilities (Özdemir, 2017).

## References

- Alter, P., Brown, E. T. & Pyle, J. (2011). A strategy-based intervention to improve math Word problem-solving skills of students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 34(1), 535-550.
- Bouck, E., Satsangi, R., Doughty, T. & Courtney, W. (2014). Virtual and concrete manipulatives: A comparison of approaches for solving mathematics problems for students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 44(1), 180-193. doi:10.1007/s10803-013-1863-2
- Bouck, E., Working, C. & Bone, E. (2017). Manipulative apps to support students with disabilities in mathematics. *Intervention in School and Clinic*, 53(8), 1-6.
- Burns, M. K., Walick, C., Simonson, G. R., Dominguez, L., Harelstad, L., Kincaid, A. & Nelson, G. S. (2015). Using a conceptual understanding and procedural fluency heuristic to target math interventions with students in early elementary. *Learning Disabilities Research & Practice*, 30(2), 52-60. doi:10.1111/ldrp.12056
- Butler, F. M., Miller, S. P., Crehan, K., Babbitt, B. & Pierce, T. (2003). Fraction instruction for students with mathematics disabilities: Comparing two teaching sequences. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 99-111. doi:10.1111/1540-5826.00066
- Flores, M. M. (2009). Teaching subtraction with regrouping to students experiencing difficulty in mathematics. *Preventing School Failure*, 53(3), 145-152.
- Flores, M. M. (2010). Using the concrete-representational-abstract sequence to teacher subtraction with regrouping to students at risk for failure. *Remedial and Special Education*, 31(3), 195-207.
- Flores, M. M., Hinton, V. M. & Schweck, K. B. (2014). Teaching multiplication with regrouping to students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(4), 171-183. doi:10.1111/ldrp.12043
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social problems*, 12(4), 436-445.
- Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. K., Morphy, P. & Flojo, J. (2008). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of Educational Research*, 79(3), 1202-1242.
- Harris, C. A., Miller, S. P. & Mercer, C. D. (1995). The initial multiplication skills to students with disabilities in general education classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 10(3), 180-195.
- Jitendra, A. K., George, M. P., Stood, S. & Price, K. (2010). Schema-based instruction: Facilitating mathematical word problem solving for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 54(3), 145-151. doi:10.1080/10459880903493104
- Kelly, C. A. (2006). Using manipulatives in mathematical problem solving: A performance-based analysis. *The Mathematics Enthusiast*, 3(2), 183-193. Retrieved from: <http://scholarworks.umd.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1049&context=tme>
- Maccini, P., Strickland, T., Gagnon, J. C. & Malmgren K. (2008). Accessing the general education math curriculum for secondary students with high-incidence disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 40(8), 1-32.

- Martin, T. (2007). Physically distributed learning with virtual manipulatives for elementary mathematics. In Robinson, D. H. & Schraw, G., Recent innovations in educational technology that facilitate student learning (253-274). Information Age Publishing: Charlotte, NC.
- Martin, T. & Lukong, A. (April, 2005). *Virtual manipulatives: How effective are they and why?* Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Montreal, Canada.
- Mercer, C. D. & Miller, S. P. (1992). Teaching students with learning problems in math to acquire, understand, and apply basic, math facts. *Remedial and Special Education*, 13, 19-35.
- Morin, V. A. & Miller, S. P. (1998). Teaching multiplication to middle school students with mental retardation. *Education and Treatment of Children*, 21(1), 22-36.
- Moyer, P. S. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 47, 175-197.
- Mulcahy, C. A. & Krezmien, M. P. (2009). Effects of a contextualized instructional package on the mathematics performance of secondary students with EBD. *Behavioral Disorders*, 34(3), 136-150.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.
- National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers. (2010). Common core state standards (mathematics). Author. Retrieved from <http://www.corestandards.org/>
- Ok, M. W. & Kim, W. (2017). Use of iPads and iPods for academic performance and engagement of pre-k-12 students with disabilities: A research synthesis. *Exceptionality*, 25(1), 54-75.
- Özdemir, R. (2017). The investigation of virtual concrete-representational-abstract model to teach one digit multiplication word problem to students with emotional and behavioral disorders (Order No. 10284142). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1926728075).
- Peltier, C. & Vannest, K. J. (2016a). Schema-based strategy instruction and the mathematical problem-solving performance of two students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 39(4), 521-544.
- Peltier, C. & Vannest, K. J. (2016b). Utilizing the STAR strategy to improve the mathematical problem-solving abilities of students with emotional and behavioral disorders. *Beyond Behavior*, 25(1), 9-15.
- Peterson, S. K., Mercer, C. D. & O'Shea, L. (1988). Teaching learning disabled students place value using the concrete to abstract sequence. *Learning Disabilities Research*, 4, 52-56.
- Reimer, K. & Moyer, P. S. (2005). Third-graders learn about fractions using virtual manipulatives: A classroom study. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 24(1), 5-25.
- Root, J. R., Browder, D. M., Saunders, A. F. & Lo, Y. (2017). Schema-based instruction with concrete and virtual manipulatives to teach problem solving to students with autism. *Remedial and Special Education*, 38(1), 42-52. doi: 10.1177/0741932516643592
- Satsangi, R., Bouck, E. C., Taber-Doughty, T., Bofferding, L. & Roberts, C. A. (2016). Comparing the effectiveness of virtual and concrete manipulatives to teach algebra to secondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 39(4), 240- 253. doi: 10.1177/0731948716649754
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications, Inc: Thousand Oaks, CA
- Suh, J. & Moyer, P. S. (2007). Developing students' representational fluency using virtual and physical algebra balances. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 26(2), 155-173.
- Witzel, B.S., Riccomini, P. J. & Schneider, E. (2008). Implementing CRA with secondary students with learning disabilities in mathematics. *Intervention in School and Clinic*, 43(5), 270-276.



## Teachers' Perceptions of Gifted Children's Characteristics and Their Education

Çiğdem AKKANAT<sup>1</sup>, Neşe KUTLU ABU<sup>2</sup>, Murat GÖKDERE<sup>3</sup>

Received: 22 October 2018, Accepted: 22 November 2018

### ABSTRACT

In the related literature, the studies regarding teacher perceptions of the gifted characteristics and their education are needed in Turkish context. This study was conducted with the aim of identifying teachers' perceptions of gifted children's characteristics and gifted education. The study has a qualitative nature with quantitative orientation. The participants of the study were 95 teachers who serve in Amasya. Structured interview form was used to collect data. The collected data were coded and themes were gathered with QSR Nvivo 11 software. Direct quotations were made and findings were compared with related literature. It was seen that the teachers perceived giftedness as an innate ability and associated it with achievement. Also most of the teachers believed that gifted education services should be continued in diverse schools rather than just in the regular ones.

**Keywords:** Giftedness, Teacher Perceptions, Teacher Attitudes.

### EXTENDED ABSTRACT

In teacher training programs, there is very little room for special education. This causes the teachers to graduate and begin their duties without knowing the characteristics of the individuals in need of special education and the strategies used in their education (Clinkenbeard and Kollhoff, 2001, Tomlinson, 1996). In many studies, it was found that teachers were associated with superior achievement in academic achievement and thought that successful students in the courses were highly gifted (Schack and Starko, 1990; Rohrer, 1995; Speirs Neumeister., Adams, Pierce, Cassady & Dixon, 2007). There are also researches that support these findings in our country. Gökderer and Ayvacı (2004) found that teachers did not have enough knowledge about the characteristics of gifted students in their research, which was used to determine the level of knowledge of gifted students. Akar and Akar (2012) found that teachers who work in primary schools determine their opinions about gifted students; they showed that the teachers' knowledge of the gifted were not sufficient, they could not go beyond the concepts of general intelligence and talent in their definition, they associate success with superior ability and their ideas did not overlap with the theories about superior competence.

#### *Purpose and Aim*

Another factor that influences teachers' approach to gifted students is the characteristics of the teacher. David (2011) utilizes his various abilities to provide an ideal teacher with the ability to meet the needs of a gifted student within the educational system; He classified personal characteristics, professional expertise and didactic skills, knowledge and managerial skills related to the education of gifted people. In these features, he emphasized the importance of personal characteristics as it concerns the attitude towards the gifted. The attitude and approach of the teachers towards the evaluation of the gifted are important because this approach may cause the students who do not cause problems in class management to be perceived as gifted (Galloway & Porath, 1997). Tortop and Kunt (2013) examined the attitudes of teachers towards the education of gifted students in our country and found that

<sup>1</sup> Teacher, Merzifon Atatürk Science and Arts Center, [cakkanat@gmail.com](mailto:cakkanat@gmail.com)

<sup>2</sup> Res. Assist., Dr., Amasya University, Faculty of Education, [nese\\_ktl@hotmail.com](mailto:nese_ktl@hotmail.com)

<sup>3</sup> Prof. Dr., Amasya University, Faculty of Education, [mgokdere@yahoo.com](mailto:mgokdere@yahoo.com)

the attitude level of the teachers was slightly above the medium level and that they were close to the uncertainty, especially the attitude scores of the science teachers were lower than the other teachers. In another study conducted by Eraslan Çapan (2010), metaphorical perceptions of pre-service teachers about gifted students were examined. In the research, prospective teachers were gifted students; While it is seen that they perceive them as high-performing, large-capacity, productive, creative, versatile, forward-looking and future-oriented, researching and looking at events differently, different from their peers, mysterious and needing to understand and valued individuals, perceived. According to the research, it has been observed that pre-service teachers generally perceive that the conditions of gifted students are not suitable for their development and that they need a proper education in order to be able to perform themselves and they perceive the gifted students positively. This study was conducted with the aim of identifying teachers' perceptions of gifted children's characteristics and gifted education.

### *Methods*

The study has a qualitative nature with quantitative orientation. The participants of the study were 95 teachers who serve in Amasya. Structured interview form was used to collect data. The collected data were coded and themes were gathered with QSR Nvivo 11 software.

### *Results*

It was seen that the teachers perceived giftedness as an innate ability and associated it with achievement. Also most of the teachers believed that gifted education services should be continued in diverse schools rather than just in the regular ones. Teachers generally think that education conditions in the country are insufficient. In our country, there can be many problems such as the lack of institutions providing education to gifted students, lack of addressing these institutions in rural areas, lack of special materials for gifted students, and lack of adequate training of teachers.

### *Discussion and Conclusions*

When the definitions of teachers about superior competence are examined, it is seen that most of them have an emphasis on innate ability and cognitive characteristics. Similarly, in the researches that Endepohls-Ulpe and Ruf (2005) used in the content analysis, where German teachers tried to set the criteria they used to determine the gifted talent, teachers emphasized cognitive characteristics. However, teachers' focusing on innate ability and cognitive characteristics can lead to ignoring the affective and social characteristics of these students. Research shows that gifted students are perceived by their socially negative aspects and stereo types and are forced by high expectations (Ely, 2010). Teachers' perceptions of gifted people can have a negative impact on their level of self-realization.

Another important point that teachers mentioned in our research was the differences of these students. Teachers are aware that gifted individuals have different aspects than others. In defining giftedness; they mentioned being unusual, being contrary and having different personality. In the study of Lee (1999), it is seen that teachers associate giftedness with some concepts such as being rare, excellence, potential, infinite talent and high motivation in the field of interest. This can lead to teachers failing to diagnose the unusual characteristics of the teachers. It was seen that the teachers perceived giftedness as an innate ability and associated it with achievement. Also most of the teachers believed that gifted education services should be continued in diverse schools rather than just in the regular ones.

# Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri ve Eğitimlerine Yönelik Algıları

Çiğdem AKKANAT<sup>1</sup>, Neşe KUTLU ABU<sup>2</sup>, Murat GÖKDERE<sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 22 Ekim 2018, **Kabul Tarihi:** 22 Kasım 2018

## ÖZET

Türkiye bağlamında üstün yeteneklilerin özellikleri ve eğitimlerine ilişkin öğretmen algılarını inceleyen daha çok çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu çalışma öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Amasya ilinde görev yapmakta olan 95 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler QSR NVivo 11 programında kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin genel olarak üstün yetenekliliği doğuştan gelen bir özellik olarak algıladıkları ve akademik başarı ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin birçoğunun üstün yeteneklilerin eğitiminin normal/düzenli okullardan farklı kurumlarda yürütülmesi gerektiğini savundukları bulunmuştur. İleriki çalışmalarda öğretmenlerin üstün yetenekliler hakkında bütüncül bir bakış açısı edinebilmelerini sağlamak için öğretmenlere üstün yeteneklilerin özellikleri ve eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Üstün Yetenekliler, Öğretmen Algıları.

## 1. Giriş

Üstün yetenekliliğe bir tanım olarak bakarak üstün yeteneklileri soyutlamak yerine; Borland (2005) 'üstün yetenekli çocuk' kavramının geçerliliğinin sorgulanması gereken bir sosyal yapı olduğunu ifade etmiş ve bunun yerine üstün yeteneklilerin eğitimine odaklanılması gerektiğini vurgulamıştır. Ülkemizde, üstün yeteneklilerin özel eğitim ihtiyacını karşılamak için Milli Eğitim Bakanlığı, 1990'lı yıllardan itibaren yürüttüğü çalışmalarla üstün yetenekli bireylerin eğitimini destekleyecek adımlar atmıştır (Gökdere, Küçük ve Çepni, 2003). Bu adımlardan en önemlisi Bilim Sanat Merkezlerinin kurulması olmuştur. Bilim Sanat Merkezleri aracılığıyla birçok ilde üstün yetenekli çocuklara eğitim verilmektedir.

Üstün yeteneklilerin eğitimi etkileyen pek çok faktör olmasına karşın bunların içinde verilen eğitimin kalitesini hiç şüphesiz önemli ölçüde etkileyen değişken öğretmendir. Birçok çalışmada öğretmenlerin benimsedikleri felsefeleri, algı ve tutumlarını; kullandıkları öğretim yöntemlerine ve sınıf içi uygulamalarına yansıttıkları görülmüştür (McCarty, Abbott-Shim, & Lambert, 2001; Rosenthal, 2002). Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Özellikle de standartlaştırılmış testlerin yetenek alanlarını tanılama ve geliştirmede çok az kullanılabilirdiği ilkökul çağında, üstün yeteneklerin tanılanmasında öğretmenler daha etkin bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin üstün yetenekliliğe ilişkin algıları ve öğrencilerin yeteneklerine ilişkin inançları, üstün yeteneklilerin belirlenmesi ve yetenek gelişiminin sağlanması ile yakından ilişkilidir (Moon ve Brighton, 2008). Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin; öğretmenler tarafından belirlenmesi, yeteneklerinin gelişimi, sınıfta öğretmen tarafından desteklenip desteklenmeyeceği, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi öğretmenlerin üstün yetenekliler ile ilgili algı, inanç ve görüşlerine sıkı sıkıya bağlıdır denilebilir (David, 2011; Feldhusen, 1997; VanTassel-Baska, 1993).

Öğretmen yetiştirme programlarında genel olarak özel eğitime çok az yer verilmektedir. Bu da öğretmenlerin özel eğitime muhtaç bireylerin özelliklerini ve eğitimlerinde kullanılan stratejileri bilmekten yoksun olarak mezun olmalarına ve göreve başlamalarına neden olmaktadır (Clinkenbeard ve Kollhoff, 2001, Tomlinson, 1996). Birçok çalışmada öğretmenlerin üstün yetenekliliği akademik başarıyla ilişkilendirdikleri ve derslerde başarılı öğrencilerin üstün yetenekli olduğunu düşündükleri bulunmuştur (Rohrer, 1995; Schack ve Starko, 1990; Speirs Neumeister., Adams, Pierce, Cassidy & Dixon, 2007). Ülkemizde de bu bulguları destekleyen araştırmalar vardır. Gökdere ve Ayvacı (2004) sınıf

<sup>1</sup> Öğretmen, Merzifon Atatürk Bilim ve Sanat Merkezi, [cakkanat@gmail.com](mailto:cakkanat@gmail.com)

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [nese\\_ktl@hotmail.com](mailto:nese_ktl@hotmail.com)

<sup>3</sup> Prof. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [mgokdere@yahoo.com](mailto:mgokdere@yahoo.com)

öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi seviyelerini belirledikleri araştırmalarında öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını bulmuşlardır. Akar ve Akar (2012) ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili görüşlerini belirledikleri araştırmalarında; öğretmenlerin üstün yetenekliler ile ilgili bilgilerinin yeterli olmadığını, tanımlamalarında genel zekâ ve yetenek kavramlarının ötesine çıkamadıklarını, başarılı olmayı üstün yeteneklilikle ilişkilendirdiklerini ve fikirlerinin üstün yeteneklilik ile ilgili açık kuramlarla yeterince örtüşmediğini ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yaklaşımını etkileyen bir başka faktör de öğretmenin özellikleridir. David (2011) çeşitli yeteneklerini kullanarak eğitim sistemi içindeki üstün yetenekli öğrencinin ihtiyacını bir parça da olsa karşılayabilen ideal bir öğretmende bulunması gereken özellikleri; kişisel özellikler, profesyonel uzmanlık ve didaktik beceriler, üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili bilgi ve yönetsel beceriler olarak sınıflandırmıştır. Bu özellikler içinde de üstün yeteneklilere yönelik tutumu ilgilendirdiği için kişisel özelliklerin önemine değinmiştir. Üstün yeteneklilerin değerlendirilmesinde öğretmenlerin onlara karşı tutumu ve yaklaşımı önemli yer tutmaktadır çünkü bu yaklaşım sınıf yönetiminde problem çıkarmayan öğrencilerin üstün yetenekli olarak algılanmalarına neden olabilmektedir (Galloway&Porath,1997). Ülkemizde öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarını inceleyen Tortop ve Kunt (2013) öğretmenlerin tutum düzeyinin orta düzeyin biraz üstünde olduklarını ve kararsız yakın olduklarını, özellikle fen öğretmenlerinin tutum puanlarının diğer branş öğretmenlerinden daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Eraslan Çapan (2010) tarafından yürütülen bir başka araştırmada ise öğretmen adaylarının üstün yetenekliler ile ilgili metaforik algıları incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencileri; yüksek performans gösteren, geniş kapasiteli, üretken, yaratıcı, çok yönlü, ileriye görebilen ve geleceğe yön veren, araştıran ve olaylara farklı bakabilen, yaşlılarından farklı, gizemli ve anlamak için çaba gerektiren ve değerli bireyler olarak algıladıkları görülürken aynı zamanda kontrol edilmeye ve yönlendirilmeye açık olarak algıladıkları da görülmüştür. Araştırmaya göre genel olarak öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin koşullarının onların gelişimlerine uygun olmadığını ve kendilerini gerçekleştirebilmeleri için kendi yeteneklerine uygun bir eğitime gereksinim duyduklarını yönünde algılara sahip oldukları ve üstün yetenekli öğrencileri olumlu algıladıkları görülmüştür.

Literatürde ülkemizde görev yapan öğretmenlerin üstün yeteneklilerin özellikleri ve eğitimleri ile ilgili algılarının ortaya konduğu, farklı yöntemleri kullanan yeterli sayıda araştırma yoktur. Öğretmenlerin algı, tutum ve bilgi düzeylerini derinlemesine açığa çıkaracak çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu nedenle bu araştırmada öğretmenlerin üstün yetenekliler ve eğitimlerine yönelik algılarının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda "Öğretmenlerin normal okullara devam eden üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve eğitimlerine yönelik algıları nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır.

## 2. Yöntem

Öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik algılarının ortaya koymaya çalışıldığı bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yürütülmüştür. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgu bilim farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. İnsanlara tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda tam anlamının kavranamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim iyi bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### 2.1. Çalışma Grubu

Patton (2014)'a göre nitel araştırmalarda geçerliliğin ve anlamlılığın önemi çalışma grubunun büyüklüğünden ziyade seçilen durumların bilgi yüklü olması ve araştırmacının gözlemsel ve analitik becerilerinin olmasına bağlıdır (s. 245). Ülkemizdeki öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olmadığına dair çeşitli bulgular mevcuttur (Gökdere ve Ayvaci, 2004; İnan, Bayındır ve Demir, 2009). Çalışmada öğretmenlerin zaman sıkıntısı ve bilgi düzeyleri göz önünde bulundurularak çalışmada elde edilecek görüşlerin genişliğine odaklanılmış ve katılımcıların sayısı nitel araştırmalarda alışlagelmişin dışında daha yüksek tutulmuştur. Bu araştırmanın çalışma grubunu Amasya ilinde görev yapmakta olan farklı branşlardan 95 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler gizliliklerinin korunması için sayılarla kodlanmıştır.

**Tablo 1**  
Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Cinsiyet		%
	Kadın	Erkek	
Brans			
Sınıf öğretmenliği	19	16	36,8
Fen Bilimleri	7	7	14,7
Türkçe	5	7	12,6
Matematik	8	6	14,7
Sosyal bilgiler	0	11	11,6
İngilizce	8	1	9,5
Kıdem			
1-5 yıl	4	1	5,3
6-10 yıl	4	7	11,6
11-15 yıl	9	10	20
16-20 yıl	15	8	24,2
21 ve üzeri	15	22	38,9
Eğitim durumu			
Ön lisans	2	5	7,4
Lisans	41	42	87,4
Yüksek lisans	4	1	5,3
Yaş			
21-29	6	2	8,4
30-39	15	13	29,5
40-49	17	19	37,9
50 ve üzeri	9	14	24,2
Toplam	47	48	100

## 2.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu açık uçlu 6 soru ve cevapları derinleştirme amaçlı 3 ek sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan soruların geçerliliğinin sağlanması için bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Öğretmenler görüşme formundaki soruları araştırmacıdan başka herhangi birinin bulunmadığı bir ortamda yazılı olarak cevaplamışlardır. İç geçerliliğin sağlanması için araştırmada öğretmenlerden alınan ifadeler yer verilmiştir.

## 2.3. Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken, daha derin bir analizi gerektiren ve birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirme ve düzenlemeyi içeren nitel araştırmalarda kullanılan betimsel ve içerik analizleri birlikte kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizinde QSR NVIVO 11.0 nitel analiz programından yararlanılmıştır. Öncelikle verilerde açığa çıkan kavramlardan yola çıkılarak QSR NVIVO 11.0 programı ile kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Temaların belirlenmesinde üstün yeteneklilik ile ilgili literatür dikkate alınmıştır. Veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmış, kodlayıcılar arası tutarlılık %81 olarak bulunmuştur. Ayrıca analizler yoluyla oluşturulan temalar kullanılarak modeller hazırlanmıştır.



### 3. Bulgular

Öğretmenlerin cevaplarından Üstün Yeteneklilik Tanımları, Üstün Yeteneklilerin Özellikleri, Üstün Yeteneklilerin Eğitimi olmak üzere üç tema oluşturulmuştur. Bu temalar altında farklı kategoriler ve kodlar oluşturulmuş ve sırasıyla oluşturulan temalarla ilgili bulgular sunulmuştur.

#### 3.1. Öğretmelerin Üstün Yeteneklilik Tanımları

Öğretmenlerden üstün yetenekliliği tanımlamaları istenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlarda değindikleri ifadelerle göre oluşturulan kodlar 'Yeteneğin Doğuştan geldiğine dair tanımlar', 'Bilişsel özelliklere vurgu yapılan tanımlar', 'Duyuşsal Özelliklere Vurgu Yapılan Tanımlar' ve 'Sosyal becerilere ilişkin Tanımlar' olmak üzere dört kategori altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

**Tablo 2**

Üstün Yeteneklilik Tanımları

Tanım	Değine Sayısı
Yeteneğin doğuştan geldiğine dair tanımlar	24
Bilişsel özelliklere vurgu yapılan tanımlar	
Bilgili olma	3
Hafıza gücü	2
Zeka	12
Yaratıcılık	2
Yorum yapabilme	8
Sorgulama	4
Problem çözme	13
Hızlı öğrenme	12
Yaşlılarından üstün olma	32
Başarılı olma	4
Duyuşsal özelliklere vurgu yapan tanımlar	
Farklı kişilik	28
Sıra dışı olma	8
Merak	1
Sosyal becerilere ilişkin tanımlar	
Liderlik	1
Pratik olma	5

Tablo 2'de de görüldüğü üzere öğretmenler üstün yeteneklilerle ilgili çoğunlukla doğuştan gelen bir yetenek olduğuna ve üstün yeteneklilerin sahip olduğu bilişsel özelliklere dayalı tanımlar yapmışlardır. Bu da öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrencilerin duyuşsal yönleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını düşündürmektedir. Öğretmenlerin cevaplarından doğrudan alınan ifadeler aşağıda verilmiştir.

- Ö31: 'Davranış, düşünce etki bakımından normal insanlardan ayrılan özel kişilerin sahip olduğu bir yetenek'
- Ö38: 'Bireyin bulunduğu ortamlarda ya da karşılaştığı problemlerde diğer bireylerden farklı davranacak ve düşünecek yeteneğe sahip olmasıdır.'
- Ö5: 'Yaşlılarına göre farklı yetenekleri olan, mevcut olan yeteneklerini yaşlılarından çok daha hızlı ve daha üst düzeyde kullanma'

### 3.2. Üstün Yeteneklilerin Özellikleri

Üstün yetenekli öğrencisi bulunan veya daha önceki yıllarda üstün yetenekli öğrencisi olan öğretmenlere bu öğrencilerin özellikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin özellikleri hakkındaki görüşleri Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3**  
Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Özellik	Değerleme Sayısı
Başarılı	5
Bilgili	4
Esprî anlayışı yüksek	1
Kendini iyi ifade edebilen	6
Problem çözebilen	6
Dikkatli	2
Yaşlılarından üst seviyede	4
Kitap okumayı seven	3
Hızlı öğrenen	2
Eleştirel düşünen	8
Neden-sonuç ilişkisi kurabilen	2
Aynı anda birkaç işe odaklanabilen	3
Soyut ifadeleri kullanan	1
Alçakgönüllü	1
Derse katılan	5
Hareketli	5
Saygın	4
İletişimi iyi	10
Pratik	3
İletişimi kötü	9
İçine kapanık	5
Sorumluluk sahibi	2
Kurallara uyan	3
Diğerlerinden farksız	2
Başarısız	1
Takıntılı	1
Uyumsuz	4
Çok konuşur	1
Arkadaşları tarafından dışlanan	1
Anlaşılması zor olan	1
Tepkileri farklı olan	12
Sakin	6
Sıkılgan	5
Arkadaşlarını küçümseyen	1
Derse ilgisiz görünen	2

Tablo 3'den de görüleceği üzere öğretmenler üstün yeteneklilerle ilgili birçok özelliğe değinmişlerdir. Ancak öğretmenlerin literatürde yer alan ve tanılama kullanılan mükemmeliyetçilik, görsel uzamsal yetenek, disiplinler arası düşünebilme, gelişkin üst-bilişsel beceri ve içsel motivasyon gibi bazı özelliklere

değinmedikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin birbirinin zıttı özelliklere (başarılı-başarısız, iletişimi iyi-kötü gibi) değindikleri de görülmektedir. Öğretmenlerden alınan doğrudan ifadeler aşağıda verilmiştir:

- Ö85: 'Kendi dünyalarında yaşarlar. Diğer bireylerle karşılaştırıldığında yeteneksiz gibi görünür. Dersi dinlemiyormuş gibi görünür. Tüm sorulara cevap verir. Aynı anda birkaç işe odaklanabilir. Hem akademik hem de sanatsal alanda başarılı olur.'
- Ö20: 'Arkadaşlarından daha çok okuyordu. Yetişkinlerin bile anlamakta güçlük çektiği konuları yorumlayabiliyordu. Hızlı öğreniyor, hızlı konuşuyor ve çabuk usanıyordu. Uyumsuzdu.'
- Ö48: 'Üstün yetenekli öğrencim oldu. Okuma yazmayı 4 yaşında öğrenmişti. Ama biraz davranışları değışikti. Her şeyi bilir en iyisini yapardı. Bazı takıntılar vardı. Seslere karşı çok duyarlıydı. Bütün sınavları full yapardı. Çok alçak gönüllüydü. Kendini hiç beğenmezdi. Sınıfta hiç çalışmayan çocuklarla bile samimi olurdu. Bilgisayarla arası çok iyiydi.'

### 3.3. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlere üstün yeteneklilere sağlanan eğitim şartları, üstün yeteneklilerin eğitiminin sürdürülmesi gereken kurumlar, bu öğrencilere eğitim verecek öğretmenlerde bulunması gereken özellikler ve kendilerinin bu öğrencilerle çalışmak isteyip istemedikleri hakkındaki görüşleri alınmıştır. Daha önce sınıfında üstün yetenekli öğrencisi olmuş ya da şu anda sınıfında üstün yetenekli öğrencisi bulunan öğretmenlerden bu öğrencilerle ilgili anılarını anlatmaları istenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerle çalışmanın kendilerine herhangi bir etkisi olup olmadığı da öğretmenlere sorulmuştur. Öğretmenlerin cevaplarından yola çıkılarak kodlar oluşturulmuştur.

#### 3.3.1. Üstün Yeteneklilere Sağlanan Eğitim Şartları ile İlgili Görüşler

Öğretmenlere üstün yeteneklilere sağlanan olanakların yeterli olup olmadığı sorulmuş ve bunu nedenlerini anlatmaları istenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 4'te gösterilmektedir.

**Tablo 4**

Üstün Yeteneklilere Sağlanan Eğitim Şartlarının Yeterliliği İle İlgili Öğretmen Görüşleri

	Değınme Sayıları
Yeterlidir	2
Yeterli değildir	
Ülkenin ekonomik durumu kötü	1
Uygulama yapılmasını sağlayacak ortam eksikliği yaşanıyor	3
Materyal yetersiz	4
Özel sınıflarda toplanmıyorlar	9
Tanılama sorunları var	8
Etiketlemenin neden olduğu olumsuzluklar yaşanıyor	2
Normal sınıflarda yeterli imkan sağlanmıyor	11
Bu öğrenciler öğrenme güçlüğü çekebiliyorlar	1
Bu öğrencilerin dikkat süreleri kısa	1
Bu öğrenciler davranış problemlerine neden oluyorlar	3
Okullarda sadece göstermelik uygulamalar var	1
Sistem ve eğitim programı normal öğrencilere göre hazırlanmış	24
Öğretmenler yetersiz	6
Yarışma ortamı yok	1
Yetenekleri geliştirmeye imkan sağlanmıyor	20
Uygulamalar okula göre değışiyor	2
Üstün yeteneklilere yönelik herhangi farklı bir uygulamaya gerek yok	2

Tablo 4' ten görüleceği üzere öğretmenler çoğunlukla üstün yeteneklilere sağlanan şartların yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara bakıldığında özellikle eğitim sisteminde normal öğrencilere odaklanmanın, yeteneklerin yeterince geliştirilmediğinin ve bu öğrencilere yeterince imkan sağlanmadığının üzerinde durdukları söylenebilir. Öğretmenlerden alınan doğrudan ifadeler aşağıdadır:

- Ö34: 'Üstün yetenekli öğrencilerin normal okullarda eğitim görmeleri bence yanlış. Onlara özel okullar açılmalı ve en önemli şey, onlara eğitim verenlerinde üstün yetenekli olması lazım. Bu üstün yetenekli öğrencilerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Bizler gibi normal zekalı öğretmenler onları, hayallerini tam olarak anlayamaz.'
- Ö64: 'Yeterli değil. Öncelikle seviye sınıflarının oluşturulması yönetmeliklere aykırı. Dolayısıyla üstün yetenekli öğrenciler diğerlerinin arasında yalnız kalıyor. Kendisini yeterince ifade edemiyor. Arkadaşları arasında söyledikleri anlaşamıyor.'
- Ö92: 'Yeterli olduğunu düşünmüyorum çünkü okullar normal öğrencilere yönelik ve onların ihtiyaçlarını ön plana çıkarıyor. Üstün yetenekli öğrenciler için okullarda hiçbir uygulama yok.'
- Ö85: 'Okula göre değişir. Bazı okulların kaynak sıkıntısı yok onlar değişik etkinliklerle destelerken kaynak sıkıntısı çeken okullar da bu etkinlikler yoktur.'

### 3.3.2. Üstün Yeteneklilerin Eğitimlerini Gerçekleştirilmesi Gereken Kurumlar

Öğretmenlere üstün yeteneklilerin eğitiminin hangi kurumlarda gerçekleştirilmesi gerektiği sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri normal okullarda, özel okul ya da kurumlarda ve normal okullarda ek uygulamalar şeklinde olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır (bkz Tablo 5) Tablodan da görüleceği üzere, öğretmenler özel okul ya da kurumların üstün yeteneklilerin eğitimi için daha uygun olduğu görüşündedir. Normal okullar öğretmenler tarafından yetersiz bulunmuştur. Öğretmenler buna gerekçe olarak 'yeterli hizmetin normal okullarda sağlanamaması', 'sınıfların kalabalık olması', 'uygun eğitim olanağının bulunmaması' gibi normal okullardan kaynaklan problemlere değinmişlerdir. Bazı öğretmenler ise üstün yetenekli öğrencilerle ilgili 'diğer öğrencilerin düşünmelerine fırsat vermeme' ve 'uyum problemi yaşama' gibi sorunlara değinmişlerdir.

**Tablo 5**

Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Gerçekleşeceği Kurumlarla İlgili Öğretmen Görüşleri

Eğitim Kurumu Hakkındaki Görüşler	Değınme Sayıları
Normal okullarda devam etmeli	
Akranlarından kopmama	4
Toplumdan soyutlanmama	3
Tüm zeka seviyeleri aynı ortamda olması	1
Okulların başarısının düşmemesi	1
Sosyalleşebilmeleri	1
Özel okul ya da kurumlarda eğitim verilmeli	
Diğer öğrencilerin düşünmelerine fırsat vermiyorlar	2
Üstün yetenekli çocukların farklı yeteneklerinin keşfedilmesi için	14
Hızlandırılmış eğitim olanağının sağlanması	2
Yetenek alanında uzman kişilerce eğitilmeli	8
Farklılıkların diğer çocuklar tarafından alay konusu edilmesi	4
Seviyelerinin yüksek olması	8
Uyum problemi yaşıyor olmaları	4
Benzer çocuklarla eğitim görmeliler	10
Normal okulların yeterli hizmetleri sunamaması	1
Çocuklara göre eğitim olanağının bulunmaması	12
Normal okullarda sıkıcı bir eğitim ortamı düşüncesi	4
Sınıfların kalabalık olması	1

**Tablo 5**

Devamı

Normal okullara ek uygulamalar eşliğinde eğitim verilmeli	
Etüt eşliğinde olmalı	1
Rekabet ortamı sağlanmalı	1
Haftanın bazı günleri bazı dersleri üstün yeteneklilerle almalı	9
Özel eğitim desteği olmalı	2
Seçmeli dersler bulunmalı	2
Farklı program uygulanmalı	4
Yeteneği doğrultusunda eğitilmeli	1

Öğretmenlerden alınan doğrudan ifadeler şu şekildedir:

- Ö48: 'Üstün yetenekli öğrenciler bazen yanlış anlaşılıp (davranış bozukluğundan dolayı) dışlanabiliyor. Normal öğrencilerin içinde bu öğrenciler eriyip gidebilir o yüzden okulları ayır olmalı.'
- Ö16: 'Diğer çocuklarla aynı okulda öğretim görmeliler fakat haftanın bazı günleri (dersleri) onların yeteneklerini geliştirmeleri için ayrılan sınıflara gidip eğitimlerine burada devam etmelidir.'
- Ö88: 'Ayrı kurumlar onlar için uygun olabilir. Çünkü normal okullar uygulana program da çalışan öğretmenler de, materyallerde hepsi normal öğrencilere göre. Üstün yeteneklilere yönelik hiçbir şey yok. Bu da onların gerilemesine neden olur. Bu nedenle ayrı ve kendilerine uygun okullarda eğitim görmeliler.'

### 3.4. Üstün Yeteneklilere Eğitim Veren Öğretmenlerde Bulunması Gereken Özellikler

Öğretmenler, üstün yeteneklilerin eğitiminde görev alacak öğretmenlerde bulunması gereken özellikler sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplarda öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşleri eğitim, kişilik özellikleri ve yaklaşım olmak üzere üç kategori altında toplanmış ve kodlar oluşturulmuştur (bkz Tablo 6.).

Öğretmenlerden alınan doğrudan ifadeler şu şekildedir.

- Ö2: 'Bu konuda kurs veya eğitim almak. Yüksek lisans yapmış olmak. Pedagojik konuları iyi bilmeli. Özel bir plan hazırlayabiliyor olmalı'
- Ö27: 'Üstün yetenekli olmalı. Üstün yetenekli öğrencilere yetebilecek seviyede olmalı. Alanında başarılı olmalı. Çok yönlü olmalı. Azimli ve istekli olmalı'
- Ö13: 'Akıllı ve zeki İletişim becerisi yüksek, anlayışlı, hoşgörülü ve demokratik.'

Tablodan görüleceği üzere öğretmenler meslekleri ile ilgili birçok özelliğe ek olarak üstün yetenekliler söz konusu olduğunda 'yüksek lisans yapmış olmak' gibi bazı kriterlere değinmişlerdir. Öğretmenlerden bir tanesi ise bu iş için bir eğitim almanın gereksiz olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

**Tablo 6**

Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Görev Alacak Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Görüşler

Öğretmen Özellikleri	Değınme Sayıları
Eğitim	
Alan bilgisi	34
Kendini geliştirebilme	19
Üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili eğitim almış olmak (kurs, seminer vs)	30
Yüksek lisans yapmış olmak	1
Mesleğini seven	5
Kültürlü	7
Teknolojik okuryazar	2

**Tablo 6** Devamı

Kişilik özellikleri	
Liderlik vasfına sahip	3
Sabırlı	22
Araştırmacı	8
İleri görüşlü	3
Açık fikirli	8
Azimli	3
Motive olmuş	1
Çocuk ruhlu	5
Özgüven	4
Analitik düşünen	2
Yaratıcı	2
Üstün yetenekli	14
Zeki	9
Çok yönlü	2
Yaklaşım	
İletişimi iyi	12
Hoşgörülü	6
Demokratik	3
Özgürlükçü	2
Empati	7
İyi rol model olabilen	3
Öğretmenin eğitim almasının önemsiz olduğu düşüncesi	1

### 3.5. Üstün Yeteneklilerle Çalışma İsteği

Öğretmenlere sınıflarında bu öğrenciler bulursa onlarla çalışmak isteyip istemeyecekleri sorulmuştur. Her ne kadar bu isteğe bağlı bir durum olmasa da öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarını ortaya koyması açısından böyle bir sorunun cevabının önemli olacağı aşikârdır. Öğretmenlerden % 49,6'sı çalışmak istediğini, % 44,2'si ise çalışmak istemediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin % 6,3'ü kararsız olduğunu söylemiştir. Bu görüşlerinin nedenlerine ilişkin kodlar Tablo7'de görülebilir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası üstün yeteneklilerle çalışmak istediklerini belirtmiştir. Ancak azımsanamayacak bir bölümü üstün yeteneklilerle çalışmak istemediklerini belirtmiştir. Farklı branşlardan öğretmenler arasında fikirlerin dağılımı açısından bir fark görülmemiştir. Ancak hayır yanıtını veren öğretmenlerin sayısı azımsanamayacak kadar çoktur. Bu üstün yeteneklilere karşı olumsuz tutum geliştirmelerinin ya da yeterli hissetmemelerinin bir sonucu olabilir.

**Tablo 7**

### Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle Çalışma İsteğine İlişkin Görüşleri

Çalışma İsteği	Değerleme Sayıları
Evet	
Farklılıkları sevmek	5
Kendini geliştirme imkanı sağlaması	20
Mesleki doyum sağlaması	19
Daha zevkli olması	10
İleri seviyede bir ortam sağlaması	1

**Tablo 7** Devamı

Hayır	
Eğitim almama	11
Yeterli hissetmeme	17
Empati kuramayacağını düşünme	4
Öğretmeni zorlamaları	6
Öğretmeni küçümsemeleri	1
Sınıf düzenini bozmaları	1
Yaşlı olma	3
Fedakarlık gerektirir	7

Öğretmenlerden alınan direkt ifadeler aşağıda verilmiştir.

- Ö36: 'İsterdim. Anlattığım konular öğrenciler tarafından anlaşılması ya da sınavlarda zayıf almaları beni üzüyor. Ama başarılı, üstün zekâlı öğrencilerin aldığı yüksek notlar, anlatılanların kavranması bir öğretmen olarak beni mutlu ediyor. Bu sütün yetenekli öğrencilerin öğretmenliğini yapmak büyük zevktir.'
- Ö67: 'Hayır istemezdim. Normalden fazla enerji ve vakit harcamak istemiyorum.'
- Ö32: 'Hayır istemezdim. Öğretmeni aşırı zorlar veya öğretmeni basit birisi olarak görebilir. Anlatılan konuyu ciddiye almayabilir.'

### 3.6. Üstün Yeteneklilerle İlgili Anıları

Daha önce tanılanmış bir üstün yetenekli öğrencisi olan öğretmenlerden onlarla ilgili hatırladıkları bir anılarını anlatmaları istenmiştir. Üstün yetenekli öğrencisi olan 38 öğretmenden 31 tanesi bir anı paylaşmıştır. Bu anıların 22 tanesi olumlu, 9 tanesi olumsuzdur. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri ile ilgili çoğunlukla olumlu anılarını paylaşmış olmaları, üstün yetenekli öğrencileri ile ilgili olumlu bir izlenime sahip olduklarının bir göstergesidir.

### 3.7. Üstün Yeteneklilerle Çalışmanın Öğretmene Etkisi

Daha önce üstün yetenekli öğrencisi olmuş öğretmenlere, üstün yetenekli öğrencilerle çalışmanın onlara herhangi bir etkisinin olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo'8 de gösterilmiştir.

**Tablo 8**

#### Üstün Yeteneklilerle Çalışmanın Etkisi

Üstün Yetenekli Öğrenci İle Çalışmanın Etkisi İle İlgili Görüşler	Değınme Sayısı
Etkisi oldu	
Mesleki gelişim sağlama	12
Motivasyon artışı	10
Bu öğrencileri tanıma fırsatı yakalama	4
Farklı bakış açısı kazanma	5
Derse ön hazırlık artışı	5
Etkisi olmadı	
Diğerlerinden farklı davranmama	6
İletişim kurmada zorluk yaşama	1

Tablodan görüldüğü üzere öğretmenlerden çoğu üstün yeteneklilerle çalışmanın kendilerine bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler genel olarak mesleki açıdan gelişmeye, motivasyon artışına, öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı yakaladıklarına, farklı bakış açısı kazandıklarına ve derslere daha çok

hazırlanarak girdiklerine değinmişlerdir. Etkisi olmadığını ifade eden öğretmenler ise bu öğrencilere diğerlerinden farklı davranmadıklarına ve iletişim kurmada güçlük çektiklerine değinmişlerdir.

- Ö58: 'Yetenekli öğrenciler öğretmeni daha hazır ve zinde tutarlar. Öğretmen daha dikkatli ve araştırmaya yönelir. Bu durumda mahcup olmamak için, daha dikkatli olduğumu söyleyebilirim.'
- Ö40: 'Kısa bir dönem beraberdik. Üstün yetenekli çocuklarla ilgili birkaç kitap okudum. O öğrencinin dersine gireceğim zaman üzerimdeki durağanlık, sıradanlık kalkıyordu. Farklı problemlerle onu sınamak hoşuma gidiyordu.'
- Ö15: 'Sizi anlayan birinin olması daha eğlenceli. Zorlanmıyorsun. Mesleki doyuma ulaşabiliyor. İletişim sorunu yaşanmıyor, sevgi dolu oluyorlar.'

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Türkiye'de her öğretmenin günümüzde en az ortalama 20 öğrenci ile meşgul olduğu düşünüldüğünde (MEB, 2014), her öğretmenin kariyerinin belirli bir bölümünde üstün yetenekli öğrencilerle çalışmakta olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik algılarının ortaya konması önem teşkil etmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve öğretmenlerin üstün yeteneklilere yaklaşımlarını etkileyebilecek bazı unsurlar ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada genel anlamda öğretmenlerin yaptığı üstün yeteneklilik tanımları, üstün yeteneklilik hakkındaki ve üstün yeteneklilerin eğitimi hakkındaki görüşleri, üstün yeteneklilere yönelik tutumları incelenmiştir.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilikle ilgili yaptığı tanımlar incelendiğinde bunların çoğunda doğuştan gelen yeteneğe ve bilişsel özelliklere vurgu yapıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Endepohls-Ulpe ve Ruf (2005)'un Alman öğretmenlerin üstün yeteneklileri belirlemede kullandıkları kriterleri ortaya koymaya çalıştıkları içerik analizi kullanılan araştırmalarında da öğretmenler bilişsel özelliklere daha çok vurgu yapmışlardır. Ancak öğretmenlerin yaptıkları tanımlarda doğuştan gelen yeteneğe ve bilişsel özelliklere odaklanmaları bu öğrencilerin duyuşsal ve sosyal özelliklerinin göz ardı edilmesine neden olabilir. Araştırmalar üstün yetenekli öğrencilerin sosyal açıdan olumsuz yönleri ile ve stereo tiplerle algılandıklarını ve yüksek beklentiler yüzünden zorlandıklarını göstermektedir (Ely, 2010). Öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik bu yöndeki algıları, bu öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerin araştırmamızda değindikleri bir diğer önemli nokta ise bu öğrencilerin farklılıkları olmuştur. Öğretmenler üstün yetenekli bireylerin diğerlerinden farklı yönleri olduğunun farkındadır. Üstün yetenekliliği tanımlarken; sıra dışı olma, aykırı olma ve farklı kişiliğe sahip olmaya değinmişlerdir. Lee (1999)'nin çalışmasında da öğretmenler üstün yetenekliliği nadir bulunma, mükemmeliyet, potansiyel, doğuştan gelen sonsuz yetenek ve ilgi alanında yüksek motivasyon gibi bazı kavramlarla ilişkilendirmiş oldukları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sözü edilen sıradışı özelliklerini sınıfta ortaya koymayan öğrencileri tanılayamamalarına neden olabilir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin üstün yeteneklilikle ilişkilendirilen birçok özelliğe değindikleri görülmektedir. Öğretmenler ifadelerinde birbirinin zıttı olabilecek ve olumsuz olarak algılanabilecek başarısız, uyumsuz, çok konuşan ve arkadaşlarını küçümser gibi bazı özelliklere de değinmişlerdir. Bu bulguya dayanarak bazı öğretmenlerin üstün yetenekliler hakkında olumsuz tutuma sahip oldukları söylenebilir. Benzer bulgulara yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalarda da rastlanmıştır. Miller (2009) öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik inançlarını ortaya koymak amacıyla üstün yeteneklilikle ilgili teoriye dayanan mantık yürütmelerini incelemiş ve öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili en az kullandıkları özellikler arasında sessiz olma, kolay sosyal bağlar kurma, okulda iyi davranışlar gösterme, ödevlerini tamamlama, yetişkinlere saygı duyma gibi özellikler olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin, geleneksel okul yönelimli olacak şekilde öğrencilerin okuldaki örnek davranışlarına, üstün mantık yürütme yeteneklerine dayalı bir bakış açısına sahip olduğunu ve farklı kültürler tarafından üstün yetenekliliğin bir göstergesi olarak benimsenen özelliklere daha az yer verdiklerini belirtmiştir. Peterson ve Margolin (1997)'in araştırmalarında ise öğretmenler üstün yetenekli çocuklarda olumlu davranışlara, akademik başarıya ve çalışkanlığa vurgu yapmışlardır. Öğretmenler genellikle üstün yetenekli öğrencilerin entelektüel açıdan



daha olgun olduklarına inanmakta, bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin başarılı olmalarını ya da istenmeyen davranışlar göstermemelerini beklemektedirler. Öğretmenlerin bu algısının başarısız ve istenmeyen davranışlar gösteren öğrencilerin üstün yetenekli olarak tanılanmalarına engel olabileceği düşünülmektedir. Araştırmamızdan elde edilen bulgular ve literatürdeki bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin olumsuz ve davranış problemlerine yol açan öğrenciler gibi algılanmaları, üstün yetenekli öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyerek eğitimlerine engel teşkil edeceği söylenebilir. Araştırmada öğretmenlerden bazıları ise öğrencilerin sadece 'farklı' olduklarını ifade etmişler ancak özellikle hangi alanda ya da hangi özellikleri bakımından farklı olduklarını ifade etmekten kaçınmışlardır. Bu da bazı öğretmenlerin bu öğrencilerin özelliklerini ayırt etmede çok ayrıntılı davranmadıkları ve genel olarak farklı bazı özelliklere sahip oldukları izlemine kapıldıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilere sağlanan eğitim olanaklarının yeterliliği hakkındaki görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin çoğu sağlanan şartların yetersizliğinden bahsetmişlerdir. Bu fikirlerine gerekçe olarak ülkenin ekonomik durumundan, öğretmen yetersizliğinden, yeteneklerin geliştirilemediğinden, materyal ve öğretim ortamı yetersizliğinden bahsedilmiştir. Bazı öğretmenler ise, üstün yetenekli öğrencilerden kaynaklandığını düşündükleri davranış problemlerini, dikkat sürelerinin kısa olmasını ve öğrenme güçlükleri yaşamalarını da faktörler arasında göstermişlerdir. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin beklenmeyen tuhaf davranışlara sahip oldukları, fazla hareketli oldukları, davranış problemlerine neden olduklarını ifade ettikleri benzer bulgulara yurtiçi ve yurt dışındaki araştırmalarda da rastlanmıştır (Akar ve Akar, 2012; Moon ve Brighton, 2008). Bu da eğitim olanaklarının yeterliliğini öğrencilerin istenmeyen davranışlar ve öğrenme gücü gibi bireysel problemleri ile etkilediği fikrine sahip öğretmenlerin olduğunu göstermektedir. Rastlanan bu durum genel olarak bazı öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrencileri sınıfta problem kaynağı olarak görmelerinin bir sonucudur.

Öğretmenlerin genel olarak ülkedeki eğitim şartlarının yetersiz olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ülkemizde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren kurumların azlığı, bu kurumların kırsal kesimdeki öğrencilere hitap etmede eksik kalması, üstün yetenekli öğrenciler için özel hazırlanmış materyallerin yetersizliği, öğretmenlerin yeterli eğitim almamış olmaları gibi birçok problem dile getirilebilir. Benzer görüşlerin öğretmenler tarafından dile getirildiği başka bir araştırmaya rastlanamamışken, öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerle ilgili metaforik algılarının incelendiği bir çalışmada öğretmen adaylarının 'Yetersiz Koşullarda Gelişmeye Çalışan, Uygun Eğitime Gereksinim Duyan' metafor kategorilerinin ortaya konulduğu bir araştırma bulunmaktadır (Eraslan Çapan, 2010).

Üstün yeteneklilerle ilgili eğitim veren farklı kurumların, üstün yeteneklilerin eğitiminde görev alan ayrı öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrencilere ayrılan farklı ders saatlerinin ve ek imkânların olması; normal, düzenli sınıflarda öğretimi sürdüren öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgilenmenin başka kurumların ya da başka öğretmenlerin işi olduğunu düşünmelerine neden olabilmektedir (Schroth ve Helfer, 2008). Bu nedenle Amasya'da çalışmakta olan öğretmenlerin bu konudaki algılarını ortaya koymak için onlara üstün yeteneklilerin eğitiminin hangi kurumlarda devam etmesi gerektiği sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri normal okullarda, özel okul ya da kurumlarda ve normal okullarda ek uygulamalar şeklinde olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin literatürle uyumlu olarak bu öğrencilerin eğitiminin özel okul ya da kurumlarda devam etmesi yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Altıntaş ve Özdemir (2012)'in araştırmasında da benzer biçimde birçok öğretmen yeteneklerini kullanamayacakları ve sıkılacakları gerekçesiyle üstün yetenekli öğrencilerin normal sınıflarda eğitilmemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler üstün yeteneklilere yönelik herhangi bir uygulamaya gerek olmadığını ifade etmişlerdir. Bu da üstün yetenekli çocuğun kendi kendine gelişimini sağlayabileceği ile ilgili literatürde de oldukça sık rastlanan bir kavram yanılgısıdır (Bain, Bliss, Choate & Brown, 2007; Tomlinson, Tomchin, & Callahan, 1994) Beklendiği şekilde düzenli sınıflarda eğitim veren birçok öğretmen üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görevin kendilerine düşen kısmından habersizdir ve bu üstün yeteneklilerin gelişimi açısından bir risk teşkil etmektedir. Ayrıca bu bulgu öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere karşı geliştirdikleri olumsuz tutumun bir yansıması da olabilir.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilere eğitim verecek öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerle ilgili fikirleri alınmış ve üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili mesleki yeterlilik kriterleri ile ilgili öğretmenlerin algılayışları ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerden sadece bir tanesi üstün yeteneklilerin eğitiminde görev alacak öğretmenlerde diğer öğretmenlerden farklı herhangi bir özelliğin bulunmasının ve bu öğretmenin üstün yeteneklilerle ilgili eğitim almasının gerekli olmadığını ifade etmiştir. Diğer

görüşler ise eğitim, pedagojik yeterlilik ve öğrencilere yaklaşımı olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Görüşler incelendiğinde literatürdeki bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Nelson ve Prindle (1992) öğretmen ve yöneticilerin fikirlerine dayalı olarak üstün yeteneklilerin öğretmenlerinde: düşünme becerilerini geliştirme, yaratıcı problem çözme geliştirme, uygun yöntem ve materyallerin seçimi, duyuşsal ihtiyaçları bilme, bağımsız araştırmaları destekleme ve üstün yetenekli çocukların doğasının farkında olmak gibi temel özelliklere sahip olmaları gerektiğini belirlemiştir. Feldhusen (1997) üstün yeteneklilerin öğretmenlerinde bulunması gereken en önemli özelliklerin öğretme, öğrenme, problem çözme ve yaratıcılık, öğrenci etkileşimi, uygun motivasyonel teknikler, öğrenciler tarafından yürütülen etkinliklerin uygulanması ve bağımsız araştırmaların desteklenmesi olduğunu ifade etmiştir. Hong, Greene ve Hartzel (2011) üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili programlarda çalışan ve genel eğitim okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerini bilişsel ve motivasyonel açıdan karşılaştırmışlar ve öğretmenlerin üst-bilişsel stratejiler, öz-yeterlilik ve içsel motivasyonları arasında fark bulunmazken, üstün yeteneklilerle ilgili programlarda çalışan öğretmenlerin, diğer meslektaşlarına göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını, öğrenme hedefi belirlemede daha iyi olduklarını ancak performans hedefi belirlemede daha düşük seviyede olduklarını bulmuşlardır. Buna göre araştırmacılar üstün yetenekliler eğitim programlarında çalışan öğretmenlerin performanstan ziyade öğrenme yönelimli olduklarını ve öğrenmenin doğası ile ilgili daha gelişmiş fikirlere sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilerle çalışmaya yönelik algılarının ortaya konması için üstün yeteneklilerle çalışmak isteyip, istemedikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğu çalışmak istediklerini belirtirken; çalışmak istemediklerini ifade eden öğretmenler bu konuda genel olarak kendilerini yetersiz hissettiklerinden, çok fazla fedakârlık gerektirdiğinden, eğitim almadıklarından bahsetmiş ve bu öğrencilerle çalışmanın kendilerine getireceği zorluklara (öğretmeni zorlamaları, küçümsemeleri gibi) değinmişlerdir. Bu da bazı öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili öz-yeterlilik algılarının oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Caldwell (2012) düzenli sınıflarda üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili araştırmasında, üstün yetenekliler için öğretimin farklılaştırmasında öğretmen öz-yeterliliğinin, tutumdan daha iyi bir yordayıcı olduğunu bulmuştur. Öz-yeterliliği düşük öğretmenlerin üstün yeteneklilerle çalışmak istemedikleri ya da bu öğrencilere yönelik farklı etkinliklerle uygulamak konusunda isteksiz oldukları söylenebilir.

Üstün yeteneklilerle ilgili öğretmenlerin paylaştığı çoğu anının olumlu olduğu görülmüştür. Daha önce üstün yetenekli öğrencisi olmuş ya da şu anda üstün yetenekli öğrencisi bulunan öğretmenlere, üstün yeteneklilerle çalışmanın kendilerine bir etkisi olup olmadığı sorulmuştur. Bu öğretmenlerin büyük bir kısmı, bu öğrencilerle çalışmanın olumlu etkilerine değinmişlerdir. Üstün yetenekli öğrencilerle pratik yapmanın, öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerini artırdığına ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada öğretmenleri geliştirdiğini destekleyen araştırmalar vardır (Chamberlin ve Chamberlin, 2010). Öğretmenlerin küçük bir kısmı ise bu öğrencilerle çalışmanın kendilerine bir etkisi olmadığını belirtmiş, buna neden olarak ise bu öğrencilere farklı davranmadıklarından ve bu öğrencilerle iletişim kurmada zorlandıklarından bahsetmişlerdir.

## 5. Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin özelliklerine ilişkin bütüncül bir bakış açısı yakalayabilmelerini sağlamak için, öğretmenlere üstün yeteneklilerin özellikleri ve eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Üstün yeteneklilerin eğitiminde öğretmenlere yardımcı olması açısından, üstün yetenekli öğrencilere yönelik materyaller (ders araç-gereçleri, kitaplar) geliştirilebilir.
- Öğretmenlere uygulamada kolaylık sağlaması açısından normal okullara devam eden üstün yetenekli öğrenciler için öğretim programında farklılaştırma yapılabilir.

## Kaynaklar

- Akar, İ. & Akar, Ş. Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-436.
- Altıntaş, E. & Özdemir, A. S. (2012). The determination of the ideas of the teachers in turkey about the gifted students (WCES). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2188-2192.
- Bain, S. K., Bliss, S. L., Choate, S. M. & Brown, K. S. (2007). Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 450-478.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In *Conceptions of giftedness*, ed. R. Sternberg and J. Davidson, 1-19. Cambridge University Press: New York.
- Caldwell, D. W. (2012). *Educating Gifted Students in the Regular Classroom: Efficacy, Attitudes, and Differentiation of Instruction* (Unpublished Doctorate Thesis). Georgia Southern University, Statesboro, Georgia, USA.
- Chamberlin, M. T & Chamberlin, S. A. (2010). Enhancing Preservice Teacher Development: Field Experiences With Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 381-416.
- Clinkenbeard, P.R. & Kollhoff, P.B. (2001). Ten suggestions for including gifted education in preservice teacher education. *The Teacher Educator*, 36, 3, 214-216.
- David, H. (2011). The importance of teachers' attitude in nurturing and educating gifted children. *Gifted and Talented International*. 26(1-2), 71-80.
- Ely, K. (2010). Understanding the Stereotypes Against Gifted Students: A look at the social and emotional struggles of stereotyped students. *Academic Leadership*, 8(3).
- Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16, 219-228.
- Eraslan Çapan, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(12), 140-154.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 547-552). Allyn & Bacon: Boston, MA.
- Galloway, B. & Porath, M. (1997). Parent and teacher views of gifted children's social abilities. *Roeper Review*, 20(2), 118.
- Geake, J.G. & Gross, M.U. (2008). Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students: An Evolutionary Psychological Study. *Gifted Child Quarterly*, 52; 217-231.
- Gökdere, M. & Ayvacı, H.Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, s.17-26.
- Hong, E., Greene, M. & Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 55(4) 250- 264.
- İnan, H. Z., Bayındır, N. & Demir, S. (2009). Awareness level of teachers about the characteristics of gifted children. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*. 3 (3): 2519-2527.
- Lassig, C. J. (2009) Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.
- Lee, L. (1999). Teachers' conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, 10, 183-196.
- McCarty, F., Abbott-Shim, M. & Lambert, R. (2001). The relationship between teacher beliefs and practices, and Head Start classroom quality. *Early Education & Development*, 12, 225-238.
- MEB (2014). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2013/2014. *Resmî İstatistik Yayınları Programı*
- Miller, E. M. (2009). The effect of training in gifted education on elementary classroom teachers' theory- based reasoning about the concept of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 65-105.
- Moon, T. R. & Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*. 31(4), 447-480.
- Nelson, K. C., & Prindle, N. (1992). Gifted teacher competencies: Ratings by rural principals and teachers compared. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 357-369.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir(Çeviri Editörleri). Pegem Akademi: Ankara.
- Persson, R. S. (2014) The needs of the highly able and the needs of society: A multidisciplinary analysis of talent differentiation and its significance to gifted education and issues of societal inequality. *Roeper Review*, 36(1), 43-59.
- Peterson, J. S. & Margolin, L. (1997). Naming gifted children: An example of unintended "reproduction." *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 82-100.
- Robinson, A. & Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook on giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 13 - 31). Springer Science: New York.
- Rohrer, J. C. (1995). Primary teacher conceptions of giftedness: Image, evidence and non-evidence. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(3), 269-283.
- Rosenthal, R. (2002). Covert communications in classrooms, clinics, courtrooms, and cubicles. *American Psychologist*, 57, 839-349.

- Schack, G. D. & Starko, A. J. (1990). Identification of gifted students: An analysis of criteria preferred by preservice teachers, classroom teachers, and teachers of the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 346-363.
- Schroth, S. & Helfer, J. A. (2008). Identifying Gifted Students: Educator Beliefs Regarding Various Policies, Processes, and Procedures. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(2), 155-179.
- Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C. & Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 479-499.
- Tomlinson, C. A., Tomchin, E. M. & Callahan, C. M. (1994, April). *Preservice teachers' perceptions of and responses to the differential needs of gifted students in their classrooms*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Tomlinson, C. (1996). Good teaching for one and all: does gifted education have an instructional identity?. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 155-174.
- Tortop, H. S. & Kunt, K. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (2), 441-451.



International Refereed Journal

Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)

## Dissemination and Exploitation of the European Benchmarks for Enabling Quality Assurance in Foreign Language Testing and Assessment<sup>1</sup>

Nurdan KAVAKLI<sup>2</sup>, Sezen ARSLAN<sup>3</sup>

Received: 07 November 2018, Accepted: 23 November 2018

### ABSTRACT

The descriptors labelled by the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment was announced to be used across Europe together with the European Language Portfolio as a self-assessment tool (CoE, 2000). As one of the members of the Council of Europe, Turkey has been using the Common European Framework of Reference descriptors along with the European Language Portfolio to provide a basis for learning, teaching, testing and assessment. The current study aims to frame some European guidelines in order to maintain good practice in language testing and assessment practices. Therefore, the European guidelines set by the European Association for Language Testing and Assessment, the Association of Language Testers in Europe, International Language Testing Association, and the Association for Educational Assessment- Europe, all of which comply with the CEFR (CoE, 2001) are elaborated in detail. In this vein, the benchmarks for goodness in language testing and assessment by the European Association for Language Testing and Assessment (EALTA, 2006), the code of practice by the Association of Language Testers in Europe (ALTE, 1994), the guidelines for practice by the International Language Testing Association (ILTA, 2007), and the European framework of standards for educational assessment by the AEA- Europe (AEA- Europe, 2012) are taken into thematic analysis to define the core tenets of how quality profiles for language tests are labelled. Accordingly, it is yielded that the European guidelines embrace the core tenets of test construction, test analysis, administration and logistics, test production, communication with stakeholders, marking and grading, and item writing. Besides, connectives as the integrative elements of each tenet are also probed into. Correlatively, some practical recommendations to pursue quality assurance in language testing and assessment practices through the dissemination and exploitation of these European standards are listed, as well.

**Keywords:** Language Testing, Assessment, Dissemination, EALTA, ALTE.

### EXTENDED ABSTRACT

Turkey, one of the members of Council of Europe (CoE), uses the descriptors in Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and European Language Portfolio (ELP) in order to provide a well-established basis for the learning, teaching, testing, and assessment. Thus, the procedures of designing and implementing language tests are facilitated; accordingly, a sound basis is provided for reporting and evaluating the learning outcomes. The alignment of the tests has been set and built up in accordance with the Framework. Apart from the Framework, the European Association for Language Testing and Assessment (EALTA) provides guidelines for understanding the theoretical principles for language testing and assessment (EALTA, 2006). Pre-service teachers, in-service teachers and test developers are the main audiences that the association addresses. In doing so, a collaboration could be established among all of the parties, considering the test takers, validity, reliability and fairness. In addition, Association of Language Testers in Europe (ALTE) enables common standards for language testing and assessment through maintaining linguistic and cultural diversity. By incorporating standards and diversity, it enables ALTE Q-mark which shows how well the standards are accomplished. In addition to Q-mark, Code of Practice is also

<sup>1</sup> This study is an extended version of the paper presented at the GLOBELT: An International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, Izmir, Turkey, 2017.

<sup>2</sup> Assist. Prof. Dr., Izmir Democracy University, [nurdan.kavakli@idu.edu.tr](mailto:nurdan.kavakli@idu.edu.tr)

<sup>3</sup> Dr., Yuzuncu Yil University, [sezenarslan@yyu.edu.tr](mailto:sezenarslan@yyu.edu.tr)

employed to describe language testing and assessment standards (ALTE, 1994). ALTE includes ELP and European Association for Quality Language Services (EAQUALS)- ALTE portfolio. ELP is useful for documenting the formal and informal learning practices, thereby promoting life-long learning. Likewise, EAQUALS-ALTE encourages learners to take control of their own learning; that is to say, independent learning could be fostered. As for International Language Testing Association (ILTA), it aims to describe the characteristics of language testers in order to improve testing implementations. Therefore, two main sources 1) Code of Ethics, and 2) Guidelines for Practice are employed. Code of Ethics is mainly based on ethical principles and if any failure happens in accomplishing those principles, ILTA Ethics Committee could decide on the withdrawal of membership. Guidelines for Practice include two sections regarding the liabilities of test developers and users, and those of test takers (ILTA, 2007). That is to say, a deeper understanding of the test specifications, test objectives, and procedures regarding validity and reliability should be gained by the test users and developers.

Furthermore, The AEA- Europe offers a platform to discuss the novelties in educational assessment in Europe with a solidarity between individuals and organizations. In doing this, individuals' professional development is promoted by means of conferences and joint projects held across Europe, and cooperation between related organizations is cherished. In order to improve assessment products and practices in the field of education and develop a new understanding into the probable effects of these products, the AEA- Europe applies for the 'European Framework of Standards for Educational Assessment' (AEA- Europe, 2012).

To conclude, European standards provide a basis for language testing and assessment through guiding principles, specifications and resources. In the current study, the pillars of establishing good practice in foreign language testing are highlighted. Accordingly, general principles to be applied can be listed as collaboration amidst the parties involved, fairness, reliability, respect for the candidates, responsibility, and validity. Those who are involved in the language testing and assessment process are expected to clarify themselves: Are they curriculum developers, practicing teachers, and/or trainees? Besides, the purpose of the assessment, its relation to the curriculum, and test specifications are to be known and discussed to detect how well the curriculum is covered. Besides, test review and revision of the test items are to be followed in order to initiate change(s) in the current practice. To add, 21st century skills including information-processing are the components that language testing and assessment are expected to include (Van Nijlen & Janssen, 2014). That is why, the CEFR is recommended as a guide to create opportunities for language testing and assessment, and, thereto, to enhance the quality of related practices (Finch; 2009; Jones, 2007; Kavaklı & Arslan, 2017; Saville, 2005). Also, language assessment courses to be administered meticulously in order to develop a sound basis for language assessment literacy (Inbar-Lourie, 2008; Mirici & Kavaklı, 2017).

# Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirmede Kalite Güvencesinin Sağlanması için Avrupa Ölçütlerinin Kullanımı ve Yaygınlaştırılması<sup>1</sup>

Nurdan KAVAKLI<sup>2</sup>, Sezen ARSLAN<sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 07 Kasım 2018, **Kabul Tarihi:** 23 Kasım 2018

## ÖZET

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme ile belirlenen göstergelerin ve beraberinde öz değerlendirme aracı olarak kabul edilen Avrupa Dil Portfolyosu'nun Avrupa'da ve ötesinde kullanılması üzerine ortak karar alınmıştır (CoE, 2000). Avrupa Konseyi'ne üye devletlerden biri olan Türkiye, çerçeve programın göstergelerini (CoE, 2001) ve Avrupa Dil Portfolyosu'nu öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının temeline yerleştirmiş ve kullanmaya başlamıştır. Ek olarak, çerçeve programın öğrenim, öğretim ve değerlendirme alanlarında kullanımı üzerine kalite standartlarının artırılması amacıyla çeşitli Avrupa ölçütlerini önerdiği de aşikardır. Bu noktada, bu çalışma ile yabancı dilde ölçme ve değerlendirmede iyi uygulamaların sürekliliğini sağlamak için bazı Avrupa ölçütlerinin kullanımını göstermek amaçlanmıştır. Bu nedenle, çerçeve program ile uyum gösteren Avrupa Dil Becerileri Ölçme ve Değerlendirme Derneği (EALTA, 2006), Avrupa Dil Sınav Sunucuları Birliği (ALTE, 1994), Uluslararası Dil Ölçme Birliği (ILTA, 2007) ve Eğitsel Değerlendirme Derneği- Avrupa (AEA- Europe, 2012)'nin belirlediği ölçütler detaylıca irdelenmiştir. Bu bağlamda, Avrupa Dil Becerileri Ölçme ve Değerlendirme Derneği'nin yabancı dilde ölçme ve değerlendirme ana esasları, Avrupa Dil Sınav Sunucuları Birliği'nin uygulama ilkeleri, Uluslararası Dil Ölçme Birliği'nin uygulama kılavuzu ve Eğitsel Değerlendirme Derneği- Avrupa'nın çerçeve ölçütleri tematik analize alınarak, yabancı dil testlerinde kalitenin sağlanması için gerekli olan ana ilkeler belirlenmiştir. Buna göre, Avrupa ölçütlerine göre belirlenen bu ana ilkelerin sınav yapısı, sınav üretimi, idare ve lojistik, puanlama ve derecelendirme, sınav analizi, ilgili taraflar arası iletişim ve madde yazımı etrafında döndüğü saptanmıştır. Ayrıca, her bir ilkeye ait birleştirici alt unsurlar belirlenmiş ve detaylıca açıklanmıştır. İlgili olarak, yabancı dilde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kalitenin ve başarılı uygulamaların sürdürülebilirliğinin sağlanmasında ilgili Avrupa ölçütlerinin kullanımı ve yaygınlaşması için bazı tatbiki tavsiyelerde de bulunulmuştur. Tüm bunların temelinde, bu çalışmada, Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde benimsenen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının belirlenen Avrupa ölçütleri kapsamında gelişimi tartışılmış, bundan sonraki çalışmalara da bir ışık tutması öngörülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı Dil, Ölçme ve Değerlendirme, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı, Kalite Güvencesi.

## 1. Introduction

The development of the Framework dates back to the 1970s albeit officially launched in 2001 by the Council of Europe (CoE). Within a historicist perspective, the wreck after World War II and Cold War bequeathed European nations with a ruin of economy, society and international relations. Herein, post-war effects led European nations to unite against the (un)expected challenges of globalization by means of a robust entity in case such a loss might reiterate (Valax, 2011). Correlatively, a myriad of organizations was established (i.e. Council of Europe, European Cultural Convention, etc.) in order to create a much stronger entity under an umbrella term, paving the way towards the constitution of the Framework. It is also ensured by the CoE (2001) itself to accomplish a unity amidst its members "by the adoption of common action in the cultural field".

Trim (2005) defines this post-war situation as that "under such conditions, language teachers became quite out of touch with the up-to-date realities of the languages and cultures they were teaching and concentrated their attention on puristic formal correctness and the heritage of national literature". Therefore, the CoE introduced the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in order to determine and pursue goodness in modern language teaching, learning and assessment together with the appraisal of cultural development. The Framework has purported non-language-specific linguistic descriptors together with some (sub) competences gathered through the levels of specifications

<sup>1</sup> Bu çalışma GLOBELT: An International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language konferansında sunulmuştur, İzmir, Türkiye, 2017.

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi [nurdan.kavakli@idu.edu.tr](mailto:nurdan.kavakli@idu.edu.tr)

<sup>3</sup> Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, [sezenarslan@yyu.edu.tr](mailto:sezenarslan@yyu.edu.tr)

on a basis of a six-level scale (A1, A2, B1, B2, C1, and C2). Revealing a trajectory for language learning and teaching, the Framework also enshrines a novel way for language testing and assessment.

In this context, the Framework has been used as a point of origin to devise the existing language tests, design new ones, and make comparisons amidst them by setting standards (Cephe & Toprak, 2014). To elaborate, the European Language Portfolio (ELP) is introduced as a self-assessment tool that provides learners with the results gained, qualification gathered and competences accomplished through the use of language biography, language passport, and the dossier. Besides, as the Framework has a remarkable effect on language testing and assessment, the alignment of the language tests to the Framework is of utmost importance. Accordingly, the 'Manual for Relating Language Examinations to the CEFR' (CoE, 2009) together with the 'Reference Supplement to the Manual for Relating Examinations to the CEFR' has been introduced to ensure standardization in the alignment process. Correlatively, the Association of Language Testers in Europe (ALTE) has produced the 'Manual for Language Test Development and Examining' to be exploited together with the Framework for the alignment process (CoE, 2011). As a revised version of the 'Users' Guide for Examiners' (CoE, 1996), 'Manual for Language Test Development and Examining' has addressed a more comprehensible approach to set standards for the alignment of the language tests to the Framework.

In the great scheme of this article, basic tenets to establish goodness in foreign language testing and assessment are scrutinized in the light of the Framework together with some practical considerations and pedagogical implications. In doing this, the standards set by the European Association for Language Testing and Assessment (EALTA), ALTE, International Language Testing Association (ILTA) and Association for Educational Assessment (AEA)- Europe are highlighted with an attempt to frame some European benchmarks for language testing and assessment in order to maintain good practice in related practices. Correlatively, this study aims to fill the gap in the literature, and contribute to the field of foreign language testing and assessment by suggesting some European standards that are to be considered; henceforth; the shareholders can be guided and encouraged to address important concepts of language testing and assessment such as test construction, test production, administration and logistics, marking and grading, test analysis, communication with the stakeholders, item writing and the like.

## **2. The European Benchmarks for Language Testing and Assessment**

The current study, hereby, aims to frame some European guidelines in order to maintain good practice in language testing and assessment practices. Therefore, the European guidelines set by the European Association for Language Testing and Assessment (EALTA), the Association of Language Testers in Europe (ALTE), International Language Testing Association (ILTA), and the Association for Educational Assessment- Europe (AEA- Europe), all of which comply with the Framework (CoE, 2001) are elaborated below in detail. In this vein, the guidelines for good practice in language testing and assessment by the EALTA (EALTA, 2006), the code of practice by the ALTE (ALTE, 1994), the guidelines for practice by the ILTA (ILTA, 2007), and the European framework of standards for educational assessment by the AEA- Europe (AEA- Europe, 2012) are probed in order to define how quality profiles for language tests are defined.

### *2.1. The Manual of the Framework*

As one of the members of the CoE, Turkey has been using the CEFR descriptors along with the ELP to form a basis for learning, teaching, testing and assessment. Correlatively, the alignment of the qualifications to the standards defined by the Framework is supervised by the process of devising language tests as described in the Manual. Thus, learning outcomes could be reported and interpreted in a symbolic format by means of levels proposed by the Framework itself. Herein, the Manual caters examination providers with the actual processes of test development, implementation and reporting to situate the tests in use with regard to the Framework. Exploited as a guide for linking a test to the Framework, the Manual also provides the validity of the linking process, and other related claims. In this vein, relating a test to the Framework is basically building an argument on the rationale of validity. Accordingly, validity is ensured by the key concepts of rating, benchmarking, specification, standardization, and familiarization (CoE, 2009).



In that, there has been a tendency towards the alignment of the tests in use to the Framework. However, the Framework is a 'concertina-like tool' (North, Martyniuk, & Panthier, 2010) that acts as a touchstone for teaching, learning and assessment practices (Kavaklı, 2018), which means that it is for users to choose the stepping-stones that are appropriate to the context in use. In doing this, the Manual of the Framework is applied as a reference tool in order to report the learning outcomes within a symbolic format by means of levels. Even so, there may be false interpretations of the linking process. In this context, Alderson (2007) suggests that even the Validation Committee of the CoE has refused to put forward an equivalent mechanism, except for the publicly available reports on the validation of the tests in use to the CEFR; however, the EALTA may act as an organization to deal with such kind of problems with regard to validation and accreditation.

## 2.2. *The Guidelines of the EALTA*

In addition to the Manual, the EALTA has set some guidelines for understanding of the theoretical principles of language testing and assessment, and sharing of the aforementioned practices throughout Europe, which is labelled as the EALTA Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment (EALTA, 2006). For the dissemination of the Framework together with the ELP, the EALTA serves for the improvement of the quality of the language testing and assessment practices without any diminution of cultural identity. Therefore, it is targeted to develop a public understanding for developing links between those who are interested in language testing and assessment, and taking joint part in activities for the enhancement of the related practices. With these in mind, the EALTA addresses three types of audience: (1) pre-service teachers, (2) in-service teachers, and (3) test developers in national and/or institutional testing units or centers. In doing these, the EALTA strives for the respect for the students and/or examinees, validity, reliability, fairness, responsibility, and collaboration amidst the allied parties.

Juxtaposing the tenets of inclusiveness, accountability and transparency, the EALTA also introduces some main considerations for the pre-defined types of audience in order to keep goodness in language testing and assessment. Accordingly, the considerations for teacher pre-service and in-service training in language testing and assessment cover the nature of the assessment, trainees' awareness in the principles of language testing and assessment, training in language and assessment to fill the void between theory and practice, the essentials of marking and grading, the appropriate interpretation of the assessment results, the accuracy of the assessment procedure, and the overall evaluation of the trainees' knowledge on language testing and assessment.

On the other hand, the considerations for classroom testing and assessment involve the clarification of the in-class applications within a triangle of pupils, parents and test developers. Hence, classroom testing and assessment is framed by the specification of the assessment purposes, assessment procedures, and possible consequences (EALTA, 2006). Herein, assessment purposes are defined with their relations to the curriculum in practice, and test specifications. Correlatively, assessment procedures embrace the procedural design, the eligibility of the designed procedures to the learners' expectations and levels, the information retrieval and storage process, fairness and accuracy in assessment procedure, accreditation between cross-over testing and assessment applications, and learners' viewpoints on the overall procedure. One more to note, possible consequences involve the subsequent use of the assessment results, the maneuvers taken to enhance learning, the kinds of learner-based feedback, and the ways to improve classroom practice for the following assessment procedures.

Additionally, the EALTA has also purported some basic considerations for test development in national and/or institutional testing units or centers. In this context, answers are sought to the questions aligned under the major topics of "(1) test purpose and specification, (2) test design and item writing, (3) quality control and test analyses, (4) test administration, (5) review, (6) washback, and (7) linkage to the CEFR" (EALTA, 2006, p. 4). Since the EALTA members who are involved in the test development process are to clarify themselves to the related stakeholders, answers to the above-listed headings are assumed to be provided; therefore, test developers could be bolstered to employ themselves in a collaboration with decision-makers in order to foster the quality of the current language testing and assessment practices, and/or systems.

### 2.3. *The Code of Practice, Minimum Standards and Portfolios of the ALTE*

In addition to the EALTA, the ALTE endeavors for putting common standards for language testing and assessment by creating an environment where multilingualism is supported for the goodness of cultural and linguistic diversity within and beyond Europe. In this sense, 'setting standards' and 'sustaining diversity' are the primary objectives of the ALTE, who has a bunch of members together with the institutional and individual affiliates to represent the testing of a great number of different languages (ALTE, 2012). In terms of setting standards, the ALTE has its own objectives which are enounced for the preservation of the cultural and linguistic enrichment to support multilingualism (Kavaklı, 2018). Besides, the ALTE applies for the Code of Practice, Minimum Standards, and Portfolios which are all developed by the ALTE itself in order to subsidize the pre-set standards (ALTE, 2007).

While canalizing into two majors (i.e. setting standards and sustaining diversity), the ALTE exploits a compile of common standards of language testing and assessment, namely test development, marking and grading, item writing, reporting the test results, and test administration and analysis. In doing this, the ALTE appeals to its own quality indicator, the ALTE Q-mark, in order to seek for the accessibility of the quality standards. Correlatively, seventeen minimum standards are defined by the Association itself within the areas of test construction, test analysis, marking and grading, administration and logistics, and communication with the stakeholders. After a rigorous auditing process, the findings are reported, and announced whether the test is verified by Q-mark. A test with a Q-mark provides test takers and/or users with the assurance of validity, reliability and appropriateness. Apart from Q-mark, the ALTE has purported some guidelines with the 'Code of Practice', some criteria to enable effectiveness in language testing and assessment with the 'Minimum Standards', and some self-assessment tools for the encouragement of the independent and autonomous learning environment with the 'Portfolios'.

To elaborate, the Code of Practice is introduced to depict the standards in language testing and assessment for the ALTE members (ALTE, 1994). Within, the responsibilities of the language test providers, takers and users are highlighted for the comparability of the quality standards. Herein, the ALTE offers two types of responsibilities around the core concepts of fairness, appropriateness, informativeness and availability: (1) responsibilities of the members, and (2) responsibilities of the test users. The responsibilities of the members are defined as to label the features of the tests, such as test purpose, test specifications, target population, test development, test measurement, and test administration; henceforth, the appropriateness of the test to the test takers could be ensured. This also leads the path towards providing information to the test users, who are at the position to decide on the test that fits best to their needs. Moreover, the members are also expected to render swift responses for the interpretation of the test results. Herein, it is important to determine the criteria for passing grades according to the test takers' performances so that test users could interpret the test results appropriately and accurately.

Another key concept of the Code of Practice is fairness. Accordingly, test fairness is to be ensured with no discrimination due to ethnicity, gender, race, or any handicapping situation. A misunderstanding may arise from the test materials in use; therefore, these materials are to be reviewed, and revised, if needed. Additionally, the language in use together with the test content are to be one-size-fits-all in order to preclude test sensitivity, albeit appealing to different backgrounds. Besides, the test takers are to be informed equally about the rubrics in use, the release of the results, and copyright issues, as well.

In other respects, the ALTE makes use of two different types of portfolios, namely the ELP, and European Association for Quality Language Services (EAQUALS)-ALTE Portfolio. The ELP has been introduced as a result of a project to cater learners with their own recordings of formal and informal learning practices. Ensuring integration and mobility throughout Europe, and supporting life-long learning, the ELP helps learners to monitor their learning experiences both inside and outside of the classroom. In doing these, the ELP encourages learners to convey up-to-date information at regular intervals through the use of language passport, language biography, and the dossier. On the other hand, the EAQUALS-ALTE Portfolio is a version which is developed by the ALTE members, and originated from the ELP and EAQUALS. Functioning like the ELP, the EAQUALS-ALTE Portfolio also promotes learner autonomy, responsibility and awareness. Establishing a fair link between the Framework and tests accredited by the ALTE, the ALTE Portfolio is now available in seven languages in both paper-based and electronic formats.

#### 2.4. *The Code of Ethics and Guidelines for Practice of the ILTA*

ILTA is constituted as a group of well-recognized scholars together with the practitioners from the field of language testing and assessment. The primary goal is to identify the characteristics of a language tester in order to enhance the on-going language testing and assessment implementations. In doing this, the dissemination of information is enabled amidst its members through two types of resources: (1) the Code of Ethics, and (2) the Guidelines for Practice.

Accordingly, the Code of Ethics is framed by the ethical principles proposed for language testers. These principles are molded with justice, beneficence and non-maleficence, and respect for autonomy and civil society (ILTA, 2000). Herein, ILTA pinpoints nine fundamentals in order to accomplish the aforementioned principles through the use of 'ought-to-do'es and 'ought-to-not-do'es. Failure to fall in line with these principles leads to the withdrawal of the ILTA membership by the decision of the ILTA Ethics Committee.

To probe into these principles, the very first principle is holding respect to keep test takers' esteem and privacy. No issues of discrimination in terms of ideology, spiritual matters and politics could have an influence on the treatment towards test takers. Besides, testers are supposed to safeguard the test takers' rights. For the confidentiality of the results, testers are also expected to keep information on the test results. Correlatively, it is indicated that the ethical standards should be pursued in any academic inquiry since language testing and assessment regards human as the sample in a research activity, and/or experiment. Herein, it is also guaranteed by the Code of Ethics that the language testers are provided with professional support in order to follow the latest developments within the scope of language testing and assessment. Therefore, they are encouraged to read new publications in well-respected journals, and to participate in workshops, conferences, seminars, annual meetings and the like. In doing these, language testers are expected to share a common knowledge with their colleagues to provide integrity in language testing and assessment as a profession, which basically amounts to quality improvement through collaboration.

In addition to the Code of Ethics, ILTA has also proposed the Guidelines for Practice, which was first announced at the annual ILTA meeting in Ottawa in 2005. It was revised at another ILTA meeting held in Barcelona in 2007, and finally, the latest version was approved in 2010. Accordingly, the Guidelines for Practice are constituted by two major sections concerning the responsibilities of the test developers and users, and those of test takers (ILTA, 2007). To elaborate, the test developers and users are expected to develop an understanding for test constructs to ensure validity. Besides, test purpose and specifications should be clearly stated, and the test results should be accurate and comparable to elicit test reliability. Thus, inter- and intra-rater reliability estimations are gathered following the procedures of marking and grading. If there is more than one test form, it is also expected to estimate and present inter-form reliability. In order to ensure equality, test takers are to be treated in the same way, and the interpretations of the test results should be in an accurate rapport inter see.

Concomitantly, test results are to be kept safely, especially in the administration of the high stakes examinations. For the preparation of these examinations, it is advised to depend on a language testing theory. Besides, it is recommended to receive support in item writing if needed (e. g. taking help from someone with a high level of proficiency in the target language, or from a native speaker for the testing of non-native speakers of that language). The results should be announced with satisfactory information on how to use them for further purposes. Additionally, it is expected to put the test results in storage for sustainability, and progression to conduct quality control analysis. In brief, the responsibilities of the test result users are depicted as making good interpretations and opting for fair judgements on the test results, scrutinizing the limitations of the test results, putting forward decisions on the accuracy of the test results, and estimating the standard error of measurement (SEM) before reaching at final decisions on the test results.

On the other hand, the responsibilities of the test takers are defined as being informed about the overall testing process, key features of the test in use, the results of not taking the test, privacy statements, and being aware of their own responsibilities and rights regarding language testing and assessment process. Herein, they are expected to follow the directives, albeit consult to a tester in case of difficulty.

With no favor bestowed due to gender, age, ethnicity, religion and other characteristics, the test takers are given fundamental right of respect without any discrimination. Therefore, test takers are welcomed with respect to accentuate any concern and/ or dispute about the language testing and assessment process.

Apart from these, ILTA has its own resources for those who are professionally involved in language testing and assessment process. In this vein, ILTA caters its members with a regularly updated and online presented bibliography of dissertations written on language testing and assessment. ILTA also organizes research activities such as seminars, workshops, conferences and webinars attached to a calendar of events. One more to note, ILTA also provides a list of academic journals by which recent publications in the field of language testing and assessment can be pursued.

### *2.5. The Core Elements, Guiding Principles and Instrument of the AEA- Europe*

The AEA- Europe offers a platform to discuss the novelties in educational assessment in Europe with a solidarity between individuals and organizations. In doing this, individuals' professional development is promoted by means of conferences and joint projects held across Europe, and cooperation between related organizations is cherished. Constituted by different types of committees such as scientific committee, publications committee, professional development committee, conference organizing committee and other ad hoc committees, the AEA- Europe serves as a Council to improve assessment products and practices; therefore, to develop a new understanding on the probable effects of these products and practices in the field of education by means of a myriad of activities. In this context, the AEA- Europe applies for the 'European Framework of Standards for Educational Assessment' (AEA-Europe, 2012) to accomplish the aforementioned aims.

This Framework serves as a guide to benchmark current and further assessment practices by fostering transparency for educational authorities together with the users via core elements, guiding principles, and the instrument. Briefly, the core elements are defined as the goal construct, nature of evidence of tasks, gathering evidence, capturing outcomes, decision-making, interpreting and reporting results, and evaluation and next iteration. On the other hand, the guiding principles can be listed as focusing on educational assessment, fitting for a European environment, emphasizing ethics, fairness and the rights of the individual, addressing essential quality concerns of validity, reliability and impact on stakeholders, and supporting learning, test development and review. To note more, the instrument is composed of standard requirements, methods, and samples of evidence to be in good accord with the Framework.

To probe into the core elements, the test development cycle is composed of seven standard requirements (AEA- Europe, 2012): "(1) defining the goal, (2), identifying the nature of evidence and of tasks, (3) gathering evidence, (4) capturing outcomes, (5) decision-making, (6) interpreting and reporting results, and (7) evaluation and next iteration" (p. 9). Accordingly, what is intended to be measured by the test should be clearly stated. For further amendments, strengths and weaknesses experienced during the assessment process should be highlighted. The test content should be laced with clear-cut instructions with a sufficient number of representations covering knowledge, skills, and aptitudes. Thus, the construct-relevant variance should be eliminated from discrimination against test takers to make valid inferences. However, comparisons of the test results should be made in order to review and revise the tasks in use, and other related test materials.

Within a European perspective of worldwide interest, the Framework also integrates new approaches of language testing and assessment into current traditions under the theme of fitness-for-purpose. Disseminating aspects of quality in educational assessment, the Framework addresses the cornerstones of impact on stakeholders, reliability, practicality, and validity. Besides, the Framework embowers the rights of the individual through ethics and fairness. Therefore, it is assumed that the test results reflect a certain extent of credibility. It is also advised that providing feedback is of paramount importance in order to evaluate, and enhance the programs in use. In doing this, the Framework exploits the instrument that addresses the levels of standard requirements, methods, and samples of evidence on a generic-based and illustrative way, albeit not on a prescriptive basis (Kavaklı, 2018).

## **3. The Core Components of Language Testing and Assessment Procedure**

The European guidelines above explained in detail embody the core tenets of test construction, administration and logistics, test production, communication with stakeholders, marking and grading, and item writing. To note more, unifiers as the integrative elements of each tenet are elaborated below together with some practical recommendations to pursue goodness in language testing and assessment practices through the dissemination and exploitation of these European standards.

Test construction entails the basic premise that language testing and assessment process should nestle a theoretical construct, in which a clear-cut description of the test purpose and context of use is scrutinized. Test construction also addresses the issues of reliability, validity, stability and consistency. Enabling this, language testing and assessment process should also refer to an external reference system through the linkage to the CEFR. On the other hand, administration and logistics should be laced with clear, established and transparent procedures and/or regulations. In order to provide security for the handling of testing documents, appropriate support systems should be used in line with the current data protection legislation. Besides, candidates with special needs and care should be given support during the testing and assessment process.

For marking and grading, accuracy is regarded as one of the essentials of the process. Besides, accurate methods should be applied for data collection and analysis procedures. For instance, assessing speaking embodies more distinctive features than assessing the achievement of candidates in writing. To elaborate test analysis, item-level data should be collected from an adequate sample of candidates for computing item difficulty, item discrimination, standard errors of measurement, and test reliability. Besides, the continuum of measurement should be purified from any influence rooted in age, ethnic origin, gender, native language and the like. One more to note, a clear and prompt communication system amidst the allies is desired regarding the concept of communication with stakeholders. In doing this, information provided to the stakeholders should be appropriate, reliable, and laced with the issues of test purpose and context of use.

#### 4. Conclusion and Suggestions

As highlighted, the European standards form a basis for language testing and assessment with their guiding principles, main considerations, specifications and resources. A panorama to those European standards is drawn in depth above. Basic tenets to establish good practice in foreign language testing and assessment are also elaborated in detail. Correlatively, some suggestions to establish and maintain good practice in related implementations are given below in order to draw a frame of practical recommendations.

In this vein, general principles to be applied can be listed as collaboration amidst the parties involved, fairness, reliability, respect for the candidates, responsibility, and validity. Those who are involved in the language testing and assessment process are expected to clarify themselves: Are they curriculum developers, practicing teachers, and/or trainees? Besides, the purpose of the assessment, its relation to the curriculum, and test specifications are to be known and discussed to detect how well the curriculum is covered. Besides, test review and revision of the test items are to be followed in order to initiate change(s) in the current practice. With the aim of boosting professionalism and maintaining quality in implementations, the washback effect is to be specified; in that, learning is not solely bounded to the final score. Thus, possible consequences of language testing and assessment process can be figured out through the ecological model (Hublely & Zumbo, 2011), in which language testing and assessment process is regarded as something *in vivo*, albeit not *in vitro*.

Additionally, language testing and assessment practices are expected to cover the 21<sup>st</sup> century skills, such as information-processing (Van Nijlen & Janssen, 2014). In doing these, the CEFR is recommended as a guide to create opportunities for language testing and assessment, and, thereto, to enhance the quality of related practices (Finch; 2009; Jones, 2007; Kavaklı & Arslan, 2017; Saville, 2005). Besides, relating tests to the CEFR is the *sine qua non* before delving into the depths of the language testing and assessment process. Therefore, building a core knowledge in language testing and assessment has mushroomed as a must with the arrival of the CEFR. Herewith, language assessment courses are expected to be conducted cautiously and efficiently, albeit not haphazardly, in order to build a ground for language assessment literacy (Inbar-Lourie, 2008; Mirici & Kavaklı, 2017). If needed, more professional training can be

provided for those who want to develop a better understanding for related practices (Malone, 2017). Consequently, assessment is at the center of language learning; therefore, the Framework can be initiated as a model, and as a bridge of harmonization between the current and future implementations for quality assurance in foreign language testing and assessment.

## References

- Alderson, J. C. (2007), The CEFR and the need for more research. *The Modern Language Journal (MLJ)*, 91(4), 659-663.
- Association for Educational Assessment in Europe (AEA- Europe). (2012). *European Framework of Standards for Educational Assessment* (Version 1.0). Rome: Edizioni Nuova Cultura.
- Association of Language Testers in Europe (ALTE). (1994). *Code of Practice*. Retrieved from [https://www.alte.org/resources/Documents/code\\_practice\\_en.pdf](https://www.alte.org/resources/Documents/code_practice_en.pdf)
- Association of Language Testers in Europe (ALTE). (2007). *Minimum Standards*. Retrieved from [https://www.alte.org/resources/Documents/minimum\\_standards\\_en.pdf](https://www.alte.org/resources/Documents/minimum_standards_en.pdf)
- Association of Language Testers in Europe (ALTE). (2012). *Constitution for the Association of Language Testers in Europe*. Retrieved from <http://www.alte.org/docs/constitution-2012.pdf>
- Cephe, P. T. & Toprak, T. E. (2014). The Common European Framework of Reference for Languages: Insights for language testing. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 10(1), 79-88.
- Council of Europe (CoE). (1996). *Users' Guide for Examiners*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Council of Europe (CoE). (2000). *Resolution on the European Language Portfolio*. Retrieved from <http://culture.coe.int/portfolio>
- Council of Europe (CoE). (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Council of Europe (CoE). (2009). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): A Manual*, Strasbourg: Language Policy Division.
- Council of Europe (CoE). (2011). *Manual for Language Test Development and Examining: For Use with the CEFR*. Strasbourg: Language Policy Division.
- European Association for Language Testing and Assessment (EALTA). (2006). *EALTA Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment*. Retrieved from <http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/English.pdf>
- Finch A. E. (2009). Europass and the CEFR: Implications for language teaching in Korea. *English Language and Literature Teaching*, 15(2), 1-23.
- Hubley, A. M. & Zumbo, B. D. (2011). Validity and the consequences of test interpretation and use. *Social Indicators Research*, 103(2), 219-230.
- Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25, 385-402.
- International Language Testing Association (ILTA). (2000). *Code of Ethics*. Retrieved from [http://c.ymcdn.com/sites/www.iltaonline.com/resource/resmgr/docs/ilta\\_code\\_english.pdf](http://c.ymcdn.com/sites/www.iltaonline.com/resource/resmgr/docs/ilta_code_english.pdf)
- International Language Testing Association (ILTA). (2007). *Guidelines for practice in English*. Retrieved from [http://c.ymcdn.com/sites/iltaonline.siteym.com/resource/resmgr/docs/ilta\\_guidelines.pdf](http://c.ymcdn.com/sites/iltaonline.siteym.com/resource/resmgr/docs/ilta_guidelines.pdf)
- Jones, N. (2007). Assessment and the national languages strategy. *Cambridge Journal of Education*, 37, 17-33.
- Kavaklı, N. & Arslan, S. (2017). Applying EALTA guidelines as baseline for the foreign language proficiency test in Turkey: The case of YDS. *International Journal of Curriculum and Instruction (IJCI)*, 9(1), 104-118.
- Kavaklı, N. (2018). *CEFR oriented testing and assessment practices in non-formal English language schools in Turkey*. (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe University: Ankara.
- Malone, M. E. (2017). Training in language assessment. In E. Shohamy, L. G. Or & S. May (Eds.), *Language testing and assessment. Encyclopedia of Language and Education* (3rd Ed.). Cham: Springer, 225-239.
- Mirici, İ.H. & Kavaklı, N. (2017). Teaching the CEFR-oriented practices effectively in the MA program of an ELT department in Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 4(1), 74-85.
- North B., Martyniuk, W. & Panthier, J. (2010). Introduction: The manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages in the context of the Council of Europe's work on language education. In M. Martyniuk (Ed.), *Aligning tests with the CEFR: Reflections on using the Council of Europe's draft manual* (Cambridge: Cambridge University Press, 1-17).
- Saville, N. (2005). An interview with John Trim at 80. *Language Assessment Quarterly*, 2(4), 263-288.
- Trim, J. L. M. (2005). *The role of the Common European Framework of Reference for Languages in teacher training*. Retrieved from [https://www.ecml.at/Portals/1/resources/John%20Trim%20collection/trim\\_CEFR\\_20050916.pdf](https://www.ecml.at/Portals/1/resources/John%20Trim%20collection/trim_CEFR_20050916.pdf)

- Valax, P. (2011). *The Common European Framework of Reference for Languages: A critical analysis of its impact on a sample of teachers and curricula within and beyond Europe* (Unpublished doctoral thesis). University of Waikato: Hamilton.
- Van Nijlen, D. & Janssen, R. (2014). *Measuring 21st century skills through national assessments: The case of information processing skills*. AEA- Europe Tallinn Conference: Assessment of students in a 21st century world. Tallinn, Estonia. Retrieved from <https://lirias.kuleuven.be/handle/123456789/471002>



## A Case Study on the Effect of the Value in the Popular Culture Youth<sup>1</sup>

Berrin SARITUNÇ<sup>2</sup>

Received: 30 May 2018, Accepted: 03 December 2018

### ABSTRACT

When the lives of children, young people and adults are examined, it is seen that elements such as appreciation, attracting attention, and being stronger are more prominent in the society. In addition, continuous visualization of power elements in the visual media leads to decreased sensitivity and weariness of the individuals for whom other individuals and creatures are used for entertainment purposes. It has been determined that individuals who are willing to take power and attention often do not realize that when other people leave the rough. Values should be supported by institutions that provide education, social policy support, and appropriate ways and means to develop and maintain conditions that cause negative behavior of individuals.

**Keywords:** Social Structure, Current Culture, Media, Value Education, Youth.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

This study aims to investigate the causes underlying the desire to attract attention and be strong, especially in young people. In this context, in-depth interviews were conducted with young people under the age of 25 through case studies and evaluated with descriptive analysis. It has been determined that the individuals interviewed within the scope of the research have decreased intra-family interaction, the individuals do not consider themselves enough in the environment they live in, and the social and cultural divide in some places within the society is too high. When individuals are asked, it is observed that the elements that are accepted as values in the society are known, but when they are looked at the behavior, they are over all the values of being strong and popular. In addition, the fact that other needs were not satisfied was also understood without investigating whether it could increase the feasibility of certain adverse behaviors. It can be argued that even institutions such as families and schools, which are believed to be responsible for educational values, support the power and popularity. The aim of this study is to investigate the underlying reasons for attracting attention and being strong, especially in young people.

#### *Methods*

The universe of work; there are 80 students studying at four-year faculties studying at Uludag University. These students are selected at random and 43 of the male studying at the Faculty of Theology. A large part of the 80 students who participated in the study are female students and live in the generic Marmara Region. The age range of students is 18-25. Students were first asked to score points from 1 to 10 according to the order of importance, and then they were asked to fill in the names without writing a name, indicating that they were not obliged to comply freely and with expectation given. Students were first asked to order the items on Schwartz 's chart of values and then asked to comment on case studies. then you are asked not to be ideal for the case studies given by the

<sup>1</sup> This study is derived from "Güncel Toplumsal Yapı ve Kültürün Gençlerde Öne Çıkardığı Değerler ve Sebepleri" presented in III. International Congress on Values Education, 5-6 April 2018, Zonguldak Bülent Ecevit University

<sup>2</sup> Lecturer, Uludag University, Turkish Language Department, [bsaritunc@uludag.edu.tr](mailto:bsaritunc@uludag.edu.tr)



participants but to respond with real life expectancy by thinking about yourself and the other young people in your community.

### *Results*

A moral curriculum and success measurement are tracked in our education system, so moral values can be backward. While parents, teachers, and parents teach the child to be a part of the community, they are the first to be successful. To be successful, to be competent (beingable), to be ambitious, to be mentioned in the society as the most important value comes out as the antagonism.

### *Discussion and Conclusions*

Individuals and institutions that are believed to contribute to the reduction of some of the negativities in the development of values and virtues that humanity has accumulated over generations need to develop appropriate methods. Without knowing the characteristics of the partner, without knowing the current situation of the society, it is not possible to train desired values by discourse-action difference by trying to force people into certain molds. To successful, to be competent (beingable), to be ambitious, to be mentioned in the society as the most important value comes out as the antagonism be.

# Popüler Kültürün Gençlerdeki Değer Algısına Etkisi ile İlgili Bir Durum Tespiti<sup>1</sup>

Berrin SARITUNÇ<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 30 Mayıs 2018, **Kabul Tarihi:** 03 Aralık 2018

## ÖZET

Çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin yaşamları incelendiğinde, toplumda takdir, ilgi ve daha güçlü olma gibi unsurların daha belirgin olduğu görülmektedir. Ayrıca görsel medyadaki güç unsurlarının sürekli olarak görselleştirilmesi, diğer bireylerin ve canlıların eğlence amacıyla kullanıldığı bireylerin hassasiyet ve yorgunluğunun azalmasına yol açmaktadır. İktidarı ve ilgiyi almaya istekli olan bireylerin, diğer insanlar kaba davrandıklarında çoğu zaman fark etmedikleri belirlenmiştir. Değerler, eğitim, sosyal politika desteği ve bireylerin olumsuz davranışlarına neden olan koşulları geliştirmek ve sürdürmek için uygun yollar ve araçlar sağlayan kurumlar tarafından desteklenmelidir. Bu çalışma özellikle gençlerde dikkat çekme ve güçlü olma arzusunun altında yatan nedenleri araştırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, 25 yaşın altındaki gençlerle vaka çalışmaları aracılığıyla derinlemesine görüşmeler yapılmış ve betimsel analizlerle değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Yapı, Güncel Kültür, Medya, Değer Eğitimi, Gençlik.

## 1. Giriş

Gençlikle ilgili veya gençlik dönemiyle ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Kimi yaş açısından, kimi bedensel ve ruhsal gelişim, kimi toplumda üstlenen rol açısından gençlik tanımına yaklaşmıştır. Gençlerin ortak özellikleri olduğunu söyleyenler olduğu gibi, gençlik dönemiyle ilgili ortak özelliklerin olduğu bir sınıflama yapılamayacağını savunanlar da bulunmaktadır.

İnanır'a (2005) göre genç; okulda ve okul dışında aldığı eğitim ile içerisinde yer alacağı ortamda karşılaşacağı sorunları çözümlenebilecek altyapıya sahip, eğitimi ile aynı anda sistemi içeriden de bilen, umut ve özgüvenle, toplumda hak ettiğine inandığı pozisyonu elde etmeye koşullanan, tüketim kapasitesi yüksek ve kendisini tükettikleri aracılığıyla tanımlayan tez canlı dinamik insandır.

Genel algıya göre üniversite öğrencisi ne yetişkin ne de çocuk kabul edilir. Bu nedenle çocukluktan yetişkinliğe geçme döneminin bütün sıkıntılarını yaşamaktadır. Bunların en başında da kendi kimliğini bulma, toplumsal yönden yerel ve çocukluk döneminin değerlerini, toplumun ulusal ve evrensel değerlerini benimseme; bunları kendi içinde özdeşleştirme, bunlarla uyum içerisinde olma, toplumun değerleriyle uygun bir şekilde yaşayabilme ve sosyal olgunluğa erişmiş bir birey olma temel sorunları açısından yer almaktadır. Ve üniversite öğrencilerinin bu aşamadaki temel iki sorunu; genellikle bağımsızlık, özgürlük duygusu, cinsel kimlik ve buna uygun davranışlar ya da bu aşamada yaşanan sorunlardır.

Üniversite öğrencisinde ailenin etkisi azalır; çevrenin, arkadaş grubunun, sosyal medyanın ve dizilerin etkisi artar. Bireyin davranışlarını yönlendirme açısından en etkili olan unsurlar; diziler, medya, sosyal ortam, sosyal medya olmaktadır.

Düzbakar (2003) çalışmasında Osmanlı döneminden örnek vermektedir: "Mahalle sosyal ve fiziki bir birimdir. Mahallede yaşayanlar birbirlerine karşı sorumlu olup sosyal bir dayanışma içindedirler" şeklinde ifade edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin bir sorunu kendi benliğine ilişkin kimliğini bir türlü netleştirememesidir. Öğrenci bu noktada 'Ben neyim? Ben kimim?' sorularına net bir cevap veremediği durumlarda bir meslek gurubunun, bazen toplumun bir üyesi olarak, bazen bir derneğin ya da memleket hemşeri gurubunun, bazen herhangi bir zorbalık gurubunun içinde yer alarak kişi; kendini, benliğini daha kolay

<sup>1</sup> Bu çalışmanın hazırlanmasında 05-06 Nisan 2018'de Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesinde düzenlenen III. Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi'nde sunulan "Güncel Toplumsal Yapı ve Kültürün Gençlerde Öne Çıkardığı Değerler ve Sebepleri" adlı çalışmadan yararlanılmıştır.

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Uludağ Üniversitesi, Rektörlüğe Bağlı Türk Dili Bölümü, [bsaritunc@uludag.edu.tr](mailto:bsaritunc@uludag.edu.tr)

tanımlayabileceği inancına kapılmakta ve bu anlamda çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir (Özgüven,1992, s. 5-13).

Tarihsel süreçte her toplum, mevcut birikimini sonraki kuşaklara aktarma gayreti içinde olmuştur. Aileden başlayarak her kurum değerlerin aktarılmasında rol almıştır. Günümüzde örgün eğitimden de öğrenciye duysal becerileri de katması beklenmektedir. Ancak eğitiminde kendi içinde sorunları bulunmaktadır. 20. yüzyılda eğitim, ülkeleri yönetenlerin bireyi ve toplumu dönüştürme vasıtası olarak kullanılmıştır (Şanver & Erakkuş, 2016, s. 432). Türkiye'de davranışçı yaklaşımdan oluşturma/yapılandırma yaklaşımına dayandığı ifade edilen öğretim programlarına geçiş olmuştur ancak okullarda bir üst kuruma yönelik sınavlara hazırlığın baskın çıkması istenilen verimin alınmasını engelleyebilmektedir. Bireylerin hayata bakış açısı öncelik aldığı değerler de okulda istenmeyen bir ortamın oluşmasına sebep olabilmektedir. Gençlerde grup içerisinde her zaman güçlü olması veya güçlüünün yanında olma isteğinin baskın olduğu gözlemler ve araştırmalar da görülmektedir. Bireyler olumsuz davranışları ve gösterilmesi gereken tutumları sözlü olarak ifade etmekle birlikte; olumsuz olarak nitelenen davranışlar sık sık görülebilmektedir.

Olumsuz davranışlar zaman zaman güç edinme, toplumda yer edinmenin bir aracı olarak da görülebilmektedir. Örneğin okulda öğretmenle veya bir başka öğrenciyle çatışma bir öğrenciyi sınıfta ön plana çıkarabilmektedir. Kendini veya başkasını zor durumda bırakarak eğlenme, ön plana çıkma zaman zaman bunu sosyal medyada veya video paylaşım sitelerinde görünür kılma sık rastlanabilmektedir. Evrensel değerler veya inanç sistemleri açısından biriyle alay etme, birini toplum karşısında küçük düşürme hoş karşılanmaz. Kur'an-ı Kerim'de "Ey iman edenler! Bir topluluk diğer bir toplulukla alay etmesin. Belki de onlar, kendilerinden daha iyidirler.."( Hucurât Suresi 11. Ayet) şeklinde ifade edilmektedir. "Kim bir kötülük görürse O'nu önce eliyle düzeltsin, buna gücü yetmezse diliyle düzeltsin, buna da gücü yetmezse O kötülüğe ve yapana içinden nefret duysun bu da imanın en alt kısmıdır." (Müslim, İmân 78. ayrıca bk. Tirmizî, Fiten 11; Nesâî, İmân 17) hadisi de bireye kötülüklerin önlenmesi için tavsiyede bulunmaktadır. Değerlerin malumat olarak bilinmesi içselleştirmek için yeterli olamamaktadır. Gültepeataç Ayalp'in (2010) yapmış olduğu araştırmada diğerlerine göre daha zayıf olduğu için haksızlığa uğrayan kişiyle öğrencilerin iletişim kuramadığı ve grup normunun dışına çıkamadığı gözlemlenmiştir.

Televizyondaki dizi filmlere de bakıldığında zengin, güçlü, bulunduğu sosyal çevrede saygın, hedefine ulaşmak için önüne çıkan engelleri bir şekilde kaldıran, bir telefonla kanunsuz da olsa iş çözen, etrafında adamları olan, öldürmek dâhil her türlü şiddeti, uygulayan film karakterleri görülmektedir. Gençler dâhil seyirciler bu kişilerle özdeşim kurmakta, açıktan ifade etmeseler de onlara özenmektedirler. Erdemler geri plana atılmakta, toplumda değer kayması yaşanmakta ve öne çıkan değerler farklılaşmaktadır. Popüler kültürde öne çıkan figürler de yazılı ve görsel medyada ışıltılı yaşantıları ile sık sık öne çıkmaktadır. Toplumda çifte standart uygulamaktadır. Toplum normlarına aykırı bulduğu bir davranışı ünlü bir kişi yaptığında sessiz kalmakta ya da onaylamaktadır. Böylece bazı bireyler de kendi çapında farklı platformları kullanarak küçük çaplı ünlü olma yoluna gitmektedir. Sosyal medyada, video paylaşım sitelerinde beğeni almak çabası yoğunlaşmaktadır.

Ebeveynler de çocukları üzerinden kendini ifade etme yoluna gidebilmektedir. Araç olan şeyler amaç haline gelmektedir. Ebeveynler çocuklarının statü ifade eden meslekleri edinmesini arzulamakta ve bunun da yolunun iyi bir üniversite eğitiminden geçtiğini düşünmektedirler. Öğrenci, başarılı olduğu sürece değer gördüğünde, başarının diğer erdemlerden önde olduğunu düşünmekte, her hâlükârda başarı çabasına girmekte bir kısmı ise iç çatışma yaşayarak huzursuz olabilmektedir.

Ebeveynler de bazen aşırı korumacı tutum da sergileyebilmektedir. Çocuğu farklı ortamlardan korumaya steril bir ortamda yetiştirmeye çalışmakta ancak toplumdan kopararak sağlıklı bir gelişim her zaman mümkün olmamaktadır. Yasaklar da çözüm olmayabilir. İnternetin cep telefonlarında bile kullanılacak duruma gelmesiyle, dünyanın bir yerindeki akım, başka yerlerdeki bireyleri de etkilemektedir. Üniversiteye gelene kadar sınav odaklı eğitim sisteminde sorgulamayı, analiz etmeyi, öğrendiği bilgiyi sentez etmeyi öğrenemeyen, hayata hazırlanmaya dair fazla birikimi olmayan genç; hem sosyal çevresinin, hem de yazılı ve görsel medyanın mesajlarını anlamlandırmakta güçlük çekmektedir. Yaş dönemlerinde gerekli bilişsel, duysal ve psikomotor gelişmeyi göstermeyen genç, mezuniyet sonrasında iş, aile ve sosyal çevre ilişkilerinde sorun yaşayabilmektedir. Gençlerde öne çıkan değerlerin bilinmesinin uygun yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. Yöntem

Bu çalışmanın amacı popüler kültürün gençlerdeki değer algısına etkisi ile ilgili bir durum tespiti yapabilmektir. Bu amaçla iki bölümden oluşan bir anket formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Birinci bölümde Türkçesi Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın (2000) çalışmasından yararlanılan Schwartz'ın değerler listesindeki cümlelere her bir değer için taşıdığı öneme göre 1'den 10'a kadar puan vermeleri istenmiştir.

### 2.1. Veri Toplama Aracı

Çalışmada Schwartz'ın Değer Ölçeği ve örnek olaylara verilen cevaplar veri aracı olarak kullanılmıştır.

Schwartz Değer Ölçeği: Schwartz'ın (1992) bireysel değerlerle ilgili olarak geliştirdiği ölçek, "Schwartz Değerler Ölçeği-SVS (Schwartz Values Survey)" adıyla tanınır. Katılımcıların Schwartz'ın Değerler Ölçeği'ndeki ifadeleri daha iyi anlayabilmesi için öğrencilerin anlayacağı ifadeler anket formunda belirtilmiştir. Ölçek iki eksende yer alan dört üst boyut ile bunları oluşturan on değer boyutundan oluşur. Söz konusu on değer boyutu; güç (power), başarı (achievement), hazcılık (hedonism), uyarılma (stimulation), evrenselcilik (universalizm), iyilikseverlik (benevolence), özyönelim (self-ditection), güvenlik (security), uyum (comformity), gelenekselcilik (tradition) değerlerinden oluşur ve bunlar, tanımlayıcı hedefleri doğrultusunda oluşturulan 57 alt madde içerir.

"1" en düşük değer, "10" en yüksek değerdir. İkinci bölümde ise katılımcılara 7 adet örnek olay verilmiştir. Seçilen örnek olaylar son 1 yıl içerisinde kamuoyunda yer almış olaylardan seçilmiştir. Verilen örnek olayları özgürce, beklentilere uymak zorunda olmadıkları belirtilerek, isim yazmadan doldurmaları istenerek kendilerine yeterli süre verilerek çalışmanın verileri elde edilmiştir. Her iki bölüm için katılımcılardan bazıları araştırmacının gözetiminde bazı katılımcılar ise farklı ortamlarda doldurup aynı gün içerisinde araştırmacıya teslim etmiştir. İlgili anket Şubat 2018'de uygulanmıştır.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışma 18-25 yaş arasında yükseköğretime devam eden gençlerde uygulanmıştır. Ancak kısıtlılıklar ve ulaşım kolaylığı sebebiyle Bursa'da uygulanmıştır. Katılımcılar, Uludağ Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan dört yıllık fakültelerde okuyan 80 öğrencidir. Araştırmaya katılanlar rassal yöntemle seçilmiştir. Çalışmaya katılan 80 öğrencinin büyük bir kısmı ise kız öğrencilerden oluşmakta ve geneli Marmara Bölgesinde yaşamaktadır. Öğrencilerin yaş aralığı 18 ile 25 arasındadır.

### 2.3. Veri Analizi

Çalışmamızda yer alan anketin birinci bölümünde katılımcıların sorulara verdiği cevapların frekansı hesaplanmış yüzdeleri ilgili tabloda verilmiştir. IBM SPSS 24.0 versiyonu kullanılmıştır. İkinci bölümde yer alan örnek olaylar ile ilgili açık uçlu sorulara verilen cevaplar ise ortak özelliklerine göre gruplanarak sayısal veriye dönüştürülmüştür.

**Tablo 1**  
Katılımcıların Öğrenim Görmekte Olduğu Fakülteler

Fakülte	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ziraat	9	11,3	11,3	11,3
Fen Edebiyat	16	20,0	20,0	31,3
İlahiyat	43	53,8	53,8	85,0
İİBF	4	5,0	5,0	90,0
Konservatuar	2	2,5	2,5	92,5

Eğitim	4	5,0	5,0	97,5
Mühendislik	2	2,5	2,5	100,0
Toplam	80	100,0	100,0	

Ziraat fakültesinden 9 kişi (%11.3), Fen Edebiyat fakültesinden 16 kişi (%20), İlahiyat fakültesinden 43 kişi (%53.8), İktisadi ve İdari Bilimler fakültesinden 4 kişi (%5), Konservatuardan 2 kişi (%2.5), Eğitim fakültesinden 4 kişi (%5), Mühendislik fakültesinden 2 kişi (%2.5), toplamda ise 80 öğrenci üzerinden anket yapılmıştır.

**Tablo 2**  
Ankete Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kadın	50	62,5	62,5	62,5
Erkek	30	37,5	37,5	100,0
Toplam	80	100,0	100,0	

Ankete katılan 80 öğrencinin 50'si (%62.5) kadın, 30'u (%37.5) erkek öğrencidir.

**Tablo 3**  
Ankete Katılan Öğrencilerin Yaşadıkları Bölgeler

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Marmara	43	53,8	53,8	53,8
Ege	3	3,8	3,8	57,5
Akdeniz	5	6,3	6,3	63,9
İç Anadolu	4	5,0	5,0	68,8
Karadeniz	1	1,3	1,3	70,0
Yurtdışı	24	30,0	30,0	100,0
Toplam	80	100,0	100,0	

Ankete katılan öğrencilerin 43'ü (%53.8) Marmara Bölgesi'nde, 3'ü (%3.8) Ege Bölgesi'nde, 5'i (%6.3) Akdeniz Bölgesi'nde, 1'i (%5) İç Anadolu Bölgesi'nde, 1'i (%1.3) Karadeniz Bölgesi'nde, 24'ü (%30) ise yurtdışında yaşamaktadır.

Çalışmamızda yer alan anketin birinci bölümünde katılımcıların sorulara verdiği cevapların frekansı hesaplanmış yüzdeleri ilgili tabloda verilmiştir. IBM SPSS 24.0 versiyonu kullanılmıştır. İkinci bölümde yer alan örnek olaylar ile ilgili açık uçlu sorulara verilen cevaplar ise ortak özelliklerine göre gruplanarak sayısal veriye dönüştürülmüştür.

### 3. Bulgular

Çalışmamızda elde ettiğimiz bulguların yorumlanmasında önce değerler ölçeğindeki maddeler ardından da örnek olaylara verilen cevaplar sırasıyla takip edilecektir.

### 3.1. Schwartz'ın Değerler Grafiğindeki 10 Maddeye Öğrencilerin Verdiği Cevaplar

**Tablo 4**

“Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntümü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenme gibi düşüncelerin gençler üzerindeki etkisi nasıldır?” sorusunun frekans analizi

Değer	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
1,00	2	2,5	2,5	2,5
2,00	2	2,5	2,5	5,0
3,00	6	7,5	7,5	12,5
4,00	5	6,3	6,3	18,8
5,00	9	11,3	11,3	30,0
6,00	8	10,0	10,0	40,0
7,00	17	21,3	21,3	61,3
8,00	9	11,3	11,3	72,5
9,00	4	5,0	5,0	77,5
10,00	18	22,5	22,5	100,0
Toplam	80	100,0	100,0	

“Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntümü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenme gibi düşüncelerin gençler üzerindeki etkisi nasıldır?” sorusuna verilen cevaplara göre; gençlerin birinci önceliğinin para ve güç olduğunu, bunları elde etmenin temel hedef olduğunu, edilmezse bu hususlara sahip olunan kişilerin yanında olmayı tercih ettikleri görülmektedir. Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntümü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenme hususlarının 18 kişi tarafından 10 puan verilerek en yüksek yüzdelik dilime sahip olduğunu görüyoruz.

**Tablo 5**

“Başarılı olmak, yetkin (muktedir) olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak gibi özelliklere sahip olmak isteyen gençler nasıl değerlendirilmelidir?” sorusunun frekans analizi

Değer	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
2,00	7	8,8	8,8	8,8
3,00	1	1,3	1,3	10,0
4,00	3	3,8	3,8	13,8
5,00	6	7,5	7,5	21,3
6,00	2	2,5	2,5	23,8
7,00	8	10,0	10,0	33,8
8,00	9	11,3	11,3	45,0

9,00	13	16,3	16,3	61,3
10,00	31	38,8	38,8	100,0
Toplam	80	100,0	100,0	

“Başarılı olmak, yetkin (muktedir) olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak gibi özelliklere sahip olmak isteyen gençler nasıl değerlendirilmelidir?” sorusuna verilen cevapta; başarılı olmak, yetkin (muktedir) olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak cümlesine 31 kişi tarafından 10 puan verilerek en yüksek yüzdilik dilime (%38.8) sahipken gençlerin makyavelist düşünce yapısına sahip olduğu, “Savaşta her yol mubahtır” anlayışı ile bunları kazanmak, toplumda sözü geçen biri olmak, güçlü olmaktan hedef kazanmak olduğu görülmektedir.

**Tablo 6**

“Zevk, hayattan zevk almak, bireysel zevke ve hazza yönelimi her şeyin üstünde tutmak gibi duyguların gençler üzerindeki etkisi nasıldır?” sorusunun frekans analizi

Değer	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
1,00	8	10,0	10,0	10,0
2,00	2	2,5	2,5	12,5
3,00	3	3,8	3,8	16,3
4,00	6	7,5	7,5	23,8
5,00	7	8,8	8,8	32,5
6,00	6	7,5	7,5	40,0
7,00	8	10,0	10,0	50,0
8,00	15	18,8	18,8	68,8
9,00	10	12,5	12,5	81,3
10,00	15	18,8	18,8	100,0
Toplam	80	100,0	100,0	

“Zevk, hayattan zevk almak, bireysel zevke ve hazza yönelimi her şeyin üstünde tutmak gibi duyguların gençler üzerindeki etkisi nasıldır?” sorusuna verilen cevaba göre; zevk, hayattan zevk almak, bireysel zevke ve hazza yönelim ise 15’er kişi tarafından 8 ve 10 puan verilmiştir (%18.8). Tabloya istinaden gençlerde haz kontrolünün olmadığı, en temel öncelikleri arasında kişisel haz tatmini olduğu görülmektedir.

**Tablo 7**

“Heyecan ve yenilik arayışı gençlerde aktif olarak görülmekte midir?” sorusunun frekans analizi

Değer	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
1,00	5	6,3	6,3	6,3
2,00	3	3,8	3,8	10,0
3,00	9	11,3	11,3	21,3

4,00	6	7,5	7,5	28,8
5,00	7	8,8	8,8	37,5
6,00	6	7,5	7,5	45,0
7,00	7	8,8	8,8	53,8
8,00	12	15,0	15,0	68,8
9,00	11	13,8	13,8	82,5
10,00	14	17,5	17,5	100,0
Toplam	80	100,0	100,0	

“Heyecan ve yenilik arayışı gençlerde aktif olarak görülmekte midir?” sorusuna verilen cevap heyecan ve yenilik arayışına 14 kişi tarafından 10 puan verilmiştir (%17.5). Tablodaki sonuca göre gençlerin her daim heyecan ve yenilik arayışı içinde olduğu görülmektedir.

#### Tablo 8

“Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyaya barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi koruma, iç uyum gibi özelliklerin gençler üzerindeki etkisi nasıldır?” sorusunun frekans analizi

Değer	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
1,00	1	1,3	1,3	1,3
2,00	2	2,5	2,5	3,8
3,00	5	6,3	6,3	10,0
4,00	7	8,8	8,8	18,8
5,00	5	6,3	6,3	25,0
6,00	3	3,8	3,8	28,8
7,00	3	3,8	3,8	32,5
8,00	8	10,0	10,0	42,5
9,00	9	11,3	11,3	53,8
10,00	37	46,3	46,3	100,0
Toplam	80	100,0	100,0	

Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyaya barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi koruma, iç uyum gibi özelliklerin gençler üzerindeki etkisi nasıldır? Sorusuna verilen cevap; yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygısı olmaya 37 kişi 10 puan vermiştir (%46.3). Gençlerin yaratıcılığa önem verdiği, özgürlüğe düşkün olduğu, bağımsız bir şekilde kendi kararlarını vermek istediği sonucuna varılabilir.



**Tablo 9**

“Yardımsaver olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçak gönüllü olmak gibi manevi duyguların gençler üzerindeki etkisi nasıldır?” sorusunun frekans analizi

Değer	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
1,00	3	3,8	3,8	3,8
2,00	5	6,3	6,3	10,0
3,00	4	5,0	5,0	15,0
4,00	1	1,3	1,3	16,3
5,00	1	1,3	1,3	17,5
6,00	4	5,0	5,0	22,5
7,00	2	2,5	2,5	25,0
8,00	6	7,5	7,5	32,5
9,00	12	15,0	15,0	47,5
10,00	42	52,5	52,5	100,0
Toplam	80	100,0	100,0	

“Yardımsaver olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçak gönüllü olmak gibi manevi duyguların gençler üzerindeki etkisi nasıldır?” sorusuna verilen cevap; gençlerde bireysel haz ve güç ön plana çıkarken diğer yandan da yardımsaverlik, dürüstlük gibi manevi değerlerin toplumdaki yerini koruduğu görülmektedir.

**Tablo 10**

“Geleneklere bağlılık (alçakgönüllü olmak, inançların gereğini yerine getirmek, hayatın verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı bir hayat, mahremiyete saygı) gibi örfi kuralların gençler üzerindeki etkisi nasıldır?” sorusunun frekans analizi

Değer	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
1,00	6	7,5	7,5	7,5
2,00	5	6,3	6,3	13,8
3,00	2	2,5	2,5	16,3
4,00	3	3,8	3,8	20,0
5,00	2	2,5	2,5	22,5
6,00	4	5,0	5,0	27,5

7,00	5	6,3	6,3	33,8
8,00	3	3,8	3,8	37,5
9,00	5	6,3	6,3	43,8
10,00	45	56,3	56,3	100,0
Toplam	80	100,0	100,0	

“Geleneklere bağlılık (alçakgönüllü olmak, inançların gereğini yerine getirmek, hayatın verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı bir hayat, mahremiyete saygı) gibi örfi kuralların gençler üzerindeki etkisi nasıldır?” sorusuna verilen cevaba göre ise; yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçak gönüllü olmak hususları konu başlıkları iken “alçak gönüllü olmak” hususuna 45 kişi 10’ar puan vermiştir (%56.3).

**Tablo 11**

“Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanmasının gençler üzerindeki etkisi nasıldır?” sorusunun frekans analizi

Değer	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
1,00	3	3,8	3,8	3,8
2,00	3	3,8	3,8	7,5
3,00	4	5,0	5,0	12,5
4,00	2	2,5	2,5	15,0
5,00	8	10,0	10,0	25,0
6,00	4	5,0	5,0	30,0
7,00	8	10,0	10,0	40,0
8,00	9	11,3	11,3	51,3
9,00	13	16,3	16,3	67,5
10,00	26	32,5	32,5	100,0
Toplam	80	100,0	100,0	

“Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanmasının gençler üzerindeki etkisi nasıldır?” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında; bu soruya 26 kişinin 10 puan verdiği görülmektedir. Bu verilerde gençlerin manevi değerlere, geleneklere bağlılığının azaldığını söylemek mümkündür.

**Tablo 12**

“Güvenlik, toplumun var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği ulusal güvenlik için toplumsal düzenin sürmesini istemek, aile güvenliğine önem vermek gibi konularda gençler hakkında neler söylenebilir?” sorusunun frekans analizi

Değer	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
1,00	8	10,0	10,0	10,0
2,00	3	3,8	3,8	13,8
3,00	1	1,3	1,3	15,0
4,00	5	6,3	6,3	21,3
5,00	5	6,3	6,3	27,5
6,00	11	13,8	13,8	41,3
7,00	6	7,5	7,5	48,8
8,00	15	18,8	18,8	67,5
9,00	4	5,0	5,0	72,5
10,00	22	27,5	27,5	100,0
Toplam	80	100,0	100,0	

“Güvenlik, toplumun var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği ulusal güvenlik için toplumsal düzenin sürmesini istemek, aile güvenliğine önem vermek gibi konularda gençler hakkında neler söylenebilir?” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında; başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması hususunda 22 kişi 10 puan verirken (%27,5) kişilerde öfke ve haz kontrolünün yeterli olmadığı söylenebilir.

**Tablo 13**

“İyiliğe karşılık vermek, bağlılık ve aidiyet duygusu, toplumsal istikrarın gençler üzerindeki etki oranı nedir?” sorusunun frekans analizi

Değer	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
1,00	7	8,8	8,8	8,8
2,00	3	3,8	3,8	12,5
3,00	2	2,5	2,5	15,0
4,00	2	2,5	2,5	17,5
5,00	3	3,8	3,8	21,3
6,00	6	7,5	7,5	28,8
7,00	8	10,0	10,0	38,8
8,00	8	10,0	10,0	48,8
9,00	10	12,5	12,5	61,3
10,00	31	38,8	38,8	100,0
Toplam	80	100,0	100,0	

İyiliğe karşılık vermek, bağlılık ve aidiyet duygusu, toplumsal istikrarın gençler üzerindeki etki oranı nedir? Sorusuna verilen cevaba göre ise; toplumun var olan ilişkilerin ve kişilerin kendisinin huzuru ve sürekliliği ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak konularında 31 kişi 10 puan vermiştir (%38.8).

### 3.2. Örnek Olayların Sebepleri ile İlgili Görüşler

**Tablo 14**

“Olumsuz davranışlar olan kabadayı bir kişiyle neden herkes arkadaş olmak ister?” sorusunun frekans analizi

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Karşı taraf güçlü olduğu ve ondan çıkarları olduğu için	53	66,3	66,3	66,3
Doğru yola sokmak için	12	15,0	15,0	81,3
Toplumda tanınmak için	10	12,5	12,5	93,8
Farklı insanlar tanıma isteği	5	6,3	6,3	
<b>Toplam</b>	<b>80</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

“Olumsuz davranışlar olan kabadayı bir kişiyle neden herkes arkadaş olmak ister?” sorusunda; “Karşı taraf güçlü olduğu ve ondan çıkarları olduğu için”, “Doğru yola sokmak için”, “Toplumda tanınmak için” ve “Farklı insanlar tanıma isteği” seçenekleri yer alırken 53 kişi “Karşı taraf güçlü olduğu ve ondan çıkarları olduğu için” seçeneğini düşünmektedir.

**Tablo 15**

Saygın iş adamı görünümü olup tetikçileri vasıtasıyla zorbalık yapan dizi film karakteri seyircilerce neden beğenilir? Sorusunun frekans analizi

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Gerçek hayatta öyle olmak isterler	27	33,8	33,8	33,8
Güce değer verdikleri için	24	30,0	30,0	63,8
Dikkat çektikleri için	29	36,3	36,3	
<b>Toplam</b>	<b>80</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

“Saygın iş adamı görünümü olup tetikçileri vasıtasıyla zorbalık yapan dizi film karakteri seyircilerce neden beğenilir?” sorusunda; “Gerçek hayatta öyle olmak isterler (1)”, “Güce değer verdikleri için (2)” ve “Dikkat çektikleri için (3)” seçenekleri yer alırken 27 kişi 1 numaralı seçeneği düşünmektedir. Dizilerdeki zorba karakterlerin beğenilmesinin sebebi olarak verilen cevap %33. 8 ile kişilerin gerçek hayatta öyle olmak istemeleridir.

**Tablo 16**

“Haksızlık yapmanın yanlış olduğunu herkes söyler ama bunu söyleyen bir kişi ALES, yabancı dil, not ortalaması düşük olmasına rağmen mülakatta diğer adaylardan puan yüksek alacak şekilde torpili neden normal kabul etmektedir?” sorusunun frekans analizi

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kendi çıkarlarını gözetirler	37	46,3	46,3	46,3
Gelecek kaygısı yaşarlar	16	20,0	20,0	66,3
Konuşmakla uygulamak arasında fark vardır	17	21,3	21,3	87,5
Statü- mevki sahibi olmak isterler	10	12,5	12,5	
Toplam	80	100,0	100,0	100,0

“Haksızlık yanlış olduğunu herkes söyler ama bunu söyleyen bir kişi ALES, yabancı dil, not ortalaması düşük olmasına rağmen mülakatta diğer adaylardan puan yüksek alacak şekilde torpili neden normal kabul etmektedir?” sorusunda; “kendi çıkarlarını gözetmek”, “gelecek kaygısı taşımak”, “korumakla uygulamak oranında fark olması”, “statü-mevki sahibi olmak” seçenekleri verilmiştir. En güçlü cevap %43.3 ile “kendi çıkarlarını gözetmek” çıkmıştır.

**Tablo 17**

“Yoğun bakımda görevli hemşireler yatan hastaya sigara içirip video paylaşım sitesinde paylaştılar. Bu davranışı yapmaya iten sebep nedir?” sorusunun frekans analizi

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Eğlence arayışı	14	17,5	17,5	17,5
Dikkat çekmek istemeleri, popüler olma arzusu	32	40,0	40,0	57,5
Psikolojik sorunlar	34	42,5	42,5	
Toplam	80	100,0	100,0	100,0

“Yoğun bakımda görevli hemşireler yatan hastaya sigara içirip video paylaşım sitesinde paylaştılar. Bu davranışı yapmaya iten sebep nedir?” sorusuna verilen cevaplar; eğlence arayışı, dikkat çekme/popüler olma ve psikolojik sorunlardır. %42.5 psikolojik sorunlarının olduğunu düşündürmektedir.

**Tablo 18**

“Karaman’da iki kız öğrenci seyrettikleri bir filmde etkilenip, kız yurdunda arkadaşlarını korkuttular. Bu davranışı yapmaya iten sebep nedir?” sorusunun frekans analizi

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
--	---------	-------	---------------	--------------

Filmin etkisinde oldukça kalmışlardır.	14	17,5	17,5	17,5
Heyecan arayışı	24	30,0	30,0	47,5
Kendileri korktukları için aynı hissi başkalarına da yaşatmak istemeleri	27	33,8	33,8	81,3
Dikkat çekmek, popüler olma isteği	15	18,8	18,8	
<b>Toplam</b>	<b>80</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

“Karaman’da iki kız öğrenci seyrettikleri bir filmde etkilenip, kız yurdunda arkadaşlarını korkuttular. Bu davranışı yapmaya iten sebep nedir?” sorusu için gençler en fazla “kendileri korktuğu için başkalarına da yaşatmak istemeleri” (%33,8) demiştir. Diğer cevaplar ise, “heyecan arayışı, izledikleri filmin etkisi ve dikkat çekmek/popüler olma isteğidir”.

#### Tablo 19

“Bursa Yıldırım’da, Mimar Sinan Parkı’nda iki genç tartıştı. Gençlerden biri genelde aynı yerden göç etmiş kişilerin yaşadığı mahallesinden bir minibüs kişiyi topladı ve diğer gence birlikte saldırdılar. Genç hayatını kaybetti. Saldıranlar tekrar minibüse binip parktan ayrıldılar. Tanımadıkları bir kişiye kavganın dışındaki kişiler neden saldırıp öldürdüler?” sorusunun frekans analizi

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Koruma içgüdüğü	44	55,0	55,0	55,0
Bilinçsizce yapılmıştır.	21	26,3	26,3	81,3
Psikolojik sorunlar	15	18,8	18,8	
<b>Toplam</b>	<b>80</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

“Bursa Yıldırım’da, Mimar Sinan Parkı’nda iki genç tartıştı. Gençlerden biri genelde aynı yerden göç etmiş kişilerin yaşadığı mahallesinden bir minibüs kişiyi topladı ve diğer gence birlikte saldırdılar. Genç hayatını kaybetti. Saldıranlar tekrar minibüse binip parktan ayrıldılar. Tanımadıkları bir kişiye kavganın dışındaki kişiler neden saldırıp öldürdüler?” sorusunda; “koruma içgüdüğü (1)”, “bilinçsizce yapılmıştır (2)” ve “psikolojik sorunlar (3)” seçenekleri yer almaktadır ve 44 kişi 1 numaralı seçeneği düşünmektedir.

#### Tablo 20

“Mesleğini yaparken muhataplarına faydalı olması için nitelikli olması gerektiğini bilen bir üniversite öğrencisi derslerini ve kişisel gelişimini önemsemeyip neden bir şekilde diploma alsam yeter diye düşünür?” sorusunun frekans analizi

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Yeterli eğitim almadığı için okuduğu bölümde kendine güvenmez.	16	20,0	20,0	20,0
Çevresindeki insanlar eğitimini gördüğü işi yapamadığı için.	27	33,8	33,8	53,8

Sadece diplomayı üniversite mezunuyum deyip para kazanma isteği	37	46,3	46,3	
Toplam	80	100,0	100,0	100,0

“Mesleğini yaparken muhataplarına faydalı olması için nitelikli olması gerektiğini bilen bir üniversite öğrencisi derslerini ve kişisel gelişimini önemsemeyip neden bir şekilde diploma alsam yeter diye düşünür?” sorusunda; “yeterli eğitim almadığı için okuduğu bölümde kendine güvenmez (1)”, “çevresindeki insanlar eğitimini gördüğü işi yapamadığı için (2)” ve “sadece diplomayı üniversite mezunuyum deyip para kazanma isteği (3)” seçenekleri yer almaktadır ve 37 kişi 3 numaralı seçeneği düşünmektedir. Gençlerin bilgi ve donanımına değil etikete ve kısa yoldan para kazanmaya daha çok önem vermesi ön plana çıkmıştır.

#### 4. Sonuçlar ve Tartışma

Gelişen teknoloji ile birlikte dünya değişmektedir. İnsanlar ve şartlar da değişmekte, klasik eğitim anlayışı yetersiz kalmaktadır. Öğretmenler okulda, din görevlileri camilerde, ebeveynler evde; “iyiyi-kötüyü söyledim, anlattım” demekle bu konu amacına ulaşamamaktadır. Öğretmenin, ebeveynlerin, din görevlilerinin, televizyon programcılarının, gazetecilerin muhatap olacağı bireyleri tanınması, onlara hitap edebilecek yol ve yöntemleri bilmesi gereklidir. Toplumun gerçeklerinden uzaklaşarak halkın gerçeklerine katılması ve amaca ulaşılmasının mümkün olmadığı görülmekte; yıllardır süregelen klasik eğitim ve değerler algılayışı ile mümkün olmadığı gözlemlenmektedir. Gençlerde öne çıkan değerler bilinmeli ona göre yeni yaklaşımlar geliştirilmelidir. İmamoğlu ve Aygün’ ün (1999) “1970’lerden 1990’lara Değerler: Üniversite Düzeyinde Gözlenen Zaman Kuşak Ve Cinsiyet Farklılıkları” adlı çalışmada da gençlerin değer algısının zaman içinde değiştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın katılımcılarına göre Schwartz’ ın Değerler Ölçeği’nde yer alan değerlere 7-10 arası verilen puanlar dikkate alındığında sıralama aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir.

Birinci sırada 77.5 ile maneviyat gelmektedir. Toplumdaki bireyler maneviyat ve geleneklere bağlılık gibi değerlerin önemine inanmaktadır ancak gözlemlerimize göre davranışa dönüştürme içselleştirmede zorlanılmaktadır. Bir diğer yüksek oran da 76.4 ile başarı değeridir. Başarının bu kadar yüksek belirtilmesi beklentilere de uygundur. Çünkü ebeveynler öğretmenler sürekli olarak çocukların ve gençlerin başarılı olmasını talep etmekte başarıya odaklı sevgi ve değer mekanizması geliştirmektedir. Bu nedenle gençler sevgi ve değer görmek ayrıca toplum tarafından kabul alabilmek için başarılı olmayı temel kilit taşı olarak kabul etmektedir. Başarılı olmaz ise ailelerinden, öğretmenlerinden sevgi ve değer görmeyeceklerine inandıkları için asıl hedefleri bu olmakta bir anlamda karşılıklı sevgi anlayışı geliştirmekte; başarısız olursa ailelerinden veya öğretmenlerinden yeteli ilgi sevgi ve şefkati görmeyeceklerini düşündükleri için her daim kazanmaya odaklanmakta, okul sonrası yaşamlarında da bu anlayış devam etmektedir. Kişi manevi değerlerine bağlılığını ifade etse de kendi çıkarlarına ters düşen bir durum olduğunda veya başarısını engelleyeceğini düşündüğü bir durum ile karşılaştığında, başarıya verdiği önem sebebiyle maneviyatı ikinci plana atıp kazanmayı asıl hedef olarak görecektir; her türlü zorbalığa müsamaha göstermektedir. Eğitim sistemimizde de sınava odaklı bir müfredat ve başarı ölçümü izlendiği için ahlaki değerler geri planda kalabilmektedir. Anneler, babalar, öğretmenler çocuğa paylaşımcı olmayı öğretirken bir yandan da “birinci ol, başarılı ol” baskısı ile kendi içinde çelişkiye düşmektedir. Aileler, “Çocuğumun mutluluğu her şeyden önce demekte ama daha sonra etiketi olan bir meslek seç, kariyerin adın olsun.” diyerek çocuklarda ikileme yol açabilmektedir. Bu şekilde öğrenciye birinci olma, rekabet, sınavı geçme fikirleri aşılırken; gerekirse “Savaşta her yol mubahtır.” şeklinde “makyavelist” yollar da izlenmesi salık verilmektedir. Maalesef çalışmamız da bunu destekler niteliktedir. Kişiler ahlaki değerler, vefa, yardımseverlik, hakkaniyet gibi değerlerden bahsederken örnek durumlara benzer durumlarla karşılaştığında kazanma, güçlünün-kazananın yanında olma, sonuca ulaşmak için her türlü yolu deneme hususlarında aynı ölçüde hassas olamayabilmektedir. Nitekim İmamoğlu ve Aygün’ün (1999) çalışmasında da bizim çalışmamıza destekler nitelikte bulgulara ulaşılmıştır.

Örnek olaylarda güç başarı ve hazcılık ön planda görülüyor. Üstteki bölümde ise başarı ikinci sırada güç ve hazcılık sonlarda görülüyor, bu durum şundan olabilir: Bireyler sözle manevi değerlerin önemini söylese de uygulamada güç ve hazcılık da ön plandadır.

Benzer çalışmalara bakıldığında; Gültepeataç Ayalp'in (2010) araştırmasında katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Kişisel menfaatler doğrultusunda kültürel sermayeler "mantolama" yapılarak kullanılmaktadır. İhtiyaç olduğunda giyilmekte, olmadığında çıkartılmaktadır. Bu sonuçlar bizim çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Lisansüstü giriş sınavı örneğinde yapılan haksızlığa karşılık; çıkarını gözetme, gelecek kaygısı, statü sahibi olma arzusu ve söylem-eylem farklılığı üzerinde durmuşlardır. Çok ilginç ki toplumsal normları (hukuk kuralları, din kuralları, ahlak kuralları, örf ve adetler vb.) anlatan bireyler bile haksız fiilde bulunabilmektedir. 102 adet yükseköğretime başlayan 1. sınıf öğrencisinin katılımıyla yapılan bir çalışmada öğrencilerin yükseköğretimden beklentileri sorgulandığında; öğrencilerin üniversite eğitiminin mutlaka bir meslek edinme ve iş sahibi olmaya katkısı en büyük beklentidir. Ardından insan ilişkileriyle ilgili bazı değerlere katkı üçüncü sırada ise mesleki becerilerle ilgili katkı beklenmektedir (Güngör, Kutlu, Erakkuş, Dilmaç, 2017, 23). İlgili çalışma sonucuna göre; bireyin işini iyi yapması, mesleğini yaparken muhatap olacağı kitleye faydalı olması arzu edilmekle birlikte, "bir diplomamı alayım, rahat veya etiketi olan bir iş bulayım" düşüncesinin veya kaygısının ön planda olduğu söylenebilir. Bizim çalışmamızda da benzer bulgular görülmektedir. İş hayatında da güç, başarı, konforundan vazgeçmeme öne çıkabilmektedir. Kurumların duvarlarında, internet sitelerinde "Biz bir aileyiz." ekip ruhuna vurgu yapan ifadeler yer almakla birlikte; işyerlerinde duygusal tacize (mobbing) sıkça rastlanmaktadır. Sosyal paylaşım sitelerinde popüler olma bir güç-başarı ifadesidir, eğlence olarak düşünüldüğünde zevk vermektedir. Bizim çalışmamızda da eğlence arayışı, popüler olma arzusu ve ruh haliyle ilgili sorunların sosyal paylaşım sitelerinde bazı olumsuz davranışlara sebep olabildiği ifade edilmektedir. Güç, başarı, zevk alma kötü şeyler değildir ancak diğer değerlerin yok sayılması, Narsizm'in artması, diğer bireylerin zarar görmesi, gibi unsurlar olumsuz olarak nitelenebilmektedir. Hatta sosyal paylaşım sitelerinde yayınlamak amacıyla video çekerken hayatını kaybedenler olmaktadır. Bu durumun farklı bilim disiplinlerine göre farklı açıklamaları olabilir. Modern çağın getirdiği yaşam biçimi, hayatın hızlı bir şekilde akıp gitmesi toplumsal değişimin inanılmaz baş döndürücü bir hızla gelişmesi, bireylerin ihtiyaçlarında da birtakım farklılık ve değişimlere neden olmaktadır. Bu yaşanan baş döndürücü değişim; bireylerde ve özellikle de çalışmamızın içinde yer alan gençlerde psikolojik problemleri, kişilik ve kimlik sorunlarına, bazı ahlak problemlerini ahlak algısında beraberinde getirmiştir. Bu durumda farklı psikolojik yardım ile ilgilenen mesleklerin, yöntemlerin bu konuya mutlaka el atması gerekmektedir. Çünkü yaşanan psikolojik gelişmeler, bazen ruhi bir hastalık olarak, bazen manevi bir boşluk olarak nitelenebiliyor. Ancak bu durum insanların hayata bakışı, bu sorunlar karşısındaki durumu, buna çözümleri; yaşadıkları acılar, krizler, kimlik bunalımları ahlakla ilgili sorunlar, toplumda yer bulamama; ailenin etkisiyle ilgili yaşadığı sorunlar, krizler karşısında gençlerimiz kendilerine mutlaka bir manevi yardım aramaktadırlar. Bu anlamda gençlerin uzman kişilerle iş birliği içinde çalışması gerektiği kesindir. Bu anlamda Türkiye'de değerlerin, ilahiyatçıların, din psikologlarının, sosyal hizmetler alanında çalışan kişilerin ve gençlerle birebir etkileşimde olan mesleklerin; bunun dışında ailelerin, öğretmenlerin bu konuya eğilmeleri ve iş birliği içerisinde çalışmaları zorunludur.

Bazı zihin alışkanlıklarının kazandırmada sorumluluk sahibi yapmak, onları toplum aktif üye olarak kazandırmada etkilidir. Öğrenciyi hayata hazırlamada en önemli ve en son toparlayıcı adımdır işte bu en son adımın kazandıracığı formasyon çok önemlidir (Cafoglu & Akar, 2007, 778).

İnsanlığın kuşaklar boyu biriktirdiği erdemlerin, değerlerin geliştirilmesinde, yaşanan bazı olumsuzlukların azaltılmasında katkı sağlayacağı düşünülen bireylerin ve kurumların uygun yöntemler geliştirmesi gerekmektedir. Muhatabının özelliklerini tanımadan, toplumun güncel durumunu bilmeden, insanları zorla belli kalıplara sokmaya çalışarak, söylem-eylem farklılığı ile arzu edilen değerler eğitimi yapılamaz.

## Kaynaklar

Arslan, M. & Tunç, E. (2013). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerindeki Farklılaşmalar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 7-39.



- Akarsu, B. (2002). *Değişen dünyada bilim ve değerler*. (Editör: Ş. Yalçın). Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri. Ankara.
- Avcı, N. (2004). Üniversite gençliğinin bireysel ve toplumsal değerlere ilgi ve bakışı (süleyman demirel örneği). Değerler Eğitimi Merkezi.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Aytac, S. & Bayram, N. (2001). Üniversite Gençliğinin İş Ve Eş Seçimindeki Etkin Kriterlerinin Analitik Hiyerarşi Süreci (AHP) İle Analizi, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 89-100.
- Başaran, F. (1993). Üniversite Eğitim Süresi İçinde Öğrencilerin Değer Tercih Sıralamalarında Değişme. Yedinci Ulusal Psikoloji Kongresi, 22-25, Ankara.
- Cafoğlu, Z. & Okçu, V. (2005). Gençlik sorunları: siirt ili örneği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(43), 82-115.
- Cafoğlu, Z. & Akar, Ö. (2007). Üniversitelerde Ahlaki Değerlerin Davranışa Yansımalarının Oluşturduğu Örgüt İkliminin Algılanması. *Değerler Ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 778.
- Düzbakar, Ö. (2003). Osmanlı Döneminde Mahalle Ve İşlevleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(5), 97-108.
- Gültepeataç Ayalp, B. (2010). *Sosyal Sermaye Ve Değer İlişkisi: Bir Lise Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güngör, A. B., Kutlu, M., Erakkuş, Ö. & Dilmaç, M. (2017). *Yükseköğretime başlayan gençlerin beklentileri ve değer yaklaşımları: oltu örneği*, Umbet International Congress on Vocational and Technical Sciences Batumi-Georgia Congress Book Of Full Texts, 23.
- İmamoğlu, E. & Aygün, Z. (1999). 1970'lerden 1990'lara Değerler: Üniversite Düzeyinde Gözlenen Zaman, Kuşak ve Cinsiyet Farklılıkları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 1-18.
- İnanır, S. (2005). Bildiğimiz gençliğin sonu halleriyle imajlarıyla gençlik. *Birikim Dergisi*, (196).
- Kardaş, S. (2017). *Sanal Kimlik Ve Spiritüel İyi Oluşun Üniversite Öğrencilerinin Narsistik Eğilimlerini Yordayıcılığı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kenar, İ. (1995). Gençlik ve Psikolojisi, *Adalet Dergisi Özel Sayısı*, 42.
- Kuşdil, M. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000), Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri Ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikolojisi Dergisi*, (45), 59-76.
- Mehmedoğlu, A. U. (2006). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri Ve Dindarlık-Değer İlişkisi (M.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği). *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 133-167.
- Musayev, İ. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Olumlu Ve Olumsuz Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 46, 5.
- Müslim, İman 78. Ayrıca bk. Tirmizi, Fiten 11; Nesai, İman 17.
- Ortaş, İ. (2018). *Gençlik nereye koşuyor?*. 13 Temmuz 2018 tarihinde <https://www.mahalligundem.com/yazarlar/prof-dr-ibrahim-ortas/genclik-nereye-kosuyor/620>. sayfasından erişilmiştir.
- Özgüven E. (1992). Üniversite Öğrencilerinin Sorunları Ve Başetme Yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 5-13.
- Şanver, M. & Erakkuş Ö. (2016). Montessori Okullarında Temel Eğitimde Din Ve Değerler Eğitimiyle İlgili Dersler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 432.
- Yurtta kan donduran işkence görüntüsü Valilik harekete geçti. 19 Mart 2018 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/ogrenci-yurdunda-akil-almaz-iskence-40748960> sayfasından erişilmiştir.
- Çocukların hayatlarını tehlikeye sokan 'cesaret videoları' giderek yayılıyor. 10 Nisan 2018 tarihinde <https://www.olay.com.tr/cocuklarin-hayatlarini-tehlikeye-sokan-cesaret-videolari-giderek-yayiliyor-141245h.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Tide Pod Challenge: Teenagers are Risking Death to Film Themselves Eating Detergent. 25 Nisan 2018 tarihinde <https://www.independent.co.uk/life-style/tide-pod-challenge-deaths-risk-teens-eat-detergent-videos-what-is-happening-a8156736.html>. sayfasından erişilmiştir.



## The Views of Teacher Candidates and Teachers Regarding Children's Literature<sup>1</sup>

Ayşe Özgül İNCE SAMUR<sup>2</sup>

Received: 20 August 2018, Accepted: 04 December 2018

### ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the opinions of teacher candidates and teachers regarding children's literature. It is the main purpose to determine the opinions which belong to ones who are undergraduate in department of Turkish education and Turkish teachers doing master degree from the same lecturer at the same period. Children's literature refers a specific field which includes vital necessity much more than a course given at the universities. In other words, children's literature is an area where we can find lots of facilities to examine "reading culture" from the birth to adolescent. In short, there can be children's books. Children's books are both oral and written stimulates which are prepared by approaching to children's ages, necessities and properly developments with an artist sensitivity. With this awareness; as people who put them into practice, both teacher candidates and teachers' views play an important role about children's literature and its effect in children's lives, it is an important issue. The study included a case-study method as a qualitative research design. Research staff consists of sixteen teacher candidates attending to Zonguldak Bulent Ecevit University, Faculty of Ereğli Education grade 3rd and four teachers who do master degree in the same department in 2016-2017 education term. Totally this study include twenty persons. Semi-structured interviews were used to collect the datas. Semi structured forms which include six questions were prepared by consulting expert opinions so that we could do research the opinions reading children's literature. These interviews were carried out and recorded one-to-one interview technique. Thanks to these interviews, descriptive analysis style was also used to analyze the obtained data. Following the searches, it has been observed that there have been positive awareness developments regarding children's literature between teachers and teacher candidates.

**Keywords:** Teacher Candidate, Teachers, Children's Literature Lesson, Children's Books, The Opinions Regarding Children's Literature.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

Apart from being a course, which is studied at undergraduate and postgraduate grades, children's literature is an important area that influences human life starting from early childhood. It is a process affecting academic and personal success within the frame of needs and developmental features of an individual between the ages of 0-14. In this respect, the fact that teacher candidates studying at Education Faculties and teachers should be aware of the importance of children's literature is a significant topic in this study. In general, the main goal in this study is to reveal that it is important for teacher candidates and teachers of Turkish Language to have sufficient information on children's literature and to suggest quality children's literature works to their students during lessons based on this information.

#### *Methods*

This study is carried out using case study method which is one of the qualitative research designs. In the study, convenient sampling method is used. The work group of this research is consisted of 20 persons in total with maximum variety, "16 teacher candidates" out of 64 teacher candidates studying at 3rd grade in Turkish Language

<sup>1</sup> This study was presented and included in the abstract book in 12th AGP International Humanities and Social Sciences Conference, Prague, 4-6 May 2018.

<sup>2</sup> Assoc. Prof. Dr., Zonguldak Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [ozgulince7@gmail.com](mailto:ozgulince7@gmail.com)

Teaching Department in Zonguldak Bulent Ecevit University and “4 teachers” out of 7 students studying for a master’s degree at the same department. The selected students perform low-medium-high level of success.

Semi-structured interview is used to collect data. For analyzing the views of the teacher candidate at Turkish Language Teaching Department and teachers of Turkish Language about children’s literature, a semi-structured interview form consisting of 6 questions is finally prepared after consulting the experts on this topic; and the interview form is conducted by recording and using one on one interview method. As for the analysis of the data obtained from interviews, descriptive analysis method is used. The answers given for the semi structured interview questions are formed into written texts and the data is encoded according to these texts. Also, the data is designated as frequency based on participants’ opinions and frequency of occurrence.

### *Results, Discussion and Conclusions*

According to the answers given about children’s literature course before taking children’s literature course, it is stated that most teacher candidates have no knowledge about children’s literature before and teachers don’t have sufficient knowledge about it although they took this course at undergraduate level. According to the answers given for the question as how they define children’s literature after taking children’s literature course, it is found out that most of the teacher candidates and teachers define children’s literature as gaining reading culture and increasing a desire for reading. Based on the answers given for the question about the goal or goals of children’s literature, most of the teacher candidates and teachers express that the main goal of children’s literature is to gain reading culture and for this purpose, books should to be chosen appropriate to age periods and developmental features of individuals primarily. According to the answers given for the question as “where” and “how” to use children’s literature in Turkish Language classes as a teacher or a teacher candidate, most teacher candidates state that they read the books before recommending them; and most teachers express that first they choose and read quality books and then they recommend them. Based on the answers given for the question about the influence of children’s literature on them in their daily lives, most teacher candidates say that they read books before recommending them; most teachers state that they understand the richness of children’s literature. According to the answers given for the question as what their opinions and suggestions about the importance of children’s literature in an individual’s life are, most teacher candidates say that it is necessary for teachers; all the teachers indicate that it should be a more qualified and extensive course during undergraduate period. In the widest sense, it can be said that the awareness of teacher candidates and teachers about children’s literature has developed positively.

In this study, the main goal is to analyze the views of teacher candidates of Turkish Language who are not practitioners in educational system and teachers of Turkish Language who are one on one practitioners in the system. When the studies in literature are analyzed, it is seen that there are studies done about children’s literature with teachers and teacher candidates at every level of educational system. In general, it is defined in these studies that teachers and teacher candidates have knowledge on external structure features of basic principles of children’s literature, but they don’t have sufficient knowledge, consequently, conscious about the internal features, in other words, quality of children’s literature. In this respect, it is considered that this study is important and necessary because it reveals whether teacher candidates taking children’s literature course from the same lecturer and teachers have developed an awareness in this field or not, and it shows the influences of children’s literature on daily and work lives of them. Within the study, it is considered that studies can be done to evoke sensibility of students, teachers and academicians in their fields about the importance of children’s literature in early period.

# Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri<sup>1</sup>

Ayşe Özgül İNCE SAMUR<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 20 Ağustos 2018, **Kabul Tarihi:** 04 Aralık 2018

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çocuk edebiyatına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Aynı dönem aynı öğretim üyesinden çocuk edebiyatı dersini alan hem lisans eğitimi gören Türkçe Eğitimi Anabilim dalı öğrencilerinin hem de bu bölümde yüksek lisans yapan öğretmenlerin, çocuk edebiyatına ilişkin görüşlerini belirlemek temel amaçtır. Çocuk edebiyatı, yükseköğretimde bir ders olmasından öte yaşamsal bir gerekliliği de içeren bir alandır. Başka bir söyleyişle, bireyin doğumundan başlayarak ergenliğe uzanan süreçte “okuma kültürü” edinmesine olanak sağlayan araçların yani çocuk kitaplarının yer aldığı bir alandır. Çocuk kitapları; çocuğun yaş düzeyleri, gelişim özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış sözlü ve yazılı uyarılardır. Bu bilinçle, bu alanın uygulayıcıları olarak öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çocuk edebiyatının çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi hakkındaki görüşleri önemli bir konudur. Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 yılı eğitim-öğretim döneminde Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim dalında üçüncü sınıfta öğrenim gören “16 öğretmen adayı” ve aynı bölümde yüksek lisans yapan “4 öğretmen” olmak üzere toplamda 20 kişi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşmeden yararlanılmıştır. Uzman görüşlerine de başvurularak 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve birebir görüşme yöntemiyle kayıt altına alarak uygulanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çocuk edebiyatı dersine bağlı olarak çocuk edebiyatına ilişkin farkındalıklarının olumlu anlamda gelişme gösterdiği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Adayları, Öğretmenler, Çocuk Edebiyatı Dersi, Çocuk Kitapları, Çocuk Edebiyatına İlişkin Farkındalık.

## 1. Giriş

Çocuk edebiyatı, lisans ve lisansüstü düzeyde okutulan bir ders olmasından öte bireyin yaşamını erken çocukluk döneminden hatta doğumdan başlayarak etkileyen önemli bir alandır. Başka bir söyleyişle çocuk edebiyatı, bireyin 0-14 yaş arasında gereksinimleri ve gelişim özellikleri çerçevesinde sanatsal ürünlerle akademik ve kişisel başarısını etkileyen bir süreçtir. Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerini yetiştirme sorumluluğu taşıyan öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri önemlidir.

Çocuk edebiyatının en temel amacı, bireye okuma sevgisi kazandırmak ve okuma kültürü edindirmektir (Dilidüzgün, 2018; İnce Samur, 2016; Sever, 2010). Bu amaca çocuk edebiyatının nitelikli ürünleri olan çocuk kitaplarıyla ulaşılır. Çocuk kitaplarının niteliğinin yanı sıra bu kitapların hangi yaşta, nasıl okutulması gerektiği de öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bilmesi gereken bir konudur. İşte bu noktada okuma kültürü edinme süreci, eğitimde yol gösteren bir kavram olarak yer almaktadır. Okuma kültürü edinme süreci ardışık bir süreçtir; birbirine bağımlı ve birbirini bütünleyen becerilerin kazanılmasını gerekli kılar. Aşamalı bir sıra izleyen bu sürecin ilk basamağı, “dinleme alışkanlığı” edinmedir. Bu alışkanlığın ardından, “okuma yazma becerisi” edinilir. Bu beceriyi de “okuma alışkanlığı becerisi”, “eleştirel okuma becerisi” ve “evrensel okur-yazarlık becerisi” izler. (Sever, 2010:24). Bu basamaklar okulöncesi, ilkökul ve ortaokul olmak üzere üçe ayrılır ve okuma sevgisi, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü edinme evrelerinden oluşur.

Okuma kültürü, Sever (2007:108)'in belirlemesiyle “Yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu” davranışlar bütünüdür; Yılmaz (2009:134)'a göre, “Bir bireyin, bir toplumsal grubun ya da bir toplumun okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliği anlamına gelir. Bir başka deyişle, okuma kültürü, sözü edilen

<sup>1</sup> Bu çalışma, 4-6 Mayıs 2018 tarihinde “12th AGP International Humanities and Social Sciences Conference, Prague” adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özet bildiri kitabında yer almıştır.

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [ozgulince7@gmail.com](mailto:ozgulince7@gmail.com)

birey, grup ya da topluma ait yaşam biçiminin 'okuma' alanına yansıyan bölümüdür. Kısaca okuma kültürü, okuma eylemine ilişkin bireysel ve toplumsal yaşama biçimidir". İnce Samur (2016)'a göre ise, "Yazılı ve görsel kültür ürünlerinden etkilice yararlanan, bu etkileşimle okumayı alışkanlık düzeyinden eleştirel okuma becerisine taşıyan ve bu kazanımlar bütününe doğduğu andan başlayarak bireyin, bireysel ve toplumsal paydada, yaşam biçimine dönüştürmesiyle gerçekleştirdiği davranışlar kümesidir". En genel bağlamda okuma kültürü edinme, bireyin gelişimini her yönden olumlu etkileyen bir süreçtir. Günümüzde donanımlı ve bilgiyi bulmaktan çok kullanabilen insan tipine gereksinim duyulmaktadır. Çağdaş insanı belirleyen özelliklerin başında okur-birey olmanın geldiği de söylenebilir (Dilidüzgün, 2018). Gelişmiş bir toplum olabilmek eleştiren, düşünen ve sorgulayan bellekler yetiştirmekle doğrudan ilişkilidir.

Okulöncesi dönem kitapla tanışma, arkadaşlık kurma ve okuma sevgisinin edinildiği dönemdir. Şen (2010:81), doğum öncesi gelişimden sonra, bedensel, psikososyal, bilişsel ve kişilik gelişimlerinin hızlı olduğu, bazı beceri ve alışkanlıkların temellerinin atıldığı en önemli dönem, doğumdan sonraki ilk yıllardır. Çocuklar 0-1 yaş döneminde çevre etkilerine karşı diğer yaşlara göre daha duyarlıdır. Çünkü kendi yaşamını yönlendirebilecek özellikleri henüz tam olarak gelişmiş değildir. Yaşamını sürdürebilmesinde gerekli olan sağlıklı bakım, beslenme, uyku, temizlik ve korunma gibi fizyolojik gereksinimleri ile ilgi, sevgi, güven, özgür olma, oyun ve yaşatlarıyla bir arada olma gibi psikososyal gereksinimlerinin karşılanması için çocuk, çevresinde bulunan bir yetişkinin desteğine gereksinim duyar. Bu dönemde çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukla doğru uygulamalarla buluşturulması gereklidir. Dowling (2002:139)'e göre, çocuklar için kitap ve öyküler, yetişkinlere göre daha önemli bir rol oynar. Bilindiği gibi, çocuklar güçlü duyulara sahiptir ancak bunları tam olarak anlayamayabilirler ya da açıkça dile getiremezler. Bu nedenle sözcük ve resimleri ile yaş-gelişim düzeylerine uygun kısa öykü kitapları onlara uygun olabilir.

0-2 yaşını tamamlamış ve bebeklikten (4 hafta-2 yıl) ilk çocukluk dönemine geçiş yapan çocukta (Gander ve Gardiner, 2007:127), sözcük dağarcığı ve kavram gelişimi oluşmaya başlar. Öncesinde yetişkinlere doğrudan bağımlı olan çocuk, "ikinci yılda ise konuşmaya başlar ve kişisel kimliğe sahip olmak ister; iki ve üç yaşlarında ise dili bir düşünce aracı olarak kullanabilir" (Yavuzer, 2006:37-38). Sever (2010:29)'e göre, "çocuk kitapları, çocuğun üç yaşına ulaştığı bir dönemde, onlara ana dilinin yapı ve işleyişine ilişkin ilk ipuçlarını sunan, dilin ve çizginin anlatım gücünü ve güzelliğini yansıtabilen görsel ve dilsel uyaranlar olarak çocuğun yaşamında yer edinmeye başlar".

Çocuk kitaplarındaki metinlerin temel önceliği, öğretici olmaktan ziyade, yazınsal süreçleri işleten bilginin yorumlanması sürecidir. Bilgi yalnızca olay ya da durumların listelenmesi değil aynı zamanda diğer gelişimsel özelliklerle de içiçedir (Olson, 2007:16; Hatch, 2010). "Özellikle ilk beş yıl içinde ana-babalar ve okulöncesi öğretmenleri çocuklara otoriter ve baskıya dayalı eğitim uygulamalarından kaçınmalı, psikolojik açıdan sağlıklı bir gelişim için demokratik tutumlar içinde çocuk yetiştirmenin önemini kavramaya çalışmalıdırlar" (Can, 2012:132). Yetişkinlerin bu bağlamda bilinçli olmaları ve çocuk kitaplarını doğru ve etkili kullanmaları bu noktada önemlidir.

Vygotsky, çocuğun gelişen ve çeşitlenen algısıyla sosyal ilişkilerinin arttığını ve toplumdaki yerini kavramaya başladığını belirtir. Aristotle, kişiliğin oluşması ve gelişmesinde kişinin kendisiyle ve çevresiyle doğru iletişim kurmasının önemli olduğuna vurgu yapar (Hall, 2000). Çocuğun okula başlamasıyla özellikle bu durum sınıf ortamında kendini daha çok duyumsatır. Eğitim, öğrenci ve öğretmenin sorumluluğunda yapılandırılan, karşılıklı işleyen bir süreç ve ortak bir girişimdir. Bu süreçte öğrenci öğretmenden, öğretmen öğrenciden ve öğrenciler birbirlerinden birçok şey öğrenirler (Russell, 2009:36). En özlü belirlemeyle, çocuk edebiyatının yaşamsal bir alan olduğunu eğitim bilimcilerin anlaması ve bunu uygulamaya dökmesi gerekir. İşte bu çalışmanın temel sorunsalı da çocuk edebiyatı dersini aynı öğretim üyesinden aynı dönem almış öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çocuk edebiyatına ilişkin görüşlerini incelemektir.

Alanyazın incelendiğinde "çocuk edebiyatı" anahtar sözcüğü ile ilgili 2018 yılına değin toplam 140 yüksek lisans/doktora tezine ve güncel makalelere ulaşılmıştır. Bu çalışmayla ilişkili olarak ise öğretmenler ve öğrencilerle ilgili çalışmalar üzerinde durulmuş ve kısaca yer verilmiştir. İncelenen çalışmalarda, çocuk edebiyatı dersinin daha çok niteliğinin ve uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkileri biçiminde ele alındığı görülmektedir. Uğurelli, (2017), "Üniversitelerde Çocuk Edebiyatı Öğretiminin Öğretim Elemanı, Ders Kitabı ve Öğrenci Başarı Düzeyine Göre Değerlendirilmesi" adlı doktora tezinde, ülkemizde yükseköğretim düzeyinde üniversitelerin hiçbirinde Çocuk Edebiyatı

Kürsüsü olmadığı göz önünde bulundurulursa, öğretim elemanlarının ancak bireysel çabalarla bu alanda uzman olabileceklerini belirtmektedir. Bu konuda Yılmaz (2016), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Dersine İlişkin Düşünceleri Üzerine Olgubilimsel Bir Araştırma” adlı çalışmada da Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı dersinin içeriğini ve saatini yetersiz buldukları; çocuk edebiyatı dersinde daha aktif olmayı arzu ettikleri; kullanacakları materyallerle, ders dışı etkinliklerle bu derste derinleşmek istedikleri; çocuk edebiyatı dersinin çocuktan bağımsız olamayacağı konusunda bir irade ortaya koydukları söylenebilir. Özözen (2014), “Çocuk Edebiyatı Dersinin Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada kitap okuma alışkanlığının geliştirilebilir olmasında sağlanacak verimli desteklerden birinin de çocuk edebiyatı ve Medya dersinin okutulmasının olabileceği ve bu desteğin öğrencilerin çocuk edebiyatı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağladığı görülmüştür.

Kutlu (2011), “Okulöncesi Çocuk Edebiyatı Yapıtlarındaki Resimlerin Çocuğa Göreliliğinin, Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Eskişehir İli Örneği” adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin çoğunluğu kitapları çocuğa göre biçimsel açıdan değerlendirirken, kitabın boyutu, resim renklerinin canlı ve ilgi çekici olması yazıların puntosu, metin ve resim uyumuna önem vermişlerdir. Turan ve Ulutaş (2016), “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Resimli Öykü Kitaplarının Özellikleri ile Öğretmenlerin Bu Kitapları Kullanma Durumlarının İncelenmesi” adlı çalışmada da anaokullarının %45,3’ünde çocuk kütüphanesi, sınıfların %95,9’unda kitap merkezi bulunduğu, en sık kullanılan 100 kitabın 69’unun yerli, 31’inin ise yabancı yazarlara ait olduğu; kitaplarda çoğunlukla sosyal ilişkiler, özgüven, yardımlaşma ve aile konularına yer verildiği, öğretmenlerin %86,5’inin çocuk edebiyatı dersi aldığı, %29,8’inin çocuk yayınları ile ilgili etkinliklere katıldığı, kitapların, aileler ve okul yönetiminin desteği ile temin edildiği, gün içinde genellikle bir kitap okunduğu, kitap okunduktan sonra öykünün içeriği ve kahramanları hakkında çocuklarla konuşulup tartışıldığı anlaşılmaktadır.

Yazıcı Okuyan (2009), “Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Saatlerinde Kullanılan Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçme Ölçütleri” adlı çalışmada öğretmenlerin okuma saatlerinde kullandıkları kitap seçiminde, özellikle kitapların iç yapı ve eğitsel özelliklerine daha çok önem verdiklerini göstermiştir. Benzer bir çalışmada da Temizkan (2011) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikleri Algılama Durumları” adlı makalede Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının dış yapısında bulunması gereken özellikler konusunda ortalamanın üzerinde bir bilgi düzeyine sahip oldukları ancak içerik ile dil ve anlatım özellikleri açısından yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları saptanmıştır.

Yakar, Yılmaz ve Arslan (2016), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı Kavramlarına İlişkin Algıları” adlı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının edebiyat ve çocuk edebiyatına ilişkin düşüncelerinin işlevle ilgili konularda örtüştüğü; tür, dil, biçim, içerik, yazar/kahraman ve eser isimleri noktasında ayrıştığı belirlenmiştir.

Kolaç, Demir ve Karadağ (2012), “Öğretmen Adaylarının Dil Eğitiminde Çocuk Edebiyatı Metinlerinin Kullanımına Yönelik Görüşleri” adlı çalışmada öğretmen adayları öykü, masal, ninni, tekerleme, fabl, destan, çizgi roman, bilmece, fıkra, şiir, çocuk dergileri, mâni ve karikatürün dil gelişimini en çok destekleyen metin türleri olduğunu; dil eğitiminde çocuk edebiyatı ürünlerinden bilinçli bir şekilde yararlanılmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmen adayları dil eğitiminde çocuk edebiyatı metinlerinden yararlanma konusunda yaşanan sorunları metinlerin tür dağılımının uygun olmaması, lisans eğitiminde kuramsal bilgilere yoğunlaşılması ve uygulamaya yeterince yer verilmemesi, günümüzde çocuk edebiyatı ürünlerinin ortaya çıkarılmaması biçiminde belirtmişlerdir.

Bu çalışmalarda çocuk edebiyatının üniversitelerde bir kürsü olarak yer almadığı ve bu nedenle ders saatlerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı edinmesinde de çocuk edebiyatı dersinin medya dersi ile ilişkilendirilmesi ve öğretmen adaylarının bilinçlendirilerek okuma alışkanlığı edinmeye karşı isteklendirilmesi üzerinde durulmuştur. Okulöncesi dönemdeki öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde, çocuk edebiyatı yapıtlarının da çocuğa göre olması ve çocuk edebiyatının temel özelliklerini taşıması gerektiği belirtilmektedir. Türkçe ve sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerle yapılan çalışmalar çerçevesinde de öğretmen adaylarının daha çok, çocuk kitaplarının dış yapı özelliği hakkında bilgi sahibi oldukları ancak içerik, dil ve anlatım özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Çocuk edebiyatında türlerin öneminden söz edilmiş ve çocuk edebiyatı ürünlerinden bilinçli bir şekilde yararlanılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada ise Türkçe öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin çocuk edebiyatı

alanında yetkin olmaları ve en etkili uygulamalarla bu bilgileri öğrencilerine aktarmaları üzerinde durulmaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımında odaklanma anlam üzerindedir ve durumlar katılan kişilerin bakış açısı ile değerlendirilir (Robson, 2015). Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması nitelikli araştırma yapmanın en yaygın yollarından biridir (Saban ve Ersoy, 2016; Stake, 2003).

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim dalı üçüncü sınıfta öğrenim gören toplam 64 öğretmen adayından alt-orta-üst düzeyde başarı gösteren “16 öğretmen adayı” ve aynı bölümde yüksek lisans yapan toplam 7 öğrenciden “4 öğretmen” olmak üzere maksimum çeşitlilik ile toplam 20 kişi oluşturmaktadır.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşmeden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken çocuk edebiyatı ile ilgili alanyazın araştırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek,1999:283). Uzman görüşlerine de başvurularak son şekli verilen 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve birebir görüşme yöntemiyle kayıt altına alınarak uygulanmıştır. Bu görüşmeler bireysel farklılıklara göre ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır.

Uygulama sonrası, yarı yapılandırılmış görüşme kayıtları dinlenerek hiçbir değişiklik yapılmadan ve görüşme numarası verilerek öncelikle hepsi yazılı metin haline getirilmiştir. Çalışmanın geçerli ve güvenilir olmasını sağlayan bazı yaklaşımlar vardır. Bunlardan biri araştırmacı üçgenlemesidir (Creswell, 2014). Bu doğrultuda çalışmanın verileri yazar tarafından kodlanmış, bağımsız iki araştırmacı tarafından da kontrolü sağlanmıştır. Aynı zamanda 20 katılımcının tümü için inceleme işlemi iki ayrı alan uzmanı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Görüş ayrılığı olan noktalarda yazarın görüşlerine başvurulmuş ve uzlaşma yoluna gidilmiştir. Değerlendirme sonucunda çıkan sonuçlar Güvenirlik = Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı formülü (Miles ve Huberman, 2015) kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan güvenirlilik çalışmasının sonucunda araştırmanın genel güvenirliliği %91 olarak belirlenmiştir. Ardından sorulara verilen yanıtlar çözümlenerek kodlanmış ve bu kodlar çerçevesinde ulaşılan sonuçlar frekans ve yüzde değerleriyle birlikte verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının yanıtlarının yazılı metinlerine dönüştürülmüş hali çerçevesinde kodlanan veriler, katılımcıların görüşleri ve kullanım sıklığına göre frekans ve yüzde olarak belirtilmiştir.

Kısaltmalar, Ö:Öğretmen, ÖA: Öğretmen adayı olarak yer almaktadır.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde, Türkçe öğretmen adaylarından ve öğretmenlerinden çocuk edebiyatına ilişkin görüşme soruları yardımıyla birebir görüşme kayıtlarından elde edilen veriler çerçevesindeki bilgiler tablolştırılmış ve yorumlanmıştır.

**Tablo 1**

Çocuk Edebiyatı Dersini Almadan Önce Çocuk Edebiyatı Dersine İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?

Öğretmen Adayı	Bilgim yoktu,	7	43,75
	Basit bir ders sanıyordum	5	31,25
	Öğretici bir ders sanıyordum	4	25
Öğretmen	Bilgim vardı ama yetersizdi	4	100
Toplam		20	

Tablo 1’den anlaşılacağı gibi çocuk edebiyatı dersini almadan önce çocuk edebiyatına ilişkin görüşler kapsamında öğretmen adaylarından en yüksek oranla 16’sından 7’si (% 43,75) çocuk edebiyatı hakkında daha önce “bilgisinin olmadığını” belirtmiştir. 5 (% 31,25) öğretmen adayı ise çocuk edebiyatını “basit bir ders sanıyordum” ve en az oranla ise 4 (% 25) öğretmen adayı “öğretici bir ders sanıyordum” demiştir. Öğretmenlerin hepsi yani 4’ü (%100) çocuk edebiyatı dersini daha önce aldıklarını ama bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

- ÖA5: Hayır, yoktu. Sadece çocuk kitapları inceler ve okuruz olarak dar bir görüşe sahiptim.
- ÖA7: Bilmiyordum, tahmin ediyordum. Çocuklara yönelik kitaplar olarak düşünürdüm ama yetersizdi.
- Ö2: Üniversitede aldık. Kitap inceledik, çok kapsamlı ve yeterli değildi.
- Ö4: Lisansta tanıştım. Ama yeterli değildi, bir kitap okudum.

Yanıtlardan da anlaşılacağı gibi öğretmen adaylarının toplam yarısından fazlası daha önce “çocuk edebiyatı hakkında bilgi sahibi olmadığını”; öğretmenlerin tümü ise üniversitede bu dersi almalarına karşın “yeterli bilgiye sahip olmadıkları”nı belirtmişlerdir.

**Tablo 2**

Çocuk Edebiyatı Dersini Aldıktan Sonra Çocuk Edebiyatının Tanımına İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?

Öğretmen Adayı	Okuma sevgisi, alışkanlığı ve kültürü kazandırmak	10	62,5
	Çocuğun dünyasına seslenmek	5	31,25
	Estetik bilinç kazandırmak	1	6,25
Öğretmen	Okuma isteği arttırmak	3	75
	Çocuğun dünyasına seslenmek	1	25
Toplam		20	

Tablo 2’den anlaşılacağı gibi çocuk edebiyatı dersini aldıktan sonra çocuk edebiyatının tanımına ilişkin görüşleri sorulduğunda, en yüksek oranla öğretmen adaylarının 16’sından 10’u (% 62,5) “okuma sevgisi, alışkanlığı ve kültürü kazandırmak” olarak belirtmiştir. Daha az oranla ise öğretmen adaylarının 5’i (% 31,25) “çocuğun dünyasına seslenmek” ve en az oranla 1’i (% 6,25) “estetik bilinç kazandırmak” olarak dile getirmiştir. Öğretmenlerin ise en yüksek oranla 3’ü (% 75) “okuma isteği arttırmak” olarak belirtmiştir.

- ÖA3: Çocuk edebiyatı estetik bilinç sağlar.
- ÖA4: Çocukta okumayı gereksinim haline getirmek, sevdirmek, alıştırmak, okuma kültürü kazandırmak.
- Ö1: Öğretmenler ve öğrenciler açısından iki boyutludur. Öğretmenler, yetkinliğe ulaşmalı. Çocuklar açısından da onların dünyasına nasıl ulaşılacağı düşünülmelidir.
- Ö2: Asıl amacı, okumada isteği arttırmak. Nitelikli kitaplarla zevkli hale getirmek okumayı. Çocuk duyarlılığıyla oluşturulmalı.

Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin toplam yarısından fazlası, çocuk edebiyatı dersinin okuma kültürü kazandırmak, okuma isteği arttırmak olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında da çocuk edebiyatının en temel amacı, çocukta okuma bilinci ve okuma kültürü kazandırmaktır. Bu bağlamda çocuk edebiyatı dersini alan öğretmen adaylarında ve öğretmenlerde dersin tanımına ilişkin edinim sağlandığı belirlenmiştir.



**Tablo 3**

Çocuk Edebiyatının Amacı ya da Amaçları ile İlgili Görüşler

Öğretmen Adayı	Nitelikli kitap seçmek	11	68,75
	Çocuğa göre kitaplar seçmek	4	25
	Okulöncesinde çocukları kitaplarla buluşturmak	1	6,25
Öğretmen	Çocuğa göre kitapları seçmek ve önermek	2	50
	Yaşamsal gereklilik	1	25
	Dil bilinci kazandırmak	1	25
Toplam		20	

Tablo 3'ten anlaşılacağı gibi çocuk edebiyatının amacı ya da amaçları ile ilgili görüşleri kapsamında öğretmen adaylarının 16'sından 11'i (% 68,75) en yüksek oranla "yaş ve gelişim özellikleri açısından nitelikli kitap seçmek" olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının 4'ü (% 25) "çocuğa göre kitaplar seçmek" ve 1'i (% 6,25) ise "okulöncesinde çocukları kitaplarla buluşturmak" olarak dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin 2'si (% 50) ise çocuk edebiyatının amacının "çocuğa göre kitapları seçmek ve önermek" olarak belirtmişlerdir. Çocuk edebiyatının amacı olarak % 25 ile diğer görüşler ise "yaşamsal gereklilik ve dil bilinci kazandırmak" olarak dile getirilmiştir.

- ÖA2: Okuma sevgisi kazandırırken daha bilinçli olmak, yaş düzeylerine göre okuma kültürü edindirme süreçleri ve hazırbulunmuşlukları göz önüne alınmalı.
- ÖA14: Çocuğun doğumundan itibaren nitelikli metinlerle buluşturulması. Öncelikle resimli kitaplarla tanıştıracakız, gereksinimlerine uygun şiddet içermeyen, onları yaşamdan soyutlamadan. Ben de üniversitede okumayı sevdim, öncesinde hiç okumuyordum.
- Ö1: Çocuk gerçekliğine uygun kitaplar seçilmeli, çocuk eseri nitelikli, düzgün olmalı, çocukta anadili bilinci uyandırması için, sadece yazılı değil, görsel ve işitsel öğelerden de yararlanılmalı.

Çocuk edebiyatının en temel amacı, bireye okuma kültürü edindirmektir. Bu amaçla da kitapların öncelikle bireyin yaş ve gelişim özelliklerine göre seçilmesi gerekir. Bu bağlamda dersin amacına ilişkin öğretmen adaylarının çoğunluğunun "yaş ve gelişim özellikleri açısından nitelikli kitap seçmek"; öğretmenlerin çoğunluğunun ise "çocuğa göre kitapları seçmek ve önermek" olarak dile getirmeleri her iki katılımcı grubunda da dersin amacına yönelik bir farkındalık oluştuğu ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 4**

Çocuk Edebiyatını Bir Öğretmen/ Öğretmen Adayı Olarak Türkçe Derslerinde "Nerede" veya "Nasıl" Kullanıldığına İlişkin Görüşler

Öğretmen Adayı	Kitap önermeden önce kendim okurum	9	56,25
	Nitelikli kitaplar okutup, sınıfta sundururum	2	12,5
	Yaş ve gelişim düzeylerine uygun kitap öneririm	2	12,5
	Çocuğun ilgi alanına göre kitap öneririm	2	12,5
	Derste yaptığımız gibi eğlenceli hale getiririm	1	6,25
Öğretmen	Nitelikli kitaplardan seçerim ve öneririm	3	75
	Başlık, görseller ve konulara önem veririm	1	25
Toplam		20	

Tablo 4'te görüldüğü gibi "çocuk edebiyatını bir öğretmen/ öğretmen adayı olarak Türkçe derslerinde "nerede" veya "nasıl" kullanıldığına ilişkin görüşler" sorusu çerçevesinde öğretmen adaylarının en çok

oranla 16'sından 9'u (% 56,25) "kitap önermeden önce kendim okurum" demiştir. 2'ser (% 12,5) öğretmen adayı, "nitelikli kitaplar okutup, sınıfta özgürce sunmalarını sağlarım", yaş ve gelişim düzeylerine uygun kitap öneririm" ve "çocuğun ilgi alanına göre kitap öneririm" yanıtlarını vermişlerdir. 1 (% 6,25) öğretmen adayı ise "derste yaptığımız gibi eğlenceli hale getiririm" yanıtını vermiştir. Öğretmenlerden ise en çok oranla 4 kişiden 3'ü (% 75) "nitelikli kitaplardan seçip önce kendim okurum, sonra öneririm" yanıtını vermişlerdir.

- ÖA12: Kitapları önceden okurum. Öneririm. Takip ederim öğrencileri.
- ÖA14: Tabii kesinlikle faydalanmamız lazım. Öğrendiklerimiz kadarıyla önce metinleri nitelikli seçmemiz lazım, eleştirebilmemiz lazım, önce kendimiz okumamız, daha sonra çocuklara önermemiz lazım.
- ÖA16: Şimdi bile çevremdeki çocuklardan başladım. Çok pratik bilgiler. Aklıma diyelim bir soru takılıyor, yardımcı olduğum öğrenciyle, diğer derste sizinle tartışırken cevabını buldum.
- Ö1: Kullanmaya çalışıyorum, özellikle bu dersi aldıktan sonra daha dikkatli davranıyorum. Çocuklara artık nitelikli olmayan kitapları önermiyorum. Öncelikle kendim okuyorum, sonra tavsiye diyorum. Derslerde de farklı metinler seçmeye ve uygulamaya başladım. Çocuk gerçekliğine hitap eden, onlarda farklı bakış açısı kazandıracak kitaplar.
- Ö2: Görseller ilk dikkati çeker. Başlık da tabii. Konular, Bir Şeftali Bin Şeftali mesela. Onun sayesinde empati yapmayı öğrendim, yaşam serüveni. Elimden geldiği kadar ders kitabıyla beraber götürüyorum. Etkinliklerle Türkçe Öğretimi kitabı mesela başucu kitabım, hep yararlanıyorum.

Yanıtlar çerçevesinde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin nitelikli kitaplar seçebilmeleri ve özellikle öğrencilerine bu kitapları önermeden önce kendilerinin okuması gerektiğine ilişkin bilinç oluşturmaları çocuk edebiyatı dersinin işlevini yerine getirmesi bakımından da önemli bir veridir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde bu bilgiye sahip olmaları, özellikle "kitap önermeden önce kendim okurum" bilincine ulaşmaları ileride öğrencilerine nitelikli kitaplar önermeleri açısından önemli bir bulgudur. Öğretmenlerin lisans düzeyinde çocuk edebiyatı dersini almalarına karşın, öğrencilerine "kitap önermeden önce kendilerinin okuması" gerektiği bilincine ancak yüksek lisans düzeyinde ulaşmaları önemli bir veridir. Çünkü öğretmenlerin öğrencilerine kitap önermeden önce o kitabı okumaları gerekir. Başka bir söyleyişle bu durum, lisans düzeyinde çocuk edebiyatı dersinin nitelikli işlenmesi ve öğrencide çocuk edebiyatına ilişkin farkındalık oluşturulması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

**Tablo 5**

Çocuk Edebiyatının Günlük Yaşamlarına Olan Etkisi İle İlgili Görüşleri

Öğretmen	Nitelikli kitap seçebiliyorum	9	56,25
Adayı	Çocukların bakış açısını anladım	4	25
	Yaratıcılığım gelişti	1	6,25
	Bu alanın çok geniş olduğunu anladım	1	6,25
	Etkilemedi	1	6,25
Öğretmen	Çocuk ed. çok zengin bir alandır	3	75
	Çocuk ed. küçümsenmemelidir	1	25

Tablo 5'te görüldüğü gibi "çocuk edebiyatının günlük yaşamlarına olan etkisi ile ilgili görüşleri" çerçevesinde öğretmen adaylarının en çok oranla 16'sından 9'u (% 56,25) "nitelikli kitap seçebiliyorum" yanıtını vermişlerdir. Diğer yanıtlar ise 4 (% 25) öğretmen adaylarının "çocukların bakış açısını anladım", 1'er (% 6,25) öğretmen adaylarının "yaratıcılığım gelişti", "bu alanın çok geniş olduğunu anladım" ve "etkilemedi" olarak yer almıştır. Toplamda 4 öğretmenden 3'ü (% 75) "çocuk edebiyatının çok zengin bir alan olduğunu anladım" ve 1'i (% 25) ise "çocuk edebiyatının küçümsenmemesi gerektiğini anladım" yanıtını vermişlerdir.

- ÖA4: Okuma eğitimi dersiyle birlikte çocuk edebiyatı dersi birbirini destekledi. Artık bir kitapçıya gittiğimde bir kitabı nasıl seçebilirim diye düşünebiliyorum, fikirler sunmaya başladım arkadaşlarıma. Kitapların içini karıştırdığımda daha iyi anlayabiliyorum, kardeşlerime yakın çevremdeki çocuklara öneriler getirebiliyorum. Fark etmeden gizilgüç olarak bize katkı sağlamış.

Mesela kimya okuyan bir arkadaşım hiç kitap okumuyordu, ona ilgi alanına uygun olarak kitaplar önerdim.

- ÖA12: Çocuk edebiyatı hakkında geniş bir bilgiye sahip oldum. Bu dersi almasaydım yanlış kitap önerebilirdim çocuklara. Okuma sevgisini kaybedebilirdi çocuk. Bu açıdan çok önemli bir gelişim yarattı.
- Ö1: Çocuk edebiyatının gerçekten çok zengin bir alan olduğunu fark ettim. İnsanlar bu alanda gerçekten çabalyor. Çünkü çocuklar değerli. Sadece dilbilgisini anlatıp çıkacağımız unsurlar değil. Bunu fark ettim. Bizler de öğretmenler olarak özellikle daha çok çabalamalıyız, bilinçli olmalıyız.
- Ö3: Sanatçıların oluşturduğu resimlerle yapılmış kitaplarla bulduğumda benim bile resim yapma isteğim arttı. Derslerimde öğrencilerimi de bu yönde teşvik etmeye başladım.

Verilen yanıtlar çerçevesinde, nitelikli kitap seçebilme yetisine ulaşmak hem öğretmen adayları hem de öğretmenler açısından önemlidir. Çünkü nitelikli kitap seçebilmek nitelikli okur olma sürecini de doğrudan etkiler. Diğer yanıtlar ise çocuk edebiyatının yaratıcılık, derinlik, genişlik, çocuk bakış açısı gibi kavramlarına yönelik olarak verilen dikkat çekici dönütlerdir. 1 öğretmen adayının günlük yaşamıma bir etkisi olmadı yanıtları da bireysel farklılıkları göz önüne alma açısından üzerinde durulmalıdır.

**Tablo 6**

Çocuk Edebiyatının Birey Yaşamındaki Önemine İlişkin Görüşler

Öğretmen	Öğretmenler için gereklidir	8	50
Adayı	Aileler ve çocuklar arasındaki köprüdür	3	18,75
	Herkes için gereklidir	3	18,75
	Çocuklar için gereklidir	1	6,25
	Yaratıcı ve eleştirel düşünme kazandırır	1	6,25
Öğretmen*	Üniversitede daha nitelikli verilmelidir	4	100
Toplam		20	

Tablo 6'da görüldüğü gibi "çocuk edebiyatının birey yaşamındaki önemine ilişkin görüşler" sorusu çerçevesinde 16 öğretmen adayından 8'i (% 50) "öğretmenler için gereklidir" yanıtını vermişlerdir. 3'er (% 18,75) öğretmen adayları "aileler ve çocuklar arasındaki köprüdür" ve "herkes için gereklidir"; 1'er (% 6,25) öğretmen adayları "çocuklar için gereklidir" ve "yaratıcı ve eleştirel düşünme kazandırır" yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin hepsi (% 100) ise "lisans düzeyinde daha nitelikli ve kapsamlı verilmelidir" görüşünde yoğunlaşmıştır.

- ÖA5: Gerekli. Gerçekten çok sevdim. Bizler yetişkiniz. İlerde çocuklar da yetişkin olacak. Aile ve çocuk arasındaki iletişim sağlayan bir köprüdür. Toplum için en önemli öge iletişim kurmak. Her ebeveyn kendi çocukları hakkında yazı yazmalı, çocuk ailesi hakkında kitap yazmalı. Ülkemizde bu gibi şeylere önem verilmiyor. Aileler bilinçlendirilmeli.
- ÖA13: Bu dersi almadan önce çocuk edebiyatını sadece Pinokyo vs. ile biliyordum. Ancak bu alan çok genişmiş. Adını duymadığım yazarları, kitapları tanıdım. İçimdeki çocuğu fark ettim, zevk almaya başladım. Hayal dünyası olarak farklı gözlerle bakmayı öğrendim. Geçmişe özlem duyduğumu fark ettim.
- Ö2: Günlük yaşamımda çocuk kitapları okumaya başladım, daha önce okumamıştım. Kütüphanemde artık çocuk kitaplarına da yer vermeye başladım. Zamanı geldiğinde kendi çocuğuma tavsiye edebileceğim kitaplar olmasını istiyorum. Ancak bu ders üniversitede daha kapsamlı verilmeliydi.
- Ö3: Erken dönemde alınmalı. Belki bir sene değil, iki hatta üç sene alınmalı üniversitelerde. Atandığımda her açıdan öğrencime kitaplar önerebilecek, çocuk edebiyatında yetkin bir öğretmen olarak alana başlamalıydım ama böyle bir eğitim verilmiyor. Öğrenciliğimde tek kitap inceledim ben. Bu dersin öneminin anlaşılabilmesi için kitap okumanın öneminin anlaşılması gerekiyor.

Yaklaşık dört yılda anladım ki öncelikle velilerden başlanılmalı. Okuma projesi başlatılmalı, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında. Rastgele kitap seçmektense bilinçlenip, kitap okuyarak bu alanda kendilerini geliştirmeleri sağlanmalı.

Yanıtlar incelendiğinde, çocuk edebiyatı dersinin öğretmenler ve öğretmen adayları için çok gerekli olduğu ve lisans düzeyinde bu dersin daha kapsamlı ve nitelikli verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, hizmet öncesi dönemde olan Türkçe öğretmen adaylarının ve eğitim-öğretimde yer alan Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatı dersine ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Başka bir söyleyişle çocuk edebiyatının bireyin okuma kültürü edinmesinde yaşamsal bir yeri olduğu düşünüldüğünde, alandaki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu konuda bilinçlenmeleri ve onlarda bir farkındalık oluşup oluşmadığı önemli bir konudur. Bu amaçla sorulan sorulara verilen yanıtlara ilişkin ortaya çıkan görüşler aşağıda belirtilmiştir:

- Çocuk edebiyatı dersini almadan önce çocuk edebiyatı dersine ilişkin bir görüşe sahip olup olmadıklarıyla ilgili soruya verilen yanıtlara göre, öğretmen adaylarının % 43,7'sinin "daha önce çocuk edebiyatı hakkında bilgi sahibi olmadığı"; öğretmenlerin ise "lisans düzeyinde bu dersi almalarına karşın yeterli bir bilgiye sahip olmadıkları" saptanmıştır. Bu veri, önemli bir noktayı gözler önüne sermektedir. Öğretmen adaylarının lisans düzeyinde çocuk edebiyatı dersi hakkında bilinçlendirilmesi, ileride öğretmen olduklarında çocuk edebiyatının öğrencilere aktarılması konusunda bir dönüm noktası taşımaktadır. Başka bir söyleyişle çocuk edebiyatı, nitelikli çocuk kitaplarının çocuklarla buluşturulması ve onların nitelikli okur olmalarında önemli bir alandır. Bu bağlamda çocuk edebiyatı, çocuklarla üniversiteden önce hatta okulöncesinde tanıştırılmalıdır (İnce Samur, 2014; Martins and Marques, 2010; Sever, 2010).
- Çocuk edebiyatı dersini aldıktan sonra çocuk edebiyatını nasıl tanımladıklarına ilişkin soruya verilen yanıtlara göre, öğretmen adaylarının % 62,5'i ve öğretmenlerin % 75'i, çocuk edebiyatı dersini "okuma kültürü kazandırmak, okuma isteği arttırmak" olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda çocuk edebiyatının anlamına ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin farkındalık edindikleri görülmektedir.
- Çocuk edebiyatının amacı ya da amaçları nedir sorusu kapsamında verilen yanıtlara göre, öğretmen adaylarının % 68,7'si "yaş ve gelişim özellikleri açısından nitelikli kitap seçmek", öğretmenlerin % 50'si "çocuğa göre kitapları seçmek ve önermek", diğer % 50'si ise "yaşamsal gereklilik" olarak dile getirmiştir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, çocuklara okuma kültürü edindirebilmek için çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun nitelikli kitaplarla buluşturulması gerektiğine ilişkin verdikleri yanıtlar oldukça önemlidir. Çünkü bu görev ve sorumlulukta olan eğitimcilerin çocuklara yararlı olacakları ve onları okur yapma sürecinde bilinçli davranacakları öngörülmektedir. Öte yandan iki öğretmenin çocuk edebiyatı dersinin amaçlarından birini yaşamsal gereklilik olarak belirtmesi de çocukların okuma kültürü edinmesine ilişkin önemli dönütlerdir.
- Çocuk edebiyatını bir öğretmen ya da öğretmen adayı olarak Türkçe derslerinde "nerede" veya "nasıl" kullanırsınız, sorusu kapsamında verilen yanıtlara göre, öğretmen adaylarının % 56,2'si "kitap önermeden önce kendim okurum"; öğretmenlerin % 75'i ise "nitelikli kitaplardan seçip önce kendim okurum, sonra öneririm" yanıtını vermişlerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, derste kitap okutmadan önce kitapları okumaları gerektiği bilincine ulaştıkları saptanmıştır. Öğrencilere kitap önermeden önce eğitimcilerin o kitabı mutlaka okuması ve çocuk edebiyatının temel ilkelerine uygun olup olmadığını belirlemesi gerektiği hem alanyazında hem de derslerde sıklıkla vurguladığımız bir konudur.
- Çocuk edebiyatının günlük yaşamlarına olan etkisi ile ilgili görüşleri, kapsamında verilen yanıtlara göre, öğretmen adaylarının en çok oranla 16'sından 9'u (% 56,2) "nitelikli kitap seçebiliyorum" yanıtını vermişlerdir. Diğer yanıtlar ise 4 (% 25) öğretmen adayı "çocukların bakış açısını anladım", 1'er (% 6,25) öğrenci "yaratıcılığım gelişti", "bu alanın çok geniş olduğunu anladım" ve "etkilemedi" olarak yer almıştır. Toplamda 4 öğretmenden 3'ü (% 75) "çocuk edebiyatının çok zengin bir alan olduğunu anladım" ve 1'i (% 25) ise "çocuk edebiyatının küçümsenmemesi gerektiğini anladım" yanıtını vermişlerdir.

- Çocuk edebiyatının birey yaşamındaki önemine ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir, sorusu kapsamında verilen yanıtlara göre, öğretmen adaylarının % 50'si "öğretmenler için gereklidir"; öğretmenlerin % 100'ü yani tümü ise "lisans düzeyinde daha nitelikli ve kapsamlı verilmelidir" yanıtını vermişlerdir. Bu bağlamda öğretmen adayları çocuk edebiyatını bir gereklilik olarak görürken, öğretmenler ise lisans düzeyinde yüksek lisansta olduğu gibi daha derinlemesine ve nitelikli verilmesi gerektiği görüşündedirler.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde çocuk edebiyatıyla ilgili olarak öğretmenler ve öğretmen adayları ile her eğitim-öğretim kademesinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Turan ve Ulutaş, 2016; Yakar, Yılmaz ve Arslan, 2016 Yılmaz; 2016; Kolaç, Demir ve Karadağ, 2012; Özözen, 2014; Kutlu, 2011; Temizkan, 2011; Yazıcı Okuyan, 2009). Bu çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının temel ilkelerinden dış yapı özelliği hakkında bilgi sahibi oldukları ancak kitapların içerik özellikleri hakkında yeterli donanımda olmadıkları saptanmıştır. Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının temel özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları; nitelikli çocuk kitabı seçebildikleri; öğrencilerinin yaş ve gelişim özelliklerine göre kitap önerebilme yetkinliğine ulaştıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, çocuk edebiyatı alanında kuramsal ve uygulama açısından yeterli donanıma ulaşmalarını, çocuk edebiyatını günlük ve mesleki yaşamlarında bilinçle kullanabilmelerini kendi görüşleriyle ortaya koyması bakımından önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşlerine göre çocuk edebiyatı, bir ders olmasından öte kişinin bireysel ve mesleki yaşamını etkileyen bir süreç olduğu ortaya konulmuştur. Başka bir söyleyişle, bu çalışmayla lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim alan öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, okuma kültürü edinme sürecinde temel araç olan çocuk edebiyatı hakkında farkındalık oluşturdıkları ortaya konulmuştur.

Çalışma bağlamında öğretmen adaylarına çocuk edebiyatıyla ilgili kuramsal ve uygulamalı bilgilerin yalnızca bir dönem (3.sınıf) değil, en azından son sınıfta da staj yapılırken verilmesi; öğretmenlere ise güncel bilgileri takip edebilmeleri ve bilgilerini yenilemeleri açısından çocuk edebiyatıyla ilgili belirli periyotlarda alan uzmanları tarafından hizmet içi eğitim verilmesi önerilmektedir.

## Kaynaklar

- Can, G. (2012). *Kişilik gelişimi. Eğitim psikolojisi*. B. Yeşilyaprak. (Ed.). PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri (Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları)* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş Çocuk Yazını*. Tudem Yayınları: İzmir.
- Dowling, M. (2002). *Young children's personal, social and emotional development*. Paul Chapman Publishing: London.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Yay. Haz. B. Onur). İmge Kitabevi: Ankara.
- Hall, S. (2000). *Using picture storybooks to teach character education*. Oryx Press: Arizona.
- Hatch, J. A. (2010). Rethinking the relationship between learning and development: teaching for learning in early childhood classrooms. *The Educational Forum*. (74), 258-68.
- İnce Samur, A.Ö. (2014). *Bireylere Okuma Kültürü Edindirme İzlenesi (0-14 Yaş)*. Yayımlanmış (bir bölümü) doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnce Samur, A. Ö. (2016). *Okuma Kültürü Nasıl Kazandırılır/ Okulöncesi Dönem (0-6 Yaş)*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Kolaç, E., Demir, T. & Karadağ, R. (2012). Öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metinlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161, 1-18.
- Kutlu, S. (2011). *Okulöncesi çocuk edebiyatı yapıtlarındaki resimlerin çocuğa göreliğinin, öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Eskişehir ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Martins, A. B. & Marques, A. (2010) "Promoting a Reading Culture in School Community: How to Engage Reading Activities Cross Curricula, Directors, Teachers, Students, Parents, Administrative Services, Local Authorities, Public Libraries and Other Partners-Relating a Project". Diversity Challenge Resilience: School Libraries in Action Proceedings of the 12th Biennial School Library Association of Queensland, the 39th International Association of School Librarianship Annual Conference Incorporating the 14th International Forum on Research in School Librarianship, Brisbane QLD, Australia.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Akgül ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Olson, D. (2007). *Jerome bruner the cognitive revolution in educational theory. continuum* International Publishing Group: London, New York:

- Özözen, M. (2014). Çocuk edebiyatı dersinin çocuk gelişimi programı öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 51-62.
- Robson, C. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri- Gerçek Dünya Araştırması. (Çev. Ed. Çınkır, Ş.ve Demirkasımoğlu, N.). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Russell, D. L. (2009). *Literature for children*. Pearson Education Publishing: London.
- Saban, A. & Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Sever, S. (2007). Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Sever, S. (2010). Çocuk ve Edebiyat. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Stake, R. E. (2003). Case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 134-164). Sage Publications: Thousand Oaks, CA
- Şen, S. (2010). *Okul öncesi eğitime giriş*. G. Haktanır. (Ed.). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri algılama durumları. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31( 2), 339-357.
- Turan, F. & Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 21-45.
- Uğurelli, Y. Ö. (2017). *Üniversitelerde çocuk edebiyatı öğretiminin öğretim elemanı, ders kitabı ve öğrenci başarı düzeyine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yakar, Y. M., Yılmaz, O. & Arslan, M. A. (2016). *türkçe öğretmeni adaylarının edebiyat ve çocuk edebiyatı kavramlarına ilişkin algıları*. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (17), 95-105.
- Yavuzer, H. (2006). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Yazıcı Okuyan, H. (2009). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerini seçme ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 135-159.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi: Ankara.
- Yılmaz, B. (2009). Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirmede Ebeveyn ve Öğretmenin Rolü. Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu. Ankara: Eğitim Sen Yayını, 133-140.
- Yılmaz, O. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı dersine ilişkin düşünceleri üzerine olgubilimsel bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31): 33-59.



## Values in Terms of Education Secondary School Turkish Textbooks<sup>1</sup>

Kemalettin DENİZ<sup>2</sup>, Efecan KARAGÖL<sup>3</sup>

Received: 05 November 2018, Accepted: 06 December 2018

### ABSTRACT

Values are aimed at educating individuals with character, moral and personality. Factors such as school, environment, media and social media play an active role in the education of values, the process by which values are transferred to the child. Schools have a large share in transferring the values of a society to children. For this reason, it is important to examine the textbooks prepared according to the curricula of the courses and the curriculums of the curriculum from the perspective of education of the values, in order to show what the value transfer is. The aim of the study is to determine the values in Turkish course and activity books. The research was planned as qualitative research and document analysis was used in the research. The study object of the study constitutes Turkish textbooks (5 books) used in the 5th and 6th grades in 2017-2018 academic year. Books were subjected to content analysis in order to reach finds. As a result of the research, 2015 Turkish Lessons (1-8 Grades) Curriculum, 2017 Turkish Curriculum (Primary and Secondary Schools 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8 Grades) and T.C. It has been determined that there is no system in the presentation of the values mentioned in the press conference titled "On the Renewal and Change in Curriculum Activities" dated 18.07.2017 of the Ministry of National Education and Training Board. There is no balance in the distribution of values in the course and activity books examined. When a lot of values are given to a few values, it is determined that some values have little or no values. Furthermore, it was determined that "Middle School Turkish Class 5 Classroom Book" is richer than other textbooks examined in terms of values. It is thought that the results of the research will contribute to the development of value education in Turkish textbooks.

**Keywords:** Value, Value Education, Secondary Turkish Course Book.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

The aim of this research is to determine the values in the Turkish course and activity books. "Teaching of Values" will be held in 2015 Turkish Language Teaching Program and 2017 Turkish Language Teaching Program (Primary and Secondary Schools 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8 Grades) is given. Examination of the course and workbooks prepared according to the mentioned programs in terms of education of values is important in terms of determining whether the targets stated in the programs are being attained. The new books to be prepared will also be able to see the current situation.

#### *Methods*

Research is planned as qualitative research. This research aims to analyze secondary school Turkish lessons and activity books in terms of value education, so document analysis was used in the research. Content analysis was conducted by reading Turkish textbooks (5 books) used in the 5th and 6th grades in 2017-2018 academic year.

<sup>1</sup> This article is an expanded version of the paper presented at the 3rd International Congress of Values Education held at Zonguldak Bülent Ecevit University on 5-6.04.2018.

<sup>2</sup> Assoc. Prof. Dr., Gazi University, Gazi Faculty of Education, [kemalettindeniz@hotmail.com](mailto:kemalettindeniz@hotmail.com)

<sup>3</sup> Lecturer Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Alaplı Vocational School, [efecankaragol@gmail.com](mailto:efecankaragol@gmail.com)

## *Results*

The "love" value is seen most in the "Middle School Turkish Class 5 Tutorial Book". This value is given in 31 different places, 18 of which are in effect and 13 of which are in the text. Book love 13, Anatolian love 4, nature love and human love 3, animal love 2, father love, flag love and Mustafa Kemal love once pass.

The most prevalent value in the "6th grade Turkish Course and Event Book (MEB Publications)" is "Friendship". "Friendship" values were found in 8 places, 6 of which were in texts and 2 were in texts.

A total of 12 different values have been reached in the "6th Grade Turkish Course and Event Book (MEB Publications)" under the subject "We and Our Values". 11 of these values are the values stated in the 2015 Turkish Language Teaching Program. 5 of the stated values are not included in the course and activity book. 68,75% of the values stated in the program were used. When the values are taken into account repeatedly, "6th grade Turkish Course and Event Book (MEB Publications)" has 25 values in the "We and Our Values".

The most valued value is "love" in the 6th grade Turkish Lesson and Event Book (Başak Publications) 's "Theme of Us and Our Values". In the 4 events, "love" values were determined in 8 places, 4 of them in texts. Child love 3, mother, friend, and tree love are determined in one place. There is no type of love value in 2 different places. This value follows the "friendship" value used in 7 different places. 4 in activities and 3 in texts.

## *Discussion and Conclusions*

It is determined that there is no balance in the distribution of values in the 5th grade textbook of Middle School Turkish. This finding is similar to the findings of the research conducted by Gül (2017). The research conducted by Kaşkaya and Duran (2017) on the values of elementary school textbooks resulted in the most emphasized values in Turkish textbooks being "love", "benevolence", "patriotism", "sharing" and "respect". These results overlap with the findings of the research. Pilav and Erdoğan (2016) found that "love" and "national values" were most frequently included in the 5th grade Turkish textbooks. These results support the findings in the research.

There is no balance in the distribution of values in the course and activity books examined. When a lot of values are given to a few values, it is determined that some values have little or no values.

2015 Turkish Course (1-8th Grades) Curriculum, 2017 Turkish Curriculum (Elementary and Secondary Schools 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8 Grades) and T.C. Considering the values of the press conference titled "On Curriculum Renewal and Change Studies ..." dated 18.07.2017 of the Ministry of National Education Ministry of Education Board of Education, 87.5% of the values that should be in "Middle School Turkish Class 5 Coursebook" "6. Class Turkish Course and Event Book (MEB Publications) ", 68.75%," 6. Class Turkish Course and Event Book (Başak Publications) "found 56,25%. These results show that "Middle School Turkish Class 5 Tutorial Book" is richer in terms of values.



# Değerler Eğitimi Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları<sup>1</sup>

Kemalettin DENİZ<sup>2</sup>, Efecan KARAGÖL<sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 05 Kasım 2018, **Kabul Tarihi:** 06 Aralık 2018

## ÖZET

Değerler eğitimi, karakterli, ahlaklı ve kişilik sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Değerlerin çocuğa aktarılması süreci olan değerler eğitiminde, başta aile olmak üzere okul, çevre, medya ve sosyal medya gibi unsurlar etkin rol oynamaktadır. Bir toplumun değerlerini çocuklara aktarmada okullara büyük pay düşmektedir. Bu nedenle derslerin öğretim programları ve programa göre hazırlanan ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi, değer aktarımının ne durumda olduğunun ortaya konulması açısından önemlidir. Buradan hareketle araştırmanın amacı, Türkçe ders ve etkinlik kitaplarındaki değerleri tespit etmektir. Araştırma nitel araştırma olarak planlanmış ve araştırmada doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnesini 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında 5. ve 6. sınıflarda kullanılan Türkçe ders kitapları (5 kitap) oluşturmaktadır. Bulgulara ulaşmak için kitaplar içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda, 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18.07.2017 tarihli "Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine..." başlıklı basın toplantısı dokümanında yer alan değerlerin sunulmasında bir sistem olmadığı belirlenmiştir. İncelenen ders ve etkinlik kitaplarında değerlerin dağılımında bir denge yoktur. Birkaç değere çok fazla yer verilirken bazı değerlere az yer verildiği hatta hiç yer verilmeyen değerler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca "Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı"nın değerler bakımından incelenen diğer ders kitaplarına göre daha zengin olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının Türkçe ders kitaplarındaki değerler eğitiminin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Değer, Değerler Eğitimi, Ortaokul Türkçe Ders Kitabı.

## 1. Giriş

Değerler eğitimi, karakterli, ahlaklı ve kişilik sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Değerlerin çocuğa aktarılması süreci olan değerler eğitiminde, başta aile olmak üzere okul, çevre, medya ve sosyal medya gibi unsurlar etkin rol oynamaktadır. Bir toplumun değerlerini çocuklara aktarmada okullara büyük pay düşmektedir. Bu nedenle derslerin öğretim programları ve programa göre hazırlanan ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi, değer aktarımının ne durumda olduğunun ortaya konulması açısından önemlidir.

Değer, "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet (TDK)" olarak tanımlanmaktadır. Değerler, bireyin davranışlarına farklı boyutlarda rehberlik eden kıstaslardır. "İlk kez Znaniecki tarafından sosyal bilimler literatürüne kazandırılan değer kavramı Latince 'değerli olmak' veya 'güçlü olmak' anlamına gelen 'valere' kökünden türemiştir. (Bilgin, 1995, s. 83)" Şen (2007, s. 5)'in belirttiği üzere "Değerler, toplumun sahip olduğu kültür içinde kalıplaşmış standartlardır. Toplumun bireyleri de bu standartlara göre hareket eder. Ancak bu standart değerlere uyma zorunluluğu kesin sınırlarla çizilmemiştir."

Değerlerin tasnifinde araştırmacılar farklı görüşler ileri sürmüşlerdir: Rokeach, değerleri temel değerler ve yardımcı-araç değerler olmak üzere ikiye ayırmıştır. Schwartz, kişinin biyolojik bir organizma olarak ihtiyaçlarına, sosyal etkileşim içindeki zaruriyetlerine ve grubun hayatta kalması ve düzgün işleyebilmesi için gereksinimlerine göre bir tasnif yapmıştır (Gülde, 2014, s. 42). Her toplumun kendi değerleri vardır ve bu değerler, fertlerin içinde yaşadığı topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamasında önemli rol oynamaktadır.

Karakterli, ahlaklı ve kişilik sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlayan değerler eğitiminde okul önemli bir yere sahiptir. Güven (2014, s. 508)'in belirttiği gibi "Toplumların sahip olduğu değerleri aktarma ve yaşatmada en temel görev eğitim kurumlarına düşmektedir. Bu nedenle ülkemizde son yıllarda değerler eğitimine özel olarak önem verilmeye başlanmıştır." Ayrıca iyi ve erdemli insan olmak, sağlam karakterli

<sup>1</sup> Bu makale, 5-6.04.2018 tarihinde Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesinde düzenlenen III. Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, [kemalettindeniz@hotmail.com](mailto:kemalettindeniz@hotmail.com)

<sup>3</sup> Öğr. Gör. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Alaplı Meslek Yüksekokulu, [efecankaragol@gmail.com](mailto:efecankaragol@gmail.com)

bireyler yetiştirmek her ailenin, okulun ve toplumun en önemli hedeflerinden biridir. Çünkü sağlam karakterlilik sadece bireyleri değil, toplumun da huzurlu ve mutlu olmasını sağlar. Bu hedefi gerçekleştirmek toplumsal kültür değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılmasına bağlıdır (Karatay, 2011, s. 1441).

“Değerler Eğitimi” konusuna 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (TDÖP, 2015) ile 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)’nda (TDÖP, 2017) yer verilmektedir. TDÖP, 2015’te “Sınıf Düzeyine Göre Temalar ve Konu Örnekleri” tablosuna yer verilmiştir. Bu tabloda yer alan “Biz ve Değerlerimiz” temasının konu örnekleri şöyle sıralanmıştır: Aile, büyüklerimiz, insan ilişkileri, dostluk, vefa, sadakat, merhamet, saygı, sevgi, paylaşma, dayanışma, yardımlaşma, arkadaşlık, sözünde durma, çalışkanlık, dürüstlük vb. (MEB, 2015: s.9). TDÖP, 2017’de “Temalar ve Konu Önerileri”ne yer verilmiştir. “Erdemler” tema başlığı altında yer alan konu örnekleri değerler olarak dikkat çekmektedir. Bu erdemler şöyle sıralanmıştır: ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma vb. (MEB, 2017a: s. 18). Ayrıca T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18.07.2017 tarihli “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine...” (BTD) başlıklı basın toplantısı dokümanında “Yenilenen Müfredatlarda Değerler ve Değerlerle İlişkili Tutum ve Davranışlar” başlığı altında bir tabloya yer verilmiştir:

**Tablo 1**

Yenilenen Müfredatlarda Değerler ve Değerlerle İlişkili Tutum ve Davranışlar (MEB, 2017b: s. 24)

Değerler	Değerlerle İlişkili Bazı Tutum ve Davranışlar
adalet	adil olma, eşit davranma, paylaşma...
dostluk	diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma...
dürüstlük	açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma...
öz denetim	davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme...
sabır	azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme...
saygı	alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme...
sevgi	aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma...
sorumluluk	kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme...
vatanseverlik	çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme...
yardımseverlik	cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma...

2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında 5 ve 6. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitapları belirtilen iki programa (TDÖP-2015, TDÖP-2016) göre hazırlanmıştır. Değerler eğitimine yönelik çok sayıda araştırma vardır. Ancak 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren Türkçe derslerinde okutulan 5. ve 6. sınıf kitapları üzerinde değerler eğitimi açısından yapılmış herhangi bir çalışma tespit edilmemiştir. Bu yargıya “değerler eğitimi”, “Türkçe” ve “ders kitabı” anahtar kelimeleriyle “YÖK Tez Merkezi, Dergipark, ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanları”nda yapılan arama sonucunda ulaşılmıştır. Bu araştırmanın amacı, Türkçe ders ve etkinlik kitaplarındaki değerleri tespit etmektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. “Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı”nda (MEB Yayınları) yer alan metin ve etkinliklerin değerler eğitimi açısından durumu nedir?
2. “Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları)” ile “Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı”nda (MEB Yayınları) yer alan metin ve etkinliklerin değerler eğitimi açısından durumu nedir?
3. “İlköğretim Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (Başak Yayınları)” ile “İlköğretim Türkçe 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı”nda (Başak Yayınları) yer alan metin ve etkinliklerin değerler eğitimi açısından durumu nedir?

Belirtilen programlara göre hazırlanmış ders ve çalışma kitaplarının değerler eğitimi yönünden incelenmesi, programlarda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını tespit etmek açısından önemlidir. Hazırlanacak yeni kitaplara da mevcut durumu görme imkânı verecektir. Araştırma, 5. ve 6. sınıflarda okutulan Türkçe ders ve etkinlik kitaplarıyla sınırlandırılmıştır. Araştırmaya;

- MEB Yayınları Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın tamamı,
- MEB Yayınları Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı'nın “Biz ve Değerlerimiz” teması
- MEB Yayınları Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı'nın “Biz ve Değerlerimiz” teması
- Başak Yayınları İlköğretim Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı'nın “Biz ve Değerlerimiz” teması
- Başak Yayınları İlköğretim Türkçe 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı'nın “Biz ve Değerlerimiz” teması dâhil edilmiştir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma olarak planlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım, 1999: 10). Bu araştırma ortaokul Türkçe ders ve etkinlik kitaplarını değerler eğitimi açısından incelemeyi amaçladığından araştırmada doküman analizi kullanılmıştır.

### 2.2. İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesini TDÖP, 2015 ve TDÖP, 2017'ye göre yazılmış beş kitap oluşturmaktadır:

1. Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları)
2. Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları)
3. Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı (MEB Yayınları)
4. İlköğretim Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (Başak Yayınları)
5. İlköğretim Türkçe 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı (Başak Yayınları)

Değerler eğitimi son yıllarda önem verilen bir konudur. YÖK Tez Tarama sayfasında “değerler eğitimi” anahtar kelimesiyle 28.03.2018 tarihinde yapılan aramada 132 teze ulaşılmıştır:

**Tablo 2**  
“Değerler Eğitimi” Konulu Tezlerin Yıllara Göre Sayısı

Yıl	Tez Sayısı
1999	2
2007	2
2008	3
2009	2
2010	5
2011	7
2012	7

2013	18
2014	19
2015	27
2016	18
2017	22
<b>Toplam</b>	<b>132</b>

Tablo incelendiğinde 2010-2017’de tez sayısının 123 olduğu görülmektedir. Bu da “değerler eğitimi” konusunun 2010 yılından sonra önemli hâle geldiğini göstermektedir. 2010 yılından sonra yayımlanan Türkçe dersi programlarında (TDÖP, 2015 ve TDÖP, 2017) değerlere yer verilmiştir. 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda değerler eğitimi ön plana çıkarılmamış, değer örneklerine yer verilmemiştir. TDÖP, 2015 ve TDÖP, 2017’de değerler eğitimine yönelik ayrıntı vardır.

TDÖP, 2015’te “Biz ve Değerlerimiz” temasında yer alması gereken değerlere yer verilmiştir. TDÖP, 2017’de “Öğretim Programında Değerler Eğitimi” başlığının yanı sıra “Erdemler” teması açıklanırken değerlere yer verilmiştir. TDÖP, 2015 ve TDÖP, 2017’de değerlere yer verildiği için bu programlara göre yazılmış 5 kitap (5. ve 6. sınıf Türkçe kitapları) incelenmiştir. 7. ve 8. sınıflarda okutulan Türkçe kitapları 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre yazılmıştır.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Belirtilen kitaplar okunarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde derin bir işleme tabi tutulur, kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Kavramlar, araştırmacıyı temalara götürür ve temalar sayesinde olgular daha iyi düzenlenebilir ve daha anlaşılır hâle getirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227).

BTD, 2017 ile programlarda (TDÖP-2015, TDÖP, 2017) belirtilen aşağıdaki değerler dikkate alınarak metin ve etkinlikler incelenmiştir:

**Tablo 3**

BTD, 2017, TDÖP, 2015 ve TDÖP, 2017’deki Değerler

No.	TDÖP, 2015	TDÖP, 2017	BTD, 2017
1.	Aile	Ahlak	Adalet
2.	Arkadaşlık	Alçak gönüllülük	Dostluk
3.	Büyüklerimiz	Azim	Dürüstlük
4.	Çalışkanlık	Cömertlik	Öz Denetim
5.	Dayanışma	Dayanışma	Sabır
6.	Dostluk	Dostluk	Saygı
7.	Dürüstlük	Dürüstlük	Sevgi
8.	İnsan ilişkileri	Güven	Sorumluluk
9.	Merhamet	İyilikseverlik	Vatanseverlik
10.	Paylaşma	Kardeşlik	Yardımseverlik
11.	Sadakat	Merhamet	-
12.	Saygı	Paylaşma	-
13.	Sevgi	Sabır	-
14.	Sözünde Durma	Sadakat	-
15.	Vefa	Saygı	-

16.	Yardımlaşma	Sevgi	-
17.	-	Sılayırahim	-
18.	-	Vefa	-
19.	-	Vicdanlı olmak	-
20.	-	Yardımseverlik	-
Toplam	16	20	10
Toplam Farklı Değer Sayısı	6	9	4

Verilen tabloda TDÖP, 2015, TDÖP, 2017 ve BTĐ, 2017'deki değerler yer almaktadır. İnceleme nesnesini oluşturan ders kitapları bu değerler dikkate alınarak incelenmiştir. BTĐ ve programlarda yer almayan ancak metin ve etkinliklerde bulunan başka değerler de çalışmaya dâhil edilmiştir. Elde edilen değerler sayılarak tablolaştırılmış ve sıklığı çıkarılmıştır.

### 3. Bulgu ve Yorumlar

#### 3.1. "Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları)"ndaki Metin ve Etkinliklerde Değerler

**Tablo 4**

"Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları)"ndaki Metin ve Etkinliklerde Değerler

Değerler	f
Adalet	1
Ahlak	-
Alçak Gönüllülük	5
Azim	2
Cömertlik	1
Dayanışma	8
Dostluk	8
Dürüstlük	-
Güven	3
İyilikseverlik	1
Kardeşlik	2
Merhamet	7
Öz denetim	6
Paylaşma	6
Sabır	6
Sadakat	2
Saygı	20
Sevgi	31
Sılayırahim	-
Sorumluluk	12
Vatanseverlik	24
Vefa	4

Vicdanlı olmak	3
Yardımseverlik	9
<b>Toplam: 24 Değer</b>	<b>Toplam: 21 Değer</b>

“Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı”nda en çok “sevgi” değeri görülmektedir. 18’i etkinlikte 13’ü metinde olmak üzere 31 farklı yerde bu değere yer verilmiştir. Kitap sevgisi 13, Anadolu sevgisi 4, doğa sevgisi ve insan sevgisi 3, hayvan sevgisi 2, baba sevgisi, bayrak sevgisi ve Mustafa Kemal sevgisi birer kez geçmektedir. 3 yerde sevginin türü belirtilmemiştir.

“Sevgi” değerini 24 farklı yerde geçen “vatanseverlik” değeri takip etmektedir. 18’i etkinlikte 6’sı metinde olmak üzere kitapta “vatanseverlik” değerinin dağılımı yapılmıştır. “ahlak”, “dürüstlük” ve “sılayırahim” değerlerinin 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin ve etkinliklerde yer almaması dikkat çekici bir bulgudur. “adalet”, “cömertlik” ve “iyilikseverlik” değerleri birer kez olmak üzere en az yer verilen değerlerdir. “alçak gönüllülük” 5, “azim”, “kardeşlik” ve “sadakat” ikişer, “dayanışma” ve “dostluk” sekizer, “güven” ve “vicdanlı olmak” üçer, “merhamet” 7, “öz denetim”, “paylaşma” ve “sabır” altışar, “saygı” 20, “sorumluluk” 12, “vefa” 4 ve “yardımseverlik” 9 farklı yerde tespit edilen değerlerdir. İnsana saygı 16, İstiklal Marşı’na ve Atatürk’e saygı 1 bir yerde geçmektedir. 2 farklı yerde saygının türü belirtilmemiştir. Vatana karşı sorumluluk 5, aileye sorumluluk 3, dine, yönetilenlere, arkadaşına ve Türkçeye karşı sorumluluk birer kez geçmektedir.

Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı”nda değerlerin dağılımında bir denge olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu Gül (2017) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerlik arz etmektedir. Kaşkaya ve Duran (2017) tarafından ilkökul ders kitaplarındaki değerlere ilişkin yapılan araştırmada Türkçe ders kitaplarında en çok vurgulanan değerlerin “sevgi”, “yardımseverlik”, “vatanseverlik”, “paylaşma” ve “saygı” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Pilav ve Erdoğan (2016), 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında en çok “sevgi” ve “ulusal değerlere” yer verildiğini tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırmadaki bulguları desteklemektedir.

**Tablo 5**

“Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları)”ndaki Metin ve Etkinliklerde Yer Alan Diğer Değerler

<b>Diğer Değerler</b>	<b>f</b>
Bağımsızlık	5
Barış	1
Bilimsellik	15
Çalışkanlık	7
Duyarlılık	7
Özgürlük	4
Tasarruf	3
<b>Toplam</b>	<b>7 Değer</b>

“Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı”nda BTĐ, 2017 ile TDÖP, 2017’de yer almayan 7 farklı değer görülmüştür. Bu değerlerden en çok görüleni “bilimsellik” tir. “Bilimsellik” 15 farklı yerde tespit edilmiştir. Bu değeri yedişer yerde görülen “çalışkanlık” ve “duyarlılık” takip etmektedir. “Bağımsızlık” 5, “özgürlük” 4, “tasarruf” 3, “barış” 1 yerde görülmektedir.

“5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda BTĐ, 2017 ile TDÖP, 2017’de geçen 21 farklı değere yer verilmiştir. Ayrıca 7 farklı değer tespit edilmiştir. Değerler tekrarlarıyla dikkate alındığında “5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda toplam 203 değer vardır. BTĐ, 2017 ile TDÖP, 2017’de toplam 24 farklı değere yer verilmiştir. “5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda bu değerlerin 21’inin kullanılması, %87,5 oranında değerlerin işlendiğini göstermektedir.

### 3.2. Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları) ile “Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı (MEB Yayınları)”nda Yer Alan Metin ve Etkinliklerdeki Değerler

**Tablo 6**

Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları) ile “Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı (MEB Yayınları)”nda Yer Alan Metin ve Etkinliklerdeki Değerler

TDÖP, 2015'te “Biz ve Değerlerimiz” Temasında Yer Alan Konu Örnekleri	f
Aile	2
Arkadaşlık	1
Büyüklerimiz	2
Çalışkanlık	1
Dayanışma	1
Dostluk	8
Dürüstlük	1
İnsan İlişkileri	1
Merhamet	-
Paylaşma	-
Sadakat	-
Saygı	1
Sevgi	4
Sözünde Durma	-
Vefa	-
Yardımlaşma	2
<b>Toplam:16 Değer</b>	<b>Toplam: 11 Değer</b>

6. Sınıf Türkçe Ders ve Etkinlik Kitabı (MEB Yayınları)'nın “Biz ve Değerlerimiz Teması”nda en çok yer verilen değer “dostluk” tur. 6'sı etkinliklerde 2'si metinlerde olmak üzere 8 yerde “dostluk” değeri tespit edilmiştir. Bu değeri 4 farklı yerde kullanılan “sevgi” değeri takip etmektedir. 2'si metinde 2'si etkinliklerde olmak üzere dağılım gösterdiği belirlenmiştir. 3 yerde insan sevgisi olarak kullanılan sevgi değerinin 1 yerde türü belirtilmemiştir. Bu sonuçlar; Fırat ve Mocan (2014) ile Şen (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada dikkat çeken bulgulardan biri de TDÖP, 2015'in “Sınıf Düzeyine Göre Temalar ve Konu Örnekleri” tablosunda yer alan “merhamet”, “paylaşma”, “sadakat”, “sözünde durma” ve “vefa” değerlerine 6. Sınıf Türkçe Ders ve Etkinlik Kitabı (MEB Yayınları)'nda hiç yer verilmemesidir.

“arkadaşlık”, “çalışkanlık”, “dayanışma”, “dürüstlük”, “insan ilişkileri” ve “saygı” değerlerine birer kez yer verilmiştir. 6. Sınıf Türkçe Ders ve Etkinlik Kitabı (MEB Yayınları)'nın “Biz ve Değerlerimiz” temasında görülen diğer değer sayısı 1'dir. “Hoşgörü” değeri “Biz ve Değerlerimiz” temasında bir etkinlikte yer almaktadır.

6. Sınıf Türkçe Ders ve Etkinlik Kitabı (MEB Yayınları)'nın “Biz ve Değerlerimiz Teması”nda toplam 12 farklı değere ulaşılmıştır. Bu değerlerin 11'i TDÖP, 2015'te belirtilen değerlerdir. Belirtilen değerlerin 5'ine ders ve etkinlik kitabında yer verilmemiştir. %68,75 oranında programda belirtilen değerlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Değerler tekrarlarıyla dikkate alındığında 6. Sınıf Türkçe Ders ve Etkinlik Kitabı (MEB Yayınları) “Biz ve Değerlerimiz” temasında 25 değer vardır.

### 3.3. “İlköğretim Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (Başak Yayınları)” ile “İlköğretim Türkçe 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı (Başak Yayınları)”nda Yer Alan Metin ve Etkinliklerdeki Değerler

**Tablo 7**

“İlköğretim Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (Başak Yayınları)” ile “İlköğretim Türkçe 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı (Başak Yayınları)”nda Yer Alan Metin ve Etkinliklerdeki Değerler

TDÖP, 2015’te “Biz ve Değerlerimiz” Temasında Yer Alan Konu Örnekleri	f
Aile	2
Arkadaşlık	2
Büyüklerimiz	3
Çalışkanlık	1
Dayanışma	-
Dostluk	7
Dürüstlük	-
İnsan İlişkileri	3
Merhamet	-
Paylaşma	-
Sadakat	-
Saygı	4
Sevgi	8
Sözünde Durma	-
Vefa	2
Yardımlaşma	-
<b>Toplam: 16 Değer</b>	<b>Toplam: 9 Değer</b>

6. Sınıf Türkçe Ders ve Etkinlik Kitabı (Başak Yayınları)’nın “Biz ve Değerlerimiz Teması”nda en çok yer verilen değer “sevgi” dir. 4’ü etkinliklerde 4’ü de metinlerde olmak üzere 8 yerde “sevgi” değeri tespit edilmiştir. Çocuk sevgisi 3, anne, arkadaş ve ağaç sevgisi birer yerde belirlenmiştir. 2 farklı yerde sevgi değerinin türü yoktur. Bu değeri 7 farklı yerde kullanılan “dostluk” değeri takip etmektedir. 4’ü etkinliklerde 3’ü de metinlerde olmak üzere dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

“dayanışma”, “dürüstlük”, “merhamet”, “paylaşma”, “sadakat”, “sözünde durma” ve “yardımlaşma” değerleri, TDÖP, 2015’in “Sınıf Düzeyine Göre Temalar ve Konu Örnekleri” tablosunda yer almasına rağmen ders ve etkinlik kitabında işlenmemiştir. Padem ve Aktan (2014) tarafından yapılan araştırmada “merhamet” ve “sadakat” değerlerinin en az yer verilen değerlerden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırmanın bulgularıyla paraleldir.

TDÖP, 2015’in “Sınıf Düzeyine Göre Temalar ve Konu Örnekleri” tablosunda yer almayan değerlerden “fedakârlık” değeri bir metinde yer almaktadır.

6. Sınıf Türkçe Ders ve Etkinlik Kitabı (Başak Yayınları)’nda toplam 10 değer vardır. Değerler tekrarlarıyla dikkate alındığında 6. Sınıf Türkçe Ders ve Etkinlik Kitabı (Başak Yayınları)’nın “Biz ve Değerlerimiz” temasında toplam 32 değer olduğu tespit edilmiştir.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

“Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı”nda 203 değer vardır. Bu değerlerin 153’ü etkinliklerde 50’si metinlerde yer almaktadır. “Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı”nda etkinliklerin metinlerden daha çok değer taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.



“6. Sınıf Türkçe Ders ve Etkinlik Kitabı (MEB Yayınları)” “Biz ve Değerlerimiz” temasında 24 değer belirlenmiştir. Bu değerlerin 19’u etkinliklerde 5’i metinlerde yer almaktadır. “6. Sınıf Türkçe Ders ve Etkinlik Kitabı (MEB Yayınları)”nda etkinliklerin metinlerden daha çok değer taşıdığı saptanmıştır.

“6. Sınıf Türkçe Ders ve Etkinlik Kitabı (Başak Yayınları)”nda 17’si etkinliklerde 15’i metinlerde olmak üzere 32 değere ulaşılmıştır. “6. Sınıf Türkçe Ders ve Etkinlik Kitabı (Başak Yayınları)”ndaki değerler, diğer kitaplara göre metin ve etkinliklerde daha dengeli dağılım göstermektedir.

İncelenen ders ve etkinlik kitaplarında değerlerin dağılımında bir denge yoktur. Birkaç değere çok fazla yer verilirken bazı değerlere az yer verildiği hatta hiç yer verilmeyen değerler olduğu tespit edilmiştir.

Kitapların bağlı olduğu BTĐ, 2107, TDÖP, 2015 ve TDÖP, 2017’deki değerler dikkate alındığında “Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı”nda olması gereken değerlerin %87,5’i, “6. Sınıf Türkçe Ders ve Etkinlik Kitabı (MEB Yayınları)”nda %68,75’i, “6. Sınıf Türkçe Ders ve Etkinlik Kitabı (Başak Yayınları)”nda %56,25’i yer bulmuştur. Bu sonuçlar “Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı”nın değerler bakımından daha zengin olduğunu göstermektedir.

“Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı” ile “6. Sınıf Türkçe Ders ve Etkinlik Kitabı (Başak Yayınları)”nda en çok “sevgi” değerine yer verildiği belirlenmiştir. “6. Sınıf Türkçe Ders ve Etkinlik Kitabı (MEB Yayınları)”nda ise en çok “dostluk” değerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Programda ve resmî açıklamalarda belirtilen değerlerin temalara dağılımı dengeli yapılmalıdır.
- Değerlerin metin ve etkinliklere dağılımında bir denge olmalıdır.
- Öğrencilere kazandırılacak değerler yaşlara göre önceden belirlenmeli ve bu planlamadaki değerlere göre metinler bulunmalı, etkinlikler hazırlanmalıdır.

## Kaynaklar

- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Bozkurt, B. Ü. & Canlı, S. (2017). *İlköğretim Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Başak Yayınları: Ankara.
- Bozkurt, B. Ü. & Canlı, S. (2017). *İlköğretim Türkçe 6. sınıf öğrenci çalışma kitabı*. Başak Yayınları: Ankara.
- Fırat, H. & Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183, 25-49.
- Gül, M. (2017). Türkçe ders kitabındaki metinlerin (5. sınıf) değerler eğitimi yaklaşımıyla incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 59-78.
- Gülden, B. (2014). *Yavuz Bahadıroğlu'nun çocuk romanları ve hikâyelerinde yer alan değerler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Haykır, H. A., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R. & Üstün E. (2017). *Ortaokul Türkçe 5 ders kitabı*. MEB Yayınları: Ankara.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies*, 6(19, 2011, 1439-1454.
- Kaşkaya, A. ve Duran, T. (2017). İlkokul ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417-441.
- MEB ilköğretim Türkçe 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu (2006), 23.04.2015 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>’den erişildi.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017b). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. 20.03.2018 tarihinde [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf)’den erişildi.
- MEB Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı (2015). 02.05.2015 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>’den erişildi.
- MEB Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). (2017a). 29.08.2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222> sayfasından erişilmiştir.
- Padem, S. & Aktan, O. (2014). İlköğretim 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlerin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 5-24.
- Pilav, S. & Erdoğan Ş. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 351-371
- Sümer, F. K., Muştı, G. & Şengül S. (2017). *Ortaokul Türkçe 6 ders kitabı*. MEB Yayınları: Ankara.
- Sümer, F. K., Muştı, G. & Şengül S. (2017). *Ortaokul Türkçe 6 öğrenci çalışma kitabı*. MEB Yayınları, Ankara.

- Şen Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletlediği değerler açısından incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5).
- Şen, Ü. (2007). *Millî eğitim bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>  
[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b8efa3939f863.15292979](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b8efa3939f863.15292979)



## The Adaptation of the Scale of Determining the Sources of Self-Efficacy for Secondary School Students

Birsen GÜNERİ<sup>1</sup>, Ali ARSLAN<sup>2</sup>

Received: 20 November 2018, Accepted: 10 December 2018

### ABSTRACT

Self-efficacy can be defined as the belief about an individual's ability to perform a task. It is known that students' self-efficacy beliefs are an important affective feature that influences their academic achievements in the field of education. Therefore, it can be said that knowing the sources that feed students' self-efficacy beliefs will play an important role in increasing their self-efficacy beliefs and thus their academic achievements. As a result of literature review, it is seen that the studies on self-efficacy beliefs and its sources are limited. In this study, it was aimed to adapt the "The Scale of Determining the Sources of Self-Efficacy Belief" developed for middle school students, for secondary school students. The pilot study of the scale was applied on 304 secondary students in the spring semester of 2015-2016 academic year. Confirmatory factor analysis was conducted to determine whether the scale is appropriate for secondary school students. As a result, the discriminatory levels of the items were found to be quite high. It was also found that the sub-dimensions forming the scale gave reliable results. Moreover, the new scale confirmed the four-factor structure as in the original scale.

**Keywords:** Self-efficacy Belief, Sources of Self-efficacy Belief, Scale Adaptation.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

Self-efficacy expresses the belief that the students hold about their capabilities about completing the academic activities. Self-efficacy belief is nourished from four sources; performance accomplishments, vicarious experiences, verbal persuasion and emotional states. As self-efficacy belief effects the students' performance, determining their sources of self-efficacy beliefs will provide information about how to increase their self-efficacy belief toward a course. Also, it was determined that the studies aiming to reveal the students' sources of self-efficacy beliefs are quite limited when the related literature was examined. Therefore, this study was aimed to adapt the "The Scale of Determining the Sources of Self-efficacy Belief" developed for middle school students to the secondary school students.

#### *Methods*

This study is to determine validity and reliability studies of the Scale of Determining the Sources of Self-Efficacy for secondary school students and English course. The original scale consisted of four factors and a total of 12 items. Scale items had five-point evaluation options (5 for Completely Agreeing, 4 for Agreeing, 3 for Dismissive, 2 for Disagreeing, 1 for Absolutely Disagreeing). In the new form of the scale, the items were expressed in the form of question (ex: How much does the fulfillment of the tasks given in the English course successfully increase the belief that you will learn the English course) and the options were formed in the five-point evaluation; highly increase 5, quite increase 4, moderate increase 3, slightly increase 2, never increase 1. The pilot study was carried out on 304 secondary school students. Confirmatory factor analysis was conducted to test whether the scale items and factor structure were suitable for secondary school students. Also, t-test results for independent groups were examined to reveal the corrected item-total correlations and the significance of sub-group and upper-group points difference to

<sup>1</sup> Master Student, Zonguldak Bülent Ecevit University

<sup>2</sup> Assoc. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [aliarslan.beun@gmail.com](mailto:aliarslan.beun@gmail.com)

reveal the discriminative of the scale items. The Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) internal consistency coefficient was calculated to determine the internal consistency of the scale items.

### *Findings*

The values of goodness fit index show that the scale structure and the data are compatible with each other. In addition, the factor loadings of the items in the performance accomplishments factor changed between 0,61 and 0,66, and the item-total correlations ranged between 0,43 and 0,50. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of this factor was 0,66. Factor loadings of the items in the vicarious experiences factor of the scale were changed between 0,69 and 0,72, while item-total correlations ranged between 0,54 and 0,61. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of this factor was 0,74. The factor loadings of the items in the verbal persuasion factor changed between 0,70 and 0,81, and the item-total correlations ranged between 0,58 and 0,67. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of this factor was 0,78. The factor loadings of the items in the emotional states factor changed between 0,67 and 0,78, while the item-total correlations ranged between 0,58 and 0,64. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of this factor was 0,78.

### *Discussion and Conclusions*

As a result, it was observed that the original scale maintained its four-factor structure and all items were included in the new scale. Moreover, it was concluded that the refined scale was suitable for secondary school students since the values of goodness fit index were predominantly in good fit range. When the t-test values of the independent groups that reveal the significance of the difference between the item-total correlation values and the lower-group and the upper-group with the purpose of revealing the discriminative of the scale items, it can be said that they have construct validity. In addition, Cronbach's Alpha values, which show the internal consistency coefficient between the items of the factors other than the vicarious experiences factor, are also in acceptable ranges. Therefore, it can be said that the new scale accurately measures the sources of self-efficacy belief. The new version of the scale aimed at determining the secondary school students' sources of self-efficacy beliefs toward English course can be used for other courses by changing the course name in the scale and by conducting pilot study as well.

# Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeğinin Ortaöğretim Öğrencilerine Uyarlanması<sup>1</sup>

Birsen GÜNERİ<sup>2</sup>, Ali ARSLAN<sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 20 Kasım 2018, **Kabul Tarihi:** 10 Aralık 2018

## ÖZET

Öz yeterlik inancı, bireyin bir işi gerçekleştirebilmek için yeteneklerine olan inancı ve güveni olarak tanımlanmaktadır. Eğitim alanında da öğrencilerin öz yeterlik inançlarının akademik başarılarına etki eden önemli bir duyuşsal özellik olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin öz yeterlik inançlarını besleyen kaynakların bilinmesinin öz yeterlik inançlarını ve dolayısıyla akademik başarılarını artırmada önemli bir rol oynayacağı söylenebilir. Alan yazın incelemesinde öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançları ve kaynaklarına ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ilköğretim öğrencileri için geliştirilen 'Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği'nin ortaöğretim öğrencilerine uyarlanması amaçlanmıştır. Pilot çalışma 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde 304 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin ortaöğretim öğrencilerine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz neticesinde ölçeğin orijinal ölçekte olduğu gibi dört faktörlü yapıyı doğruladığı ve ölçek maddelerinin ayırt edicilik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca ölçeği oluşturan alt faktörlerin güvenilir sonuçlar verdiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz Yeterlik İnancı, Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Ölçek Uyarlama.

## 1. Giriş

Öğrencilerin, akademik etkinliklerde başarılı olmalarını sağlayan birçok etken bulunmaktadır. Öğrenme ürünlerinin kalitesi öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal giriş davranışlarının yanı sıra öğretim etkinlikleri gerçekleştirilirken göz önünde bulundurulmuş ipucu, katılım, dönüt, düzeltme ve pekiştirme değişkenlerine bağlıdır (Bloom, 1998). Aynı öğrenme ortamında bazı öğrenciler aynı bilgi ve becerilere sahipken akranlarından daha az başarılı ve motive oldukları görülür. Öğrenciler arasındaki bu farklılığın kaynağı duyuşsal özelliklerindeki farklılık olabilmektedir. Bandura (1977), insanların bilişsel süreçlerini etkileyen değişkenlerden birinin kişilerin öz yeterlik inançları olduğunu öne sürmektedir. Öz-yeterlik inancı, "bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak gerçekleştirebilme kapasitesine ilişkin inancı" olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997).

Öz yeterlik inancı, öğrencilerin yaptıkları seçimleri, ortaya koydukları çabayı, güçlüklerle yüz yüze kaldıklarında sergiledikleri ısrar ile azmi ve hayatlarını şekillendiren sayısız görevi yerine getirirken hissettikleri kaygı ve rahatlığı belirler. Bu inanç, öğrencilerin kendileri ve akademik yeterlikleri ile ilgili sahip oldukları algı, bilgi ve beceriler ile ne yapacaklarına, nasıl yapacaklarına karar vermelerine yardımcı olur (Pajares & Valiante, 1999). Bu bakımdan öz yeterlik inancı, öğrenci performansına yön veren önemli bir duyuşsal özelliktir.

Akademik olarak kendini yeterli hisseden öğrenciler, yeteneklerini geliştirebilecekleri daha zorlayıcı aktivitelerle meşgul olma eğilimindedirler. Öz yeterlik inançları yüksek olan öğrenciler, daha önce başarı ile sonuçlanmış problem çözme becerileri sayesinde kendilerinden daha emin olurlar. Sahip oldukları yetenekler hakkında şüphe duyanlarla karşılaştırıldıklarında verilen bir görevi yerine getirmede kendilerini yeterli gören öğrenciler, göreve başlamaya hazırdırlar, daha sıkı çalışırlar, güçlüklerle karşılaştıklarında daha fazla sebat gösterirler ve daha yüksek başarılar elde ederler (Bandura, 1977). Buna göre öz yeterlik inancı öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve öğrenmelerinde tamamlayıcı bir role sahiptir (Pajares & Schunk, 2005).

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamlanmış olduğu yüksek lisans tezine dayalı olarak gerçekleştirilmiş olup 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuştur.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

<sup>3</sup> Doç.Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [aliarslan.beun@gmail.com](mailto:aliarslan.beun@gmail.com)

### 1.1. Öz Yeterlik İnancı Kaynakları

İnsanların sahip oldukları bilgi ve yeteneklerine ilişkin kişisel inançları, kendilerini bilme ve tanımlarına yardımcı olan önemli bir görüştür (Bandura, 1997). Öz yeterlik inancı kavramının yanında öğrencilerin bu inancı nasıl oluşturdukları da araştırmacılar tarafından merak edilen diğer bir konu olmuştur. Bandura (1986, 1997), öğrencilerin öz yeterlik inançlarını, birbirleriyle ilişkili dört kaynaktan edindikleri bilgileri yorumlamaları sonucunda oluşturduklarını ve geliştirdiklerini öne sürmüştür. Bu dört temel kaynak; performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ile fizyolojik ve duygusal durumlarıdır.

#### 1.1.1. Doğrudan Yaşantılar (Performans Başarıları)

Öz yeterlik inancının birinci ve en güçlü kaynağı, öğrencilerin sergiledikleri performansların (başarı ya da başarısızlık durumunu) sonuçlarını yorumlamaları ve değerlendirmeleri anlamına gelen doğrudan yaşantılardır (Bandura, 1986, 1994). Kişisel deneyimlerden oluşması sebebiyle doğrudan yaşantılar kaynağı öz yeterlik inancının oluşumuna etki eden en güçlü kaynak (Bandura, 1986, 1994) olarak görülmektedir. Birçok çalışma (Arslan, 2012; Britner & Pajares, 2006; Hampton, 1998, 2003; Lopez & Lent, 1992; Pajares, Johnson & Usher, 2007; Stevens, Olivarez & Hamman, 2006; Usher & Pajares, 2006, 2009) sonuçları bu kaynağın oldukça güçlü olduğunu ortaya koymuştur. Bireyin bir alanda edinmiş olduğu deneyimler, aynı alana ya da benzer durumlara yönelik öz yeterlik inancını etkilemektedir (Bandura, 1997). Öğrenciler akademik bir etkinlik sonunda doğal olarak performanslarını değerlendirirler. Yeterliklerine ilişkin yargıları bu değerlendirmelerle oluşmaktadır. Öğrencilerin edindikleri başarılı ya da başarısız deneyimler, öz yeterlik inançlarını etkiler (Bandura, 1989). Öyleyse, öğrenciler başarılı deneyimler elde ettiklerinde bu ve buna benzer etkinliklerde tekrar aynı sonucu elde edebileceklerine karşı kendilerine güven duyarlar. Öte yandan, başarısız deneyimler yaşanması yeterlik inançlarını zedeler. Öğrencilerin edinmiş oldukları başarılı yaşantılar olumlu öz yeterlik inancına sahip olmalarını sağlarken; başarısız yaşantılar da olumsuz öz yeterlik inancına sahip olmalarına neden olur. Dolayısıyla, geliştirdikleri öz yeterlik inançları, sonraki performanslarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecektir (Bandura, 1997). Daha önce başarılı oldukları bir durumla karşılaştıklarında öğrenciler kendilerine güvenerek hemen işe başlarken, başarısız olanlar gerekli bilgi ve yeteneklere sahip olsalar bile kendine güvenmez ve harekete geçmezler. Hissettikleri başarısızlık duygusuyla baştan pes ederler (Bandura, 1994).

#### 1.1.2. Dolaylı Yaşantılar

İnsanlar öz yeterlik inançlarını oluştururken sadece kendi deneyimlerinden faydalanmazlar. Birçok öz yeterlik inancı başka kişilerin deneyimlerinden de oluşur. İnsanlar çevrelerindeki kişilerin davranışlarını gözlemlerler. Bir göreve ilişkin gözlenen performans, kişilerin öz yeterlik inançlarını oluşturmalarına yardımcı olur. Bandura'ya (1997) göre, dolaylı yaşantılar, öğrencilerin akranlarının ya da model aldıkları kişilerin performanslarını gözlemleyerek kendi yeterliklerini değerlendirmeleri sonucu oluşmaktadır. Kendileriyle özdeşim kurduğu kişinin edindiği deneyimler onun öz yeterlik inancını etkiler. Benzerlik bulunduğu inandığı kişilerin bir görevi yaparken olumlu sonuçlar elde etmesi, onların da aynı konuda başarılı olabileceğine karşı inancını artırır ve bu durum onun performansına olumlu etki eder. Buna karşın, başarısızlık elde edildiğinin gözlenmesi de, aynı şekilde öğrencilerin bu konuya ilişkin yeteneklerine duydukları inancı azaltır (Schunk, 1987). Dolaylı yaşantılar kişilerin kabiliyetlerine karşı şüpheli olduğu ya da henüz bir yeterlik inancının oluşmadığı durumlarda önemli bir kaynak olmaktadır. Benzerlik kurulan modelin başarıları gözlemcinin de aynı başarıyı tadacak kabiliyetlere sahip olduğu inancının oluşmasına yardımcı olur. Ayrıca gözlemcinin modelle kurduğu benzerlik ne kadar fazlaysa öz yeterlik inancının oluşumuna etkisi de o derece fazla olacaktır (Bandura, 1994).

#### 1.1.3. Sözel İkna

Kendilerini başkalarının performansları ile karşılaştırmanın yanı sıra, öğrenciler, anne-babalar, öğretmenler ve güvenilir arkadaşlardan gelen sözel ikna ve cesaretlendirmeler yoluyla da öz yeterlik inançlarını oluşmasını katkı sağlar. Başarabilecekleri yönündeki telkinlerin, öğrencilerin yeterliklerine güven duymalarını sağladığı, motivasyonlarını artırdığı ve harekete geçmelerini kolaylaştırdığı birçok

çalışmada (Bandura, 1997; Hattie & Timperley, 2007; ve Usher & Pajares 2009) ortaya konmuştur. Bandura (1986), öz yeterlik inancını sözel ikna yoluyla düşürmenin, onu geliştirmekten gerçekten daha kolay olabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin öz yeterlik inançları, başarılı olabilecekleri konusunda çevreden duydukları olumlu ve teşvik edici sözler sayesinde olumlu etkilenirken; diğer yandan başaramayacakları konusundaki sözlerle olumsuz etkilenmektedir (Bandura, 1997). Etkili ikna mesajları, öğrencilerin yetenekleri konusunda onların inançlarını geliştirmeli, aynı zamanda da öngörülen başarıya ulaşılmasını garantilemelidir (Britner, & Pajares, 2006). Abartılı ve gerçeği yansıtmayan sözler, başarı ile sonuçlanmadığında öz yeterlik inancının zedeleyerek hızlıca düşmesine neden olmaktadır (Bandura, 1997).

#### 1.1.4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar

Son olarak, Bandura'ya göre (1982) öz yeterlik inançlarının bir kaynağı da öğrencilerin *fizyolojik ve duygusal durumlarıdır*. Öğrencilerin ruhsal ve fizyolojik durumları öz yeterlik inançlarını etkiler. Öğrenciler akademik bir görevi yerine getirirken cesaretlendiren, orta güçlükte ve rahat hissettiği bir ortamda ise kendini güvende ve huzurlu hisseder. Bu his işini başarı ile tamamlayabileceğine inanmasına yardım eder. Dolayısıyla öz yeterlik inancının artması ve başarılı performans sergilemesi mümkündür. Buna karşın stresli, zorlayıcı, kaygı ve yorgunluk verici bir ortamda bir işle meşgul olduğunda öğrenciler de gergin ve huzursuz hisseder. Bundan dolayı, öz yeterlik inancı olumsuz etkilenerek düşer (Bandura, 1997). Sonuç olarak, öğrenciler akademik etkinlikleri yaparken hangi duyguları hissederlerse, bu etkinlikleri tekrar etme istekleri ve başarılı olacaklarına dair inançları da artar ya da azalır. Bununla birlikte, öğrencilerin fiziksel ve duygusal olarak iyi hissetmelerinin sağlanması ve olumsuz duygusal durumlarının azaltılması öz yeterlik inancını geliştirir (Usher & Pajares, 2009). Olumlu ruh hali kişinin öz yeterlik inancını güçlendirir, karamsar ruh hali ise bu inancı zayıflatır. Öz yeterlik inançlarını oluştururken öğrenciler bu ruhsal durumlardan edindikleri bilgilere kısmen güvenirlir (Pajares, 1997).

Birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da öz yeterlik inancının önemi keşfedilmiş ve öz yeterlik inancının, akademik başarıyı etkileyen ve geliştiren önemli bir duyusal kavram olduğu çalışmalarla kanıtlanmıştır (Bandura 1997; Pajares 1997; Schunk 1981, 1982, 2011). Eğitim araştırmacıları, öğrencilerin akademik görevleri yerine getirmek ya da akademik etkinliklerde başarılı olmak için geliştirdikleri kabiliyetlerine ilişkin sahip oldukları bu inançlarının, akademik performanslarını çok güçlü bir şekilde arttırdığını bildirmiştir (Bandura,1997; Pajares, 1996, 1997; Pajares & Schunk, 2005). Dolayısıyla, akademik alanda beklenen başarıya ulaşabilmek için öğrencilerin öz yeterlik inançlarını artıracak ve geliştirecek öğrenme ortamları düzenlemek gereklidir. İstenen hedeflere ulaşmada öz yeterlik inancının olduğu kadar, bu inancı ortaya çıkaran kaynaklarının bilinmesi eğitimcilerin hem işini kolaylaştırır hem de kaliteli bir eğitimin temelini atmaya yardım eder. Çünkü öz yeterlik inanç kaynaklarının incelenmesi, öğrencilerin öz yeterlik inançlarının artırılması konusunda destekleyici bir unsur oluşturabilir. Aynı zamanda, öğrencilerinin hangi kaynaktan ne düzeyde etkilendiklerini bilmek, onların öz yeterlik inançlarını ve buna bağlı olarak akademik başarısını olumlu etkileyeceğinden ve artıracığından dolayı eğitimde ulaşılacak istenilen hedeflere daha hızlı ve kolay varılabilir.

İlgili literatür incelendiğinde, çalışmaların çoğunda öğrencilerin öz yeterlik inancı yüksek olmasının akademik başarılarını artırdığını ortaya koymuştur (Bandura 1997; Pajares 1997; Schunk 1981, 1982). Bundan dolayı, öz yeterlik inancı kaynaklarının neler olduğu araştırmaların diğer merak edilen konusu olmuştur. Öz yeterlik inancını besleyen bu kaynakların neler olduğunu ve hangisinin daha etkili olduğunu belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır (Hampton, 1998; Lent, Lopez, & Bieschke, 1991; Lent, Lopez, Brown & Gore 1996; Lopez & Lent, 1992; Kieffer & Henson, 2000; Usher & Pajares, 2006, 2009; White, 2009; Zelenak, 2010 ).

Türkiye'deki ilgili araştırmalar incelendiğinde genellikle öz yeterlik inancını belirlemeye yönelik çalışmalara rastlanmıştır. Buna rağmen, öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının ortaya çıkarılmasını amaçlayan çalışmalar oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. İlk olarak, Özyürek (2002) liseli öğrenciler için "Matematik Yetkinlik Beklentisi Bilgilendirici Kaynaklar Ölçeği" geliştirme çalışması yapmış ve bu ölçeğin hazırlanmasında Lent ve diğerleri (1996)'da oluşturduğu benzer bir ölçekten yararlanılmıştır. Bununla birlikte, Özyürek (2005) daha önce hazırladığı bu ölçek için yaptığı açılımlı faktör analizi çalışması sonucunda ölçek maddelerinde ve faktör yapısında değişiklik yapmış ve ölçeğe yeniden yapılandırmıştır. Aybay (2005) ise geliştirilen bu ölçeği 8. sınıflar için uyarlamış ve yeni haliyle alana katkı sağlamıştır. Özyürek (2010), lise öğrencileri matematik yetkinlik beklentisi bilgilendirici

kaynaklarını belirlemeye yönelik geliştirdiği ölçeğin yapı ve ayırt edici geçerliği sürecini açıklayan bir çalışma daha yapmıştır. Arslan (2012), ilköğretim öğrencilerinin öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inançlarını yordama gücünü incelemeyi amaçladığı bir çalışma için orijinal bir ölçek olan “Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği”ni geliştirerek literatürdeki boşluğa önemli bir katkı sağlamıştır. Aydın, Kondakçı, Temli & Tarkin (2013), Keiffer ve Henson (2000) tarafından geliştirilen Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeğini uyarlama çalışması yapmışlardır. Yine, Yurt ve Sünbül (2014), Usher ve Pajares (2009) tarafından geliştirilen “Matematik Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği”ni Türkçe’ye uyarlama çalışması yaparak alana katkı sağlamıştır.

Bu çalışmada, Arslan (2012) tarafından ilköğretim öğrencileri için geliştirilen Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği’nin ortaöğretim öğrencilerine uyarlanması amaçlanmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda ulaşılan kaynaklarda ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarını belirlemeye yönelik bir ölçek olmadığı tespit edilmiştir. Böylece, çalışmanın lise öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının belirlenmesine yönelik araştırmalara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği

Ölçek, Arslan (2012) tarafından ilköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, “5’li Likert Tipi Ölçek” (tamamen katılıyorum için 5, katılıyorum için 4, karasızım için 3, katılmıyorum için 2, kesinlikle katılmıyorum için 1 puan) formundadır. Ölçeğin pilot çalışması 467 ilköğretim 6-8. sınıf öğrencisi uygulanarak gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını ortaya koyabilmek için KMO ve Bartlett’in küresellik testi sonuçlarına bakılmıştır. Verilerin analizi neticesinde KMO değeri 0,81; Bartlett’in küresellik testi değeri 1273,959 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda ölçeğin öz değerleri 1’in üzerinde olan ve her biri 3 maddeden oluşan toplam 4 faktörlü yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu dört faktör Bandura (1986,1997) tarafından öne sürülen öz yeterlik inancı kaynaklarına da uygun olacak şekilde performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durum olarak adlandırılmıştır. Performans başarıları alt boyutu bu çalışmada doğrudan yaşantılar olarak adlandırılmıştır.

Öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarını oluşturan ölçek 4 faktörden oluşmakta olup toplam varyansın % 62,4’ünü açıklamaktadır. Performans başarıları faktörü yalnız başına toplam varyansın % 31,471’ini açıklamaktadır. Performans başarıları faktörünü oluşturan maddelerinin faktör yükleri 0,74 ile 0,78 arasında değişip, güvenilirlik katsayısı 0,70’tir. Dolaylı yaşantılar faktörü yalnız başına toplam varyansın %11,273’ünü açıklamaktadır. Dolaylı yaşantılar faktörünü oluşturan maddelerin faktör yükleri 0,72 ile 0,79 arasında değişip, güvenilirlik katsayısı 0,68’dir. Sözel ikna faktörü yalnız başına toplam varyansın %10,685’ini açıklamaktadır. Sözel ikna faktörünü oluşturan maddelerinin faktör yükleri 0,64 ile 0,82 arasında değişip, güvenilirlik katsayısı 0,68’dir. Psikolojik durum faktörü yalnız başına toplam varyansın %8,970’ini açıklamaktadır. Psikolojik durum faktörünün oluşturan maddelerin faktör yükleri 0,68 ile 0,71 arasında değişip, güvenilirlik katsayısı 0,69 olduğu belirtilmiştir. Orijinal ölçek ek 1’de sunulmuştur.

### 2.2. Ölçeğin Uyarlanma Süreci ve Analiz Yöntemleri

Ölçeğin ortaöğretim öğrencileri için hazırlanan yeni formunda maddeler soru şeklinde (örn: İngilizce dersinde verilen görevleri başarı ile yerine getirmek o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?) ifade edilmiş ve seçenekler beşli değerlendirme; Çok artırır (5), Oldukça artırır (4), Orta düzeyde artırır (3), Biraz artırır (2), Hiç artırmaz (1) şeklinde yeniden düzenlenmiştir (bkz. Ek 2).

Pilot çalışma 2015-2016 öğretim yılının bahar döneminde Zonguldak ili Ereğli ilçesinde merkez bir Anadolu lisesinde yürütülmüştür. Çalışmaya toplam 304 ortaöğretim öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, % 50,3’ünü kız, % 49,7’sini erkek öğrenciler oluştururken; öğrencilerin % 28,3’ü 9. sınıf, % 25,7’si 10. sınıf, % 26’sı 11. sınıf ve % 20,1’i 12. sınıf öğrencisidir.



Ölçek maddelerinin ve faktör yapısının ortaöğretim öğrencileri üzerinde çalışıp çalışmadığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerle ölçeğin faktör yapısının uyumlu olup olmadığını ortaya koyabilmek için iyilik uyum indeksi değerlerinden  $\chi^2/sd$  değeri, RMSEA, GFI, AGFI, CFI, RMR ve NFI değerleri incelenmiştir. İyilik uyum indeksi değerlerine ilişkin elde edilen bulgular tablo 1’de sunulmuştur.

Ayrıca ölçek maddelerinin ayırt ediciliğini ortaya koyabilmek amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarına ve alt grup ile üst grup puan farkının anlamlılığını ortaya koyabilmek için ise bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Ölçek maddelerinin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin geçerliliği ve iç tutarlılığına ilişkin bulgular tablo 2’de sunulmuştur.

### 3. Bulgular ve Yorum

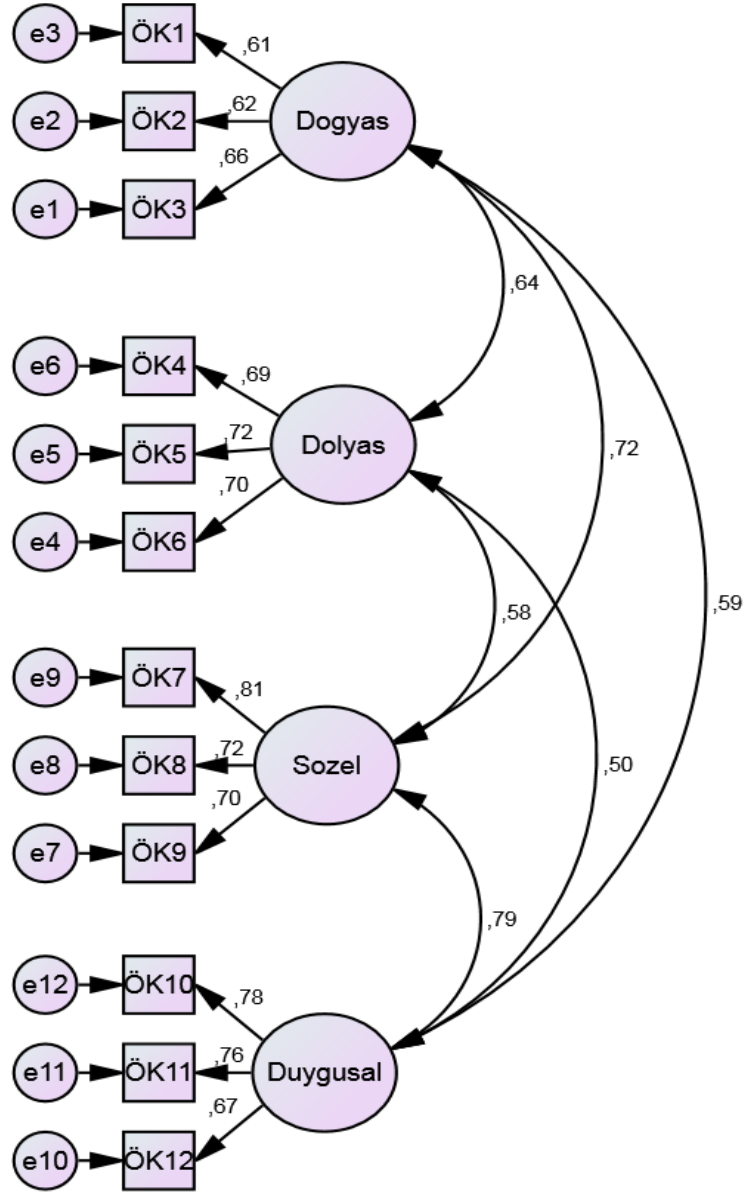
Ölçek maddelerinin ortaöğretim öğrencilerine uygunluğunu test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen uyum indeksi değerleri tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1**  
Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksleri	Uyum İndeksleri Değerleri	Kabul Edilir Uyum	İyi Uyum	Uyum Durumu
$\chi^2/sd$	1,609	$\leq 5$	$\leq 2$	İyi Uyum
RMSEA	0,045	$\leq 0,08$	$\leq 0,05$	İyi Uyum
RMR	0,055	$\leq 0,08$	$\leq 0,05$	Kabul Edilebilir
GFI	0,959	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	İyi Uyum
AGFI	0,933	$\geq 0,85$	$\geq 0,90$	İyi Uyum
CFI	0,976	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	İyi Uyum
NFI	0,940	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	Kabul Edilebilir

Kaynaklar: (Byrne, 2010; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Hu & Bentler, 1995, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Schumacker & Lomax, 2004)

Tablo 1 incelendiğinde iyilik uyum değerlerinden olan  $\chi^2/sd$  değeri, RMSEA, GFI, AGFI ve CFI değerlerinin “iyi uyum” aralığına denk geldiği, RMR ve NFI değerlerinin ise “kabul edilebilir” aralığına denk geldiği söylenebilir. Bu değerler ölçek yapısı ile verilerin birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Resim 1’de ölçeğin alt faktörleri ve bu faktörlerde yer alan maddeler sunulmuştur.



**Resim 1.** Öz-yeterlik İnancı Kaynaklarına İlişkin DFA Modeli

Doğyas: Doğrudan Yaşantılar (Performans Başarıları), Dolyas: Dolaylı Yaşantılar, Sozel: Sözel İkna, Duygusal: Duygusal Durum.

Ölçek maddelerinin ayırt edicilik düzeylerini ortaya koyabilmek amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmış, ayrıca alt-üst grup yöntemine de başvurulmuştur. Tablo 2’de ölçek maddelerinin faktör yükleri, ayırt edicilik indeksi değerleri ve ayrıca faktörleri oluşturan maddelerin iç tutarlılık katsayıları sunulmuştur.

**Tablo 2**  
Ölçek Maddelerin Faktör Yükleri, Ayırt Edicilik İndeksi ve İç Tutarlılık Katsayıları

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	r <sub>jx</sub>	t	p	α
Doğrudan Yaşantılar	1	0,61***	0,43	19,85*	0,000	0,66
	2	0,62***	0,49	17,39*	0,000	
	3	0,66***	0,50	15,29*	0,000	

Dolaylı Yaşantılar	4	0,69***	0,56	21,11*	0,000	0,74
	5	0,72***	0,61	25,03*	0,000	
	6	0,70***	0,54	22,79*	0,000	
Sözel İkna	7	0,81***	0,67	15,39*	0,000	0,78
	8	0,72***	0,61	19,88*	0,000	
	9	0,70***	0,58	16,69*	0,000	
Duygusal Durumlar	10	0,78***	0,63	17,47*	0,000	0,78
	11	0,76***	0,64	16,22*	0,000	
	12	0,67***	0,58	23,34*	0,000	

\*p&lt;0,05

\*\*\*p&lt;0,001

Tablo 2 incelendiğinde pilot çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ölçek faktörlerinden olan doğrudan yaşantılar faktörünü oluşturan maddelerinin faktör yüklerinin 0,61 ile 0,66 arasında, madde-toplam korelasyonlarının 0,43 ile 0,50 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı 0,66 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin dolaylı yaşantılar faktörünü oluşturan maddelerinin faktör yüklerinin 0,69 ile 0,72 arasında, madde-toplam korelasyonlarının 0,54 ile 0,61 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı 0,74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin sözel ikna faktörünü oluşturan maddelerinin faktör yüklerinin 0,70 ile 0,81 arasında, madde-toplam korelasyonlarının 0,58 ile 0,67 arasında değiştiği görülmektedir. Sözel ikna faktörünün Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı 0,78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin duygusal durumlar faktörünü oluşturan maddelerinin faktör yüklerinin, 0,67 ile 0,78 arasında, madde-toplam korelasyonlarının 0,58 ile 0,64 arasında değiştiği görülmektedir. Duygusal durumlar faktörünün Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı 0,78 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçek maddelerinin ayırt edicilik değerlerinin çok iyi olduğu söylenebilir. iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde ise doğrudan yaşantılar faktörünün iç tutarlılık katsayısının kabul edilebilir değer olan 0,70'in biraz altında olduğu diğer faktörlerin iç tutarlılık katsayılarının kabul edilebilir değer aralığında olduğu söylenebilir.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, ilköğretim öğrencileri için geliştirilmiş olan öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarını belirleme ölçeğinin ortaöğretim öğrencileri için uyarlanmasına yöneliktir. Çalışmanın amacına uygun olarak ölçek maddeleri yeniden düzenlenmiş ve 304 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde orijinal ölçeğin dört faktörlü yapısını koruduğu ve tüm maddelerin yeni ölçekte de yer aldığı görülmüştür.

Doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ek 2'deki ölçeğin iyilik uyum indeksi değerlerinin ağırlıklı olarak iyi uyum aralığında olduğundan yenilenmiş ölçeğin ortaöğretim öğrencilerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğini ortaya koyabilmek amacıyla hesaplanan madde-toplam korelasyon değerleri ile alt grup ve üst grup arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koyan bağımsız gruplar için t-testi değerleri incelendiğinde yapı geçerliliğine sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca, doğrudan yaşantılar faktörü dışındaki diğer faktörlerin maddeleri arasındaki iç tutarlılık katsayısını gösteren Cronbach Alfa değerlerinin de kabul edilebilir aralıklarda olduğu görülmektedir (George and Mallery, 2016). Bu da ölçeğin öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarını doğru bir şekilde ölçtüğü söylenebilir. Ölçek faktörlerini oluşturan madde sayısının ve çalışma grubunda yer alan öğrenci sayısının az olması iç tutarlılık katsayılarının bu aralıkta değişmesine sebep olmuş olabilir. Ölçeğin daha büyük örneklem gruplarında uygulanması daha güvenilir sonuçlar vermesini sağlayabilir.

Bu ölçek ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynaklarını belirleme amacıyla düzenlenmiştir. Ek 2'de sunulan yeni formu ders adı değiştirilerek ve deneme uygulaması yapılarak ortaöğretimde okutulan farklı derslere de yönelik öz yeterlik inancı kaynaklarını da belirlemek için yapılacak çalışmalarda kullanılabilir.

## Kaynaklar

- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Aybay, Y. (2005). *İlköğretim 8. sınıf öğrencileri için matematik yetkinlik beklentisi ölçeklerini geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın Y. C., Kondakci U. E., Temli Y. & Tarkin A. (2013). Adaptation of sources of self-efficacy inventory into Turkish. *Elementary Education Online*, 12(3), 749-758.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 11.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachandran. *Encyclopedia of human behavior*, 4(4), 71-81.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman: New York.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (çev. D. A. Özçelik) (3. Baskı). MEB Yayınları: İstanbul.
- Britner, S. L. & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Hampton, N. Z. (1998). Sources of academic self efficacy scale: An assesment tool for rehabilitation counselors. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 41, 260-277.
- Hampton, N. Z. & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of self efficacy, self efficacy beliefs, and academic achievement, in high school students. *Journal of School Psychology*, 41, 101-112.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Articles*, 2.
- Hu, L. & Bentler, P. (1995). Evaluating model fit. En R. Hoyle (ed.), *Structural equation modelling: concepts, issues and applications* (pp. 76-99).
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Keiffer, K. M. & Henson, R. K. (2000). Development and validity of the sources of self-efficacy Inventory. In *annual meeting of the National Council on Mesurment in Education, New Orleans: LA*.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of counseling psychology*, 38(4), 424.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., Brown, S. D. & Gore Jr, P. A. (1996). Latent structure of the sources of mathematics self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 292-308.
- Lopez, F. G. & Lent, R. W. (1992). Sources of mathematics self-efficacy in high school students. *The Career Development Quarterly*, 41(1), 3-12.
- Özyürek, R. (2002). Liseli öğrenciler için matematik yetkinlik beklentisi bilgilendirici kaynaklar ölçeğinin geliştirilmesi: Ön çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 502-531.
- Özyürek, R. (2005). Informative sources of math-related self-efficacy expectations and their relationship with math-related self-efficacy, interest, and preference. *International Journal of Psychology*, 40(3), 145-156.
- Ozyurek, R. (2010). The reliability and validity of the mathematics self-efficacy informative sources scale. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 439-447.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49.
- Pajares, F., Johnson, M. J. & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 104-120.
- Pajares, F. & Schunk, D. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs. *New Frontiers for Self-Research, March H. Craven R, McInerney D (eds.) Greenwich, CT: IAP*.
- Pajares, F. & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.

- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement. A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Education*, 73, 93-105.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of educational psychology*, 74(4), 548.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of educational research*, 57(2), 149-174.
- Schunk, D. H. (2011). *Learning theories: An educational perspective*. Pearson Education, Inc.
- Stevens, T., Olivárez Jr, A. & Hamman, D. (2006). The role of cognition, motivation, and emotion in explaining the mathematics achievement gap between Hispanic and White students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28(2), 161-186.
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary educational psychology*, 34(1), 89-101.
- White, A. G. (2009). *Ninth and tenth grade students' mathematics self-efficacy beliefs: The sources and relationships to teacher classroom interpersonal behavior* (Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries).
- Yurt, E. & Sünbül, A. M. (2014). Matematik öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Zelenak, M. S. (2010). Development and validation of the music performance self-efficacy scale. *Music Education Research International*, 4, 31-43.

**EKLER****EK 1: Orijinal Ölçek**

Maddeler	Tamamen Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Karasızım (3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
1. Derste verilen görevleri başarı ile yerine getirmek o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
2. Sınıf arkadaşlarımdan dersi öğrenebildiğini görmek o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
3. Öğretmenimin beni desteklemesi o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
4. Öğretmenimin güler yüzlü olması o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
5. Dersi anladığımı görmek o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
6. Sınıf arkadaşlarımdan dersten yüksek notlar aldığını görmek, benimde o dersten yüksek notlar alabileceğime inancımı artırır.					
7. Ailemin beni desteklemesi o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
8. Dersin eğlenceli geçmesi o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
9. Derse aktif olarak katılmak o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
10. Sınıf arkadaşlarımdan başarılarından dolayı ödüllendirilmeleri benim de o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
11. Öğretmenimin benim hakkımda olumlu konuşmalar yapması o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
12. Derste kendimi rahat hissettiğim zaman o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					

**EK 2: Ortaöğretim Öğrencileri İçin Uyarlanmış Ölçek**

	<b>Hiç Artırmaz (1)</b>	<b>Biraz Artırır (2)</b>	<b>Orta Düzeyde Artırır (3)</b>	<b>Oldukça Artırır (4)</b>	<b>Çok Artırır (5)</b>
1. İngilizce dersinde verilen görevleri başarı ile yerine getirmek o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?					
2. İngilizce dersini anladığını görmen o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?					
3. İngilizce dersine aktif olarak katılman o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?					
4. Sınıf arkadaşlarının İngilizce dersini öğrenebildiklerini görmen o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?					
5. Sınıf arkadaşlarının İngilizce dersinden yüksek not aldıklarını görmen, senin de o dersten yüksek notlar alabileceğin inancını ne kadar artırır?					
6. Sınıf arkadaşlarının İngilizce dersindeki başarılarından dolayı ödüllendirilmeleri senin de o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?					
7. İngilizce öğretmeninini seni desteklemesi o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?					
8. Ailenin seni desteklemesi o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?					
9. İngilizce öğretmeninini senin hakkında olumlu konuşmalar yapması o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?					
10. İngilizce öğretmeninini güler yüzlü olması o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?					
11. İngilizce dersinin eğlenceli geçmesi o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?					
12. İngilizce dersinde kendini rahat hissetmen o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?					



## Investigation of Primary School Students' Perceptions of Chemistry Through Metaphors

Cem BÜYÜKEKŞİ<sup>1</sup>, Zuhale GERÇEK<sup>2</sup>, Soner YAVUZ<sup>3</sup>

Received: 27 November 2018, Accepted: 10 December 2018

### ABSTRACT

Purpose of this study is to investigate the chemistry perceptions of elementary school students through metaphors. The study was carried out in June 2016 with 50 elementary school students attending to the Children's University event held in Zonguldak Bülent Ecevit University. The age of the participants is between 9 and 14 years. The metaphors of the participants were investigated by the 3-item open-ended questions and the drawings of the. As a result of the study, it can be said that elementary school students have positive perspectives on chemistry, they find chemistry useful and chemistry is difficult for them. The main reason for identifying chemistry as difficult is that; the scope of chemistry is wide.

**Keywords:** Metaphor, Chemistry, Student.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

Metaphor is the characterization of a phenomenon or a concept with more familiar terms (Taşdemir & Taşdemir, 2011). Metaphors involve the transfer of information from a known area to a relatively unknown area or to a new area (Tsoukas, 1991). Metaphors are conceptual structures that guide our thoughts and behaviors. Metaphors play an important role in structuring the thinking process (Lakoff and Johnson, 1980). It can be used to create hypotheses or even to test hypotheses through metaphors (Israel, 1979). Metaphors also help in the production of scientific theories (Niebert et al., 2012). Metaphors are also used in education. Metaphors are not only used as a teaching method but also as a tool that facilitates the understanding of abstract expressions and enriches the educational environment. Because it can be used to explain abstract expressions, metaphors can be used to examine the perceptions of individuals about various concepts.

In metaphor studies, data collection tools are basically composed of two parts; the subject of metaphor and the source of metaphor (Perry, 2011). In metaphor-based studies, the rationale of the metaphor rather than the metaphor itself should be examined, because metaphor is simply the symbolic expression of the phenomenon or concept in question (Yob, 2003). The reason for the metaphor reveals the source of the metaphor.

The perceptions of individuals towards the concepts of science and scientists begin to occur in the pre-school period and are shaped in the process of primary education (Lee, 2010). In order to increase children's interest in science, to develop scientific literacy and to help them create future plans, it is necessary to identify their perceptions of science through everyday life (Lee, 2010). Knowing children's perceptions of science will help educators create an effective learning environment (Bell and Linn, 2002). Students' beliefs and perceptions affect the learning efficiency (Driver and Erickson, 1983). The fact that these perceptions and beliefs are not taken into account in the education process may constitute an obstacle between the student and the teacher (Hunt and Minstrel, 1997). For this reason, determining the students' perceptions about chemistry is important for an effective chemistry education. For this

<sup>1</sup> Res. Assist., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [buyukeksi@hotmail.com](mailto:buyukeksi@hotmail.com)

<sup>2</sup> Assoc. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Art & Sciences, [zuhalegercek@gmail.com](mailto:zuhalegercek@gmail.com)

<sup>3</sup> Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [yavuz@beun.edu.tr](mailto:yavuz@beun.edu.tr)



reason, metaphors are used in recent years to examine students' perceptions of chemistry (Derman, 2014; Saylan, 2017; Harman, 2017).

### *Methods*

Purpose of this study is to identify the perceptions of primary school students about the concept of chemistry through metaphors. The results of the study will reveal the positive and negative perceptions of primary school students about chemistry and will shed light on the reasons for the formation of these perceptions. For this purpose, a qualitative study was conducted. The study is descriptive because it is designed to reveal and explain the current situation. The study was carried out in June 2016 with 50 elementary school students attending to the Children's University event held in Zonguldak Bulent Ecevit University. The age of the participants is between 9 and 14 years. The metaphors of the participants were investigated by the 3-item open-ended questions and the drawings of the.

### *Results*

Students stated that the scope of chemistry is wide. Carter and Brickhouse (1989) attributed chemistry to the fact that chemistry was perceived as difficult by students as a cumulative course. In this study, it is revealed that students think that the scope of chemistry is wide and that even if one of the subjects is not learned sufficiently, it will affect their success negatively. When the metaphors of the students are examined, it can be said that the main reason for students to perceive chemistry as difficult is the wide scope of chemistry. In the literature there are similar results. (Derman, 2014; Harman and Çökelez, 2017).

In this study, two-thirds of the students describing the scientist used male scientist figure and the third part female scientist figure. A remarkable result is that the female scientist is portrayed only by female students. In the studies conducted on the concepts of science and scientist until the 2000s, it was observed that almost all of the students constructed the concept of scientist on men (Türkmen, 2008; Pederson & Thomas, 2006), and in the studies carried out in recent years, it was observed that the students started to be included in the concept of scientist (Miller, Eagly and Linn 2015; Moss-Racusin, Dovidio, Brescoll, Graham and Handelsman, 2012).

As a result of the study, it can be said that elementary school students have positive perspectives on chemistry, that they find chemistry useful and that the main reason for identifying chemistry as difficult is that the scope of chemistry is wide.

# İlköğretim Öğrencilerinin Kimya Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi

Cem BÜYÜKEKŞİ<sup>1</sup>, Zuhale GERÇEK<sup>2</sup>, Soner YAVUZ<sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 27 Kasım 2018, **Kabul Tarihi:** 10 Aralık 2018

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin kimya algılarının metaforlar aracılığıyla tespit edilmesidir. Çalışma 2016 yılı haziran ayında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesinde düzenlenen Çocuk Üniversitesi etkinliğine katılan 50 ilköğretim öğrencisi ile yürütülmüştür. Katılımcıların yaşları 9 ile 14 arasındadır. Katılımcıların kimyaya dair metaforları araştırmacılar tarafından hazırlanan 3 maddelik açık uçlu sorular ve öğrencilerin çizimlerini içeren veri toplama aracı ile belirlenmiştir. Çalışma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin kimyaya karşı olumlu bakış açıları olduğu, kimyayı yararlı buldukları ve kimyayı zor olarak tanılandırımlarının temel nedeninin kimyanın kapsamının geniş olduğunu düşündükleri söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Metafor, Kimya, Öğrenci.

## 1. Giriş

Metafor bir olgunun veya bir kavramın daha tanıdık ve daha bilinen terimlerle nitelendirilmesidir (Taşdemir ve Taşdemir, 2011). Metafor kelimesinin kökeni 'bir yerden başka bir yere götürmek' olan Yunanca 'metaphora' kelimesidir (Demir, 2005). Metaforlar bilinen bir alandan göreceli olarak bilinmeyen bir alana veya yeni bir alana bilgi transferini içerir (Tsoukas, 1991). Metaforlar düşüncelerimize ve davranışlarımıza yön veren kavramsal yapılardır. Düşünme sürecinin yapılandırılmasında metaforların önemli bir rolü vardır (Lakoff ve Johnson, 1980). Metaforlar aracılığıyla hipotez oluşturmak ve hatta hipotezleri sınamak için kullanılabilir (Israel, 1979). Metaforlar bilimsel teorilerin üretilmesine de yardımcı olmaktadır (Niebert vd., 2012). Metaforlar eğitim alanında da kullanılmaktadır. Metaforlar tek başına bir öğretim metodu olmaktan ziyade soyut ifadelerin anlaşılmasını kolaylaştıran ve eğitim ortamını zenginleştiren birer araç olarak kullanılmaktadır. Soyut ifadelerin açıklanmasında kullanılabilmesinden dolayı, bireylerin çeşitli kavramlara dair algılarının incelenmesinde metaforlardan faydalanılabilir.

Metafor çalışmalarında veri toplama araçları temel olarak iki bölümden oluşur; metaforun konusu ve metaforun kaynağı (Perry, 2011). Metaforun kaynağı ile birlikte gerekçesinin de verilmesi istenir (Forceville, 2002). Metaforlar iki olgu arasındaki ilişkiyi kurmakla kalmaz, açıklamaya ve deneyimleri aktarmaya da yarar (Lakoff ve Johnson, 2005). Bu olay metafora atfedilen gerekçeler yardımıyla gerçekleşir. Metafora dayalı araştırmalarda metaforun kendisinden ziyade gerekçesi irdelenmelidir, çünkü metafor sadece söz konusu olan olgunun veya kavramın sembolik ifadesidir (Yob, 2003). Metaforun gerekçesi, metaforun kaynağını ortaya çıkarır.

Bireylerin bilim ve bilim insanı kavramlarına yönelik algıları okul öncesi dönemde oluşmaya başlar ve ilköğretim sürecinde şekillenir (Lee, 2010). Çocukların bilime yönelik meraklarını artırmak, bilimsel okuryazarlığı geliştirmek ve gelecek planlarını oluşturmalarına yardımcı olmak için gündelik hayat yoluyla edindikleri bilime yönelik algılarını tespit etmek gereklidir (Lee, 2010). Çocukların bilime yönelik algılarının bilinmesi, eğitimcilerin etkili bir öğrenme ortamı oluşturmalarına yardımcı olacaktır (Bell ve Linn, 2002). Öğrencilerin var olan inanışları ve algıları öğrenme etkinliğini etkileyen bir unsurdur (Driver ve Erickson, 1983). Söz konusu algı ve inanışların eğitim sürecinde hesaba katılmaması öğrenci ve öğretmen arasında bir engel oluşturabilir (Hunt ve Minstrel, 1997). Bu nedenden dolayı öğrencilerin kimyaya yönelik algılarının tespit edilmesi etkili bir kimya eğitimi açısından önem arz etmektedir. Bu nedenden dolayı son yıllarda öğrencilerin kimyaya dair algılarını incelemek için metaforların kullanıldığı çalışmalar yürütülmektedir (Deraman, 2014; Anılan, 2017; Harman, 2017)

<sup>1</sup> Arş. Gör., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [buyukeksi@gmail.com](mailto:buyukeksi@gmail.com)

<sup>2</sup> Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, [zuhalegercek@gmail.com](mailto:zuhalegercek@gmail.com)

<sup>3</sup> Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [yavuz@beun.edu.tr](mailto:yavuz@beun.edu.tr)

## 2. Yöntem

Bu çalışmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin “kimya” kavramına dair algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın sonuçları ilköğretim öğrencilerinin kimyaya dair olumlu ve olumsuz algılarını ortaya koyacak ve bu algıların oluşmasının gerekçelerine ışık tutacaktır. Bu amaç doğrultusunda tarama modeli kullanılarak nitel bir çalışma yürütülmüştür. Yürütülen çalışma, var olan durumu ortaya çıkarmak ve açıklamak için tasarlandığından dolayı betimsel niteliğe sahiptir.

### 2.1. Çalışma Gurubu

Çalışma 2016 yılı haziran ayında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesinde düzenlenen Çocuk Üniversitesi etkinliğine katılan 50 ilköğretim öğrencisi ile yürütülmüştür. Katılımcıların yaşları 9 ile 14 arasındadır. Çocuk Üniversitesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi tarafından ilköğretim öğrencilerine yönelik bilimsel ve eğitsel etkinlikleri kapsayan beş günlük bir programdır.

### 2.2. Veri Toplama Aracı

Katılımcıların kimyaya dair metaforları araştırmacılar tarafından hazırlanan 3 maddelik açık uçlu sorular ve öğrencilerin çizimlerini içeren veri toplama aracı ile belirlenmiştir.

Veri toplama aracı 2 aşamalı 3 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddede öncelikle öğrencilerin metaforları sonrasında da nedenleri sorgulanmıştır. İlk aşamada metaforun konusu ve metaforun kaynağı arasındaki bağ ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. İkinci aşamada ise ‘çünkü’ kelimesi ile metaforun gerekçesi elde edilecektir.

- Kimyayı bir renk ile tanımlamak gerekirse, kimyanın rengi ....., çünkü .....
- Kimyayı bir meyveye benzetirsek, kimya ..... meyvesidir, çünkü .....
- Kimya .....’ya benzer, çünkü .....

Bu maddelere ek olarak öğrencilerden bir A4 boyutundaki kağıda kimyanın resmini yapmaları istenmiştir.

Çalışmanın geçerliğinin artırılması için, sonuçların raporlaştırılma aşamasında katılımcıların ifadeleri yer verilmiş ve sonuçlar detaylı bir şekilde aktarılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla, nitel analiz aşamasında araştırmacıların fikir birliğine varması hedeflenmiştir.

Öğrencilerin kimyaya dair metaforları ve metaforların gerekçeleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler, her üç madde için, metaforların ortak özellikleri göz önüne alınarak kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin oluşturulması aşamasında araştırmacıların fikir birliğine varması esas alınmıştır.

## 3. Bulgular

Öğrencilere ilk olarak kimyayı hangi renk ile tanımlayacakları ve nedeni sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar nedenleri doğrultusunda kategorilere ayrılmış ve Tablo 1 de gösterilmiştir. Öğrencilerin %60’ı mavi ve yeşil, %16’sı beyaz, %12’si gri ve siyah, %8’i turuncu ve kırmızı, %4’ü ise altın rengini kimyayı tanımlamada kullanacaklarını belirtmişlerdir (Tablo 1.).

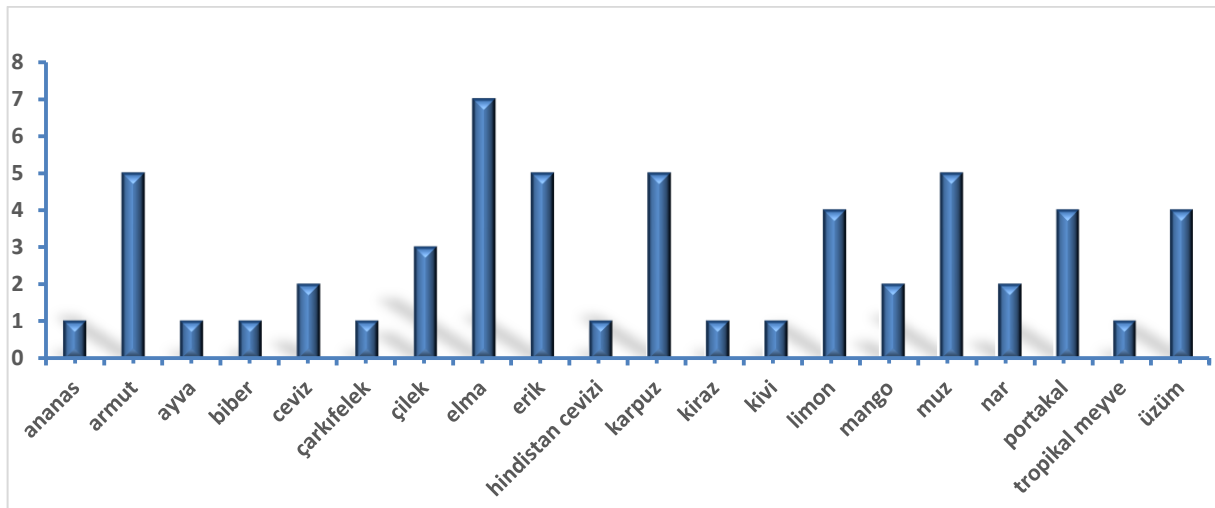
**Tablo 1**  
Öğrencilerin “Kimyanın rengi nedir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

Kimyanın rengi	Nedeni	Oran
Mavi - Yeşil	Doğanın rengi	%60
Beyaz	Objektifliği temsil eder	%16
Gri - Siyah	Patlama	%12
Turuncu - Kırmızı	Kimyasalların rengi	%8
Altın	Kimya gibi kıymetlidir	%4

Öğrencilerin büyük kısmı (%60) kimyanın doğaya benzediğini ve kimyanın doğayı anlattığını belirtmişlerdir. Doğayı tasvir etmek için en uygun rengin yeşil ve mavi olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Kimyayı doğaya benzettikleri için kimyanın rengini mavi ve yeşil olarak belirttikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden, kimyayı doğaya benzetmelerinin temel nedenleri doğadaki olayların arkasında kimyasal olayların olması ve öğrencilerin %16'sı ise objektifliği temsil etmesinden dolayı kimyanın renginin beyaz olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler kimyanın objektif olmasına dair görüşleri temel olarak iki nedenle ilişkilendirilmiştir; Öğrenciler, kimyanın bir bilim dalı olması nedeniyle ve olayları ve doğayı açıkladığı için objektif olduğunu belirtmişlerdir.

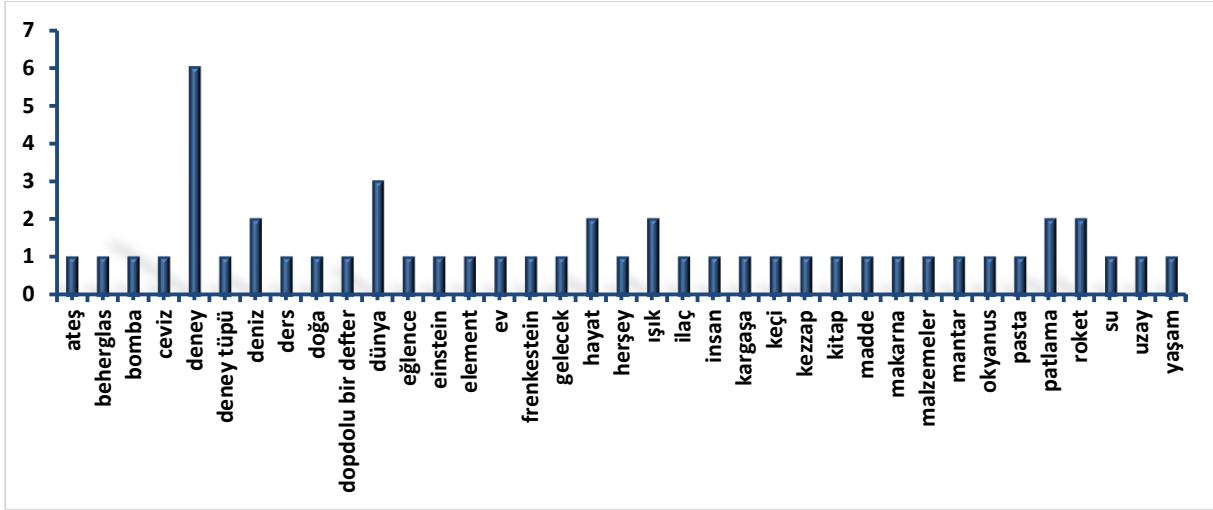
Öğrencilerin %12'si kimya ile patlamayı ilişkilendirdiği için siyah ve gri renkleri kimyanın rengi olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin %8'i kimyasalların rengini hatırlattığı için turuncu ve kırmızı renkleri kimyanın rengi olarak belirtmişlerdir. Kimyanın kıymetli olduğunu vurgulayan öğrenciler ise altın rengini kimyanın rengi olarak belirtmişlerdir.

Öğrencilere kimyayı hangi meyveye benzettikleri sorulduğunda 20 farklı meyve ismi yazmışlardır (Resim1). Verilen cevapların nedenleri incelendiğinde öğrencilerin gerekçeleri üç ana başlıkta toplanmıştır. Öğrencilerin %44'ü sevdikleri bir meyveyi kimyayı benzettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %36'sı ilgi çekici buldukları meyveleri kimyaya benzetmişlerdir. Öğrencilerin %20'si ise yararlı buldukları meyveleri kimyaya benzetmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin kimyaya karşı olumlu bir bakış açısına sahip oldukları, kimyayı yararlı ve ilgi çekici buldukları söylenebilir.

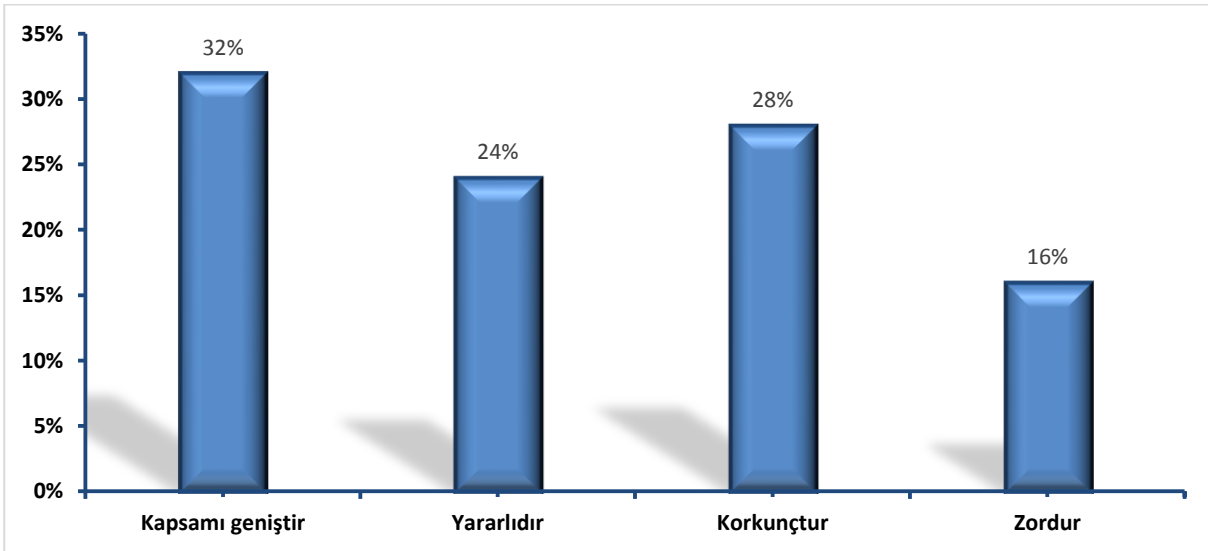


**Resim 1.** Öğrencilerin Kimyayı Benzettikleri Meyveler

Öğrenciler kimyayı bomba, deney, gelecek gibi çeşitli somut ve soyut kavramlara benzetmişlerdir (Resim 2). Bu metaforların gerekçeleri dört ana başlık altında toplanmıştır; kimyanın kapsamının geniş olması, yararlı olması, korkunç olması ve zor olması (Resim 3). Kimyanın kapsamının geniş olduğunu ifade eden öğrencilerin yanıtları incelendiğinde yanıtlarını temel olarak üç gerekçeye dayandırdıkları ortaya çıkmıştır; kimyanın konularının çok olması, gündelik hayatta sıklıkla karşılaşılmaması ve kimyanın bir bilim dalı olması. Bu sonuçlara bakarak öğrencilerin kimyanın gündelik hayattaki önemini farkında olduğu ve bilimin, dolayısıyla kimyanın, kapsamının geniş olacağını düşündükleri söylenebilir. Öğrencilerin %24'ü kimyanın yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşe sahip öğrencilerin gerekçelerinde kimyanın gündelik hayattaki yerini ve kimyanın bir bilim olduğunu vurgulamışlardır. Kimyayı zehir ve bomba gibi kavramlarla benzeten öğrenciler kimyanın korkunç olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Kimyanın korkunç olduğunu düşünen öğrencilerin, diğer sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde kimyadan korkmadıkları, kimyaya olumlu bir bakış açısıyla yaklaştıkları açığa çıkmıştır. Zehir ve bomba gibi 'korkunç' gözükken kavramların kimya ile ilişkilendirdikleri için kimyayı korkunç olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin %16'sı kimyanın karmaşık bir yapısı olduğunu ve çok fazla kavram içerdiğini, bu nedenden dolayı zor olduğunu belirtmişlerdir.

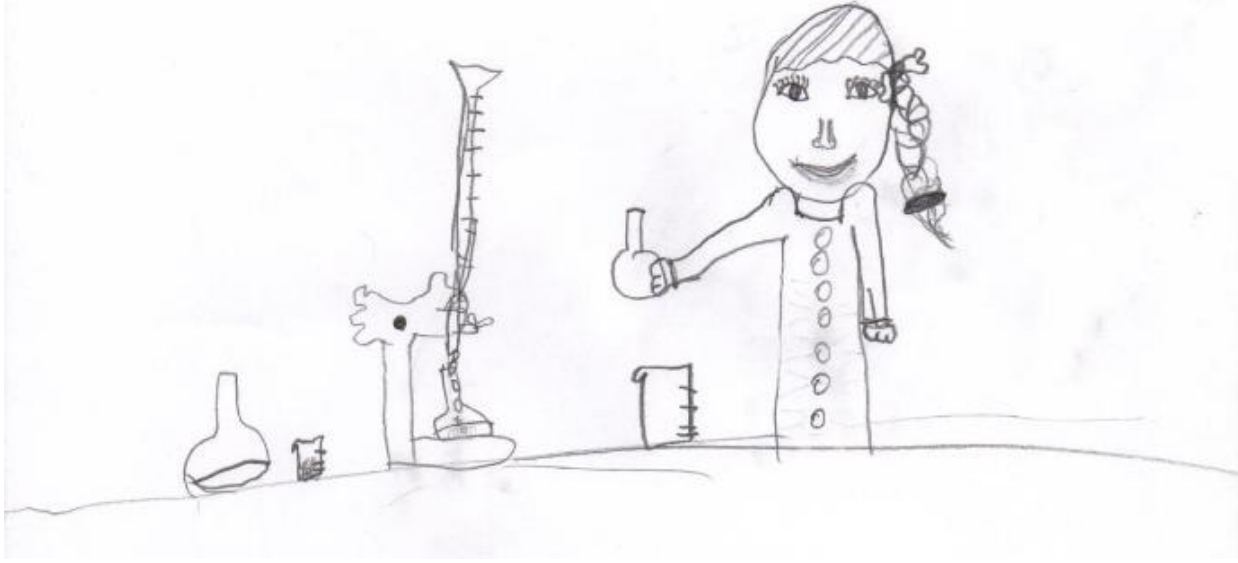


**Resim 2.** Öğrencilerin Kimyayı Benzettikleri Kavramlar

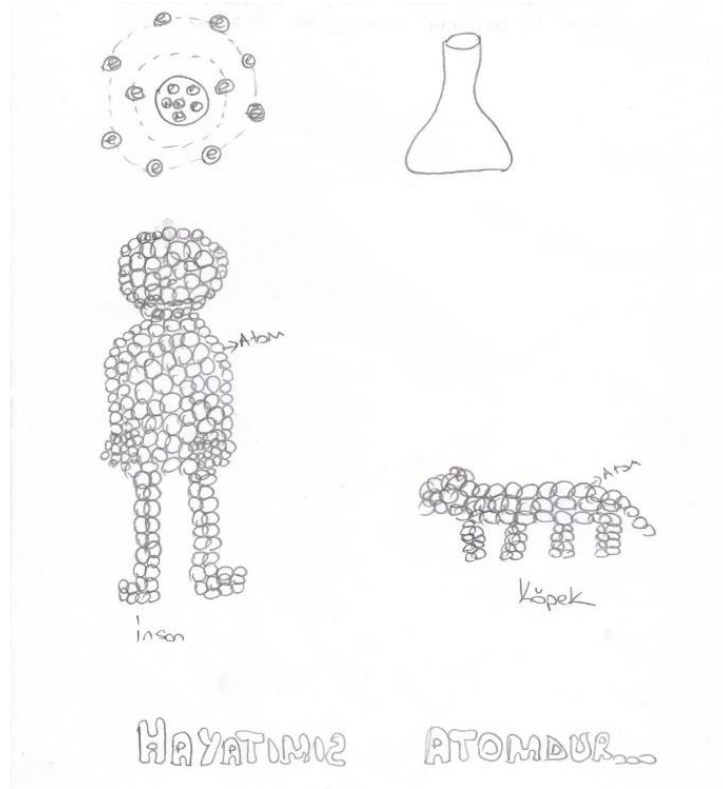


**Resim 3.** Öğrencilerin Kimya Algıları

Son olarak öğrencilerden kimyanın resmini yapmaları istenmiştir. Öğrenciler yaptıkları resimlerde başlıca laboratuvar malzemesi, deney düzeneği, bilim insanı ve atom çizimlerine yer vermişlerdir (Resim 4, Resim 5). Çizimlerin 29 tanesinde deney düzeneği ve 20 tanesinde tekil laboratuvar malzemesi (deney tüpü, erlen vs.) bulunmaktadır. Genel olarak baktığımızda bir çizim hariç bütün çizimlerde laboratuvarı çağrıştıracak nesnelere yer verilmektedir. Öğrencilerden üçü çizimlerinde atoma yer vermiştir. 15 öğrencinin çiziminde ise bilim insanı figürü bulunmaktadır. 15 bilim insanı figürünün 5'i kadın bilim insanı, 10'u ise erkek bilim insanı olarak tasvir edilmiştir. Bilim insanını kadın olarak çizenlerin tamamı kız öğrencilerdir. Bilim insanını erkek olarak çizenlerin ise 5'i erkek 5'i kız öğrencilerdir.



**Resim 4.** Öğrencinin Kimya Hakkındaki Çizimi



**Resim 5.** Öğrencinin Kimya Hakkındaki Çizimi

#### 4. Tartışma

Çalışmanın sonucunda ilköğretim öğrencilerinin genel olarak kimyaya olumlu bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin büyük kısmı kimyanın doğa ile ilişkili olduğunu düşünmektedirler.

Öğrenciler kimyanın kapsamının geniş olduğunu belirtmişlerdir. Kimyanın kapsamına dair farkındalıklarının olması olumlu bir sonuç olmasına rağmen, geniş kapsamından dolayı öğrenciler kimyayı zor olarak algılamaktadırlar. Carter ve Brickhouse (1989) kimyanın öğrenciler tarafından zor olarak algılanmasının kimyanın kümülatif bir ders olmasına bağlamışlardır. Söz konusu çalışmada öğrencilerin kimyanın kapsamının geniş olduğu ve konulardan birisinin bile yeterince öğrenilmediği

takdirde başarılarını olumsuz etkileyeceğini düşündükleri ortaya konulmuştur. Öğrencilerin metaforları incelendiğinde öğrencilerin kimyayı zor olarak algılamasının temel nedeninin kimyanın kapsamının geniş olması söylenebilir. Alanyazında kimyanın öğrenciler tarafından zor ve karmaşık olarak algılandığı sonucuna varılan çalışmalar mevcuttur (Derman, 2014; Harman ve Çökelez, 2017).

Çalışmada bilim insanı tasvir eden öğrencilerin üçte ikisi erkek bilim insanı, üçte birlik kısmı ise kadın bilim insanı figürü kullanmışlardır. Dikkat çekici bir sonuç ise kadın bilim insanı tasvirinin sadece kız öğrenciler tarafından yapılmış olmasıdır. 2000li yıllara kadar yürütülen, öğrencilerin bilim ve bilim insanı kavramlarına dair fikirlerini inceleyen çalışmalarda, öğrencilerin tamamına yakının bilim insanı kavramını erkekler üzerine kurguladığı (Türkmen, 2008; Pederson & Thomas, 2006), son yıllarda yürütülen çalışmalarda ise öğrencilerin bilim insanı kavramında kadınlara da yer verdiği gözlenmiştir (Miller, Eagly ve Linn 2015; Moss-Racusin, Dovidio, Brescoll, Graham ve Handelsman,, 2012).

Çalışma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin kimyaya karşı olumlu bakış açıları olduğu, kimyayı yararlı buldukları ve kimyayı zor olarak tanılandırımlarının temel nedeninin kimyanın kapsamının geniş olduğunu düşündükleri söylenebilir.

## Kaynaklar

- Anılan, B. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 7-27.
- Bell, R. L. (2008). *Teaching the nature of science through process skills*. Allyn and Bacon: Boston.
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29(4), 431-444.
- Carter, C. S. & Brickhouse, N. W. (1989). What makes chemistry difficult? Alternate perceptions. *Journal of Chemical Education*, 66(3), 223.
- Derman, A. (2014). Lise Öğrencilerinin Kimya Kavramına Yönelik Metaforik Algıları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Driver, R. & Erickson, G. (1983). Theories-in-action: Some theoretical and empirical issues in the study of students' conceptual frameworks in science. *Studies in Science Education*, 10(1)
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
- Harman, G. & Çökelez, A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kimya, fizik ve biyoloji kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 75-95.
- Hunt, E. & Minstrell, J. (1997). Effective instruction in science and mathematics: Psychological principles and social constraints. *Issues in Education*, 2(2)
- Israel, S. (1982). Beyond the Letter: A Philosophical Inquiry into Ambiguity, Vagueness and Metaphor in Language. <https://philpapers.org/rec/SCHBTL-12>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by*. University of Chicago press.
- Lee, T. R. (2010). *Young children's conceptions of science and scientists*. Yayınlanmamış Doktora Tezi University of Washington.
- Miller, D. I., Eagly, A. H. & Linn, M. C. (2015). Women's representation in science predicts national gender-science stereotypes: Evidence from 66 nations. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 631.
- Moss-Racusin, C. A., Dovidio, J. F., Brescoll, V. L., Graham, M. J. & Handelsman, J. (2012). Science faculty's subtle gender biases favor male students. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(41),
- Niebert, K., Marsch, S. & Treagust, D. F. (2012). Understanding needs embodiment: A theory - guided reanalysis of the role of metaphors and analogies in understanding science. *Science Education*, 96(5), 849-877.
- Parın, K. (2017). Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil. *Söylem Filoloji Dergisi*, 2(3), 149-151.
- Soysal, D. & Afacan, Ö. (2012). ilköğretim öğrencilerinin "fen ve teknoloji dersi" ve "fen ve teknoloji öğretmeni" kavramlarına yönelik metafor durumları/metaphors used by primary school students to describe "science and technology lesson" and "science and technology teacher". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19).
- Tsoukas, H. (1991). The missing link: A transformational view of metaphors in organizational science. *Academy Of Management Review*, 16(3), 566-585.
- Yob, I.M. (2003), Thinking constructively with metaphors, *Studies in Philosophy and Education*, (22), 127-138.



## Examination of the Views of Prospective Math Teachers on the Process of Developing and Using Concrete Materials<sup>1</sup>

Timur KOPARAN<sup>2</sup>, Anıl ÖZBEY<sup>3</sup>

Received: 01 November 2018, Accepted: 15 December 2018

### ABSTRACT

Concrete materials are of great importance in the concretization and understanding of abstract concepts in mathematics education. Parallel to the changes in understanding of teaching, it is necessary to make the prospective teachers equipped for the effective preparation and development of teaching materials that can have a positive effect on student learning. With this study, it is aimed to examine the views of prospective teachers regarding the concrete material development and utilization process. Within this study, it is aimed to examine the views of prospective teachers regarding the concrete material development and utilization process. The sample of this study in which the special case methodology of qualitative research methods is used consists of 36 prospective teachers, 8 of whom are male and 28 of whom are female, who were studying at a state university in Western Black Sea region in the Spring Semester of 2016-2017 Spring Semester. The data were collected through concrete materials created by prospective teachers, an view form consisting of ten open-ended questions prepared by researchers, and unstructured observations. The practice lasted four weeks within the scope of Instructional Technology and Material Development course. In the analysis of the data, descriptive analysis method was used, the concrete materials that the participants prepared, the qualitative data obtained from the view forms, were presented through tables, graphs and direct citations. In this study, it was concluded that prospective teachers generally had positive views on the development and use of concrete material. In the light of these results; it is recommended to develop concrete materials at different levels in mathematics teaching, to disseminate them, to use them in learning environments and to share their reflections.

**Keywords:** Math Teaching, Material Development, Concrete Material, Prospective Teachers

### EXTENDED ABSTRACT

In this study it is aimed to examine the views of prospective math teachers on concrete material development and utilization process. The special case methodology has been used within the frame of this study handled with a qualitative perspective. The study group of this research, which was conducted during the spring term of the 2016-2017 academic year consists of 8 male and 28 female prospective teachers, with a total number of 36 prospective teachers, all of whom are university students at a state university in the west of Black Sea Region. The data were collected via the concrete materials developed by the prospective teachers, a feedback form consisting of 10 open-ended questions and unstructured observations. The research took four weeks within the scope of Instructional Technology and Material Development. During the first week, theoretical information was given about concrete materials, what they were used for, the features that materials must have, sample concrete materials and the points to be considered while preparing concrete materials. After that, concrete materials created by prospective teachers were presented in class environment and the information about the materials' class level, learning field, target learning outcome, how to use materials in the courses was shared. The participants reported their views on the concrete materials presented. In the analysis of data, descriptive research method was used. The concrete materials prepared by the participants and the qualitative data obtained from the feedback forms are presented through tables, graphs and direct quotation. The findings obtained from this study reveals that more than half of the

<sup>1</sup> This study is an improved versiyon of the oral presentation presented at the 27th International Congress of Educational Sciences (ICES/UEBK-2018) held on 18-22 April 2018.

<sup>2</sup> Assoc. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [timurkoparan@gmail.com](mailto:timurkoparan@gmail.com)

<sup>3</sup> Mathematics Teacher. Ministry of Education, [anilozbey34@gmail.com](mailto:anilozbey34@gmail.com)



prospective teachers (21) has never developed a Math teaching material before and most of those, who has done before, developed their materials during their elementary school years or during their undergraduate levels at the Teaching Principles and Methods Courses. The question about the frequency of their Math teachers' material usage during their pre-bachelor's education years was answered as never (10), rarely (20), sometimes (4) and often (2). It was also observed that the prospective teachers generally had a positive view towards to usage of concrete materials and they emphasised the concepts such as concretization, permanence, meaningful learning, noticeability and time saving. All of the students stated that the materials developed during the lesson were useful for themselves and that they had an idea about material development. The question about their enjoyment of concrete material development was replied as "yes" by 35 participants and left unanswered by one participant. Also, 28 participants said "yes" and 6 participants said "no" to the question of whether they had difficulty in developing materials while 2 participants gave no answer to the mentioned question. It was observed that the participants had the most difficulty in deciding the subject and learning outcome suitable for the materials, deciding the necessary materials to use, getting technical support and time management. Over half of the prospective teachers (20) gave their answer as "no" to the question if the material using in Math teaching is suitable for every subject or not. Furthermore, the concepts prospective teachers put into the forefront of the advantages of developing and using concrete material in teaching are concretization, permanent learning, attracting attention, time saving, developing positive attitude, a fun learning environment, facilitating learning while prospective teachers stated that materials' while they remarked that being time-consuming, needing information and skills to prepare and use, being costly, not being affective in crowded classes, being useful only at a part of the lesson, having a limited number of materials, not being able to reach its aims when not explained properly and making the class management more difficult are disadvantages of developing and using concrete material in Math teaching. When prospective teachers' thought about using concrete materials during their career analyzed, it was found out that one prospective teacher is indecisive while the other prospective teachers wanted to use concrete materials for various different reasons. When the views of the prospective teachers on the material development of the students were examined, it was found that the results ranged as following: 34 participants said "yes", 1 participant said "no" and 1 participant said "I would like if I had enough time".

Within this study, it is observed that the prospective teachers have positive views towards developing and using concrete materials in general. In the direction of these results, it is suggested to develop concrete materials at different grade levels in math teaching, to disseminate them and to use them in learning environments and to share their reflections.

# Matematik Öğretmeni Adaylarının Somut Materyal Geliştirme ve Kullanma Sürecine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

Timur KOPARAN<sup>2</sup>, Anıl ÖZBEY<sup>3</sup>

Başvuru Tarihi: 01 Kasım 2018, Kabul Tarihi: 15 Aralık 2018

## ÖZET

Somut materyaller matematik eğitimde soyut olan kavramların somutlaştırılması ve anlamlandırılmasında büyük önem taşır. Öğretim anlayışındaki değişimlere paralel olarak öğrenci öğrenmelerine olumlu etki yapabilecek öğretim materyallerinin etkin bir şekilde hazırlanması ve geliştirilmesi için öğretmen adaylarının donanımlı hale getirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma ile matematik öğretmeni adaylarının somut materyal geliştirme ve kullanma sürecine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden özel durum metodolojisinin kullanıldığı bu çalışmada çalışma grubu, 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Batı Karadeniz'de bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 8'i erkek, 28'i kız olmak üzere toplam 36 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler, öğretmen adayları tarafından oluşturulan somut materyaller, araştırmacılar tarafından hazırlanmış on açık uçlu sorudan oluşan görüş formu ve yapılandırılmamış gözlemler yoluyla toplanmıştır. Uygulama Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi kapsamında yürütülmüştür. Verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış, görüş formlarından elde edilen nitel veriler frekans ve doğrudan alıntılar yoluyla sunulmuştur. Bununla birlikte bazı somut materyallerin görsellerinden kesitlere de yer verilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulardan öğretmen adaylarının genel olarak somut materyal geliştirme ve kullanmaya yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda matematik öğretiminde farklı düzeylerde somut materyaller geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve öğrenme ortamlarında kullanılması, yansımalarının paylaşılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik Öğretimi, Materyal Geliştirme, Somut Materyal, Öğretmen Adayları

## 1. Giriş

Hızla gelişen ve değişen dünyada bilginin değeri her geçen gün artmaktadır. Günümüz öğrencilerinin bu hızlı değişime ayak uydurabilmeleri için edinilen bilgileri yorumlayabilecekleri ve günlük hayatlarında kullanabilecekleri bilgi ve donanımına sahip olmaları gerekmektedir.

Matematik öğretiminde günlük yaşamdaki matematik ile okullarda öğretilen matematik arasında önemli farklılıklar vardır. Bunun en önemli nedenlerinden biri okullarda öğretilen matematiğin gerçek yaşama yeterince uyarlanamaması olarak gösterilmektedir (Durmuş, 2004). Matematik kavramları soyut kavramlardır. Ortaokul öğrencileri somuttan soyuta geçiş döneminde oldukları için öncelikle soyut olan kavramların somutlaştırılması ön plana çıkmaktadır. Somutlaştırma işlemi öğretmen ile onun matematik öğretiminde kullandığı yöntem ve teknik bilgisi de devreye girmektedir.

Birçok araştırmacı, topluluk ve kuruluş öğrencilere matematik öğretimde uygun teknoloji ve materyallerin kullanılması için öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğinin önemine vurgu yapmaktadır (Association of Mathematics Teacher Educators (AMTE), 2006; International Society for Technology in Education (ISTE), 2008; National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 2000; Niess, 2006). Çünkü toplumsal değişim ve gelişimin giderek ivme kazandığı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin insan hayatının her anını etkilediği bu çağda, yeni bilgiler, fırsatlar ve araçlar matematiğe bakış açımızı, matematikten beklentilerimizi, matematiği kullanma biçimimizi ve hepsinden önemlisi matematik öğrenme ve öğretme süreçlerimizi yeniden şekillendirmektedir (MEB, 2017).

Yalnızca ders kitaplarına bağlı kalınarak gerçekleştirilen öğrenme ortamlarında öğrenciler tahminde bulunma, muhakeme etme, sezgisel düşünme, güdülenme, deney yapma, deneyden elde edilen sonucu görme ve formülleri çıkarma becerilerini tam olarak kazanamamaktadırlar. Buna karşın materyallere dayalı öğrenme ortamları bu imkânları büyük ölçüde sağlamaktadır (Gündüz, Emlek ve Bozkurt, 2008).

<sup>1</sup> Bu çalışma, 18-22 Nisan 2018 tarihinde düzenlenen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (ICES/UEBK-2018) sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [timurkoparan@gmail.com](mailto:timurkoparan@gmail.com)

<sup>3</sup> Öğretmen. Milli Eğitim Bakanlığı, [anilozbey34@gmail.com](mailto:anilozbey34@gmail.com)

Somut materyaller, soyut matematik kavramlarını somutlaştıran nesnelere, resimler gibi özel olarak bu amaç için oluşturulmuş matematik araç-gereçlerini ve gerçek hayattan nesnelere içerir (Van de Walle, 2007). Bununla birlikte, bu materyaller, dokunulabilen ve hareket ettirilebilen objeler olarak kabul edilirler. Somut materyaller matematiksel kavramların daha açık ve daha somut bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olan nesnelere (Moyer, 2001). Somut materyaller öğrenci açısından konunun daha kolay öğrenilmesini sağladığı gibi, öğretmenler açısından da öğretimi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca eğitim yaşantılarını zenginleştirmekte ve konuya derinlik kazandırmaktadır. Somut materyal kullanımı eğitim alanında geçerli pek çok teori tarafından desteklenmektedir (Bruner, 2006; Dienes ve Golding, 1971; Piaget, 1971; Skemp, 1987).

Öğrenme sürecinde sürece katılan duyu organlarının sayısı ne kadar fazla ise öğrenme o kadar iyi ve kalıcı olur (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2002; Aktaş ve Yüksel, 2010). Öğretmenler hangi materyali, ne amaçla, nasıl ve nelere dikkat ederek derslerinde kullanmaları gerektiğini çok iyi analiz ederlerse materyal destekli matematik öğretimi istenilen hedefe ulaşacaktır. Öğretim anlayışındaki değişimlere paralel olarak öğrenci öğrenmelerine olumlu etki yapabilecek öğretim materyallerinin etkin bir şekilde hazırlanması ve geliştirilmesi için öğretmen adaylarının donanımlı hale getirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle de öğretmen adaylarının somut materyal geliştirme ve kullanma sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve çağdaş öğretim yaklaşımlarının öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecine yansıtılması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma ile matematik öğretmeni adaylarının somut materyal geliştirme ve kullanma sürecine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme konusunda öğretmen ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. Yöntem

Nitel bakış açısı çerçevesinde yürütülen bu çalışmada özel durum metodolojisinden yararlanılmıştır. Özel durum çalışmaları, belirli bir fenomene ait tek bir özel durumu derinlemesine inceleyerek fenomene ışık tutmaya çalışan araştırmalardır (Merriam, 1998). Bu araştırmalarda ortam, birey veya süreçler bütüncül bir yaklaşımla araştırılmakta ve süreçteki roller ve ilişkiler üzerine odaklanılmaktadır. Ayrıca özel durum çalışmaları birden fazla veri toplama tekniğine imkân tanıyarak zengin ve birbirini destekleyici veri çeşitliliğine ulaşma imkânı tanımaktadır (Yin, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, belirgin grup ve onların algıları üzerine odaklanılması, durum içerisindeki belirgin olaylar üzerine odaklanılması, durum içerisinde araştırmacının bu durumun bir parçası olarak katılımı ve araştırılan konunun zengin bir biçimde ortaya konulması göz önünde bulundurularak özel durum çalışması benimsenmiştir.

### 2.1. Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde matematik öğretmenliği programı 2. sınıfında öğrenim görmekte olan 28'i kız, 8'i erkek olmak üzere toplam 36 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları önceki dönemlerde Genel Matematik, Soyut Matematik, Geometri, Analiz I, Lineer Cebir I, Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Bilimsel Araştırma Yöntemleri derslerini almışlardır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersini ilk kez almış ve ders ile ilgili teorik bilgileri edindikten sonra lisans düzeyinde ilk kez materyaller geliştirmiştir. Bu düzeyde formal bilgiler ile yaşayacakları ilk deneyimlere yönelik görüşlerin ortaya çıkarılmasının yararlı bilgiler sunacağı düşünülmüş ve çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Öğretmen adayları daha önce başka bir programda öğrenim görmemiş ve çeşitli öğretim kurumlarında çalışmamışlardır.

### 2.2. İşlem

Uygulama öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi kapsamında yürütülmüştür. Araştırmacı aynı zamanda öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersini yürüten öğretim üyesidir. 14 haftalık dönemin ilk sekiz haftasında, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı ile ilgili teorik bilgiler sunulmuş ve uygulamalar yapılmıştır. Teorik derslerde materyal geliştirme süreci, materyal geliştirmede dikkat edilmesi gereken hususlar, somut materyaller, videolar, internet siteleri, çalışma yapıları, kavram haritaları, kavram karikatürleri, dinamik yazılımlar (Cabri II, Cabri 3D, Geogebra, ThinkerPlots) ve diğer

matematik yazılımları (Derive 6, Fractal Grower vb.) ve akıllı tahta programı tanıtılmıştır. Uygulama derslerinde ise somut materyal geliştirme dışındaki konularda öğretmen adaylarının bireysel ve grup çalışmalarına katılarak materyal geliştirmelerine rehberlik edilmiştir. Bunun yanında 5-8 Matematik Öğretim Programı tanıtılmıştır. Bu süreçte öğretmen adaylarının konu ve kazanımlara göre geliştirmek istedikleri materyalleri belirlemeleri ve tasarımlarını şekillendirmeleri sağlanmıştır. Somut materyaller bireysel olarak ve ders dışı zamanlardan geliştirilmiştir. Bu süreçte öğretmen adayları dersi yürüten öğretim üyesi ile zaman zaman geliştirmek istedikleri materyaller hakkında görüşmeler yapmıştır. Son dört haftada öğretmen adaylarının oluşturduğu somut materyaller sınıf ortamına taşınarak, materyallerin hangi sınıf düzeyi, öğrenme alanı, kazanıma yönelik hazırlandığı bilgileri paylaşılmıştır. Sunumlar sırasında geliştirilen somut materyallerin olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik katılımcıların görüş bildirmesi istenmiştir. Geliştirilen materyallerin sınıf ortamında sunulması esnasında araştırmacı tarafından gözlem notları tutulmuştur. Böylece hem materyal geliştirme süreci hem de ortaya konan materyallerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Materyal geliştirme sürecinde öğretim içeriğinin materyale doğru yansıtılıp yansıtılmadığı, öğretim materyallerinin tasarımlarının tasarım ilkelerine uygun olup olmadığı açılarından değerlendirilmiştir. Aksayan ve eksik kalan yönlerin belirlenmesi ve bunların giderilmesi için gerekli önlemler alınması amaçlanmıştır. Materyal değerlendirmesinde tasarımın modele uygunluğu ve önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmadaki yeterliliği değerlendirilmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler öğretmen adayları tarafından geliştirilen somut materyaller, görüş formu ve gözlem ve değerlendirme notları olmak üzere üç farklı yolla toplanmıştır. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan somut materyaller sınıf ortamında sunulularak, materyallerin hangi sınıf düzeyi, öğrenme alanı ve kazanıma yönelik hazırlandığı bilgileri paylaşılmıştır. Öğretmen adaylarının somut materyal hazırlama sürecine ve matematik öğretiminde kullanılmasına yönelik görüşlerin belirlenmesi için araştırmacılar tarafından 10 açık uçlu sorunun bulunduğu bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilmesinde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersini veren iki uzmanın görüşleri alınmıştır. Öğretmen adayları tarafından cevaplandırılması istenen açık uçlu sorular aşağıda görülmektedir.

1. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinden önceki öğrencilik yıllarınızda matematik öğretimine yönelik hiç somut materyal geliştirdiniz mi? Evet ise ne zaman ve hangi materyali geliştirdiniz?
2. Üniversite öncesi öğrencilik yıllarınızda matematik öğretmenlerinizin derslerde somut materyal kullanma sıklığı için ne söyleyebilirsiniz?
3. Somut materyallerin matematik öğretiminde kullanımına yönelik görüşleriniz nelerdir?
4. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde geliştirilen somut materyaller size faydalı oldu mu? Açıklayınız.
5. Geliştirilen somut materyaller hoşunuza gitti mi? Neden?
6. Somut materyalleri geliştirirken zorlandığınız kısımlar oldu mu? Açıklayınız.
7. Size göre somut materyaller matematik öğretiminde her konu için uygun mudur? Neden?
8. Size göre matematik öğretiminde somut materyallerin avantaj ve dezavantajları nelerdir?
9. Meslek hayatınızda somut materyal kullanmayı düşünüyor musunuz? Neden?
10. Öğretmen olduğunuzda öğrencilerinizin de somut materyal geliştirmesinin faydalı olacağını düşünüyor musunuz? Neden?

Somut materyallerin uygunluğunun değerlendirilebilmesi için EK-1'de görülen "Somut Materyal Değerlendirme Formu" araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu değerlendirme formunda "Eğitsel Değer", "Etki", "Fiziki Özellikler", "Görsel Tasarım Öğeleri ve İlkelerine Uygunluk" başlıkları ve her başlık altında beş ölçüte ve "Çok İyi", "Kabul Edilebilir", "Zayıf" olmak üzere üç uygunluk düzeyine yer verilmiştir. Somut materyallerin hazırlanması ve sunulması süreci araştırmacılar tarafından tümüyle gözlenmiştir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analizde, veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analizler yapılır. Veriler doğrudan alıntılar yoluyla beslenir ya da desteklenir. Betimsel analiz bir konunun resmedilmesi, tanımlanması ve açıklanmasını amaçlar (Ekiz, 2009). Araştırmada, görüş formundaki sorulara verilen cevaplardan elde edilen verilerle tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerini olduğu gibi yansıtmak için öğretmen adaylarının belirttiği görüşlerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılarda öğretmen adayları ÖA biçimindeki kodlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için öğretmen adaylarının görüş formunda sorulan sorulara verdiği cevaplar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Belirlenen kodlar araştırmacılar tarafından incelenerek “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar belirlenmiştir. Yapılan kodlamaların güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 94 olarak belirlenmiş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

Öğretmen adayları tarafından hazırlanan somut materyallerin her biri için “Somut Materyal Değerlendirme Formu” doldurularak ölçütler açısından uygunluk düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra tüm ölçütler dikkate alınarak her bir materyalin hangi uygunluk düzeyinde yoğunlaştığı belirlenmiştir.

### 3. Bulgular

Veri toplama araçlarından elde edilen bulgular; Somut materyallerden elde edilen bulgular, görüş formlarından elde edilen bulgular başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

#### 3.1. Somut Materyallerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmen adayları tarafından geliştirilen somut materyallerden öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğretmen Adayları Tarafından Oluşturulan Materyallerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı	f
Sayılar	16
Geometri	11
Cebir	7
Veri İşleme	1
Olasılık	1

Tablo 1’den de görüldüğü gibi öğretmen adayları tarafından geliştirilen somut materyallerin en çok sayılar (16) ve geometri (11) öğrenme alanlarında olduğu, bunu cebir öğrenme alanının (7) takip ettiği görülmektedir. Veri işleme (1) ve olasılık (1) öğrenme alanlarında ise çok az materyal geliştirildiği görülmektedir.

Öğretmen adayları tarafından geliştirilen somut materyallerden bazı örnekler Şekil 1’de sunulmuştur. Sayılar öğrenme alanında geliştirilen materyallerin abaküs, ilk n doğal sayının toplamı, tek doğal sayıların toplamı, tamsayılarda işlemler, bir sayının en yakın onluğa yuvarlanması, sayı basamaklarının okunuşu, sayının basamaklarına ayrılması (birim küpler), çarpım tablosu, birim kesirler, kesirlerin karşılaştırılması, asal sayı kalburu, pi sayısı, ünlü matematikçiler ile ilgili materyaller olduğu, geometri öğrenme alanındaki materyallerin ise Pisagor teoremi, tangram, kürenin yüzey alanının dairenin alanı ile ilişkilendirilmesi, üçgenin alanı, paralel iki doğruyu kesen doğrunun oluşturduğu açılar, dairenin alanı, prizmaların açılımı, koni, silindir ve küpün bir düzlemle arakesiti, Platonik cisimler ile ilgili olduğu, cebir öğrenme alanındaki materyallerin ise  $(a + b)^2$ ,  $(a - b)^2$ ,  $a^2 - b^2$  ifadelerinin modellenmesi, Hanoi kuleleri, Hayyam veya Pascal üçgeni ve özellikleri ile ilgili olduğu görülmüştür.

Sunumlar sırasında öğretmen adaylarının bildirdiği görüşler, araştırmacı tarafından tutulan gözlem notları ve somut materyal değerlendirme formundan elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen adayları tarafından geliştirilen materyallerin genel olarak basit, sade ve anlaşılır olduğu, kazanımlara ve sınıf seviyelerine uygun olduğu, ekonomik olduğu, tekrar tekrar kullanılabilme özelliği olduğu, öğrencileri

güdüleyici ve onların ilgisini çekebilecek nitelikte olduğu bunun yanında görsel, dokunsal ve yazılı tasarım unsurlarına uygun olduğu görülmüştür. Somut materyal değerlendirme formunda bulunan ölçütler çerçevesinde öğretmen adaylarına geliştirdikleri somut materyaller hakkında geri dönütlerde bulunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmen Adayları Tarafından Geliştirilen Bazı Materyallerden Örnekler

Şekil 1'de öğretmen adayları tarafından geliştirilen bazı materyallerden örnekler sunulmuştur. Değerlendirme formları incelendiğinde, öğretmen adayları tarafından geliştirilen somut materyallerin 32'sinin ağırlıklı olarak çok iyi, 4'ünün ise ağırlıklı olarak kabul edilebilir düzeyde değerlendirildiği görülmüştür.

### 3.2. Görüş Formundan Elde Edilen Bulgular

Görüş formunda yer alan on açık uçlu soruya öğretmen adayları tarafından verilen cevaplardan yararlanılarak elde edilen bulgular sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Görüş formundaki birinci soru “Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinden önceki öğrencilik yıllarınızda matematik öğretimine yönelik hiç somut materyal geliştirdiniz mi? Evet ise ne zaman ve hangi materyali geliştirdiniz?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde 21 öğretmen adayının daha önce bir matematik materyali geliştirmedini, 15’inin ise daha önce materyal geliştirdiğini ifade ettiği görülmüştür. Öğretmen adaylarından daha önce materyal geliştirdiğini belirtenlerden bazılarının görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur.

ÖA5: “Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde sunum yaparken sunumumu desteklemek için kesirler ile ilgili (tam, yarım, çeyrek ve kesirlerde karşılaştırma) bir materyal tasarlayıp ve kullanmışım.”

ÖA21: “Ortaokuldayken dört işlem çarkı adını verdiğimiz bir şey tasarlamıştık.”

ÖA9: “Lise 3. sınıfta derste iki kare farkı materyalini tasarlamıştık.”

Öğretmen adaylarından daha önce materyal geliştirmedini belirtenlerden bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

ÖA34: “Hayır, matematik öğretimine yönelik somut bir materyal geliştirmedim ama lise döneminde farklı derslere ait proje ödevlerimde arkadaşlara sunum yapacağım konuyu anlatırken somutlaştırmak için yapmış olduğum bilindik materyaller var.”

ÖA15: “Daha önceki öğrencilik yıllarımda matematik öğretimine yönelik hiç somut materyal geliştirmedim. Fakat bu derste birçok materyal geliştirdik”

Daha önce materyal geliştirdiğini ifade eden öğretmen adaylarının hangi öğretim düzeyinde bunu yaptıkları ile ilgili bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**  
Öğretmen Adaylarının Somut Materyal Geliştirme Zamanları

Düzyey	f
Üniversite	7
Ortaöğretim	1
İlköğretim	7
Toplam	15

Tablo 2’den de görüldüğü gibi daha önce materyal geliştirdiğini ifade eden öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun üniversite veya ilköğretim yıllarında bunu yaptığı görülmektedir.

Görüş formundaki ikinci soru “Üniversite öncesi öğrencilik yıllarınızda matematik öğretmenlerinizin derslerde somut materyal kullanma sıklığı için ne söyleyebilirsiniz?” şeklindedir. Öğretmen adaylarının bu soru ile ilgili görüşleri incelendiğinde 10’unun hiç, 20’sinin nadiren, 4’ünün bazen, 2’sinin sık cevabını verdiği görülmüştür. Elde edilen görüşlerden bazı kesitler aşağıda sunulmuştur.

ÖA23: “Matematik öğretmenim matematik öğretmek için tahta ve tebeşirin yeterli olduğunu söylerdi. Bu nedenle hiç somut materyal kullanmazdı.”

ÖA14: “Matematik öğretmenlerimiz derslerde nadiren materyal kullanırdı. Öğretmenler dersi çoğunlukla tahta başında geçirirdi.”

ÖA10: “Matematik derslerinde zaman zaman somut materyal kullanan matematik öğretmenlerim oldu.”

ÖA17: “Bir matematik öğretmenim matematik derslerinde çok sık materyal kullanırdı. Sürekli elinde bir şeyler ile derse gelirdi.”

Görüş formundaki üçüncü soru “Somut materyallerin matematik öğretiminde kullanımına yönelik görüşleriniz nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin öğretmen adaylarından elde edilen tema ve görüşlerden bazı kesitler aşağıda sunulmuştur.

#### Somutlaştırma

ÖA2: “Soyut olan dersi biraz olsun somutlaştırabilmek için konuyla alakalı somut materyaller kullanılmalıdır. Bu sayede öğrencinin kavram yanılgılarına düşmesi engellenebilir ve öğrenmesi kolaylaşır.”

ÖA9: "Özellikle ilköğretimde öğrencilerin gözle görüp, elle tuttukları gerçek eşya ve modeller onlar için daha anlamlıdır. Bu nedenle soyut konuların öğretiminde somut modellerden faydalanılmalıdır."

#### *Kalıcı öğrenme*

ÖA25: "Öğrencilerin anlamasını daha kolay hale getiriyor ve akılda kalıcı olmasını sağlıyor. Her matematik öğretmenin okulda ders anlatırken materyalden yararlanmasının öğrencilerin öğrenmesi ve dersin sevilmesi açısından daha faydalı olacağını düşünüyorum."

ÖA33: "Tahtaya çizip anlatmak yerine somut bir materyal kullanıldığı zaman, öğrenciler için daha akılda kalıcı oluyor."

ÖA19: "Kalıcı izli öğrenmeler geliştirmek için kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum."

ÖA30: "Öğrencilerin konuyu iyi öğrenmesi sağlanabilir."

#### *Anlamli öğrenme*

ÖA22: "Materyal kullanılınca ezberle değil anlamlı öğrenmeler gerçekleşiyor."

#### *Yarar*

ÖA7: "Sadece sunuş yoluyla dersler yapmak yerine somut materyallerle görerek dokunarak öğretiminin daha faydalı olduğunu düşünüyorum."

#### *Zamandan tasarruf*

Ö21: "Bazı konularda materyal kullanmak öğrencilerin öğrenmesini hızlandırabilir ve zamandan tasarruf sağlar."

#### *Motivasyon*

ÖA36: "Öğrencilerin derse ilgisini arttırabilir."

#### *Gereklilik*

ÖA3: "Öğretimde somut materyallerin mutlaka kullanılması gerektiğini düşünüyorum."

#### *Eğlenceli öğrenme ortamı*

ÖA2: "Somut materyaller ile matematik derslerinin daha verimli ve eğlenceli bir şekilde yapabileceğini düşünüyorum."

#### *Mesleki Gelişim*

ÖA11: "Farklı materyaller geliştirilmesi ve sınıfa getirilip tartışılması, mesleki gelişimimize katkı sağladı. Bu sayede matematik derslerinde ne tür somut materyaller kullanabileceğimiz hakkında bilgi edindik."

Mülakat kesitlerinden de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının somut materyal kullanımına yönelik genel olarak olumlu görüşlere sahip olduğu, bu görüşlerde somutlaştırma, kalıcı öğrenme, anlamlı öğrenme, yarar, zamandan tasarruf, motivasyon, gereklilik, eğlenceli öğrenme ortamı, mesleki gelişim kavramlarına vurgu yaptıkları görülmüştür.

Görüş formundaki dördüncü soru "Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde geliştirilen somut materyaller size faydalı oldu mu? Açıklayınız." şeklindedir. Öğretmen adaylarının tamamının bu soruya somut materyallerin kendilerine faydalı olduğu cevabı verdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarından elde edilen bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

ÖA18: "Geliştirdiğimiz materyalin meslek hayatımda bana farklı fikirler sunacağını ve öğrencilerime farklı materyallerle somutlaştırarak öğretim ortamı sunabileceğimi görmüş oldum. Bana bunun için faydalı olduğunu düşünüyorum."



ÖA26: “Öğretmen olduğumda öğrencilere nasıl materyaller yapabileceğimle ilgili şimdiden bir sürü materyal aklımda kaldı. Artık daha uygun fiyatlı ve anlaşılabilir, daha güzel materyaller yapabiliyim.”

Görüş formundaki beşinci soru “Geliştirilen somut materyaller hoşunuza gitti mi? Neden?” şeklindedir. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının 35’inin (%97,2) materyal geliştirmekten hoşlandım cevabını verdiği, bir öğretmen adayının ise soruyu cevapsız bıraktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarından soru kökünün içinde yer alan “Neden?” ifadesi hakkında belirtmiş olduğu görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

ÖA32: “Geliştirilen materyallerin hepsi eğlenceli, düşünmeye yönelik, matematiği sevdirici aynı zamanda çoğu öğretimi hızlı ve kolay hale getiriyor.”

ÖA11: “Güçlülükle öğretilen soyut konuların materyal sayesinde somutlaştırarak öğrenciye aktarmayı hedefleyen bir yardımcı eleman olarak gördüğümde hoşuma gitti.”

ÖA16: “Materyaller anlam karmaşasını kaldırdığı ve ilgi çekici olduğu için hoşuma gitti.”

Görüş formundaki altıncı soru “Somut materyalleri geliştirirken zorlandığınız kısımlar oldu mu? Açıklayınız.” şeklindedir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar incelendiğinde 28’inin zorlandım, 6’sının zorlanmadım ifadesini kullandığı, 2’sinin ise cevap vermediği görülmüştür. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde aşağıdaki başlıklar altında zorluklar yaşadığı görülmüştür.

**Tablo 3.**

Somut Materyal Geliştirmede En Çok Karşılaşılan Zorluklar

Zorluk Nedenleri	f
Materyalin hangi konu ve kazanıma yönelik olacağı	13
Materyalde kullanılacak malzemelerin seçimi	6
Teknik destek alma	4
Materyalin seviyesinin uygunluğu	3
Maliyet	2

Tablo 3’te görülen zorluklar ile ilgili bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

ÖA13: “Hangi konuda, hangi kazanıma yönelik materyal hazırlayacağım konusunda karar veremedim. Öğrencilerin öğrenmede zorluk çektiği bir konu olması ve materyalin bu zorluğu kolaylaştırması gerekiyordu.”

ÖA17: “Materyali tasarlarken ne tür malzemeler kullanacağıma, hangi renkleri seçeceğime karar verememiştim. Çünkü materyali farklı malzemeler kullanarak yapabiliydim. Dersler ilerledikçe, bu soruların cevabını buldum ve somut materyalim şekillendi.”

ÖA6: “Materyali hazırlarken bazı kesimler yapılması gerekiyordu. Bu kesimleri marangoz yardımıyla yapabiliydim. Gittiğim marangozlar bu işlemlerin çok zaman alacağını söyledi fakat en sonunda başka bir marangoz yardımcı oldu ve materyalleri tamamladım.”

ÖA9: “Geliştirdiğim somut materyalin işe yarayıp yaramayacağı, öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadığı konusunda tereddütlerim vardı. Bu konuda zorlandım, öğretmen ve öğretim üyelerinin görüşünü aldım.”

ÖA31: “Materyali yapacağım malzemeler öğrenci bütçesine göre biraz maliyetli idi. Daha az maliyetli olacak malzemeler kullanmayı tercih ettim.”

Görüş formundaki yedinci soru “Size göre somut materyaller matematik öğretiminde her konu için uygun mudur? Neden?” şeklindedir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar incelendiğinde 16’sının uygundur, 20’sinin uygun değildir cevabını verdiği görülmüştür. Yani somut materyallerin matematik öğretiminde her konu için uygun olup olmadığı sorusuna öğretmen adaylarının yarısından fazlasının uygun değildir cevabı verdiği görülmüştür. Bu konuda olumlu ve olumsuz bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

ÖA23: “Evet uygundur. Somut materyaller matematiğin her konusu için uygundur. Sözel konular için biraz zorlayıcı olabilir.”

ÖA32: “Yeterli imkânlar dâhilinde, karşılıklı fikir alışverişleriyle her konuya uygun somut materyal geliştirilebileceğini ve ders kapsamında kullanılabileceğini düşünüyorum.”

ÖA24: “Bazı konular için somut materyaller uygun olmayabilir. Bu konularla ilgili geliştirilebilecek bir somut materyal bulunamayabilir.”

ÖA5: *Bazı kavramlar somutlaştırılmayacağı için uygun değildir."*

Görüş formundaki sekizinci soru "Size göre matematik öğretiminde somut materyallerin avantaj ve dezavantajları nelerdir?" şeklindedir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 4 ve Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

Somut Materyallerin Matematik Öğretiminde Avantajları

Avantaj	f
Somutlaştırma	17
Kalıcı öğrenme	9
Dikkat çekme	3
Görüş belirtmemiş	2
Olumlu tutum geliştirme	1
Eğlenceli öğrenme ortamı	1
Öğrenmeyi kolaylaştırma	1
Zaman tasarrufu	1
Sınıf yapısına göre değişkenlik gösterir	1

Tablo 4'ten görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğretimde somut materyal geliştirme ve kullanmanın avantajlarına yönelik somutlaştırma, kalıcı öğrenme, dikkat çekme, zaman tasarrufu, olumlu tutum geliştirme, eğlenceli bir öğrenme ortamı, öğrenmeyi kolaylaştırma gibi kavramları ön plana çıkardığı görülmüştür.

**Tablo 5.**

Somut Materyallerin Matematik Öğretiminde Dezavantajları

Dezavantaj	f
Kullanımının zaman alıcı olması	6
Hazırlanmasının zaman alıcı olması	5
Hazırlanmasının bilgi ve beceri gerektirmesi	5
Sınıf yönetimini zorlaştırması	5
Maliyetli olması	3
İyi açıklanmazsa amacına ulaşmaması	2
Bir materyalden sınırlı sayıda olması	1
Kalabalık sınıflarda etkin olmaması	1
Sadece dersin bir bölümünde kullanılması	1
Sınıf yapısına göre değişkenlik göstermesi	1
Dezavantajı yok	4
Görüş yok	2

Tablo 5'ten de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğretimde somut materyal geliştirme ve kullanmanın dezavantajlarına yönelik, hazırlanmasının bilgi ve beceri gerektirmesi, hem hazırlanmasının hem de kullanımın zaman alıcı olması, maliyetli olması, kalabalık sınıflarda etkin olmaması, sadece dersin bir bölümünde kullanılması, bir materyalden sınırlı sayıda olması, iyi açıklanmazsa amacına ulaşmaması, sınıf yönetimini zorlaştırması görüşleri elde edilmiştir.

Görüş formundaki dokuzuncu soru "Meslek hayatınızda somut materyal kullanmayı düşünüyor musunuz? Neden?" şeklindedir. Öğretmen adaylarından 35'inin çeşitli gerekçelerle evet cevabını verdiği, bir öğretmen adayının soruya cevap vermediği görülmüştür. Öğretmen adaylarının somut materyal kullanma düşüncesinin nedenleri ile ilgili olarak düşüncelerinden elde edilen verilerden bazı kesitler aşağıda sunulmuştur.

ÖA11: *"Evet, düşünüyorum. Kalıcı öğrenmeyi sağlamak ve ezberci sistemi yıkmak adına kullanmayı düşünüyorum."*

ÖA9: *"Evet, tabi ki düşünüyorum. Çünkü Matematik dersinin bazı konuları soyuttur ve öğrencinin zihninde oturması gerekir. Bunun içinde somut materyaller çok işe yarar."*

ÖA16: *"Kullanmayı düşünüyorum. Çünkü öğrenciye somut verilen bir konunun onun zihninde hayal gücüyle daha da genişleyip daha iyi kavranıp kalıcı bir öğrenme sağlanabilir."*

ÖA18: “Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve öğrenmelerimiz o kadar kalıcı olur. Kalıcı bir öğrenmenin yanı sıra öğrencinin dikkatini ve ilgisini çeker.”

Görüş formundaki onuncu soru “Öğretmen olduğunuzda öğrencilerinizin de somut materyal geliştirmesinin faydalı olacağını düşünüyor musunuz? Neden?” şeklindedir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar incelendiğinde 34 öğretmen adayı faydalı buluyorum, 1 öğretmen adayı faydalı bulmuyorum, 1 öğretmen adayının ise yeterli zaman olursa faydalı buluyorum cevabını verdiği görülmüştür. Yani öğretmen adaylarının tamamına yakını öğrencilerin de somut materyal geliştirmesinin faydalı olacağını düşünmektedir. Bu soruya ilişkin görüş formundan elde edilen bazı kesitler aşağıda sunulmuştur.

ÖA26: “Öğrencilerin hayal güçlerini, psikomotor becerilerini geliştirebileceğine ve sosyal açıdan birbiriyle ilişkilerini güçlendirebileceğine inandığım için materyal geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünüyorum.”

ÖA10: “Faydalı olacaktır çünkü kendileri yaparak, bir şeyleri keşfederek materyal geliştirdikleri konu hakkında daha kapsamlı bilgiye sahip olabilirler.”

ÖA16: “Düşünürüm. Çünkü materyali izlemek ayrı öğretiyor geliştirmek ayrı öğretiyor. İnsanın materyal için uğraş vermesi çok güzel bir şey bence.”

ÖA30: “Kesinlikle evet. Somutlaştırılan konunun, beyinde canlandırılması kolaydır ve görerek dokunarak öğrenmek kalıcılığı yükseltir. Bilgiyi öğrencinin yapılandırmasına imkân sağlar. Somut nesne kullanımı sayesinde öğrenci yaparak yaşayarak öğrenme imkânı bulabilmektedir.”

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile matematik öğretmen adaylarının somut materyal kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi kapsamında yürütülen çalışmada öğretmen adayları somut materyalleri iki aşamada tamamlamışlardır. İlk aşama tasarım aşaması, ikinci aşama ise materyali hazırlama ve sunma aşamasıdır. Nitekim somut materyaller geliştirilmeden önce detaylı bir ön hazırlık yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Fuson ve Briars, 1990; Resnick ve Omanson, 1987; Kutluca ve Akın, 2013). Bu çalışmada hem görüşlerden hem de gözlemlerden öğretmen adaylarının genel olarak somut materyal geliştirme ve kullanma ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç bu konuda yapılan diğer çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir (Çakıroğlu ve Yıldız, 2007; Yetkin Özdemir, 2008; Aksoy Tokgöz ve Şahin Taşkın, 2015; Koparan, 2017). Katılımcıların somut materyal geliştirme ve kullanmaya yönelik olumlu görüşlere sahip olmasının yanında, somut materyal geliştirmede bazı zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu zorlukların materyalin hangi konu ve kazanıma yönelik olacağı, kullanılacak malzemelerin seçimi, materyalin tamamlanmasında teknik destek alma ve zaman konusunda olduğu görülmüştür. Benzer olarak öğretmen adaylarının materyaller ile matematiksel kavramlar arasında bağlantı oluşturmada zorlandıklarını, bilgi ve beceri yönünden eksik olduklarını (Yetkin Özdemir, 2008), materyal tasarımı sürecinde öğretmen adaylarının uzun zaman harcadığını (Duruhan ve Şan, 2013), öğretmen adaylarının materyal hazırlama konusunda, kullanılan malzemeden kaynaklı, zamanı iyi yönetememekten kaynaklı, materyalin maliyetinden ve boyutundan kaynaklı güçlükler yaşadıklarını (Özer ve Tunca, 2014) ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Bu çalışmada öğretmen adaylarının somut materyalleri, somutlaştırma, kalıcı öğrenme, anlamlı öğrenme, yarar, zamandan tasarruf, motivasyon, gereklilik, eğlenceli öğrenme ortamı, mesleki gelişim boyutları ile öne çıkardıkları ve faydalı buldukları görülmüştür. Bu bulgu araç gereçlerle yapılan öğretimin verimli ve etkili olduğunu (Kurtde Fidan, 2008), öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağladığını, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırdığını, onların eğlenerek öğrenmelerini sağladığını, aktif katılımı ve öğrenilen bilgilerin günlük hayata transferini sağladığını ortaya koyan (Yazar, 2015) çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının tamamına yakınının öğretmen olduklarında matematik öğretirken somut materyallerden yararlanmak istediği sonucuna varılmıştır. Bu bulguya benzer olarak Ünlü (2017) ve Çakıroğlu ve Yıldız (2007) öğretmen adaylarının, öğrenmede kalıcılık, derse ve konulara yönelik dikkat çekme, öğrenci motivasyonu, basitleştirme, güdüleme avantajlarına vurgu yaptıkları ve somut materyal kullanmanın faydalı olduğu konusunda hemfikir oldukları sonucuna varmıştır.

Bu çalışmada matematik öğretiminde somut materyal geliştirme ve kullanmaya yönelik öğretmen adaylarının genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Matematik öğretiminde

farklı düzeylerde somut materyaller geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, öğrenme ortamlarında somut materyallerin daha sık kullanılması, farklı düzeylerde ve farklı derslerde de somut materyallerin öğrenme ortamında kullanımı ve etkilerini ortaya koyan çalışmalar yapılması, öğretmenlere materyal tasarımı konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir. Bilim ve teknolojideki değişim ve gelişime paralel olarak, daha nitelikli bireyler yetiştirilmesi beklenmekte ve bu nitelikteki bireylerin yetişmesi için de eğitimcilerin öğrenme ortamlarını daha etkili hale getirmesi gerekmektedir. Etkili öğrenme ortamları oluşturmak için de teknolojideki hızlı gelişmelerden etkilenen öğretim teknolojileri ve materyallerinin takip edilmesi ve bunlardan yararlanılması kaçınılmazdır. Bu nedenle “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersi öğretmen adaylarının gerekli öğretimsel bilgi ve becerileri kazanmaları açısından önemli bir derstir ve lisans öğretim programlarından çıkarılan bu dersin yeniden öğretim programlarında yer almasının yararlı olacağı düşünülmektedir

## Kaynaklar

- Aktaş, M., Yüksel, T. (2010). 6. sınıfta kümeler alt öğrenme alanının öğretiminde aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5, (4), 1439-1468.
- Aksoy Tokgöz İ., Şahin Taşkın Ç. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretim materyali kullanımına ilişkin öğretmen aday görüşleri. 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bartın, Türkiye, 21 Mayıs-23 Temmuz 2015, ss.151-151
- Association of Mathematics Teacher Educators (AMTE). (2006). Preparing teachers to use technology to enhance the learning of mathematics.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge Mass: Belknap Press.
- Çakıroğlu, E. & Yıldız, B. T. (2007). *Turkish preservice teachers' views about manipulative use in mathematics education*. In C. S. Sunal & M. Kagendo (Eds.), *The enterprise of education*, (pp.275-289). Information Age Publishing Inc.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. & Yağcı, E., (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Dienes, Z. P. & Golding, E. W. (1971). *Approach to modern mathematics*. Herder and Herder: New York.
- Durmuş, S. (2004). Matematikte öğrenme güçlüklerinin saptanması üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 125-128.
- Duruhan, K. & Şan, İ. (2013). Öğretmen adaylarının ötmg dersinde proje hazırlama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (İnönü Üniversitesi örneği). *International Journal of Social Science(JASS)*, 6 (7), 379-399.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Ergin, A., Birol, C. (2000) *Eğitimde iletişim*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Fuson, K. C. & Briars, D. J. (1990). Using a base-ten blocks learning/teaching approach for first and second grade place-value and multidigit addition and subtraction, *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 180-206.
- Gündüz, Ş., Emlek, B. & Bozkurt, A. (2008). *Computer aided teaching trigonometry using dynamic modeling high school*. Proceedings of 8. International Educational Technology Conference, Eskişehir, Türkiye, 1039-1042.
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2007). National educational technology standards for students. Erişim Tarihi, 15.03.2018
- Koparan, T. (2017). Analysis of teaching materials developed by prospective mathematics teachers and their views on material development. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 8-28.
- Kurtdede Fidan, N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*. 1 (1), 48-61.
- Kutluca, T. & Akın, M.F. (2013). Somut materyallerle matematik öğretimi: dört kefelî cebir terazisi kullanımı üzerine nitel bir çalışma, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(1), 48-65.
- MEB (2017). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Sage Publication: London.
- Moyer, P. S. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 47(2), 175-197.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). Curriculum and evaluation standards for school mathematics. NCTM: Reston, VA.
- Niess, M. (2006). *Preparing preservice teachers to teach mathematics with technology-developing a TPCK*. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of 18 Societyfor Information Technology and Teacher Education International Conference*, (pp. 3788-3795). Chesapeake, VA: AACE
- Özer, Ö. ve Tunca, N. (2014). Öğretmen adaylarının materyal hazırlama ve kullanmaya yönelik görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 214-229.

- Resnick, L.B. & Omanson, S.F. (1987). Learning to understand arithmetic. In R. Glaser (Ed.), advances in instructional psychology (pp. 41-96). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. The University of Chicago Press: Chicago.
- Rıza, E. T. (2000). *Eğitim teknolojisi uygulamaları ve materyal geliştirme*. Anadolu Matbaası: İzmir.
- Skemp, R. (1987). *The psychology of learning mathematics*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ.
- Ünlü, M. (2017). Matematik öğretmen adaylarının matematik derslerinde öğretim materyali kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 10-34.
- Van de Walle, J. A. (2007). *Elementary and middle school mathematics* (6th Ed.). Pearson: Boston.
- Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 23-34.
- Yetkin Özdemir, İ. E. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde materyal kullanımına ilişkin bilişsel becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 362-373.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: design and methods*. Sage: Thousand Oaks, California.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.

### EK-1 SOMUT MATERYAL DEĞERLENDİRME FORMU

Materyalin Adı/Başlığı:.....					
Sınıf seviyesi	.....	Hazırlayan	:.....		
Maliyeti	.....	Konu Alanı	:.....		
Ölçütler	UYGUNLUK DÜZEYİ				
	Çok İyi	Kabul Edilebilir	Zayıf	Açıklama	
Eğitsel Değer					
1.	Kazanıma uygun olması				
2.	Öğrenci seviyesine uygun olması				
3.	Doğru bilgiler sunması				
4.	Basit, sade, anlaşılır olması				
5.	Öğrenmeyi zenginleştirmesi				
Etki					
6.	Güdüleyici ve merak uyandırıcı olması				
7.	Motive edici olması				
8.	Etkileşimli olması				
9.	Herkes tarafından kullanılabilmesi				
10.	Öğrenmeyi kolaylaştırması				
Fiziki Özellikler					
11.	Kullanımının kolay olması				
12.	Dayanıklı olması				
13.	Tekrar tekrar kullanılabilir olması				
14.	Taşınabilir olması				
15.	Ekonomik olması				
Görsel Tasarım Öğeleri ve İlkelerine Uygunluk					
16.	Boyutların gerçek boyut algısının kazanımına yardımcı olması, tutarlı olması				
17.	Doku ve renklerin amacına uygun kullanımı, zemin ile şekil veya metnin renk açısından uyumlu olması				
18.	Materyalde kullanılan nesne, şekil, görsel ve metinlerin uygun seçilip yerleştirilmesi				
19.	Görsel, metin ve nesnelerin hizalama ve yakınlık ilkesine göre yerleştirilmiş olması				
20.	Materyalde bütünlük olması				



## Biology Preservice Teachers' Views on Digital Experimental Tools<sup>1</sup>

Ahmet GÖKMEN<sup>2</sup>, Tuğba TAFLI<sup>3</sup>, Tahir ATICI<sup>4</sup>

Received: 21 November 2018, Accepted: 15 December 2018

### ABSTRACT

Today's educational system aims to raise individuals who can use knowledge in a way which is innovative and appropriate to the requirements of the age rather than using the knowledge directly. The use of technology particularly in science education is critical importance for the assimilation of the knowledge and the attainment of high-level skills. This study aimed to determine biology education pre-service teachers' views on digital experimental tools. The study was designed as a case study, a qualitative research method in order to carry out an in-depth analysis of pre-service teachers' views. Considering the financial and time planning concerns, the convenience sampling technique was used to determine the participants of the study. 28 pre-service teachers, who continue their education, constituted the participants. The data of the study were collected using a semi-structured interview form. Experts' opinions were consulted in order to secure the validity of the semi-structured form. Content analysis was executed to analyze the data obtained by the interview form. The pre-service teachers' responses were analyzed using NVivo11 software and themes and sub-themes were generated. In order to reveal the results precisely, the data were digitized and the results were presented in tables including related percentages and frequencies. The results indicated that the pre-service teachers' views on digital experimental tools are collected under three main themes: views on the features of experimental tools, views on the experimental processes conducted with digital experimental tools, and views on the applicability of digital experimental tools in schools. The study was completed by making recommendations regarding the topic.

**Keywords:** Digital Experimental Tools, Laboratory, Biology Pre-service Teachers.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

Education system aims to educate individuals who can use knowledge in an innovative appropriate way in accordance with the requirements of the era rather than using the knowledge directly. Especially the integration of educational technology has led teachers and prospective teachers that use them in teaching and learning processes. Educational technologies play an important role for students to understand science education subjects more effectively and to gain high-level skills in terms of appeal them to more sense organs. In this context laboratory applications give chance students to arise their cognitive domains and psychomotor skills.

Laboratory applications are an indispensable part of biology education and it provides many advantages such as increasing student achievement and motivation, gaining positive attitudes, obtaining scientific process skills, understanding scientific knowledge and scientific method. Furthermore, it helps students participating in teamwork, developing practical skills and providing cognitive, affective and psychomotor acquisitions for them. Digital experimental tools are very effective and useful and they offer many possibilities for their users such as saving time, fast results, lasting and creating an enjoyable learning environment as well as general laboratory acquisitions.

When reviewing the literature, most of the studies are about some subjects such as the attitudes and opinions of pre-service teachers' laboratory applications, the effects of different experimental methods' results for students'

<sup>1</sup> This research was presented at the 2nd National Biology Education Congress.

<sup>2</sup> Dr., Gazi University, Faculty of Education, [agokmen@gazi.edu.tr](mailto:agokmen@gazi.edu.tr)

<sup>3</sup> Dr., Selçuk University, Faculty of Sciences, [tugba.tafli@selcuk.edu.tr](mailto:tugba.tafli@selcuk.edu.tr)

<sup>4</sup> Prof. Dr., Gazi University, Faculty of Education, [tahir@gazi.edu.tr](mailto:tahir@gazi.edu.tr)

success, attitude and self-efficacy levels and the advantages and limitations of laboratory applications. However there are limited studies related to the usage of digital experimental tools have also been identified. With this respect it is decided in this study that determining the opinions of pre-service teachers' about the usage of digital experiment tools in laboratory applications could contribute to this area.

### *Methods*

The study was designed as a case study which is one of the qualitative research methods in order to carry out an in-depth analysis of pre-service teachers' opinions. Considering the financial and time planning concerns, the convenience sampling technique was used to determine the participants of the study. 28 pre-service teachers, who continue their education at a state university in Turkey in the department of biology education, constituted the participants. The data of the study were collected using a semi-structured interview form. Experts' opinions were consulted in order to secure the validity of the semi-structured form. Content analysis was executed to analyze the data obtained by the interview form. In order to ensure the reliability of the analysis, three different researchers coded the data independently. The "Percentage of Agreement (P) = Consensus / (Consensus + Divergence) x 100" formula, as developed by Miles and Huberman (1994), was used to confirm reliability of the data obtained from the content analysis. The reliability of the study was calculated as .92 and it was determined that this result showed the reliability for this study. The pre-service teachers' answers were analyzed using NVivo11 software and themes and sub-themes were generated. In order to reveal the results precisely, the data were digitized and the results were presented in tables including related percentages and frequencies.

### *Results*

As a result of the study indicated that the pre-service teachers' views on digital experimental tools are collected under three main themes: views on the features of experimental tools, views on the experimental processes conducted with digital experimental tools, and views on the applicability of digital experimental tools in schools. It was determined that students' views on themes were generally positive and they expressed different disadvantages such as time, cost and complexity. The study was completed by making recommendations regarding the topic.

### *Discussion and Conclusions*

The opinions of pre-service teachers about digital experimental tools usually contain positive expressions however there are also some negative expressions especially in the applicability of schools. Pre-service teachers stated that they were able to get fast and accurate results with digital experiment tools. Similarly, they were also emphasized that digital experimental tools allow students to make more experiments in a course hour as a result of provides a quick and accurate measurements.

In this respect, it is considered that these applications are important to increase the efficiency both of public schools which are related with the Ministry of National Education and undergraduate programs that are related to science and biology education of the Higher Education Institutions.

# Biyoloji Öğretmen Adaylarının Dijital Deney Araçlarına Yönelik Görüşleri<sup>1</sup>

Ahmet GÖKMEN<sup>2</sup>, Tuğba TAFLI<sup>3</sup>, Tahir ATICI<sup>4</sup>

**Başvuru Tarihi:** 21 Kasım 2018, **Kabul Tarihi:** 15 Aralık 2018

## ÖZET

Günümüz eğitim sistemi bilginin doğrudan alınması yerine, çağın gerekliliklerine uygun ve yenilikçi bir şekilde kullanabilecek bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Özellikle fen eğitiminde teknolojinin kullanılması bilginin özümsemesi ve üst düzey becerilerin kazanılması adına kritik önem taşımaktadır. Bu çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının dijital deney araçlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının görüşlerinin derinlemesine bir çözümleme yapmak amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, maliyet ve zaman planlanması göz önünde tutularak kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu öğrenimlerine devam etmekte olan 28 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital Deney Araçları, Laboratuvar, Biyoloji Öğretmen Adayları.

## 1. Giriş

Dördüncü sanayi devrimine girdiğimiz günümüzde gelişim ve değişimler sonucu toplumun eğitime yönelik beklentileri değişmiş olup, bilgiyi doğrudan alan insan modeli yerine, bilişsel esnekliğe sahip, karmaşık problemleri çözebilecek, gerektiğinde bilgiye ulaşabilen, öğrenmeyi öğrenmiş, yaratıcılık ve işbirliği yeteneği olan bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Keleşoğlu & Kalaycı, 2017; Söylemez, 2004; Xu, David & Kim, 2018). Teknolojinin hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olduğu bu dönemde teknolojiyi üretmek ve onu doğru bir şekilde kullanmak adına özellikle fen eğitimine önemli görevler düşmektedir. Fen eğitimi ile sağlanacak kazanımlar toplumu yeni süreçlere hazırlayacak en önemli araçlardan biri olarak görülmektedir. Fen eğitimi aracılığıyla üst düzey kazanımların elde edilmesi için, bilişsel boyutun yanında, psikomotor becerilerin ön plana çıktığı, bilimi anlamayı ve bilgi üretmeyi öğreten, somut deneyimler ve eşsiz öğrenme fırsatları sağlayan laboratuvarlar ön plana çıkmaktadır. (Akdeniz, Çepni & Azar, 1999; Ekici, 2009; Morgil, Güngör & Seçken, 2009; National Science Teachers Association, 2012).

İlgili alanyazın incelendiğinde laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısını artırdığı, fen derslerine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine katkılar sağladığı, motivasyonlarını yükselttiği, problem çözme ve bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği, gerek öğretmenler gerekse öğrencilerin laboratuvarlara yönelik çok sayıda olumlu görüşler bildirdiği çalışmalar görülmektedir. (Aslan, 2016; Hofstein, Navon, Kipnis & Naaman, 2005; Karaer, 2016; Kaya, Doğan & Kılıç, 2005; Sert Çıbık, İnce Aka & Kayacan, 2016; Şekerci, 2013; Şimşir, Ünal, & Yerlikaya, 2018; Yavuz & Akçay, 2017).

Bununla birlikte başlıca zaman yönetimi, fiziksel imkânsızlıklar ve öğretim programından kaynaklı sınırlamalar olmak üzere yaygın eğitimde laboratuvarlara yeterince zaman ayrılamadığı ifade edilmektedir (Coştu, Ayas, Çalık, Ünal & Karataş, 2005; Demir, Büyük & Koç, 2011; Günden, 1977; Nakiboğlu & Sarıkaya, 1999; Yaman & Soran, 2000). Bu durum fen eğitimcilerini laboratuvarların verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi adına yeni arayışların içerisine girmelerine sebep olmuştur. Laboratuvar yönteminin sınırlılıkları nedeniyle gerçekleştirilemeyen deneyler için teknolojik araç gereçler etkili çözümlerden biridir.

<sup>1</sup> Bu çalışma II. Ulusal Biyoloji Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, [agokmen@gazi.edu.tr](mailto:agokmen@gazi.edu.tr)

<sup>3</sup> Dr., Selçuk Üniversitesi, Fen Fakültesi, [tugba.taflı@selcuk.edu.tr](mailto:tugba.taflı@selcuk.edu.tr)

<sup>4</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, [tahir@gazi.edu.tr](mailto:tahir@gazi.edu.tr)



Teknoloji desteği ile zenginleştirilmiş laboratuvar uygulamaları eğitim programının temellerine uygun bir şekilde, zaman problemleri yaşatmadan başta öğrenci başarısını artırmak üzere, bilginin kalıcılığının sağlanması, öğrenende motivasyonun ve özgüvenin artması, ilgili konuya ve teknolojiye karşı olumlu tutumlar geliştirmesi gibi çok sayıda fayda sağlamaktadır (Hancock, Bray & Nason, 2002; Senemoğlu, 2001; Uşun, 2000). Günümüzde eğitimde kullanılabilecek teknoloji çeşitliliği de artmaktadır. Bundan yirmi yıl öncesine kadar temelde bilgisayarların hâkim olduğu alana çok sayıda yeni teknolojik aygıt eklenmiş durumdadır. Bunlardan biri de kısa süre içerisinde deneylerle ilgili verileri toplama, hesaplama, grafikleri çizme işlemlerini sağlayan sensör ve bilgisayar sistemlerinden oluşan dijital deney araçlarıdır. Dijital deney araçları sahip oldukları donanımlar aracılığıyla kısa sürede çok sayıda ölçümün gerçekleştirilebildiği, içerisindeki yazılımlarla bu ölçümlerin istenilen şekilde dışa aktarılabilirdiği özel aygıtlardır.

Dijital deney araçlarının kullanımıyla öğrencilerin veri toplama, hesaplama ve grafik çizme işlemlerinde elde edecekleri zaman tasarrufuyla, kavramlar üzerinde tartışmalar yürütme ve grafikleri yorumlama gibi üst düzey becerilere daha çok zaman ayırma imkânına sahip olacaklardır (Sokoloff, Thornton & Laws, 2004). Atıcı ve Gökmen (2010), dijital deney araçlarının yararlarını şu şekilde özetlemiştir:

- Duyu organları ile gözlenemeyecek kadar küçük fiziksel değişimleri dahi hassasiyetle ölçer,
- Çok sayıda değişkene ait ölçümleri yaparak bunları kaydeder,
- Farklı değişkene ait deney sonuçlarını aynı grafik üzerinde göstererek karşılaştırma imkânı sunar,
- Değişken sayısının artması deney sürecini etkilemeyecek düzeydedir
- Gözlem ve kayıtları not etme süreçlerinde meydana gelebilecek hataları minimuma indirir.
- Geleneksel deney süreçlerine göre kısa sürede, doğru sonuçlara ulaşılmasını sağlar.

Öğretmenlik çok sayıda farklı disipline ait bilginin bir arada olması gereken bir meslek türü olup (Şeker & Kartal, 2017), öğretim teknolojilerini uygun bir şekilde kullanabilen öğretmenler eğitimde fark yaratacaklardır (Şahinkayası & Şahinkayası, 2004). Çok sayıda ulusal programla teknolojinin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmaya çalışıldığı günümüzde (Albirini, 2006; Kim & Jung, 2010), bu programların gelecekteki uygulayıcısı olacak öğretmen adaylarının konuya yönelik görüşleri önem kazanmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı ve diğer araştırmacıların konuya yönelik dikkatini çekerek dijital deney araçlarının etkin bir şekilde kullanılmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Öğretmen adaylarının dijital deney araçlarına yönelik görüşlerinin detaylandırılarak açıklanması için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada sınırlı bir sistem derinlemesine incelenerek (Creswell, 2008), olayların ve davranışların kategorileri belirlenmeye (Hancock & Algozzine, 2006) çalışılmıştır. Çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının dijital deney araçlarına yönelik görüşleri araştırıldığından, tek bir analiz biriminin göz önünde bulundurulması incelendiği bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008)

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, maliyet ve zaman planlanması göz önünde tutularak kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu öğrenimlerine devam etmekte olan 28 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**  
Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Sınıf	Cinsiyet	f	%
1. sınıf	Kadın	5	17,9
	Erkek	2	7,1
2. sınıf	Kadın	6	21,4
	Erkek	1	3,6
3. sınıf	Kadın	7	25,0
	Erkek	0	0
4. sınıf	Kadın	6	21,4
	Erkek	1	3,6
TOPLAM		28	100

Tablo 1.'de görüldüğü üzere bir devlet üniversitesinin Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda farklı sınıflara kayıtlı 24'ü kadın 4'ü erkek olmak üzere 28 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Her sınıf düzeyinden 7 öğretmen adayı ile uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının dijital deney araçlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesinde toplam sekiz açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğini sağlamak amacıyla araştırmayı yürüten araştırmacıların dışında üç farklı alan eğitimi uzmanının görüşlerinden faydalanılmıştır. Öğretmen adaylarına yöneltilen sorular ile dijital deney araçlarının kullanımı, faydaları, sınırlılıkları gibi görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır.

Formda yer alan örnek sorular şu şekildedir:

- Dijital deney araçları ile gerçekleştirmiş olduğunuz deneylerin diğer deney uygulamalarına göre farklılıkları var mıydı? Lütfen açıklayınız.
- Dijital deney araçları ile gerçekleştirdiğiniz deneylerde ne tür kazanımlar elde ettiniz?
- Öğretmenlik meslek hayatınızda dijital deney araçlarını kullanmayı tercih eder misiniz? Neden?

### 2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılacak öğretmen adayları belirlendikten sonra, cihazların kullanımına yönelik bilgiler, deneylerin tasarlanması ve gerçekleştirilmesi ve sonuçların tartışılmasını içeren sekiz haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulama ders kapsamı dışında gerçekleştirildiğinden öğretmen adayları çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının görüşlerini etkilememek için dijital deney araçlarının sadece kullanımı gösterilmiş olup, fayda ve sınırlılıklarına yönelik bilgiler paylaşılmamıştır. Uygulama sürecinde cihazların ve sensörlerin kullanımı tanıtılmış, bunlarla ilgili basit uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki süreçte ortaöğretim biyoloji öğretim programında yer alan konu ve deneylere yönelik deneyler tasarlamaları istenmiştir. Tasarlanan deneyler öğretmen adayları tarafından dijital deney araçları kullanılarak ve kullanılmadan iki farklı şekilde gerçekleştirilmiş, deney sonuçları tartışılmıştır. Uygulamalar sonunda bireysel olarak görüşmeler gerçekleştirilmiş olup, görüşmeler katılımcılarının onayıyla ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

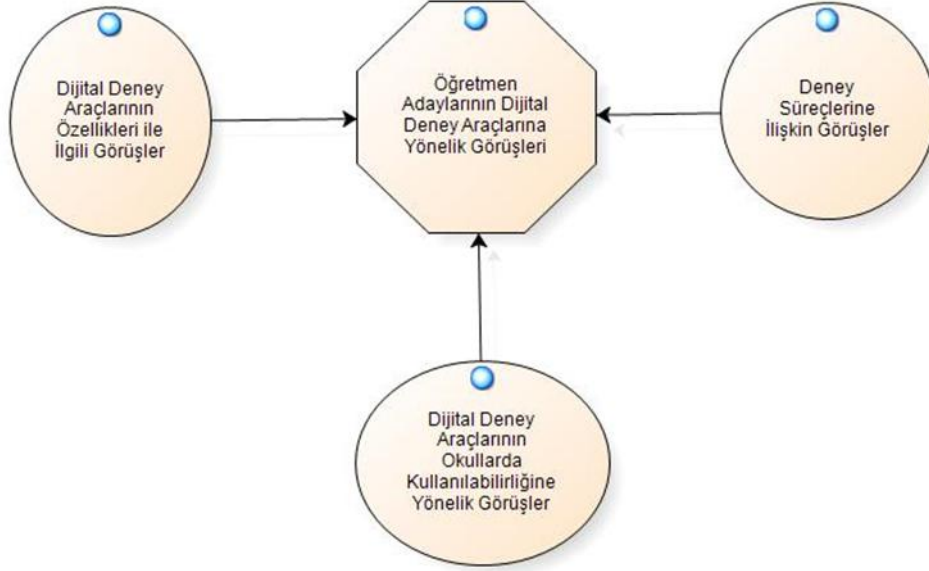
### 2.5. Verilerin Analizi

Görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Kodlamaların güvenilirliğinin sağlanması amacıyla biri araştırmacıların arasından olmak üzere üç farklı araştırmacı verileri bağımsız olarak kodlamıştır. Kodlamaların tutarlılığı Miles ve Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmış ve .92 değeri elde edilmiştir. Miles ve Huberman (1994)'a göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir.

Öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar NVivo11 programında analiz edilerek, tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Frekansı iki ve altında olan görüşler değerlendirilmeye alınmamıştır. Sonuçların net bir şekilde ortaya konulması için veriler sayısallaştırılıp, bulgular yüzde ve frekans içeren

tablolar halinde belirtilmiştir. Ayrıca her bir tema için öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleri sunulmuştur.

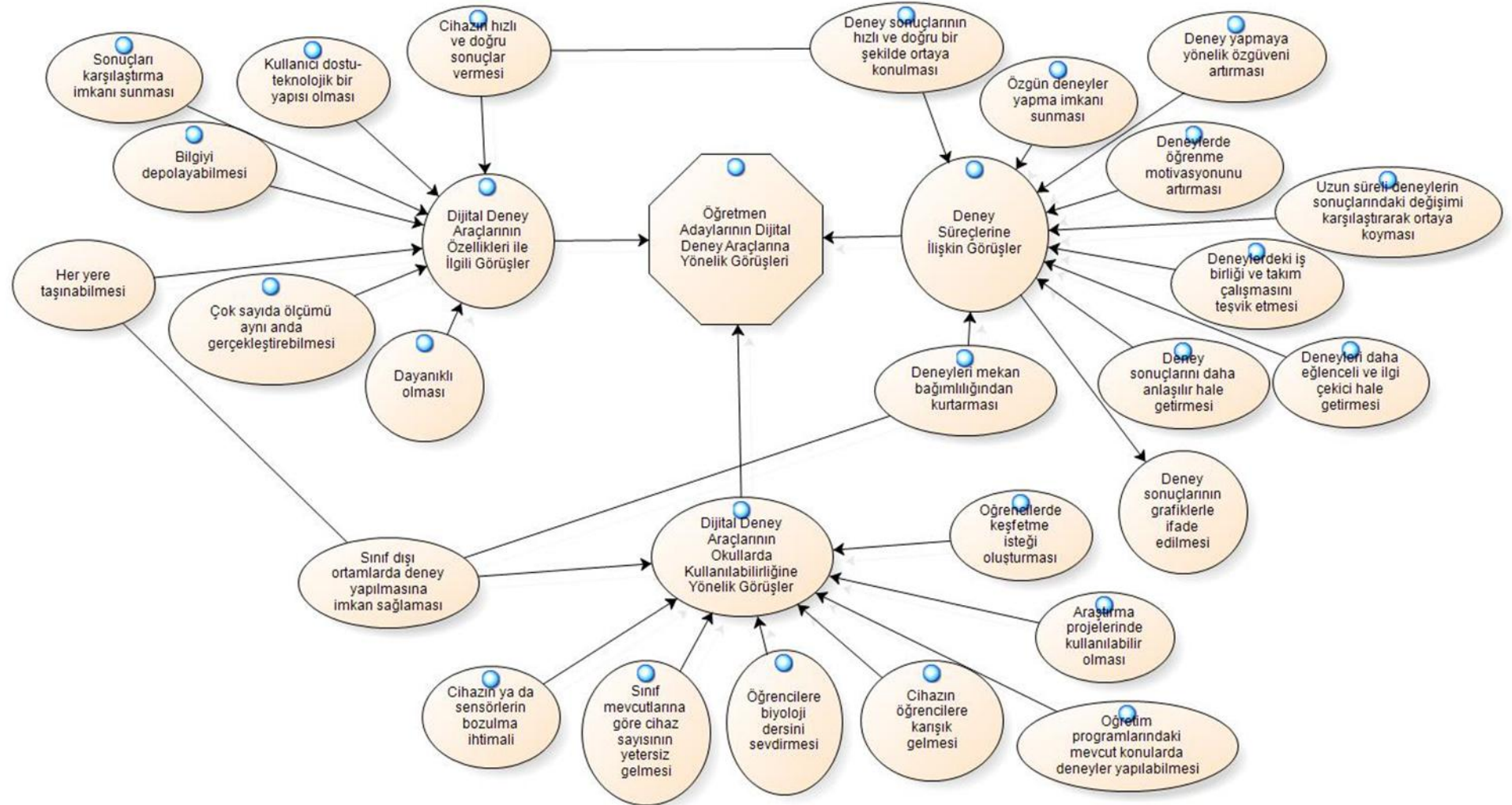
Öğretmen adaylarının dijital deney araçlarına görüşlerinin üç tema altında yer aldığı belirlenmiştir. Bu temalar Şekil 1.'de sunulmuştur.



**Şekil 1.** Öğretmen adaylarının dijital deney araçlarına ilişkin görüşleri

Öğretmen adaylarının dijital deney araçlarına yönelik görüşleri analiz edildiğinde, dijital deney araçlarının özellikleri, deney süreçlerine ilişkin ve bu araçların hizmet dönemlerinde okullarda kullanılabilirliğine yönelik üç farklı temada görüşlerini belirttikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının görüşlerinin tematik kod dağılımı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretmen adaylarının görüşlerine ait tematik kod dağılımı

Öğretmen adayları dijital deney araçlarına yönelik olarak üç temada belirttikleri görüşler modelde belirtildiği gibi alt temalara ayrılmaktadır. Bunlar araştırmanın bulgular bölümünde detaylı olarak incelenmiştir.

### 3. Bulgular

Öğretmen adaylarının dijital deney araçlarının özelliklerine yönelik görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

#### 3.1. Dijital Deney Araçlarının Özellikleri Temasına Ait Bulgular

**Tablo 2**  
Öğretmen Adaylarının Dijital Deney Araçlarının Özellikleri ile İlgili Görüşleri

Tema Kodlar		f	%
Dijital Deney Araçlarının Özellikleri ile İlgili Görüşler	Cihazın hızlı ve doğru sonuçlar vermesi	18	64,3
	Çok sayıda ölçümü aynı anda gerçekleştirebilmesi	16	57,1
	Kullanıcı dostu-teknolojik bir yapısı olması	10	35,7
	Her yere taşınabilmesi	8	28,6
	Sonuçları karşılaştırabilmesi	7	25,0
	Bilgiyi depolayabilmesi	6	21,4
	Dayanıklı olması	3	10,7

Tablo 2. incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital deney araçlarının özelliklerine yönelik olarak, cihazın hızlı ve doğru sonuçlar vermesi (f=18; % 64,3), çok sayıda ölçümü aynı anda gerçekleştirebilmesi (f=16; % 57,1), kullanıcı dostu-teknolojik bir yapısı olması (f=10; % 35,7) görüşlerini öncelikli olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bu temaya yönelik doğrudan ifade örnekleri şu şekildedir:

Öğretmen Adayı 3: *“Cihazın taşınabilir olması arazi çalışmalarında kullanım kolaylığı sağlayacaktır. Birden fazla ölçümünün gerektiği deneylerin çok daha kısa zamanda yapılması zaman tasarrufu sağlıyor.”*

Öğretmen Adayı 12. *“Cihazın taşınabilir olması ve altı farklı değişkenle aynı zamanda ölçüm yapılabilmesi, grafiklerin ve her türlü hesaplamaların yapılabilmesi klasik deneylere göre üstün özellikleri. Bu cihazlarla bilimsel çalışmalarda kullanılacak hassasiyetle doğru ölçümler yapılabiliyor.”*

Öğretmen Adayı 23. *“Teorik olarak bildiğimiz bilgilerin uygulamalarını gerçekleştirdik. Cihaz sayesinde klasik deneylere göre çok daha doğru ve daha net sonuçlar elde etmiş olduk.”*

#### 3.2. Deney Süreçleri Temasına Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının deney süreçlerine ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3**  
Öğretmen Adaylarının Deney Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Tema Kodlar		f	%
Deney Süreçlerine İlişkin Görüşler	Deneyleri daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmesi	19	67,9
	Deney sonuçlarının hızlı ve doğru bir şekilde ortaya konulması	17	60,7
	Deneyleri mekân bağımlılığından kurtarması	15	53,6
	Deneylerde öğrenme motivasyonunu artırması	13	46,4
	Deneylerdeki iş birliği ve takım çalışmasını teşvik etmesi	8	28,6
	Deney sonuçlarını daha anlaşılır hale getirmesi	6	21,4
	Deney yapmaya yönelik özgülünü artırması	5	17,9

Deney sonuçlarının grafiklerle ifade edilmesi	5	17,9
Özgün deneyler yapma imkânı sunması	4	14,3
Uzun süreli deneylerin sonuçlarındaki değişimi karşılaştırarak ortaya koyması	3	10,7

Tablo 3. incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital deney araçları ile gerçekleştirilen deneylerin süreçlerine yönelik görüşleri olarak, deneyleri daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmesi (f=19; % 67,9), deney sonuçlarının hızlı ve doğru bir şekilde ortaya konulması (f=17; % 60,7), deneyleri mekân bağımlılığından kurtarması (f=15; % 53,6) görüşlerini öncelikli olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bu temaya yönelik doğrudan ifade örnekleri şu şekildedir:

Öğrenci 6. *“Bu cihazı kullanarak deneyleri gerçekleştirmek oldukça eğlenceliydi. Verileri kaydetme, saniye saniye veri toplayıp grafikleri çıkarması, deneylerin daha kısa sürede bitirip hemen sonuç alınması, küçük ve taşınabilir bir cihaz olması sayesinde mevcut deneyleri değiştirerek daha farklı deneylerin yapılabilmesi oldukça iyi.”*

Öğrenci 9. *“Dijital deney araçları biyoloji deneylerini daha rahat anlamamı sağladı. Arkadaşlarımızla birlikte planladığımız deneylerin sonuçlarını görmek, bundan sonra yapacağımız deneylerde güvenimizi artırdı.”*

Öğrenci 24. *“Laboratuvarın dışında da hemen her yerde kullanılabilecek bu cihazla, verileri hızlı şekilde kaydedebildik, doğru ölçümler yaptık. Bu cihaz sayesinde deney yapmak kolaylaşıyor.”*

### 3.3. Dijital Deney Araçlarının Okullarda Kullanımı Temasına Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının dijital deney araçlarının okullardaki kullanımına ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4**

Öğretmen Adaylarının Dijital Deney Araçlarının Okullarda Kullanımına İlişkin Görüşleri

	Tema Kodlar	f	%
Dijital Deney Araçlarının Okullardaki Kullanımına İlişkin Görüşler	Öğrencilere biyoloji dersini sevdirmesi	21	75,0
	Öğrencilerde keşfetme isteği oluşturması	15	53,6
	Cihazın ya da sensörlerin bozulma ihtimali	14	50,0
	Cihazın öğrencilere karışık gelmesi	12	42,9
	Sınıf dışı ortamlarda deney yapılmasına imkân sağlaması	9	32,1
	Araştırma projelerinde kullanılabilir olması	8	28,6
	Öğretim programlarındaki mevcut konularda deneyler yapılabilmesi	7	25,0
Sınıf mevcutlarına göre cihaz sayısının yetersiz gelmesi	6	21,4	

Tablo 4. incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital deney araçlarının okullardaki kullanımına yönelik olarak, öğrencilere biyoloji dersini sevdirmesi (f=21 % 75,0), öğrencilerde keşfetme isteği oluşturması (f=15; % 53,6), cihazın ya da sensörlerin bozulma ihtimali (f=14; % 50,0) görüşlerini öncelikli olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bu temaya yönelik doğrudan ifade örnekleri şu şekildedir:

Öğretmen Adayı 11. *“Bu cihazın arazi gezilerinde ve okullarda kullanılması güzel olur. Öğrenciler bu cihaz sayesinde dersi seveceklerdir. Ders esnasında yapılması gereken deneyler bu cihazlarla çok rahat yapılabiliyor.”*

Öğretmen Adayı 17. *“Açıkçası ortaöğretim öğrencilerinin tarafından ilgi göreceğini düşünüyorum. Onların keşfetme isteklerini artırıp dersi sevmelerini sağlayabilir. Bilimsel araştırmalarda,*

*üniversitelerde, çevre gezilerinde fazlasıyla işe yarayacağını düşünüyorum. Diğer yöntemlere göre çok daha pratik, hızlı ve doğru sonuçlar elde edilebilir. Ancak cihazın kullanımı öğrencilere karışık gelebilir.”*

Öğretmen Adayı 19. *“Kesinlikle okullarda, üniversite araştırma laboratuvarlarında ve çevre gezilerinde rahatlıkla kullanılabilir. Hem taşınabilir olması hem de kullanımının kolay olması açısından okulların vazgeçilmezi olmalı. Okullardaki bilimsel çalışmalarda rahatlıkla kullanılabilir çünkü sonuçları net. Ama sınıf kalabalık olursa tek bir cihazla bunları yapmak güç olabilir.”*

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Toplumun ihtiyaç duyduğu konularda insan gücünü yetiştirecek olan öğretmenlerin teknolojiyi eğitimde kullanmaları günümüzde gereklilik haline gelmiş olup (Yılmaz, 2007), eğitimde eğlenceli bir süreç ile kazanımların elde edilmesi açısından oldukça önemlidir (Rodrigues, Pearce & Livett, 2001). Bu çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının dijital deney araçlarına yönelik görüşleri araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının dijital deney araçlarına yönelik görüşlerinin deney araçlarının özellikleri, dijital deney araçları ile gerçekleştirilen deney süreçlerine ilişkin görüşleri ve dijital deney araçların okullarda uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri olmak üzere üç temada toplandığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının dijital deney araçlarına yönelik görüşleri genellikle olumlu ifadeler içermekle birlikte özellikle okullarda uygulanabilirliği temasında cihazın ve sensörlerin bozulması, cihazın öğrencilere karışık gelme ihtimali ve sınıf mevcutlarına kıyasla yeterli sayıda cihaz bulunamaması gibi olumsuz ifadeler de görülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde dijital deney araçlarıyla fen deneylerinde hızlı ve doğru bir ölçümler yapılarak, dersi eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiği, öğrencilerin konuyu daha iyi anlayarak başarılarının arttığını (Aydın, Artun, Okur & Ürey, 2012; Newton, 2000; Ng & Yeung, 2012; Thornton & Sokoloff, 1998), öğrencilerin biyoloji ve diğer fen derslerine olan olumlu tutumlarını ve öz-yeterliliklerini arttığını (Atıcı, Gökmen & Taflı, 2016; Boniec, Valazquez & Joyce, 2011; Kennedy & Finn, 2000), öğrencilerde keşfetme isteği, motivasyon ve bilimsel yeterlikleri artırdığına (Boniec, Valazquez & Joyce, 2011; Kennedy & Finn, 2000) dair benzer sonuçların elde edildiği çalışmalara rastlanmıştır.

Öğretmen adayları görüşlerinde dijital deney araçları ile hızlı ve doğru sonuçlar alındığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde dijital deney araçlarının hızlı ve doğru ölçümler yaparak deney sürelerini kısaltması ve bir ders saati içerisinde daha fazla deney yapma imkânı tanınması farklı çalışma sonuçlarında da vurgulanmaktadır (Ng & Yeung, 2012; Rodrigues, Pearce & Livett, 2001).

Bu açıdan gerek Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, gerekse Biyoloji ve Fen öğretmeni yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının lisans programlarında, azalan ders saatleri düşünüldüğünde verimin artırılması adına bu cihazların kullanılması önemli görülmektedir.

Öğretmen adaylarının farklı ülkelerde gerçekleştirilen çalışmalarla uyumlu olarak belirttikleri görüşlerin yanı sıra (Boniec, Valazquez & Joyce, 2011; Kennedy & Finn, 2000; Newton, 2000; Ng & Yeung, 2012, Rodrigues, Pearce & Livett, 2001; Thornton & Sokoloff, 1998) özellikle dijital deney araçlarının okullarda uygulanabilirliği temasında literatürde sık karşılaşılmayan görüşlerin de varlığı belirlenmiştir. Ng ve Yeung (2002), yaptıkları çalışmalarında dijital deney araçlarının öğrencilere sıkıcı gelebileceğini, öğrencilerin deney tecrübelerine fazla katkı sağlamayabileceğini, cihazı daha iyi bilen kişilerin deneyleri domine edebileceklerini olumsuz görüş olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu olası sınırlılıkları bilerek deneyleri planlamaları verimli deneyler gerçekleştirilmesi adına önemli görülmektedir. Öğretmen adayları sensörlerin bozulması ve ekonomik yetersizlikler dolayısıyla gerekli sayıda dijital deney aracı bulunamaması gibi durumları vurgulamışlardır. Bu durumun çalışma grubuna özel olarak sosyo-ekonomik yapıdan kaynaklandığı düşünülmekte olup, Türkiye’de fen öğretmenlerin laboratuvarları yeterince kullanmama sebeplerini araştıran diğer çalışma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği belirlenmiştir (Akıncı, Uzun & Kışoğlu, 2015; Güneş, Şener, Topal Germi & Can, 2011; Şimşek, Hırça, & Coşkun, 2012; Uluçınar, Cansaran & Karaca, 2004).

Araştırma sonunda şu öneriler sunulabilir;

- Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri dönemlerinde dijital deney araçları ile deneyler gerçekleştirmelerini sağlayacak seçmeli dersler, proje, araştırma vb. imkânlar sunulması sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının dijital deney araçlarına yönelik bilgi, tutum, beceri ve farkındalıklarını hizmet öncesi dönemlerinden başlayarak meslek hayatlarını da kapsayacak şekilde ele alan çalışmalar gerçekleştirilebilir.

## Kaynaklar

- Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: the case of syrian EFL teachers. *Computers & Education*, 47(2006) 373-398.
- Akdeniz, A. R., Çepni, S., & Azar, A. (1999). *Fizik öğretmen adaylarının laboratuvar kullanım becerilerini geliştirmek için bir yaklaşım*. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi. Sempozyumu, Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- Akıncı, B., Uzun, N. & Kışoğlu, M. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189-1215.
- Aslan, S. (2016). Argümantasyona dayalı laboratuvar uygulamaları: bilimsel süreç becerilerine ve laboratuvar dersine yönelik tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 762-777. doi: 10.16986/HUJE.2016015700
- Atıcı, T. & Gökmen, A. (2010). *Bilgisayar destekli laboratuvar uygulamaları*. MEB. Hizmet içi Eğitim Notları-Antalya (Unpublished)
- Atıcı, T., Gökmen, A. & Taflı, T. (2016). Application and evaluation of biology laboratory experiments with computer based digital experimental tools. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3961-3972.
- Aydın, M., Artun, H., Okur, M. & Ürey, M. (2012). Bilgisayar destekli dijital deney araçlarının öğretmen adaylarının kavramları anlamaları üzerindeki etkisi: sürtünmeli eğik düzlem deneyi örneği. *Bayburt Üniversite Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1) 68-90.
- Boniec, M. L., Valazquez, A. G. & Joyce, A. (2011). Impact of data loggers on science teaching and learning . European Schoolnet (EUN Partnership AISBL).
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Merrill/Prentice Hall: Upper Saddle River, NJ.
- Coştu, B., Ayas, A., Çalık, M., Ünal, S. & Karataş, F. Ö. (2005). Fen öğretmen adaylarının çözeltileri hazırlama ve laboratuvar malzemelerini kullanma yeterliliklerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 65-72
- Demir, S., Büyük, U. & Koç, A. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 66-79.
- Ekici, G. (2009). Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 10(3), 25-35.
- Günden, S. (1977). *Genel öğretim bilgisi*. Yaykur Yayınları: Ankara.
- Güneş, M. H., Şener, N., Topal-Germi, N. & Can, N. (2013). Fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1-11
- Hancock, R.D., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. Teachers College Press: New York.
- Hancock, D.R., Bray, M. & Nason, S. A. (2002). Influencing university students' achievement and motivation in a technology course. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 365-372.
- Hofstein, A., Navon, O., Kipnis M., & Naaman, M. (2005). Developing students' ability to ask more and better questions resulting from inquiry-type chemistry laboratories. *Journal of Research in Science Teaching*. 42(7), 791- 806.
- Karaer, G. (2016). *Fen laboratuvarında sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan argümantasyon ve proje tabanlı öğretim yöntemlerinin etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, O., Doğan, A. & Kılıç, Z. (2005). University students' attitudes towards chemistry laboratory: Effects of argumentative discourse accompanied by concept mapping. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 201-213.
- Keleşoğlu, S., & Kalaycı, N. (2017). Dördüncü sanayi devriminin eşliğinde yaratıcılık, inovasyon ve eğitim ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 69-86.
- Kennedy, D. & Finn, S. (2000). The use of datalogging in teaching physics and chemistry in second-level schools in Ireland. The National Centre for Technology in Education and the Department of Education and Science, University College Irish Science Teachers' Cork Association.
- Kim, J. H-Y., & Jung, H-Y. (2010). South Korean digital textbook project. *Computers in the Schools*, 27(3-4), 247-265.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage: Thousand Oaks, CA.



- Morgil, İ. Güngör, S. & Seçken, N. (2009). Proje destekli kimya laboratuvarı uygulamalarının bazı bilişsel ve duyuşsal alan bileşenlerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(1), 89-107.
- Nakiboğlu, C. & Sarıkaya, Ş. (1999). Ortaöğretim kurumlarında kimya derslerinde görevli öğretmenlerin laboratuvarından yararlanma durumunun değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı)*, 11, 395-405.
- National Science Teachers Association (NSTA). (2012). Next Generation Science Standards. Washington, D.C.: NSTA. <http://www.nextgenscience.org/>
- Newton, L.R. (2000). Data-logging in practical science: research and reality. *International Journal of Science Education*, 22(12), 1247-1259
- Ng, P., & Yeung, Y. (2002), Implications of data-logging on A.L. physics experiments: A preliminary study, innovate ideas in science teaching theories and exemplars. The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong
- Rodrigues, S., Pearce, J. & Livett, M. (2001). Using video analysis or data loggers during practical work in first year physics. *Educational Studies*, 27(1), 31-43.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Gazi Kitapevi: Ankara.
- Sert Çıbık, A., İnce Aka, E. & Kayacan, K. (2016). Genel fizik laboratuvarı-II dersinde kullanılan proje tabanlı öğretim yönteminin öz-yeterlik, tutum ve başarıya etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(25), 511-534.
- Sokoloff, D., Thornton, R. K. & Laws, P. W. (2004). *Real time physics active learning laboratories, module 1 mechanics*, Wiley: USA.
- Söylemez, S. A. (2004). Türkiye’de teknoloji ve eğitim yatırımları: Karşılaştırmalı bir bakış açısı. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1, 63-80.
- Şahinkaya, Y., & Şahinkaya, H. (2004, Temmuz). okullar için öğretim teknolojisi planı (ÖTP) ve öğeleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Şeker, R., & Kartal, T. (2017). The effect of computer-assisted instruction on students’ achievement in science education. *Turkish Journal of Education* 6(1) 17-29.
- Şekerci, A. R. (2013). *Kimya laboratuvarında argümantasyon odaklı öğretim yaklaşımını öğrencilerin argümantasyon becerilerine ve kavramsal anlayışlarına etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şimşek, H., Hırça, N. & Çoskun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa İli örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249 – 268.
- Şimşir, N., Ünal, A. & Yerlikaya, Z. (2018). Yapılandırmacı yaklaşım ve bilimsel süreç becerilerine dayalı geliştirilen laboratuvar etkinliklerinin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 499-507. doi:10.24106/kefdergi.389812
- Thornton, R. & Sokoloff, D.R.(1998). Assessing student learning of Newton’s Law: The force and motion conceptual evaluation and the evaluation of active learning laboratory and lecture curricula. *American Journal of Physics*, 66(1998) 338-352.
- Uluçınar, Ş., Cansaran, A. & Karaca, A. (2004). Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 465-475.
- Uşun, S. (2000). *Dünya’da ve Türkiye’de bilgisayar destekli eğitim*. Pegem A Yayıncılık: İstanbul.
- Xu, M., David, J.M., & Kim, S.H. (2018). The fourth industrial revolution: opportunities and challenges. *International Journal of Financial Research*, 9(2), 1-6.
- Yaman, M. & Soran, H. (2000). Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında biyoloji öğretiminin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 229–237.
- Yavuz, S. & Akçay, M. (2017). Bilgisayar destekli öğretim ile laboratuvar destekli öğretimin öğrencilerin ders başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 39-48.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi: Ankara.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.



## Perceptions of Prospective Teachers towards Study Skills (Example of Ereğli Faculty of Education)<sup>1</sup>

Özgür Murat ÇOLAKOĞLU<sup>2</sup>, Esmâ Nur KARAMEŞE<sup>3</sup>

Received: 30 November 2018, Accepted: 15 December 2018

### ABSTRACT

Study skills crucial for people of all ages are skills that evaluated within the scope of lifelong learning. The aim of this study was to determine the level of study skills of prospective teachers, who are the teachers of the future, evaluated within the scope of lifelong learning. The study adopted a descriptive survey design. Data were obtained from 1254 students studying in the academic year 2017-18. "Study Skills Inventory" was used as a data collection instrument. It was observed that the data had not a normal distribution. In this regard, non-parametric statistical analyzes were used to determine whether the prospective teachers' study skill levels varied according to gender, program and class level. As a result, the perceptions of prospective teachers about study skills showed significant differences according to gender, class level, and program type.

**Keywords:** Study Skills, Prospective Teachers.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

Study skills are defined as the effective use of certain techniques in learning processes (Thomas, 1993; Gall, 1990; Yıldırım, Doğanay, and Türkoğlu, 2000). This process includes acquiring, recording, editing, synthesizing, remembering and using information (Hoover & Patton, 1995). From the beginning of the educational process, study skills have a significant contribution to academic achievement. Therefore, teachers who are one of the most important components of educational environments should have efficacy in this subject. So, the study skills of prospective teachers are becoming an issue to be emphasized.

In this context, initially, prospective teachers' use of study skills and the levels of these skills should be determined. The aim of this study is to determine the perceptions of prospective teachers towards study skills. For the purpose of the study, the following questions will be examined.

- What are the perceptions of prospective teachers about their study skills?
- Do prospective teachers' perceptions of study skills differ significantly by gender?
- Do prospective teachers' perceptions of study skills differ significantly according to the type of program?

#### *Methods*

The design of this study was a survey and causal-comparative model. The data were obtained from 1254 prospective teachers enrolled in the Faculty of Education. The data were collected in the 2017-18 academic year. The Study Skills Inventory adapted by Çolakoğlu and Mahiroğlu (2018) was used as an instrument in order to determine the prospective teachers' perception of study skills. All statistics were calculated by using SPSS 20.0. Data

<sup>1</sup> This study generated from the report produced by Zonguldak Bülent Ecevit University Educational Studies Application and Research Center. Report No: 1

<sup>2</sup> Assist. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [omuratcolakoglu@beun.edu.tr](mailto:omuratcolakoglu@beun.edu.tr)

<sup>3</sup> Res. Assist., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [esmanurkaramase@gmail.com](mailto:esmanurkaramase@gmail.com)

were examined whether they distribute normally or not. It was observed that data had not a normal distribution. In this regard, non-parametric statistical tests were used to determine whether the prospective teachers' study skill levels changed according to gender, program type, and class level.

### *Results*

This study investigated the perceptions of prospective teachers towards study skills. According to the results obtained from the analysis, perceptions of all prospective teachers regarding their study skills were low for time management dimension ( $X = 2,52$ ), medium for note taking dimension ( $X = 3,11$ ), high for keeping in memory ( $\bar{x} = 3,56$ ), preparing for exam ( $X = 3,81$ ) and concentration ( $X = 3,83$ ) dimensions. Considering all the dimensions of the study skills, the prospective teachers' perceptions about their study skills ( $X = 3,32$ ) were found to be moderate. The study also examined whether the perceptions of the prospective teachers showed a significant difference according to the gender variable. According to the results obtained from the analysis, it was observed that the female prospective teachers enrolling at the Faculty of Education have higher perceptions about the study skills and the dimensions that constitute these skills than males. In the study, it was also examined whether the prospective teachers' perceptions about study skills showed a significant difference according to the type of program. When the results were examined in terms of the type of program, it was seen that the prospective teachers studying in the department of Early Childhood Education program have higher perceptions about the study skills than the students studying in all other programs.

### *Discussion and Conclusion*

In the light of data obtained, the dimensions of the study skills which the prospective teachers felt most efficient were preparation for exam, concentration and keeping in memory, while they felt inefficient in the dimension of time management. Onwuegbuzie, Slate, and Schwarts (2001) found that the study skills of undergraduates were weak in the areas of note-taking and reading skills. When examined in terms of gender, it was found a significant difference between male and female students' study skills and sub-dimensions. Female students' perception of study skills was higher than males. Similarly, results from the study of Aluja and Blanch (2004) indicated that there was a statistically significant difference in the prospective teachers' perception of study skills in terms of gender. When analyzed in terms of grade level, it was found that there was a significant difference between study skills perceptions of the seniors and the freshmen, sophomores, and juniors in terms of only the time management dimension. This finding was in line with the findings obtained from the research conducted by Ahmad (2018). According to this, it was supported that prospective teachers' study skills differ according to class level.

# Öğretmen Adaylarının Çalışma Becerilerine Yönelik Algılarının İncelenmesi (Ereğli Eğitim Fakültesi Örneği)<sup>1</sup>

Özgür Murat ÇOLAKOĞLU<sup>2</sup>, Esmâ Nur KARAMEŞE<sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 30 Kasım 2018, **Kabul Tarihi:** 15 Aralık 2018

## ÖZET

Her yaştan insan için gerekli olan çalışma becerileri yaşam boyu öğrenme kapsamında değerlendirilen becerilerdendir. Bu çalışmanın amacı da geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme kapsamında değerlendirilen çalışma becerilerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesine yöneliktir. Yapılan bu çalışma betimsel nitelikte olup, desen olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler 2017-18 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören 1254 öğrenciyi kapsamaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Çalışma Becerileri Envanteri" kullanılmıştır. Değişkenlere ilişkin elde edilen puanların normal dağılıma uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu bakımdan öğrencilerin çalışma beceri düzeylerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre değişip değişmediği parametrik olmayan istatistiksel analizler kullanılarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının çalışma becerilerine yönelik algıları cinsiyet, sınıf düzeyi ve program türüne göre anlamlı farklılıklar göstermiştir

**Anahtar Kelimeler:** Çalışma Becerileri, Öğretmen Adayları.

## 1. Giriş

Bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim ile birlikte bireylerden bilgiyi elde etme yollarını bilme, bilgiyi işleme ve işlevsel olarak kullanabilme, bağımsız düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, girişimcilik, karar verme, iletişim ve empati gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bireylerin 21. yüzyıla başarılı bir şekilde uyum sağlamaları için bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sosyal yönlerden gerekli gelişimi göstermeleri gerekmektedir. Bu noktada, çalışma becerileri önemli bir rol oynadığından çalışma ve öğrenme konusunda bazı ilkelerin, yöntemlerin ve süreçlerin dikkate alınması önemli görölmektedir (Ergür ve Saraçbaşı, 2009).

Günümüzde, yaşam boyu öğrenme ve kendi kendine öğrenme, çağdaş yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu nedenle, öğrenmeyi öğretmek eğitimin temel amaçlarından biri haline gelmiştir. Eğitim, bireylerin bağımsız olarak bilgi ve beceri edinmelerini sağlamayı amaçlayan faaliyetlerden oluşur (Rohwer, 1984). Dolayısıyla, bu noktada önemli rol oynayan çalışma becerileri, her yaştan insan için gerekli yaşam boyu öğrenme becerileri olarak kabul edilmiştir (Pepe, 2012).

Çalışma becerileri, öğrenme amacıyla belirli tekniklerin etkili bir biçimde kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Thomas, 1993; Gall, 1990; Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000). Bu süreç, bilgiyi edinme, kaydetme, düzenleme, sentezleme, hatırlama ve kullanma becerilerini içermektedir (Hoover ve Patton, 1995). Çalışma becerileri, zaman yönetimi, uygun hedefler belirleme, uygun bir çalışma ortamı seçme, uygun not alma stratejilerini kullanma, bir araya getirme, ana fikirleri seçme, kendi kendini test etme, örgütleme ve kaygıyı yönetme gibi çeşitli etkinliklerden oluşur (Yıldırım ve diğerleri, 2000; Jones, Slate ve Kyle, 1992; Slate, Jones ve Harlan, 1998). Daha genel ifade ile çalışma becerileri, öğrencinin uygun çalışma stratejileri ve yöntemleri hakkındaki bilgisini kullanarak akademik başarı sağlamak için zamanı ve diğer kaynakları (Credé ve Kuncel, 2008) esnek ve maksatlı olarak kullanma ve yönetme yetkinliğini ifade eder. Gettinger ve Seibert (2002) çalışma becerilerini, tekrar temelli çalışma becerileri, yöntemle dayalı çalışma becerileri, bilişsel temelli çalışma becerileri ve üst-bilişsel beceriler olmak üzere dört gruba ayırmıştır. Bu beceriler, yaşam boyu devam eden kişisel, akademik ve mesleki gelişim sürecinin bir parçasıdır (Cottrell, 2001; 46).

<sup>1</sup> Bu çalışma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından hazırlanan rapordan düzenlenmiştir. Rapor No:1

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [omuratcolakoglu@beun.edu.tr](mailto:omuratcolakoglu@beun.edu.tr)

<sup>3</sup> Arş. Gör., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [esmanurkaramese@gmail.com](mailto:esmanurkaramese@gmail.com)

Uygun çalışma becerilerinin kullanımı, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olmasına ve öğrencilerin akademik başarılarına önemli ölçüde katkıda bulunmasına rağmen, öğrencilerin çalışma becerileri eğitim ortamlarında göz ardı edilmektedir (Rohwer, 1984). Öğrencilerin bağımsız öğrenme becerisi kazanmalarının, gelecekteki bireysel, akademik ve mesleki yaşantıları üzerinde belirleyici rolü vardır. Çalışma becerileri, öğrenenin öğrenme fırsatlarından en üst düzeyde faydalanmasını sağlayarak akademik yeterlik için temel olmanın yanında akademik olmayan ortamlarda da başarıya katkıda bulunur.

Çalışma becerileri, öğrencilerin öğrenmesinin etkililiğini ve verimliliğini arttıran bilişsel becerileri ve süreçleri kapsamaktadır (Devine, 1987). Bu becerilerin geliştirilmesi, bilgiyi işleme kuramı çerçevesinde bilişsel süreçlerin güçlendirilmesi olarak kavramsallaştırılmaktadır (Schunk, 2000). Dolayısıyla, çalışmalarında iyi performans göstermeyen öğrencilerin çoğunlukla öğrenme sürecinde pasif oldukları ve sınırlı sayıda çalışma becerisine sahip oldukları görülmüştür (Gettinger ve Seibert, 2002).

Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin çalışma becerilerini kullanım düzeyleri (Proctor, Prevatt, Adams, Reaser ve Petscher, 2006), çalışma becerileri ile akademik başarı (Gettinger vd., 2002; Jansen ve Suhre, 2010; Onwuegbuzie, Slate, Peterson, Watson ve Schwartz, 2000; Onwuegbuzie, Slate ve Schwartz, 2011; Pepe, 2012); üst-bilişsel farkındalık (Zimmerman ve Cleary, 2009) ve kontrol odağı (Agnew, Slate, Jones ve Agnew, 1993; Jones, Slate ve Marini, 1995; Onwuegbuzie ve Daley, 1998) gibi değişkenler arasındaki ilişkinin birçok araştırmanın konusu olduğu görülmektedir. Çalışma becerileri ile ilişkili olan değişkenlerin belirlenmesi bu becerilerin geliştirilmesi noktasında önem taşımaktadır.

Yapılan araştırmalar, üniversite öğrencilerinin çalışma becerileri konusunda yeterli düzeyde olmadıklarını göstermektedir (Agnew vd., 1993; Slate, Jones ve Charlesworth, 1990). Yükseköğretim kurumları, birbirinden farklı öğrenme geçmişi ve kazanım düzeyleriyle gelen çok sayıda öğrenci barındırmaktadır (Naqvi, Chikwa, Menon ve Al Kharusi, 2018). Bu çeşitlilik, öğrencilerin öğrenme yaşantılarını zenginleştirirken, üniversiteler hedefledikleri ilerleme oranına erişmekte güçlük çekmektedirler (Wingate, 2006). Zihinsel, duyuşsal ve fiziksel sağlık, motivasyon düzeyi, öğrenme ortamı gibi birçok faktörün öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Ancak, üniversite düzeyindeki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde çalışma becerileri de önemli bir faktördür. Çalışma becerilerini doğru bir şekilde seçip etkin olarak kullanabilen öğrencilerin, bunu yapamayanlara göre daha yüksek başarı düzeyine sahip oldukları görülmektedir (Meneghetti, De Beni ve Cornoldi, 2007). Çalışma becerilerini etkin bir biçimde kullanan öğrenciler, zamanlarını etkili bir şekilde yönetirler, ilgi ve motivasyon düzeylerini yüksek seviyede tutmak için aktif öğrenme yöntemlerini kullanırlar.

Bireylerin eğitim sürecinin başından itibaren, akademik başarı üzerinde önemli katkıları olan çalışma becerilerini edinmeleri büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, öncelikle eğitim ortamlarının en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin bu konuda yetkin olması gerekmektedir. Bu açıdan, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının çalışma becerileri, üzerinde önemle durulması gereken bir konu haline gelmektedir. Öğretmen adayları, çalışma becerileri konusunda bilgili ve yetkin değilse, gelecekteki mesleki rollerinde yeterli olmakta güçlük çekmeleri beklenmektedir (Jones vd., 1992). Öğretmen adaylarının çalışma becerileri konusundaki eksikliklerini gidermeye yönelik çabalar, gelecekteki öğrencilerinin akademik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları için daha iyi hazırlamalarını sağlamanın yanında, öğretmen adaylarını daha iyi öğrenenler haline getirmektedir (Jones vd., 1992). Bu bağlamda, öncelikle öğretmen adaylarının sahip oldukları çalışma becerileri ve düzeyleri belirlenmelidir. Bu kapsamda yapılan araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının çalışma becerilerine yönelik algılarının saptanmasına yöneliktir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranacaktır.

- Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çalışma becerilerine yönelik algıları nasıldır?
- Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çalışma becerilerine yönelik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çalışma becerilerine yönelik algıları program türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## 2. Yöntem

Yapılan bu çalışmada Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesine bağlı Ereğli Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma beceri düzeylerine yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma betimsel nitelikte olup, desen olarak tarama modeli kullanılmıştır.

### 2.1. Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesinde öğrenim gören 1254 Eğitim Fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler 2017-18 eğitim-öğretim döneminde toplanmıştır. Araştırmaya katılan çalışma grubunun cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre frekans dağılımları Tablo1' de yer almaktadır.

**Tablo 1**

Araştırmada Yer Alan Çalışma Grubunun Cinsiyet, Bölüm ve Sınıf Düzeyine göre Frekans Dağılımları

Program türü	Cinsiyet	Sınıf düzeyi				Toplam
		1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	
FBO	Kadın	22	15	23	25	85
	Erkek	14	3	10	5	32
IMO	Kadın	33	21	30	28	112
	Erkek	10	8	8	5	31
ECE	Kadın	38	28	26	49	141
	Erkek	18	4	1	9	32
PDR	Kadın	42	45	25	8	120
	Erkek	19	17	11	7	54
SNO	Kadın	36	22	16	36	110
	Erkek	23	10	7	7	47
SBO	Kadın	39	26	13	40	118
	Erkek	23	20	19	29	91
TRO	Kadın	19	12	25	7	63
	Erkek	11	8	6	11	36
ZEO	Kadın	15	18	17	36	86
	Erkek	21	19	20	36	96
Toplam	Kadın	244	187	175	229	835
	Erkek	139	89	82	109	419

FBO: Fen Bilgisi Öğretmenliği; IMO: İlköğretim Matematik Öğretmenliği; ECE: Okul Öncesi Öğretmenliği; PDR: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği; SNO: Sınıf Öğretmenliği; SBO: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği; TRO: Türkçe Öğretmenliği; ZEO: Zihin Engelliler Öğretmenliği

Araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin %9'u Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında, %11'i İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programında, %14'ü Okul Öncesi Öğretmenliği Programı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği Programında, %13'ü Sınıf Öğretmenliği Programında, %17'si Sosyal bilgiler Öğretmenliği Programında, %8'i Türkçe Öğretmenliği Programında ve %15'i ise Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan bireylerin %67'si kadın öğrencilerden, %33'ü ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler sınıf düzeyi açısından incelendiğinde ise, çalışma grubunun %31'i birinci sınıfta, %22'si ikinci sınıfta, %21'inin üçüncü sınıfta ve %27'sinin ise dördüncü sınıfta öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

### 2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma becerilerinin ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerin ders çalışma becerilerinin belirlenebilmesi için Çolakoğlu ve Mahiroğlu (2018) tarafından uyarlanan "Çalışma Becerileri Envanteri" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İlgili envanter; not alma (madde 1, 2, 3, 4, 5), hafızada tutma (madde 6, 7, 8), sınava hazırlanma (madde 13, 14, 15), yoğunlaşma (madde 9, 10, 11, 12) ve zaman yönetimi (madde 16, 17, 18, 19) olmak üzere toplam 19 madde ve 5 boyuttan oluşan veri toplama aracıdır. Envanter hemen hemen hiçbir zaman (1), zamanımın yarısından azı (2), zamanımın yarısı (3), zamanımın yarısından fazlası (4) ve hemen hemen her zaman (5) olmak üzere 5'li Likert tipindedir. Envanterden elde edilen puan ortalamaları 2,5 puanın altı için düşük, 2,5 ile 3,5 arası orta, 3,5 ve üzeri ise yüksek düzeyde ders çalışma becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Çolakoğlu ve Mahiroğlu (2018) yaptıkları çalışmada çalışma becerileri envanterine ilişkin tespit edilen güvenilirlik

düzeyleri zaman yönetimi alt boyutu için ,83; sınava hazırlanma boyutu için ,80; not alma boyutu için ,76; yoğunlaşma boyutu için ,66; hafızada tutma boyutu için ise ,64 ve ölçeğin tamamı için ,83 bulunmuştur. Eğitim Çalışmaları ve Uygulama Merkezi tarafından 1254 eğitim fakültesi öğrencisi ile gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen güvenilirlik düzeyleri ise zaman yönetimi alt boyutu için ,87; sınava hazırlanma boyutu için ,86; not alma boyutu için ,75; yoğunlaşma boyutu için ,76; hafızada tutma boyutu için ise ,71 ve ölçeğin tamamı için ,87 bulunmuştur.

### 2.3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen tüm istatistikler SPSS 20.0 istatistik paket programı aracılığıyla hesaplanmıştır. Verilerin analizinde ilk olarak elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı araştırılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığının belirlenebilmesi için basıklık ve çarpıklık katsayısı ve Shapiro-Wilk test sonuçlarından yararlanılmıştır. Elde edilen verilere ilişkin basıklık-çarpıklık değerleri ve Shapiro-Wilk test sonuçları Tablo2’de yer almaktadır. Field (2009) değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayısının standart hatasına oranının  $\pm 1,96$  değerinin üzerinde çıktığı durumlarda değişkenin normal dağılıma uymadığını belirtmektedir.

**Tablo 2.**

Çalışma Beceri Düzeylerine İlişkin Normal Dağılım İstatistikleri

Değişkenler	Basıklık		Z puanı	Çarpıklık		Z puanı	S-W p değeri
	Katsayı Puanı	Standart hata		Katsayı Puanı	Standart hata		
Not alma	-,197		-2,86	-,567		-4,11	,00
Hafızada tutma	-,418		-6,06	-,324		-2,35	,00
Sınava hazırlanma	-,687	0,069	-9,96	,143		1,04	,00
Yoğunlaşma	-,714		-10,35	-,242	0,138	-1,75	,00
Zaman Yönetimi	,309		4,48	-,899		-6,51	,00
Çalışma Becerileri (Toplam)	-,265		-3,84	-,047		-0,34	,00

S-W: Shapiro-Wilk testi

Tablo2 incelendiğinde çalışma becerilerini oluşturan boyutlar ve envanterin tamamına ilişkin elde edilen puanların kritik nokta olarak belirtilen  $\pm 1,96$  değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bakımdan araştırma kapsamında kullanılan değişkenlerin normal dağılıma uygun olmadığı basıklık ve çarpıklık değerleri üzerinden belirlenmiştir. Ayrıca verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı Shapiro-Wilk testi ile de sağlanmıştır. Değişkenlere ilişkin elde edilen puanların Shapiro-Wilk p değerine ( $p < ,05$ ) göre normal dağılıma uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu bakımdan öğrencilerin çalışma beceri düzeylerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre değişip değişmediği parametrik olmayan (Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H) istatistiksel analizler kullanılarak hesaplanmıştır.

### 3. Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan “Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çalışma becerilerine yönelik algıları nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma beceri düzeyleri, envanteri oluşturan 5 boyut ve 19 maddenin tamamı üzerinden hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler için elde edilen ortalama puanlar Tablo 3’de yer almaktadır.

**Tablo 3.**

Ders Çalışma Beceri Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	N	X	Standart Sapma
Not alma	1254	3,11	,94
Hafızada tutma	1254	3,56	,94
Sınava hazırlanma	1254	3,81	,90
Yoğunlaşma	1254	3,83	1,03
Zaman Yönetimi	1254	2,52	1,15
Çalışma Becerileri (Toplam)	1254	3,32	,69

Tablo 3 incelendiğinde, tüm öğrencilerin ders çalışma becerilerine ilişkin algıları; zaman yönetimi boyutu için düşük ( $X = 2,52$ ), not alma boyutu için orta ( $X = 3,11$ ), hafızada tutma ( $X = 3,56$ ), sınava hazırlanma ( $X = 3,81$ ) ve yoğunlaşma ( $X = 3,83$ ) boyutları için ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Genel olarak ders çalışma becerilerinin tamamı dikkate alındığında öğrencilerin ders çalışma becerilerine ( $X = 3,32$ ) yönelik algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çalışma becerilerine yönelik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre çalışma becerilerini oluşturan boyutların betimleyici istatistikleri Tablo4’ de yer almaktadır.

**Tablo 4.**

Cinsiyet Değişkenine Göre Ders Çalışma Becerileri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Ders Çalışma Becerileri ve Boyutları	Cinsiyet	N	X	Standart Sapma
Not Alma	Kadın	835	3,25	,88
	Erkek	419	2,83	,99
Hafızada Tutma	Kadın	835	3,64	,92
	Erkek	419	3,49	,97
Yoğunlaşma	Kadın	835	3,91	,86
	Erkek	419	3,60	,93
Sınava Hazırlanma	Kadın	835	4,00	,96
	Erkek	419	3,48	1,08
Zaman Yönetimi	Kadın	835	2,56	1,17
	Erkek	419	2,43	1,10
Ders Çalışma Becerileri (Toplam)	Kadın	835	3,43	,65
	Erkek	419	3,11	,71

Tablo4 incelendiğinde, Eğitim Fakültesinde okuyan kadın öğrencilerin ders çalışma becerisine ve bu becerileri oluşturan boyutlara ilişkin algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğrencilerinin ders çalışma becerileri ve alt boyutlarına ilişkin algılarının arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan karşılaştırmalı istatistiklerden Mann Whitney U testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo5’te yer almaktadır.

**Tablo 5.**

Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Ders Çalışma Becerileri ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis H Test Sonuçları

Ders Çalışma Becerileri ve Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Fark
Not Alma	1.sınıf	383	619,32	3	,593	,90	Yok
	2.sınıf	276	626,10				
	3.sınıf	257	641,63				
	4.sınıf	338	627,17				
Hafızada Tutma	1.sınıf	383	619,90	3	1,422	,70	Yok
	2.sınıf	276	612,69				
	3.sınıf	257	632,74				
	4.sınıf	338	644,22				
Yoğunlaşma	1.sınıf	383	614,48	3	4,709	,20	Yok
	2.sınıf	276	648,50				
	3.sınıf	257	656,76				
	4.sınıf	338	602,86				
Sınava Hazırlanma	1.sınıf	383	612,17	3	1,561	,67	Yok
	2.sınıf	276	629,52				
	3.sınıf	257	624,72				
	4.sınıf	338	645,34				
Zaman Yönetimi	1.sınıf	383	598,11	3	27,326	,00*	1-4
	2.sınıf	276	583,36				2-4
	3.sınıf	257	604,47				3-4
	4.sınıf	338	714,36				
Ders Çalışma Becerileri (Toplam)	1.sınıf	383	603,20	3	6,158	,10	Yok



2.sınıf	276	610,60
3.sınıf	257	631,37
4.sınıf	338	665,89

Tablo5’de yer alan sonuçlara göre, Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerin sınıf düzeyine göre ders çalışma beceri algıları sadece zaman yönetimi alt boyutu için anlamlı bulunmuştur ( $x^2=27,326$ ;  $sd=3$ ;  $p<05$ ). Diğer tüm boyutlar ve çalışma becerilerinin tamamı için elde edilen karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Zaman yönetimi alt boyutu için yapılan ikili karşılaştırmalarda ise dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde okuyan öğrencilerden farklılaştığı belirlenmiştir. Analizlerin sonucunda dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin zaman yönetimi algılarının birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çalışma becerilerine yönelik algıları program türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının program türüne göre çalışma becerileri ve bu becerileri oluşturan boyutların betimleyici istatistikleri Tablo6’ da sunulmuştur.

Tablo6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin program türüne göre not alma beceri algısı en yüksek Okul Öncesi Öğretmenliği programında ( $X = 3,40$ ), en düşük ise Sosyal bilgiler Öğretmenliği programında ( $X = 2,95$ ) yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 6.**

Program Türüne Göre Öğrencilerin Çalışma Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Program türü	N	Not Alma		Hafızada Tutma		Yoğunlaşma		Sınava Hazırlanma		Zaman Yönetimi	
		X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
FBO	117	3,16	,94	3,68	,85	3,81	,87	3,99	,94	2,74	1,17
IMO	143	2,97	,82	3,49	,91	3,84	,78	3,66	,99	2,29	1,07
ECE	173	3,40	,83	3,66	,91	3,93	,89	4,19	,92	2,62	1,15
PDR	174	3,01	,89	3,49	,91	3,72	,86	3,67	,97	2,25	1,07
SNO	157	3,06	,97	3,52	,99	3,83	,98	3,76	1,16	2,52	1,16
SBO	209	2,95	,99	3,49	,96	3,66	,94	3,63	1,08	2,73	1,12
TRO	99	3,37	,97	3,77	,89	3,97	,76	4,03	,89	2,31	1,17
ZEO	182	3,09	,97	3,73	,97	3,82	,96	3,83	1,07	2,58	1,19
Tüm Bölümler	1254	3,11	,94	3,56	,94	3,83	1,03	3,81	,90	2,52	1,15

Hafızada tutma becerisine ilişkin algıları; Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği programı için orta düzey, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Zihin Engelliler Öğretmenliği programları için yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen veriler ışığında, araştırmaya katılan öğrencilerin program türüne göre hafızada tutma beceri algısı en yüksek Türkçe Öğretmenliği programında ( $X = 3,77$ ), en düşük ise Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği ( $X = 3,49$ ), İlköğretim Matematik Öğretmenliği ( $X = 3,49$ ) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında ( $X = 3,49$ ) yer aldığı görülmektedir.

Yoğunlaşma becerisine ilişkin algıları; Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Zihin Engelliler Öğretmenliği programları için yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında, araştırmaya katılan öğrencilerin program türüne göre yoğunlaşma beceri algısı en yüksek Türkçe Öğretmenliği programında ( $X = 3,97$ ), en düşük ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında ( $X = 3,66$ ) olduğu görülmektedir.

Sınava hazırlanma becerisine ilişkin algıları; tüm bölümler için yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında, araştırmaya katılan öğrencilerin program türüne göre sınava hazırlanma beceri algısı en yüksek Okul Öncesi Öğretmenliği programında ( $X = 4,19$ ), en düşük ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında ( $X = 3,63$ ) olduğu görülmektedir.

Zaman yönetimi becerisine ilişkin algıları; İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği programları için orta düzey; Fen Bilgisi Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal bilgiler Öğretmenliği ve Zihin Engelliler Öğretmenliği programları için yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında, araştırmaya katılan öğrencilerin program türüne göre zaman yönetimi beceri algısı en yüksek Fen Bilgisi Öğretmenliği programında ( $X = 2,74$ ), en düşük ise Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği programında ( $X = 2,25$ ) olduğu görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında tüm programlardan elde edilen sonuçların düşük, orta ve yüksek gibi düzeyler açısından gösterimi Tablo7'de yer almaktadır.

**Tablo 7.**

Tüm Programlardan Elde Edilen Sonuçların Gösterimine İlişkin Derecelendirme Tablosu

Program türü	Ders Çalışma Beceri Boyutları					Çalışma Becerileri (Toplam)
	Not Alma	Hafızada Tutma	Yoğunlaşma	Sınava Hazırlanma	Zaman Yönetimi	
FBO	Orta	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Orta	Orta
IMO	Orta	Orta	Yüksek	Yüksek	Düşük	Orta
ECE	Orta	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Orta	Yüksek
PDR	Orta	Orta	Yüksek	Yüksek	Düşük	Orta
SNO	Orta	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Orta	Orta
SBO	Orta	Orta	Yüksek	Yüksek	Orta	Orta
TRO	Orta	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Düşük	Orta
ZEO	Orta	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Orta	Orta

Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin ders çalışma beceri algıları en yüksek yoğunlaşma ve sınava hazırlanma boyutlarında, en düşük ise not alma, hafızada tutma ve zaman yönetimi boyutlarında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri program bazında sonuçlar incelendiğinde ise, Okul Öncesi Öğretmenliği programında okuyan öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerine ilişkin algılarının diğer tüm programlarda okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ders çalışma beceri düzeylerine ilişkin karşılaştırmaları Kruskal Wallis H testi ile yapılmıştır. Ders çalışma becerilerinin tamamına ilişkin Kruskal Wallis H test sonuçları Tablo8'de verilmiştir.

Tablo8 çalışma becerilerinin tamamı için incelendiğinde, öğrencilerin bağlı oldukları program türüne göre yapılan karşılaştırmaların anlamlı olduğu bulunmuştur [ $x^2=37,588$ ,  $sd=7$ ,  $p<.05$ ]. Elde edilen sonuçlara göre, çalışma becerilerinin tamamı için en yüksek sıra ortalamasına sahip program türü Okul Öncesi Öğretmenliği, en düşük sıra ortalamasına sahip program türü ise İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında olduğu görülmektedir.

Tablo8 not alma alt boyutu için incelendiğinde, öğrencilerin bağlı oldukları program türüne göre yapılan karşılaştırmaların anlamlı olduğu bulunmuştur [ $x^2=37,588$ ,  $sd=7$ ,  $p<.05$ ]. Elde edilen sonuçlara göre, not alma boyutu için en yüksek sıra ortalamasına sahip program türü Okul Öncesi Öğretmenliği, en düşük sıra ortalamasına sahip program türü ise İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında olduğu görülmektedir.

Tablo8 hafızada tutma alt boyutu için incelendiğinde, öğrencilerin bağlı oldukları program türüne göre yapılan karşılaştırmaların anlamlı olduğu bulunmuştur [ $x^2=17,859$ ,  $sd=7$ ,  $p<.05$ ]. Elde edilen sonuçlara göre, hafızada tutma alt boyutu için en yüksek sıra ortalamasına sahip program türü Türkçe Öğretmenliği, en düşük sıra ortalamasına sahip program türü ise Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği olduğu görülmektedir.

Tablo8 yoğunlaşma alt boyutuna için incelendiğinde, öğrencilerin bağlı oldukları program türüne göre yapılan karşılaştırmaların anlamlı olduğu bulunmuştur [ $x^2=15,663$ ,  $sd=7$ ,  $p<.05$ ]. Elde edilen sonuçlara göre, yoğunlaşma alt boyutu için en yüksek sıra ortalamasına sahip program türü Okul Öncesi Öğretmenliği, en düşük sıra ortalamasına sahip program türü ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği olduğu görülmektedir.

**Tablo 8.**

Program Türüne Göre Öğrencilerin Ders Çalışma Becerilerinin Tamamı ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Çalışma Becerileri ve Alt Boyutları	Program türü	N	Sıra Ortalaması	sd	x <sup>2</sup>	p
Çalışma Becerilerinin Tamamı	FBO	117	683,73	7	39,137	,00*
	IMO	143	550,55			
	ECE	173	732,40			
	PDR	174	565,46			
	SNO	157	629,60			
	SBO	209	584,87			
	TRO	99	692,44			
	ZEO	182	642,36			
Not Alma	FBO	117	645,39	7	37,588	,00*
	IMO	143	562,29			
	ECE	173	740,02			
	PDR	174	587,49			
	SNO	157	622,91			
	SBO	209	567,09			
	TRO	99	728,49			
	ZEO	182	616,93			
Hafızada Tutma	FBO	117	652,91	7	17,859	,01*
	IMO	143	585,11			
	ECE	173	646,85			
	PDR	174	580,91			
	SNO	157	605,96			
	SBO	209	592,83			
	TRO	99	696,46			
	ZEO	182	691,48			
Yoğunlaşma	FBO	117	626,25	7	15,663	,03*
	IMO	143	627,29			
	ECE	173	679,80			
	PDR	174	582,70			
	SNO	157	651,52			
	SBO	209	565,23			
	TRO	99	578,56			
	ZEO	182	644,61			
Sınava Hazırlanma	FBO	117	679,73	7	48,557	,00*
	IMO	143	556,41			
	ECE	173	760,49			
	PDR	174	561,06			
	SNO	157	621,18			
	SBO	209	560,11			
	TRO	99	691,35			
	ZEO	182	635,00			
Zaman Yönetimi	FBO	117	694,35	7	31,954	,00*
	IMO	143	556,84			
	ECE	173	658,31			
	PDR	174	544,36			
	SNO	157	630,15			
	SBO	209	696,96			
	TRO	99	557,82			
	ZEO	182	646,09			

\*p&lt;,00

Tablo8 sınava hazırlanma alt boyutu için incelendiğinde, öğrencilerin bağlı oldukları program türüne göre yapılan karşılaştırmaların anlamlı olduğu bulunmuştur [ $x^2=48,557$ ,  $sd=7$ ,  $p<.05$ ]. Elde edilen sonuçlara göre, sınava hazırlanma alt boyutu için en yüksek sıra ortalamasına sahip program türü Okul Öncesi Öğretmenliği, en düşük sıra ortalamasına sahip program türü ise İlköğretim Matematik Öğretmenliği olduğu görülmektedir.

Tablo8 zaman yönetimi alt boyutu için incelendiğinde, öğrencilerin bağlı oldukları program türüne göre yapılan karşılaştırmaların anlamlı olduğu bulunmuştur [ $x^2=31,954$ ,  $sd=7$ ,  $p<.05$ ]. Elde edilen sonuçlara göre, zaman yönetimi alt boyutu için en yüksek sıra ortalamasına sahip program türü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, en düşük sıra ortalamasına sahip program türü ise Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği olduğu görülmektedir.

Program türüne göre öğrencilerin ders çalışma beceri ve alt boyutlarına ilişkin yapılan karşılaştırmalardan elde edilen farklılıklar Tablo9'da sunulmuştur

**Tablo 9.**

Program Türüne Göre Öğrencilerin Ders Çalışma Becerileri ve Alt Boyutuna İlişkin Bulunan Farkların Gösterimine İlişkin Tablo

Program türü	Farklar					
	Not Alma	Hafızada Tutma	Yoğunlaşma	Sınava Hazırlanma	Zaman Yönetimi	Ders Çalışma Becerileri (Toplam)
FBO (1)	1-3	2-7	3-4	1-2	1-2	1-2
IMO (2)	2-3	2-8	3-6	1-3	1-4	1-4
ECE (3)	2-7	4-7	4-7	1-4	1-7	1-6
PDR (4)	3-4	4-8	5-6	1-6	2-3	2-3
SNO (5)	3-5	5-7	6-7	2-3	2-6	2-7
SBO (6)	3-6	6-7		2-7	2-8	2-8
TRO (7)	3-8			2-8	3-4	3-4
ZEO (8)	4-7			3-4	3-7	3-5
	5-7			3-5	4-5	3-6
	6-7			3-6	4-6	3-8
	7-8			3-8	4-8	4-5
				4-7	6-7	4-7
				6-7		4-8
						6-7

#### 4. Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin başarılı akademik performans gösterebilmeleri için çalışma becerilerini etkin bir biçimde kullanmaları gerekmektedir (Gettinger, Seibert, 2002). Bu beceriler, yeni bilgileri edinmek ve saklamak için öğrenme sürecinde öğrencilere yardımcı olan araçlardır. Bu doğrultuda, çalışmanın amacı, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çalışma becerilerine yönelik algılarını ortaya koymak olarak belirlenmişti.

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Elde edilen veriler ışığında; araştırmaya katılan öğrencilerin kendini en yetkin hissettiği çalışma becerisi boyutları sınava hazırlanma, yoğunlaşma ve hafızada tutma iken, kendini en zayıf gördüğü çalışma becerisi boyutu ise zaman yönetimi boyutudur. Onwuegbuzie, Slate, ve Schwarts (2001) ise üniversite öğrencilerinin çalışma becerilerinin not alma ve okuma becerileri alanlarında zayıf olduğunu tespit etmişlerdir. Zayıf çalışma becerileri ile ilgili başlıca faktörler arasında not alma teknikleri, kötü zaman yönetimi yer almaktadır (Koki ve Abdullahi, 2014).

Öğrencilerin öğrenim gördüğü program bazında, ders çalışma beceri algısı en yüksek öğrencilerin Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler olduğu, en düşük algıya ise Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ders çalışma beceri alt boyutlarına yönelik algıları açısından incelendiğinde; not alma becerisine ilişkin algısı en yüksek Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler iken, en düşük algıya Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu bulunmuştur. Hafızada tutma becerisine ilişkin algısı en yüksek Okul Öncesi Öğretmenliği programında

öğrenim gören öğrenciler iken, en düşük algıya Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu bulunmuştur. Yoğunlaşma becerisine ilişkin algısı en yüksek Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler iken, en düşük algıya Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu bulunmuştur. Sınava hazırlanma becerisine ilişkin algısı en yüksek Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler iken, en düşük algıya Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu bulunmuştur. Zaman yönetimi becerisine ilişkin algısı en yüksek Fen bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler iken, en düşük algıya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri program türüne göre ders çalışma becerileri ve alt boyutları arasında yapılan karşılaştırmalarda, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında okuyan öğrenciler ile Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin not alma, hafızada tutma, yoğunlaşma, sınava hazırlanma, zaman yönetimi ve ders çalışma becerilerinin tamamında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu fark ders çalışma becerilerinin tamamında, not alma, hafızada tutma, yoğunlaşma ve sınava hazırlanma boyutlarında Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler lehine bulunmuştur. Sadece Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin zaman yönetimi boyutuna ilişkin algılarının Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerden yüksek olduğu saptanmıştır. Alanda yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular, çalışma becerilerinin bölümlere göre değişkenlik gösterdiğini desteklemektedir. Koki ve Abdullahi (2014) tarafından yürütülen çalışma bulgularına göre, üniversite öğrencileri zaman yönetimi ve not alma becerilerine büyük ölçüde sahiptir. Hazard ve Nadeau (2006) 'nun zaman yönetimi ve not alma gibi becerilerin akademik başarı üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan ifadeleri bu görüşü destekler niteliktedir.

Cinsiyet açısından incelendiğinde, erkek ve kadın öğrencilerin ders çalışma becerileri ve alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kadın öğrencilerin ders çalışma becerileri ve alt boyutlarına yönelik algısı erkek öğrencilerden daha yüksektir. Bu bulguya benzer şekilde, Aluja ve Blanch (2004) da yaptıkları çalışmada öğrencilerin çalışma becerilerine yönelik algıları arasında cinsiyete göre farklılaşmanın görüldüğünü ortaya koymuştur. Söz konusu araştırma bulgularına göre, kadın öğrencilerin çalışma becerilerine yönelik algıları erkek öğrencilerin algılarına göre daha yüksektir. Benzer şekilde Ossai (2012) de çalışmasında, öğrencilerin çalışma becerileri üzerinde cinsiyet değişkeninin belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Koki ve Abdullahi (2014) tarafından yürütülen araştırmanın bulguları öğrencilerin cinsiyetlerine göre çalışma becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığını desteklemektedir. Ahmad (2018)'in çalışmasından elde edilen bulgulara göre kadınların çalışma becerilerinin genellikle erkeklerden daha iyi olduğu bulunmuştur.

Öte yandan, Christian (1983) çalışmasında, öğrencilerin çalışma becerilerinde cinsiyete göre farklılık olmadığını gözlemlemiştir. Bu bulgular cinsiyetin öğrencilerin çalışma becerileri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını tespit eden Bhan ve Gupta (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları ile benzerdir. Literatürde, cinsiyet faktörünün üniversite öğrencilerinin çalışma becerilerinin belirleyicilerini etkilemediği görüşünü destekleyen çeşitli araştırmalar mevcuttur (Ayodele, Adebisi, 2013; Kaur, Pathania, 2015; Mushoriwa, 2009).

Sınıf düzeyi açısından incelendiğinde, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sadece zaman yönetimi boyutu açısından dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin zaman yönetimi algısı birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Ahmad (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulgu ile paraleldir. Buna göre, öğretmen adaylarının çalışma becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görüşü desteklenmektedir. Öte yandan, Cerna ve Pavliushchenko (2015) tarafından yürütülen araştırma bulguları, sınıf düzeyinin çalışma becerileri üzerinde etkili olmadığını savunmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmen eğitimi açısından, geleceğin eğitimcileri olan öğretmen adaylarının çalışma becerilerine yönelik algılarının ortaya çıkarılması açısından önemlidir. Gelecek araştırmalarda, öğrencilerin var olan çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik odaklı deneysel çalışmalar tasarlanabilir.

## Kaynaklar

- Agnew, N. C., Slate, J. R., Jones, C. H. & Agnew, D. M. (1993). Academic behaviors as a function of academic achievement, locus of control, & motivational orientation. *NACTA Journal*, 37(2), 24-27.
- Ahmad, A. M. M. (2018). Bad Study Habits of EFL Learners as Indicators of their Poor Performance: A Case of the University of Bisha. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(2), 185-196.
- Aluja, A., & Blanch, A. (2004). Socialized personality, scholastic aptitudes, study habits, and academic achievement: Exploring the link. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(3), 157-165.
- Ayodele, C. S. & Adebisi, D. R. (2013). Study habits as influence of academic performance of university undergraduates in Nigeria. *Research Journal in Organizational Psychology and Educational Studies*, 2(3), 72 - 75.
- Cerna, M. A., & Pavliushchenko, K. (2015). Influence of study habits on academic performance of international college students in Shanghai. *Higher Education Studies*, 5(4), 42.
- Christian, J., 1983. Study habits as a function of need achievement. *Asian Journal of Psychology and Education*, 11(1), 6-12.
- Cottrell, S. (2001). *Teaching study skills and supporting learning*. Palgrave Macmillan: Basingstoke.
- Credé, M. & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453.
- Çolakoğlu, Ö.M. & Mahiroğlu, A. (2018). Çalışma becerileri envanterinin öğretmen adayları örneğinde Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1307-1318.
- Devine, T. G. (1987). *Teaching study skills: a guide for teachers*. Allyn and Bacon: Boston.
- Ergür, D. ve Saraçbaşı, T. (2009). İngiliz dilbilimi öğrencilerinin akademik çalışma becerilerinin özdeğerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 17-29.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). Sage Publication: London.
- Gall, M. D. (1990). *Tools for learning: a guide to teaching study skills*. Association for supervision and curriculum development, VA: Alexandria.
- Gettinger, M. & Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31(3), 350-365.
- Hazard, L.L. & Nadeau, J.J. (2006). *Students success*. Pearson Custom Publishers: Boston.
- Hoover, J. J. & Patton, P. R. (1995). *Teaching students with learning problems to use study skills: a teacher's guide*. Pro-Ed.: Austin, TX.
- Jansen, E. P., & Suhre, C. J. (2010). The effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement. *Educational studies*, 36(5), 569-580.
- Jones, C. H., Slate, J.R. & Kyle, A. (1992). Study skills of teacher education students. *The Teacher Educator*, 28, 7-15.
- Jones, C. H., Slate, J. R. & Marini, I. (1995). Locus of Control, Social Interdependence, Academic Preparation, Age, Study Time, and the Study Skills of College Students. *Research in the Schools*, 2(1), 55-62.
- Kaur, A. & Pathania, R. (2015). Study habits and academic performance among late adolescents. *Studies on Home and Community Science*, 9(1), 33-35.
- Koki, A. T. A. & Abdullahi, U. (2014). Gender Differences in Study Habit Skills of Undergraduate Students of Yobe State University, Damaturu, Yobe State, Nigeria. *Knowledge Review*, 31(2).
- Meneghetti, C., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2007). Strategic Knowledge and Consistency in Students with Good and Poor Study Skills. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(4/5), 628-649.
- Mushoriwa, T. (2009). The Study Strategy-Performance Function among Students in Three Teachers' Colleges in Masvingo and Harare, Zimbabwe. *Nigerian Journal of Guidance and Counselling*, 14(1).
- Naqvi, S., Chikwa, G., Menon, U. & Al Kharusi, D. (2018). Study skills assessment among undergraduate students at a private university college in Oman. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 9(2), 139-147.
- Onwuegbuzie, A. J. & Daley, C. E. (1998). Study skills of undergraduates as a function of academic locus of control, self-perception, and social interdependence. *Psychological Reports*, 83(2), 595-598.
- Onwuegbuzie, A.J., Slate J.R., Peterson, F., Watson, M. & Schwartz, R.A. (2000). Factors associated with underachievement in educational research courses. *Research in the Schools*, 7, 53-65.
- Onwuegbuzie, A.J., Slate, J.R. & Schwartz, R.A. (2001). Role of studying skills in graduate-level educational research courses. *The Journal of Educational Research*, 94(4), 238-246.
- Ossai, M. C. (2012). Age and gender differences in study habits: A framework for proactive counselling against low academic achievement. *Journal of Educational and Social Research*, 2(3), 67-73.
- Pepe, K. (2012). A result of the relationship between study skills of students and their GPA. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1048-1057.
- Proctor, B. E., Prevatt, F. F., Adams, K. S., Reaser, A. & Petscher, Y. (2006). Study skills profiles of normal-achieving and academically-struggling college students. *Journal of College Student Development*, 47(1), 37-51.
- Rohwer, W. (1984). An invitation to the developmental psychology of studying. *Applied Developmental Psychology*, 1, 74-114.
- Schunk, D. H. (2000). *Learning theories: an educational perspective*. Prentice-Hall: Upper Saddle River, NJ.
- Slate, J. R., Jones, C. H. & Charlesworth, J. R. (1990). Relationship of conceptions of intelligence to preferred teaching behaviors. *Action in Teacher Education*, 12(1), 25-29.

- Slate, J.R, Jones, C.H. & Harlan, E.J. (1998). Study skills of students at a post-secondary vocational-technical institute. *Journal of Industrial Teacher Education*, 35, 57-70.
- Thomas, A. (1993). Study skills. *OSSC Bulletin*, 36(5), n5.
- Wingate, U. (2006). Doing away with 'study skills'. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 457-469.
- Yıldırım, A., Doğanay, A., Türkoğlu A. (2000). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2009). Motives to self-regulate learning: A social cognitive account. K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 247-264). Routledge/Taylor & Francis Group: New York, NY, US.



## Flipping A Prep School EFL Class: Students' Perspective<sup>1</sup>

Soner SÖZLER<sup>2</sup>

Received: 08 October 2018, Accepted: 03 November 2018

### ABSTRACT

This current study presents the results of a research about changing the stream of a traditional prep school class into a flipped one. 23 students (f:13, m: 10) studying at a government university participated in the research. The research took 14 weeks to be carried out in the spring term of 2016-2017 academic year. During the research, the researcher changed the weekly face-to face schedule of the EFL class into flipped one with an aim of observing the effects of the flipping procedure on students' school grades and their motivation. Also, the students were enrolled to an LMS to make synchronous classes each week. Then, demo classes for one week were carried out in order to orientate the students to the LMS software. In order to be able to reach the perspectives of the students, both an online questionnaire and individual interviews were employed. During the data collection phase of the study, in order to reach students' perspectives both an online questionnaire and individual interviews were carried out. The results indicated that using a flipped EFL model is more effective than a traditional EFL class to improve the English level. In addition, the students were asked to express their feelings about language learning by individual interviews. Moreover, all of the students expressed that having no obligations and limitations made us focus on our topic more effectively and by this way we could study English whenever and wherever we wanted. To sum up, this study revealed that flipping a prep school class can boost students' academic success, their motivation and also can contribute to their economic situation.

**Keywords:** Flipped Classroom Model, Blended Learning, Traditional EFL Class, Qualitative Case Study, LMS.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

This current study presents the results of a research about changing the stream of a traditional prep school class into a flipped one. The aim of the study was to show the effects of flipped classroom model on traditional EFL classroom students' academic success and their motivation. This study offers new teaching models for the traditional prep schools to keep up with the requirements of the 21st century classrooms.

#### *Methods*

23 students (f:13, m: 10) studying at a government university participated in the research. The research took 14 weeks to be carried out in the spring term of 2016-2017 academic year. During the research, the researcher changed the weekly face-to face schedule of the EFL class into flipped one with an aim of observing the effects of the flipping procedure on students' school grades and their motivation. Also, the students were enrolled to an LMS to make synchronous classes each week. Then, demo classes for one week were carried out in order to orientate the students to the LMS software. In order to be able to reach the perspectives of the students, both an online questionnaire and individual interviews were employed.

#### *Results*

<sup>1</sup> This study was presented at 3rd BELL International Conference (17-18 May, Zonguldak)

<sup>2</sup> Lecturer, Zonguldak Bülent Ecevit University, School of Foreign Languages, [soner.sozler@beun.edu.tr](mailto:soner.sozler@beun.edu.tr)



The results indicated that using a flipped EFL model is more effective than a traditional EFL class to improve the English level. In addition, the students were asked to express their feelings about language learning by individual interviews. Moreover, all of the students expressed that having no obligations and limitations made us focus on our topic more effectively and by this way we could study English whenever and wherever we wanted. They also added that this way made an economical contribution to them because of having time to work part-time and no payment for school shuttle. Lastly, the study reveals that before the exams, especially the important ones, the students revised the classes more than ten times in order to understand the topic better. To sum up, this study revealed that flipping a prep school class can boost students' academic success, their motivation and also can contribute to their economic situation.

### *Discussion and Conclusions*

Most of the prep schools in Turkey have traditional classroom models which includes 4 to 6 hours face to face class each day of a week. Moreover, these prep schools have a very tight schedule that is hard to keep up for the students. These kind of harsh conditions make the students demotivated and therefore they give up studying or they just want to attend the classes because of attendance issues. This situation makes traditional classrooms full of physically here but mentally there students. However, when you offer them more flexible conditions, they find easier to keep up with the education.

So, a flipped model of EFL classroom which is set up by the instructors and the students can make the students more motivated. By this way, more motivated students will start to enjoy their class and also this makes them get better input. Thanks to this better input, better scores and better outcomes can be gained. To sum up, more interactive curriculums can be more beneficial for the students. Also, mobile learning has an incredible potential for learning English. If this potential is used in a correct way, it is possible to get the learning out of class and school. Therefore, learning will be ubiquitous (anywhere, anytime).

# Bir Yabancı Dil İngilizce Hazırlık Sınıfını Ters-Yüz Etmek: Öğrencilerin Bakış Açısı<sup>1</sup>

Soner SÖZLER<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 08 Ekim 2018, **Kabul Tarihi:** 03 Kasım 2018

## ÖZET

Bu çalışma, yabancı dil olarak İngilizce eğitimi veren bir geleneksel (yüz yüze) hazırlık sınıfı modelinin ters yüz edilmiş sınıf (flipped classroom) modeline çevrilmesine yönelik bir araştırmanın sonuçlarını sunmaktadır. Araştırmaya bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 23 lisans hazırlık öğrencisi (f: 13, m: 10) katılmıştır. Söz konusu araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 14 hafta boyunca devam etmiştir. Araştırma sırasında araştırmacı geleneksel eğitim modelinin ters yüz edilmiş modele dönüştürülmesinin öğrencilerin okul notları ve motivasyonları üzerindeki etkilerini gözlemlemek amacıyla İngilizce hazırlık sınıfının haftalık yüz yüze ders programını ters yüz edilmiş bir programa dönüştürmüştür. Ayrıca, öğrenciler her hafta eş zamanlı ders yapmak için bir Öğrenme Yönetim Sistemi'ne kaydedilmişlerdir. Bu işlemin ardından öğrenenlerin söz konusu sisteme uyum sağlamaları ve olası aksaklıkları önlemek amacıyla 1 hafta boyunca deneme dersleri yapılmıştır. Çalışmanın veri toplama aşamasında öğrencilerin bakış açılarına ulaşabilmek için hem çevrimiçi anket hem de bireysel görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, öğrencilerden bireysel görüşmelerle dil öğrenme konusundaki duygularını ifade etmeleri istenmiştir. Bu araştırmalar sonucunda ters yüz edilmiş İngilizce eğitim sınıfı modelinin kullanılmasının, İngilizce seviyesini geliştirmek için geleneksel bir İngilizce hazırlık sınıfından daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, tüm öğrenciler yükümlülük ve sınırlamaların olmamasının konuyu daha etkili bir şekilde ele almalarını sağladığını ve bu sayede istedikleri her yerde ve zamanda İngilizce çalışabildiklerini ifade etmişlerdir. Dahası, böyle bir eğitim modeli sayesinde gerek okula daha az gelmelerinden gerek ise yarı zamanlı çalışmak için zaman bulabildiklerinden ekonomik olarak da fayda gördüklerini ifade etmişlerdir. Son olarak, öğrenme yönetim sisteminin istatistikleri öğrencilerin, özellikle önemli olan sınavlardan önce, her bir konuyu daha iyi kavramak için 10 kereden daha fazla kez revize ettiğini ortaya koymaktadır. Özetle bu çalışma ters yüz edilmiş bir eğitim modelinin hazırlık sınıfı öğrencilerinin akademik başarılarını arttırdığını, ekonomik durumlarına katkıda bulunabildiğini ve böylelikle motivasyonlarının da yükseldiğini ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ters Yüz Edilmiş sınıf, Yabancı Dil olarak İngilizce Eğitimi, Öğrenme Yönetim Sistemleri, Geleneksel Eğitim.

## 1. Introduction

21st century has brought vast amount of technological developments. These developments can be seen in all aspects of daily life. In addition to daily life improvements, education era has also been affected by technological developments. Classroom settings have turned chalkboard into smartboards. As an instance, FATİH project, the biggest educational project in Turkey (Nebil, 2016), is aiming to distribute 10 million tablets to students and in the scope of the project more than 400.000 smartboards have been set up to government schools. Also, teachers have been given lap tops and faster internet access points have been set up to the schools (Nebil, 2016). Therefore, it is possible to get the learning out of the class. However, only technological investments are not enough for this. A theoretical approach is also needed to decide how to integrate technology to education.

At this point, blended learning can be used as a theoretical approach. Because blended learning is defined as the practice of using both online and in-person learning experiences when teaching students. In a blended-learning course, for example, students might attend a class taught by a teacher in a traditional classroom setting, while also independently completing online components of the course outside of the classroom. In this case, in-class time may be either replaced or supplemented by online learning experiences, and students would learn about the same topics online as they do in class—i.e., the online and in-person learning experiences would parallel and complement one another (Partnership, 2013).

Also called hybrid learning and mixed-mode learning, blended-learning experiences may vary widely in design and execution from school to school. For example, blended learning may be provided in an

<sup>1</sup> Bu çalışma 3. BELL Uluslararası konferansında sunulmuştur. (17-18 Mayıs 2018, Zonguldak)

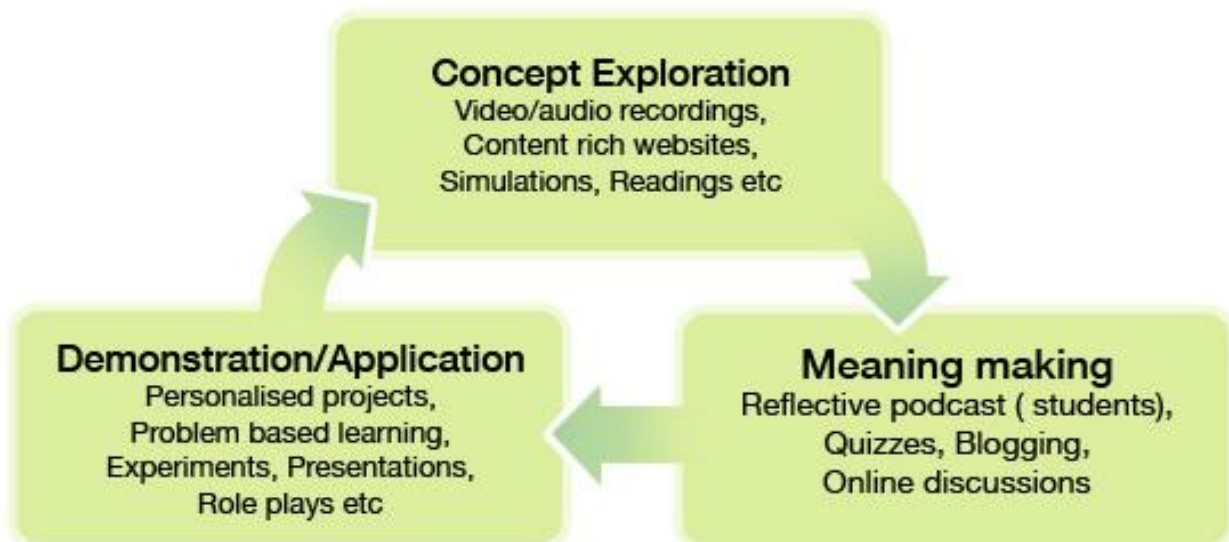
<sup>2</sup> Öğr. Gör. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, [soner.sozler@beun.edu.tr](mailto:soner.sozler@beun.edu.tr)

existing school by only a few teachers or it may be the dominant learning-delivery model around which a school's academic program is designed. Online learning may be a minor component part of a classroom-based course, or video-recorded lectures, live video and text chats, and other digitally enabled learning activities may be a student's primary instructional interactions with a teacher. In some cases, students may work independently on online lessons, projects, and assignments at home or elsewhere, only periodically meeting with teachers to review their learning progress, discuss their work, ask questions, or receive assistance with difficult concepts. In other cases, students may spend their entire day in a traditional school building, but they will spend more time working online and independently than they do receiving instruction from a teacher. Again, the potential variations are numerous (Partnership, 2013).

As it can be understood from the definition above, blended learning has some different forms. One of these forms is flipped classroom model. The flipped classroom is a blended learning strategy with the aim to improve student engagement and outcomes. It is not a new concept and can be equated with pedagogies such as active learning, peer instruction, case-based or problem-based learning, or, any blended learning strategy that requires students to prepare learning before they meet and engage with peers in purposeful activities.

As the Higher Education Academy (HEA) states (2017), 'there is a huge range of different blended approaches; the balance between online and face-to-face components, and the integration of other methods, depends on the needs of learners and the context within which the learning is implemented.'

The key purpose of the flipped classroom is to provide a greater focus on students' application of conceptual knowledge rather than factual recall or straight transfer of information (See Diagram 1). Therefore the design of purposeful activities becomes (Academy, 2017).



**Diagram 1.** Learning Opportunities of the Flipped Classroom (Adapted from Gerstein)

The definitions given above also provide the differences between traditional classroom model and a flipped classroom model. Although both of them have their own strong points, flipped classroom model is more flexible and adaptable. So, it can be said that students can manage and shape their own learning in a flexible environment (See Picture 1).

<h1>Benefits of a Flipped Classroom</h1>	
<b>Students</b>	<b>Teachers</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Students learn at varying speeds.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teachers focus on being the “Guide on the Side” not the “Sage on the Stage”</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Students are provided opportunities for review.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teachers spend more time supporting students with practice.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lessons front-load students for classroom activities.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teachers are involved with student learning rather than lecture.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materials are ready and prepared for students who are absent or sick.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teachers spend less time on classroom management of student behaviors.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parents can view lessons and better assist students.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teachers are able to provide one on one and small group assistance.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Students do not struggle with completing homework because they “forgot” how.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teachers are not spending extra hours tutoring and re-explaining to students who didn’t understand the class lesson.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Students take ownership of their learning.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teachers collaborate with peers in creating materials.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Students are actively working with their peers.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teachers connect with students.</li> </ul>

**Picture 1.** Benefits of a Flipped Classroom (Adapted from Gerstein)

In the light of the framework given above, this study has investigated the effect of flipping a traditional EFL class on students’ academic success and motivation. Therefore, two basic research questions were addressed in this study. These questions were:

1. Is there any significant difference on students’ school grades compared to school average?
2. What kind of contributions do the students feel after flipping their classroom?

## 2. Method

This qualitative case study was conducted in a prep school belong to a government university located in Black Sea region of Turkey. Totally 23 (13 Female, 10 male) prep school students aged between 18 and 21 attended to the study. Before the study, the required permissions were taken from both school board and the university board. It nearly took six weeks to get them. After official issues, the weekly program of the traditional class were changed in to a flipped program in which 8 hours of the class were out of the school and 14 classes were at school in a week. This shift has been done with the help of the students in order to be able to find the best weekly schedule. Totally each student had 22 hours of EFL class in a week. At the same time, students were registered to a LMS by the researcher. Then, 6 pilot classes were done in order to check the equipment and the class materials. During pilot classes, students were informed about the flipped classroom procedures. These were;

- Each student has a week to watch the lectures online
- Without watching or attending the previous online lecture the next lecture cannot be attended or watched
- A student can attend via a mobile phone or in the language lab at the school

After completing the pre-stage of the study, the researcher made classes for 14 weeks and after the implementation an online questionnaire and individual interviews were employed in order to reach the students deeper feelings. The questionnaire and the interviews were in Turkish because the students had A2 level English and it was not realistic for them to express themselves deeply. The questionnaire was 5

Likert scale questionnaire and it had 15 questions (See Appendix 1). In the interviews 5 questions were addressed to the students. The questions were;

- Do you think that this new model of learning is more advantageous than the old one?
  - If yes, what kind of advantages does it have?
- Did you feel that you learned better?
  - If yes, can you give some examples?
- Did you have any difficulty in following the classes?
  - If yes, what kind of difficulties did you have?
- Do you think that this new model can be applied to all prep school students?
  - If no, why it cannot be applied?
- Did you have any academic success problem because of this new classroom model?
  - If yes, what problem did you have?

The data of the questionnaire were analyzed descriptively. In the analyzing procedure, the percentages of the online questionnaire were used and the data of the interviews were analyzed qualitatively. Each interview was recorded via voice recorder software and then all the files were saved on both a computer and cloud system. As the next step, the files were transcribed to reach the themes and main themes. For each interview a table (See Table 1) that has 3 columns were created. The transcribed codes were transferred to the table. The codes were examined by 3 different researchers and then the themes were drained to the last column. The same procedure was applied to the themes and by this way the main themes were drained to a different table (See Table2).

Table1.

Individual Interviews Analyze Table

Questions	Codes	Themes
Q1		
Q1a		
Q2		
Q2a		
Q3		
Q3a		
Q4		
Q4a		
Q5		
Q5a		

Table2.

Individual Interviews Main Theme Table

Questions	Themes	Main Themes
Q1		
Q1a		
Q2		
Q2a		
Q3		
Q3a		
Q4		
Q4a		
Q5		
Q5a		

### 3. Findings

#### 3.1. Findings of the questionnaire

The questionnaire shows that most of the students (96 %) believe Flipped classroom model;

- is more flexible than traditional classroom,
- can be applied to all prep schools,
- one week is enough to complete the online session,
- makes the classes more interesting because of being ubiquitous (anywhere anytime),
- using open sources like youtube makes them understand better,
- must be rehearsed by pilot classes ,
- provides better feedback,
- addresses different learning styles,
- enables peer learning,
- statistics motivates them in terms of class participation,
- makes them revise better especially before quizzes or exams,
- makes them reach to all classes thanks to class records,
- makes them get significantly better grades than the previous semester,
- enable them to reach their lecturer after school

### 3.2. Findings of individual interviews

Q1 : Do you think that this new model of learning is more advantageous than the old one?

Q1a : If yes, what kind of advantages does it have ? (100 % yes)

When this question addressed to the students, all of them answered “yes” and they added that flipped classroom makes some advantages like:

- Economic advantages
- Using time more efficiently
- Peer learning
- No missing classes
- More helpful before exams
- Fun ( doing other than working on coursebook)
- Collaborative
- Reaching the lecturer after school

Q2 : Did you feel that you learned better?

Q2a : If yes, can you give some examples?

The students expressed that they feel better in terms of scores, class performance, feedback, and outcome. Also most of the students added that “Listening my own voice makes better pronunciation”.

Q3 : Did you have any difficulty in following the classes?

Q3a : If yes, what kind of difficulties did you have ?

Only one student expressed that he experienced some technological problems and connection problems because of the conditions at the dorm that they are staying. In addition to this, most of the students expressed that their friends out of their class also wanted to attend the online classes so this situation got some problems for them.

Q4 : Do you think that this new model can be applied to all prep school students?

Q4a : If no, why it cannot be applied?

Only two of the students were expressed their concerns about possible problems like:

- What happens if 1000 students connect at the same time?
- Everybody does not have internet access ( for example in KYK)

They also conclude that before starting a model like this these conditions must be handled by the school board.

Q5 : Did you have any academic success problem because of this new classroom model?

Q5a : If yes, what problem did you have?

No students answered “yes” to this question. Moreover, they all agree that this model is helpful in their school performance and they also added that after prep school they can go on studying English if university administration let them.

#### 4. Results

The results indicated that using a flipped EFL model is more effective than a traditional EFL class to improve the English level. In addition, the students were asked to express their feelings about language learning by individual interviews. Moreover, all of the students expressed that having no obligations and limitations made them focus on their topic more effectively and by this way they could study English whenever and wherever they wanted. They also added that this way made an economical contribution to them because of having time to work part-time and no payment for school shuttle. Lastly, the study reveals that before the exams, especially the important ones, the students revised the classes more than ten times in order to understand the topic better. To sum up, this study revealed that flipping a prep school class can boost students' academic success, their motivation and also can contribute to their economic situation.

#### 5. Discussion and Conclusion

Most of the prep schools in Turkey have traditional classroom models which includes 4 to 6 hours face to face class each day of a week. Moreover, these prep schools have a very tight schedule that is hard to keep up for the students. These kind of harsh conditions make the students demotivated and therefore they give up studying or they just want to attend the classes because of attendance issues. This situation makes traditional classrooms full of physically here but mentally there students. However, when you offer them more flexible conditions, they find easier to keep up with the education.

So, a flipped model of EFL classroom which is set up by the instructors and the students can make the students more motivated. By this way, more motivated students will start to enjoy their class and in turn this would make them get the input better. As a result of this better input, better scores and better outcomes can be gained. To sum up, more interactive curriculums can be more beneficial for the students. Also, mobile learning has an incredible potential for learning English. If this potential is used in a correct way, it is possible to get the learning out of class and school. Therefore, learning will be ubiquitous (anywhere, anytime).

Lastly, this study has some implications mentioned below;

- More blended curriculums can be offered
- Open Educational Sources can be included to curriculums
- More interactive activities can boost school performance
- Out of school activities motivate students
- Mobile technology is so common
- Government dormitories need to provide internet access
- Flexible class hours can contribute to school performance
- Learning on your own is more valuable
- Language labs are old-fashioned but can be used as an alternative to students having connection problems
- Peer-learning can be used more effectively thanks to flipped class
- Online classes can be designed for prep school graduates

#### References

- Academy, H. E. (2017). Transforming teaching inspiring learning. heacademy: derived from <https://www.heacademy.ac.uk/> adresinden alınmıştır
- Gerstein, J. (2011, Haziran 13). The flipped classroom model: a full picture. user generated education: derived from <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2011/06/13/the-flipped-classroom-model-a-full-picture/>

Nebil, F. S. (2016, Ocak 11). FATİH projesinde neredeyiz. T24: derived from <http://t24.com.tr/yazarlar/fusun-sarp-nebil/2016-basinda-fatih-projesinde-neredeyiz,13640>  
Partnership, G. S. (2013, Ağustos 29). The glossary of education reform. edglossary: derived from <https://www.edglossary.org/blended-learning/>

## Appendix 1

Bu bölümde Ters Yüz Edilmiş Öğrenme yoluyla Yabancı Dil olarak İngilizce eğitimi modelinin değerlendirilmesiyle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Gerçekleştirdiğiniz dersler kapsamında, Harmanlanmış İngilizce eğitim modeli ilgili görüşünüzü en uygun seçeneği (X) işaretleyerek belirtiniz. Kutucuklara ilişkin rakamlar şu anlama gelmektedir.

1=Kesinlikle Katılmıyorum 2=Katılmıyorum 3=Kararsızım 4=Katılıyorum 5=Kesinlikle Katılıyorum

	İfadeler	Katılma Düzeyiniz				
		1	2	3	4	5
1	Modelin yapısı öğrenenin ihtiyacına göre uyarlanabilir bir yapıdaydı					
2	Model hazırlık okulunda ki diğer sınıflara da uygulanabilir					
3	Eş-zamanlı derslerin tamamlanması için verilen süre yeterliydi					
4	Derslerin bilgisayar ya da telefondan takip edilebilmesi ilgimi arttırdı					
5	Derslere katılırken ya da izlerken açık kaynaklara (youtube, bloglar v.b) erişebilmem dersi daha iyi anlamamı sağladı					
6	Eş-zamanlı derslere başlamadan önce deneme dersleri yapılması sistemi daha iyi kullanmamı sağladı					
7	Bu model sayesinde daha etkili geri bildirim alabildim					
8	Bu model farklı öğrenme biçimlerine hitap ediyor					
9	İstedğim zaman dersi izleyebilmem beni çok rahatlatdı					
10	Bu model sayesinde arkadaşlarımdan da çok şey öğrendim					
11	Ders takip istatistiklerini öğrenmem dersleri takibimi arttırdı					
12	Özellikle sınavlardan önce dersi tekrar izleyebilmem çok faydalı oldu					
13	Modelin karma tasarım (çevrimiçi ve yüz yüze) olması çok faydalı oldu					
14	Derslerin çevrimiçi erişebilir olması ders kaçırmamamı sağladı					
15	İkinci dönem notlarımda gözle görülür bir artış oldu					





## English Language Teaching as Lingua Franca<sup>1</sup>

İrfan TOSUNCUOĞLU<sup>2</sup>

Received: 08 October 2018, Accepted: 12 November 2018

### ABSTRACT

Today, English is used and taught as a common language all over the world; however, there have been changes in the way it is taught. Over the past thirty years, English Language teaching has expanded to the extent that those whose native language is not English currently use English even more widely. It can be inferred from its status that it is the lingua franca of the world. In order to prepare learners for the changing demands across the globe, the teaching of English should be updated. Up until now, many approaches, techniques and methods have been created and used one after another. According to the latest trends, English Language teaching should create or organize conditions that promote learning. By using the language simultaneously through the student participation in classroom activities, a process rather than a product-oriented view of teaching has become popular. This study will review English Language teaching resulting from the usage of English as a lingua franca.

**Keywords:** English, Lingua Franca, Trend, Teaching, Learning.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

The origin of global English goes back to as far as the 5th century when English came from northern Europe to England. It then began to spread around the British Isles, and after the Norman invasion, to Scotland, and in 12th century, to Ireland. At the gateway to the 21st century, English has taken a new role as a requirement of the globalized world. The growing need for efficient communication in English has created a huge demand for English teaching around the world. Students have important aims for learning English. They want to be able to master English to a high level of accuracy and fluency, and their motivation for learning originates from the desire to communicate in meaningful ways about meaningful topics.

#### *Methods*

The teaching of English by focusing on grammar practice and vocabulary or the use of an alternative skill based curriculum appears not to have been considered recently. Teachers are expected to know cultural aspects and culture teaching activities in the classes that are not easy in practice. Alptekin (1993) supports this difficulty, stating that the acquisition process causes learners to be subject to novel cultural data, whose organization for the purposes of comprehension and retention becomes difficult or even impossible to achieve. On the other hand, looking back the past decades the acceptance of English as the lingua franca around the world has cause much debate and a great deal of research (Cogo, 2012; Groom, 2012; Jenkins, 2015; Kirkpatrick, 2010) on teaching styles. The fast spread of English as a lingua franca (ELF) also manifested changes in language teaching. In the application of English language teaching, modern classroom techniques and activities are necessary, and improvement in the roles of teachers and learners in the classroom in parallel with ELF. Richards (2000) and Gross (2016) argue that instead of using activities that require repetition and memorization of sentences and grammatical items, learners should perform activities for comprehension and to interact meaningfully.

<sup>1</sup>This study was presented briefly and orally at the 3rd BELL International Conference (17-18 May, 2018, Zonguldak/Turkey)

<sup>2</sup> Assist. Prof. Dr., Karabuk University, Faculty of Letters, [irtosun@yahoo.com](mailto:irtosun@yahoo.com)

### *Results*

Since one of the main goals of language learning is to acquire fluency in language practices among individuals in the world, in this multicultural interaction, the idea of teaching culture besides teaching a foreign language has become in the focus of attention recently in teaching the language. The appearance of cultural variation has brought significant perception into the education process. Sercu et al., (2005) argues that foreign language teaching should not only focus on language but should also include a cultural dimension in a broader sense. If English language teaching (ELT) follows the actual developments in the teaching of English, it has to keep up with the changes in the way it is taught for intercultural and international communication. Since current ELT techniques approaches and methods aim to make students communicate efficiently, a shift of focus is necessary for ELT to meet the demands of widespread international English usage nowadays.

### *Discussion and Conclusions*

This study reviews English Language teaching resulting from the usage of English as a lingua franca. The historical development of English and how it developed into a lingua franca and the place of culture in teaching and spread of English on a global scale were investigated from some aspects. In response to the rapid growth of English, it is necessary to reconsider the way that English is learned and taught, the teaching materials used, the assessment forms, techniques, approaches, methods and teaching philosophy in classroom settings. Thus, within this context it has become an obligation to consider the shifts of trends in English teaching methodologies with regard to the emergence of learner populations and cultures. For comprehension, culture must be included to some extent and it is a very important component in language learning and teaching. Language teachers should include cultural items in every aspect and level of the language they teach, as the world has become a global village. English language teachers should also guide the students when necessary. Attention has been paid to the issues that English as a lingua franca by taking into consideration the emerging trends in ELT classrooms. In conclusion, the issue of ELT as lingua franca has been touched upon to some extent in this paper, but more detailed research is needed in the future.

# Lingua Franca Olarak İngilizce Öğretimi<sup>1</sup>

İrfan TOSUNCUOĞLU<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 08 Ekim 2018, **Kabul Tarihi:** 12 Kasım 2018

## ÖZET

Bugün İngilizce dünyada yaygın olarak kullanılmakta ve öğretimi konusunda bazı değişiklikler olmaktadır. 30 yılı aşkın süredir İngiliz Dil öğretimi büyük oranda artmış olup, günümüzde de ana dili İngilizce olmayan uluslar tarafından giderek daha da yaygın olarak kullanılmaktadır. Buradan çıkarılacak sonuç günümüzde İngilizcenin lingua-franca haline gelmiş olmasıdır. Bununla bağlantılı olarak dünyadaki değişen taleplere cevap vermek için İngilizce öğretimi güncellenmelidir. Geçmişten günümüze çok sayıda metotlar, yaklaşımlar ve teknikler ortaya çıkmış ve birbiri ardı sıra kullanılmıştır. Yeni akımlara göre İngilizce öğretimi, öğrenmeyi ve dili kullanmayı eş zamanlı olarak ayarlayarak ve sınıftaki öğrenci katılımıyla birlikte oluşturmak ve organize etmektir, yani çıktı temelli değil de, işlev temelli öğretim gözde olmuştur. Bu çalışmanın amacı İngilizcenin lingua franca olarak kullanılması ile ilgili olarak öğretiminin değerlendirilmesini yapmaktır.

**Anahtar Kelimeler:** İngilizce, Lingua Franca, Akım, Öğretim, Öğrenme.

## 1. Introduction

At the gateway to the 21st century, English has taken a new role as a requirement of the globalized world. The growing need for efficient communication in English has created a huge demand for English teaching around the world. Students have important aims for learning English. They want to be able to master English to a high level of accuracy and fluency, and their motivation for learning originates from the desire to communicate in meaningful ways about meaningful topics. Richards (2000) argues that the growing necessity for English has generated an enormous demand for accredited language teaching materials and resources.

At the same time, the revised needs of English language learners have to be taken into consideration. The development of a comprehensive understanding about student needs and ideas regarding which kind of English they wish to learn, will allow teachers to focus and relevant (Gross, 2016; Jenkins, 2014).

### 1.1. Development of English on a Global Scale

Historians of the English language divided the history of English into three periods, namely; Old English (450-1106), Middle English (1106-1500) and Modern English (1500- ). The dominance of English began with the press and media. It was the language of the press from the 17th century when the *Weekley Newes* appeared in 1622. With the development of news communication, English usage in the popular press became very prominent (Crystal, 2003) ,and it began to be seen in institutions such as Associated Press and the BBC, presenting international news by means of English (Graddol, 2006). Today, the function of English, the world's most powerful language, has to be considered by nations across the world. The Internet, press, radio and TV are classified as the most important means of communication around the globe. Therefore, it can be said that worldwide, people cannot live efficiently without the aforementioned means of communication. Originating from here in the 21st century, the formation of new terms such as information literacy, media literacy, media in teaching, digital literacy, digital culture and digital citizens have started to appear.

Thanks to the variety of communication devices, individuals can now connect in the commercial arena and the areas of education, technology, and the English language is an even more important factor. Borders have become less important and English has become the contact language among people from different countries, growing into a worldwide lingua franca.

<sup>1</sup> Bu makalenin özeti Uluslararası 3. BELL Konferansında sözlü olarak sunulmuştur(17-18 Mayıs, 2018, Zonguldak / Türkiye).

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, [irtosun@yahoo.com](mailto:irtosun@yahoo.com)

### 1.2. *English as Lingua Franca and Culture*

The teaching of English by focusing on grammar practice and vocabulary or the use of an alternative skill based curriculum appears not to have been considered recently. Teachers are expected to know cultural aspects and culture teaching activities in the classes that are not easy in practice. Alptekin (1993) supports this difficulty, stating that the acquisition process causes learners to be subject to novel cultural data, whose organization for the purposes of comprehension and retention becomes difficult or even impossible to achieve.

On the other hand, looking back the past decades the acceptance of English as the lingua franca around the world has caused much debate and a great deal of research (Cogo, 2012; Groom, 2012; Jenkins, 2015; Kirkpatrick, 2010) on teaching styles. As a result of these research studies, many assumptions have been made within the context of English Lingua Franca (ELF) concept. The fast spread of English as a lingua franca (ELF) also manifested changes in language teaching. In the application of English language teaching, modern classroom techniques and activities are necessary, and improvement in the roles of teachers and learners in the classroom in parallel with ELF. Richards (2000) and Gross (2016) argue that instead of using activities that require repetition and memorization of sentences and grammatical items, learners should perform activities for comprehension and to interact meaningfully.

One of the main goals of language learning is to acquire fluency in language practices among individuals in the world. In this multicultural interaction, the idea of teaching culture besides teaching a foreign language has become in the focus of attention recently in teaching the language. The appearance of cultural variation has brought significant perception into the education process. Sercu et al. (2005) argues that foreign language teaching should not only focus on language but should also include a cultural dimension in a broader sense.

However, one of the consequences of the fast expansion of English is that it has been accepted as a lingua franca (ELF) in the communication of non-native speakers from large variety of cultural backgrounds. These days, speakers whose native language is other than English, communicate in English with other non-native speakers (Llurda, 2005). It is estimated that in 1991, the common foreign language of 80% of the non-native speakers across the world is English (Seidlhofer, 2005). Over the past twenty years, this number has certainly arisen; with the result that those who use English now are more than those whose native language is English.

If English language teaching (ELT) follows the actual developments in the teaching of English, it has to keep up with the changes in the way it is taught for intercultural and international communication. Since current ELT techniques approaches and methods aim to make students communicate efficiently, a shift of focus is necessary for ELT to meet the demands of widespread international English usage.

### 1.3. *The Spread of English: Concepts*

Globalization is a multidimensional aspect. Giddens (1990) refers to globalization as “the intensification of worldwide social relations which link distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many miles away and vice versa”. Kumaravadivelu (2008) describes globalization as “a dominant and driving force that is shaping a new form of interconnection and flow among nations, economies, and people. It results in the transformation of contemporary social life in all its economic, political, cultural, technological, ecological, and individual dimensions”.

According to Crystal (2003), the widespread use of English can be expressed by means of mainly two concepts: a) geographical-historical and b) socio-cultural. The historical concept refers to the origins of English, however the socio-cultural concept is related to the recent positioning of English in international and intercultural areas such as communication, politics, teaching and learning, and why people all over the globe have been encouraged to acquire English for purposes such as economic, prestige, and life standards. The spread of English took place mainly in the following concepts;

#### *Historical Concept*

The origin of global English goes back to as far as the 5th century when English came from northern Europe to England. It then began to spread around the British Isles, and after the Norman invasion, to Scotland, and in 12th century, to Ireland. These circumstances occurred only within the British Isles. The transportation of the English language to new domains around the world materialized via two major

forms of transmission: from England, Scotland and Ireland to America and Australia; and secondly to Asia and Africa.

#### *Cultural Concept*

There was a cultural dimension in the spread of English. It has become an international and intercultural means of communication in areas such as the media, entertainment, technology, education, and travel (Crystal, 2003).

#### *Educational Concept*

Throughout the world, English is used mostly either as an official language or a foreign language. It is preferred as the primary foreign language in schools and educational institutions. Within the context of education, it is the communication medium of science and technology. The English language has become an important and indispensable part of education in the world today.

#### *Media and Entertainment Concept*

The role of English in the media is the world's most powerful force. As it is divided into several forms such as radio, and TV, the media and press are commonly the definition of these various means of communication. It is considered as the world's highway to information; thus, it can be said that the world cannot have function without the media. According to Graddol (1997), television is the most popular means of entertainment around the globe. The popularity and advancements in satellite TV channel usage have increased the spread of English across nations by means of popular programs, films, TV serials and, of course, news.

#### *Technological Concept*

English is increasingly used for a wide range of purposes in technological, scientific and similar areas. This has increased the size of vocabulary, changed grammatical structures and modes of speaking and writing in related areas. By means of transmission by the Internet, English is seen as the advancement of 'net English' (Graddol, 1997).

#### *Travel Concept*

People over the world travel for a variety of purposes such as education, business, trade, or tourism. In this respect, the world-wide spread of English is related to the role that it has as a means of communication for domestic and international travel purposes.

## **2. Discussion and Conclusion**

In this paper, the historical development of English and how it developed into a lingua franca and the place of culture in teaching and spread of English on a global scale were investigated from certain aspects. In response to the rapid growth of English, it is necessary to reconsider the way that English is learned and taught, the teaching materials used, the assessment forms, techniques, approaches, methods and teaching philosophy in classroom settings. Thus, within this context it has become an obligation to consider the shifts of trends in English teaching methodologies with regard to the emergence of learner populations and cultures. For comprehension, culture must be included in language learning and teaching to some extent as it is important component of the language itself. Language teachers should include cultural items in every aspect and level of the language they teach, as the world has become a global village. English language teachers should also draw the attention of their students to the fact that English is a lingua franca by taking into consideration the emerging trends in ELT classrooms. In conclusion, the issue of ELT as lingua franca has been touched upon to some extent in this paper, but more detailed research is needed in the future.

## **References**

- Cogo, A. (2012). English as a lingua franca: concepts, use, and implications. *ELT Journal*, 66, 97-105.  
Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press: Cambridge.  
Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Polity Press: Cambridge.

- Graddol, D. (1997). *The future of english*. The British Council: London.
- Graddol, D. (2006). English Next. British Council, UK, retrieved from, <http://www.britishcouncil.org/files/documents/learning-research-english-next.pdf>>
- Groom, C. (2012). Non-native attitudes towards teaching english as a lingua franca in europe. *English Today*, 28, 50-57. doi:10.1017/S026607841100068X
- Gross, S. (2016). The development of English as an Asian lingua franca and its impact on English teaching in Vietnam. *English as an International Language Journal*, 11(1), 1-18.
- Jenkins, J. (2014). *English as a lingua franca in the international university*. Routledge: New York.
- Jenkins, J. (2015). *Global englishes* (3rd ed.). Routledge: London.
- Kirkpatrick, A. (2010). English as an Asian lingua franca and the multilingual model of ELT. *Language Teaching*, 44, 212-224.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. CT, Yale University Press: New Haven.
- Llurda, E. (Ed.). (2005). *Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession*. Springer: New York, NY.
- Richards, J. C. (2000). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press: New York.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a Lingua Franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U. & Ryan, P. (2005). Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation (Vol. 10). Clevedon: Multilingual Matters.



## An Investigation of Students' Learning Conceptions in Voluntary English Preparatory Programme<sup>1</sup>

Gülây BILGAN<sup>2</sup>, Gökhan ÇETINKAYA<sup>3</sup>

Received: 08 October 2018, Accepted: 23 November 2018

### ABSTRACT

The purpose of this study is to explore EFL students' learning conceptions in the context of voluntary English preparatory programme. It is known that students hold specific beliefs as to what learning is, which is referred to as conceptions of learning (Ramsden, 1992). The quality of their conceptions affects their approaches to learning and thus their learning outcomes (Bowden & Marton, 2004). Some conceptions are often linked with low order thinking skills such as memorization, reproduction, and rote learning while others are associated with higher order thinking skills such as integrating and making meaning for oneself. Students' conceptions of learning are context specific and this changeable nature of the conceptions gives educators a chance to influence students' beliefs of learning and the way they approach learning. This study is significant in that investigating the students' conception of learning can lead to the achievement of effective and fruitful learning. This study employs qualitative methodologies in the investigation of students' conceptions of learning English as a foreign language. Participants of the study are students who are attending voluntary English preparatory programme at Düzce University and Namık Kemal University. Data were collected using a semi-structured open-ended questionnaire followed by interviews with students who displayed variations in their conceptions. In the analysis of the data, qualitative techniques were implemented. After the initial coding and elimination steps, students' conceptions of learning were categorized using a hierarchy of conceptions of learning proposed by van Rossum and Schenk (1984). The results indicated that the majority of the participants had reproductive conceptions of learning such as increase in knowledge, memorizing and applying, while only a small number of them were constructive conceptions such as understanding and changing as a person.

**Keywords:** Conceptions of Learning, English as a Foreign Language, Learning.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

The purpose of this study is to explore EFL students' learning conceptions in the context of voluntary English preparatory programme. It is known that students hold specific beliefs as to what learning is, which is referred to as conceptions of learning (Ramsden, 1992). The quality of their conceptions affects their approaches to learning and thus their learning outcomes (Bowden & Marton, 2004). Some conceptions are often linked with low order thinking skills such as memorization, reproduction, and rote learning while others are associated with higher order thinking skills such as integrating and making meaning for oneself. Students' conceptions of learning are context specific and this changeable nature of the conceptions gives educators a chance to influence students' beliefs of learning and the way they approach learning. This study is significant in that investigating the students' conception of learning can lead to the achievement of effective and fruitful learning.

#### *Methods*

This study employs qualitative methodologies in the investigation of students' conceptions of learning English as a foreign language. Participants of the study are students who are attending voluntary English preparatory programme at Düzce University and Namık Kemal University in 2017-18 Academic year. Data were collected using a

<sup>1</sup> This study was presented at 3rd BELL International Conference (17-18 May, Zonguldak)

<sup>2</sup> Lecturer, Namık Kemal University, School of Foreign Languages, [gbilgan@nku.edu.tr](mailto:gbilgan@nku.edu.tr)

<sup>3</sup> Lecturer, Düzce University, School of Foreign Languages, [gokhancetinkaya@duzce.edu.tr](mailto:gokhancetinkaya@duzce.edu.tr)

semi-structured open-ended questionnaire followed by interviews with students who displayed variations in their conceptions. In the analysis of the data qualitative techniques were implemented. After the initial coding and elimination steps, students' conceptions of learning were categorized using a hierarchy of conceptions of learning by van Rossum and Schenk (1984).

### *Results*

The results indicated that the majority of the participants with a percentage of 86.8 had reproductive conceptions of learning such as increase in knowledge, memorising and applying, while only a small number of them had constructive conceptions such as understanding and changing as a person.

### *Discussion and Conclusions*

The results are in line with the studies conducted in similar settings in Turkey. Dikmeli and Cardak (2010) investigated 86 biology students' conception of learning and found out that majority of the students had reproductive conceptions of learning such as increase in knowledge and acquisition of facts and procedures. In the same way, Erdogan (2012) conducted a study to scrutinize math students' conceptions of learning and reached similar results. In his study, a good number of the students regarded learning as applying, increase in knowledge, and memorizing. Similarly, Sadi (2014) explored 108 students' conceptions of learning and came up with comparable results indicating that majority of the students had reproductive conceptions of learning. When the results reported in Turkey were considered, it can be argued that regardless of the context, Turkish students have a tendency to see learning as something that happens to them. They can be taken as the consumers of knowledge from the teacher or other sources. The students who attend preparatory classes are in their first year at university and they hold on to their studying habits at high school. When the educational system in Turkey is concerned, students need to take several high-stakes tests which call for a reproductive approach to learning such as acquiring as much information as possible, remembering, and applying where necessary. Secondly, the nature of language learning requires memorizing, especially in the first stages. However, even if this is the case, it should be done with an intention to understand rather than reproduction. Keeping in mind that conceptions of learning are affected by the context they are formed, teaching activities need to be designed so that they can promote higher order thinking skills such as understanding, making meaning for oneself and seeing things in a new way.



# İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi<sup>1</sup>

Gülay BILGAN,<sup>2</sup> Gökhan ÇETINKAYA<sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 08 Ekim 2018, **Kabul Tarihi:** 23 Kasım 2018

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı isteğe bağlı İngilizce hazırlık programına devam eden öğrencilerin öğrenme yaklaşımları hakkında bilgi edinmektir. Öğrencilerin öğrenme anlayışları adı verilen, öğrenmenin ne olduğuna dair belirli inançları olduğu bilinmektedir (Ramsden,1992). Bu anlayışların kalitesi öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımını, dolayısıyla öğrenme çıktılarını etkiler (Bowden & Marton, 2004). Bazı öğrenme anlayışları ezberleme ve başkasına aktarma gibi düşük düzeyde düşünme becerileriyle ilişkilendirilirken, diğer öğrenme anlayışları ise çıkarımda bulunma ve ilişki kurma gibi daha yüksek düzeyde öğrenme aktiviteleriyle ilişkilendirilmektedir. Öğrencilerin öğrenme anlayışları konuya özel olmakla beraber bu anlayışların değişken yapıları eğitimcilerle öğrencilerin anlayışlarını şekillendirebilme imkânı tanımaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma modeli benimsenmektedir. Araştırmanın katılımcıları Namık Kemal Üniversitesi ve Düzce Üniversitesinde isteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfına devam eden 292 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerden önce açık uçlu bir anket formu doldurmaları istenmiş, daha sonra anlayışlarında kayda değer farklılıklar bulunan 10 öğrenciyle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde van Rossum ve Schenk (1984) tarafından kategorize edilmiş öğrenme anlayışları hiyerarşisi, tema olarak kullanılmıştır. Sonuçlar öğrencilerin büyük oranda düşük düzey öğrenme anlayışlarına sahip olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme Anlayışları, Yabancı Dil Olarak İngilizce, Öğrenme.

## 1. Introduction

The quality of higher education has gained the attention of many researchers in the past several decades. One of their focus has been on how students learn. Investigations carried out by Gothenburg Institute in 1970's revealed that there were qualitative differences in how students approach learning tasks. They identified two approaches to learning, namely deep approach and surface approach which influence the way students go about learning, thus their learning outcomes.

Students who take a surface approach to learning and studying tend to be emotionally reluctant, have an intention to get the task out of the way with minimum effort, engage in low cognitive level activities, rely on rote learning, and focus on isolated facts, while students who adopt a deep approach tend to engage in the tasks meaningfully, focus on main ideas and underlying meaning, engage in high cognitive level activities, and have more positive feelings towards the tasks (Biggs & Tang, 2007).

It was found out that students with the same perceptions of the same course might have different approaches to learning and claimed that this was due to the difference in their conceptions of learning and the conceptions of themselves as learners (Richardson, 2010). For that reason, students' conceptions of learning have a say in their approaches to learning and their academic achievement.

Conceptions of learning are basically the beliefs students hold about learning which encompass "knowledge and beliefs about oneself, learning objectives, learning activities and strategies, learning tasks, learning and studying in general, and about task divisions between students, teachers, and fellow students in learning processes" (Vermunt & Vermetten,2004, p.362). In their studies, Saljo (1979), Giorgi (1986), and Marton et al. (1993) identified six distinct ways of seeing learning by students as listed below (cited in Marton, et al. 1997): Learning as

- an increase in knowledge
- memorizing
- acquiring facts, procedures, etc., which can be retained and utilized in practice
- the abstraction of meaning (understanding)

<sup>1</sup> Bu çalışma 3. BELL Uluslararası konferansında sunulmuştur. (17-18 Mayıs 2018, Zonguldak)

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Namık Kemal Üniversitesi, Yabancı Dilleri Yüksekokulu, [gbilgan@nku.edu.tr](mailto:gbilgan@nku.edu.tr)

<sup>3</sup> Öğr. Gör., Düzce Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, [gokhancetinkaya@duzce.edu.tr](mailto:gokhancetinkaya@duzce.edu.tr)

- an interpretive process aimed at understanding of reality (seeing something in a different way)
- a change in a person (Benson and Lor,1999, p.463).

This distinction is depicted in a hierarchical order by Van Rossum and Schenk (1984) and they propose that the first three conceptions are related to surface approach, whereas the last three conceptions are related to deep approach to learning as can be seen in Table 1.

**Table1**

A hierarchy of Conceptions of Learning by van Rossum and Schenk (1984)

Level		
1	Increasing one's knowledge	
2	Memorizing and reproducing	Reproductive (surface approach)
3	Applying	
4	Understanding	
5	Seeing something in a different way	Constructive (deep approach)
6	Changing as a person	

First three conceptions imply remembering factual information often through rote learning. Students with these conceptions of learning regard education as the process of accumulating the separate pieces of knowledge provided, ready-made, from a teacher or other source (Entwistle & Peterson, 2004). On the other hand, the last three conceptions of learning focus on understanding and integrating knowledge. Students with these conceptions of learning tend to be more active and see learning as something that they do.

Conceptions of learning lie in the core of students' approaches to learning as they influence how students deal with academic tasks. Constructive conceptions of learning end up in a deep approach and thus it affects the quality of students' learning outcomes. As Saljo claims, conceptions are context specific and they are affected from its specific social setting, where students try to interpret what is required of them in a particular situation on the basis of past experiences (cited in Entwistle & Peterson, 2004). This changeable nature of conceptions of learning gives educators a chance to influence students' beliefs of learning and the way they approach learning.

## 2. Methodology

### 2.1. Participants

The participants of the study were 292 students from School of Foreign Languages Departments at Düzce University and Namık Kemal University in 2017-2018 academic year. In both institutions, students attend voluntary based English programme for a year before they start their undergraduate studies in their departments. In qualitative studies, the representativeness of the sample is not a major concern. The main goal of qualitative sampling is to find members who can provide rich and varied insights to the phenomenon under investigation (Creswell, 2012). Researchers who conduct qualitative studies make use of purposeful sampling methods, which requires selecting sites and participants that can best provide help in understanding the phenomenon. For that reason, in the selection of the participants, convenience sampling was used.

### 2.2. Data Collection and Analysis

In the study, data were collected qualitatively in two steps. In the first step, 292 students were asked to fill in an open-ended questionnaire. Later on, the conceptions the students hold were identified based on their responses to the questionnaire. In the second step, 10 students who displayed variations in their conceptions were interviewed to gain a deeper understanding of their conceptions. In the interviews, they were asked to clarify and specify how they perceived learning and to articulate some specific incidences of their experience in the learning process.

As the study was qualitative in nature, data were analyzed using grounded theory. The responses of the students to the questionnaire were read repeatedly and coded by both researchers to determine the

learning conceptions of the students until a full agreement was reached between two researchers. To ensure the reliability of the study, the students' conceptions were determined based on related literature and the hierarchy of conceptions of learning proposed by van Rossum and Schenk (1984). Once the learning conceptions of the students were identified, frequencies were calculated manually.

### 3. Results

In total 292 students took part in the study from both institutions. After the analysis process, five conceptions of learning were identified as seen in Table 2. Results showed that a majority of the students had reproductive conceptions of learning.

**Table2**

Frequency of the Students' Conceptions of Learning

Learning Conception	Number of Students	Percentage
Increase in knowledge:	53	18,15
Memorising	87	29,79
Applying	113	38,69
Understanding	14	4,7
Changing as a person	25	8,5

To illustrate, almost 39 % of the students regarded learning as applying, 30% of them as memorizing, and 18, 15% of them as increase in knowledge. On the other hand, only a minority of students had constructive conceptions of learning. 4, 7 % of the students perceived learning as understanding, while 8,5 % of them saw it as changing as a person.

As stated above, about 18% of the students described learning as acquisition of facts and procedures, which shows that they focus on a quantitative increase in knowledge. The following quotations exemplify how these students see learning.

"In my opinion, learning means knowing something that I don't know."

"To me, learning is acquiring facts from several sources as much as possible."

"Learning new thing and expanding your knowledge store."

The excerpts from students' responses show that they do not take active roles in learning but focus on the act of learning itself.

Responses of 87 students indicated that they saw learning as remembering information and memorising. This type of students tend to rely on rote-learning as can be seen from the following excerpts.

"It means putting pieces of knowledge into your memory to use it where necessary."

"Learning means being able to answer questions on a given topic."

"To me, learning is recalling a piece of information for a long time."

As claimed by Entwistle and Peterson (2004), memorization when it is practiced with an intention of mastering unfamiliar concepts in certain contexts such as learning languages can be used by deep approach students as a first step towards developing understanding. What distinguishes surface memorizing from deep memorizing is the habitual and unreflective use of memorization with an intention to reproduce the material presented by the teacher (Kember, 1996).

A good number of students with 39% regarded learning as applying. These students tend to go beyond the first two conceptions. In addition to getting pieces of information and storing it, they have an intention to put it into practice.

"Learning means putting what you have learned into real life practice."

"Equipping yourself with knowledge and using it correctly."

"Using what you have learned when you encounter a problem."

The responses of the 14 students implied that they had more complex conceptions of learning. As can be seen from the quotes below, these students tend to stand away from the knowledge they are acquiring.

“Learning means understanding the logic behind something.”

“In my opinion, learning is having a new perspective and being able to make comments on a given topic.”

“Learning is a process to me. A process of construing the outcomes of the things you do right or wrong as you learn.”

25 students’ responses to the questionnaire showed that they saw learning as a change in a person. The students with this conception tend to make meaning out of what is acquired by them.

“It is something like developing oneself or become more mature.”

“In short, learning means a change in your perspective to life, behaving in a different way.”

“Learning is a change in your point of view, how you see yourself and things around you. “

In-depth interviews supported the results gathered from the questionnaire. However, there were some inconsistencies in some students’ conceptions. Although their responses to the questionnaires implied constructive conceptions to learning, data derived through the interviews showed that they rather had reproductive conceptions. To illustrate, the following quotation implies that the student regarded learning as a change in a person. “Learning is not making a mistake once again. If something is wrong, you don’t do it again. It means learning to me.” However, when he was asked the question “How do you understand that you learn?”, the response showed that he saw learning as remembering and reproduction as can be seen from the following quote: “I can understand it in the exams. If I can answer the questions correctly it means I have learned.”

#### 4. Discussion

Although the students’ conceptions of learning have been a subject matter of research in many areas such as science, engineering and nursing around the world, it has not gained much attention in ELT setting. Several studies have been conducted to investigate students’ conceptions of learning in Turkey yet in different contexts. To illustrate, Dikmeli and Cardak (2010) investigated 86 biology students’ conception of learning and found out that majority of the students had reproductive conceptions of learning such as increase in knowledge and acquisition of facts and procedures. In the same way, Erdogan (2012) conducted a study to scrutinize maths students’ conceptions of learning and reached similar results. In his study, a good number of the students regarded learning as applying, increase in knowledge, and memorizing. Similarly, Sadi (2014) explored 108 students’ conceptions of learning and came up with comparable results indicating that majority of the students had reproductive conceptions of learning.

When the results reported in Turkey were considered, it can be argued that regardless of the context, Turkish students have a tendency to see learning as something that happens to them. They can be taken as the consumers of knowledge from the teacher or other sources.

#### 5. Conclusion

This study was conducted to investigate the learning conceptions of the students attending voluntary based English preparatory programme at Düzce University and Namık Kemal University. According to the results, a majority of the students had reproductive conceptions of learning such as memorizing, acquiring facts and procedures, and applying. The students who attend preparatory classes are in their first year at university and they hold on to their studying habits they had at high school. When the educational system in Turkey is concerned, students need to take several high-stakes tests which call for a reproductive approach to learning such as acquiring as much information as possible, remembering, and applying where necessary. Secondly, the nature of language learning requires memorizing, especially in the early stages. However, even if this is the case, it should be done with an intention to understand rather than reproduction. Keeping in mind that conceptions of learning are affected by the context they

are formed; teaching activities need to be designed so that they can promote higher order conceptions such as understanding, making meaning for oneself and seeing things in a new way.

## References

- Benson, P. & Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System*, 27(4), 459-472.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. SRHE & Open University Press: Berkshire.
- Bowden, J., & Marton, F. (2004). *The university of learning*. Taylor & Francis: London.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson: Boston.
- Dikmeli, M. & Cardak, O. (2010). A study on biology student teachers' conceptions of learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2010), 933-937.
- Entwistle, N.J. & Peterson, E.R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationship with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407-428.
- Erdogan, A. (2012). Preservice mathematics teachers' conceptions of and approaches to learning: A phenomenographic study. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(1), 21-30.
- Kember, D. (1996). The intention to both memorise and understand: Another approach to learning. *Higher Education*, 31, 341-354.
- Marton, F., Watkins, D., & Tang, C. (1997). Discontinuities and continuities in the experience of learning: An interview study of high-school students in Hong Kong. *Learning and Instruction*, 7, 21-48.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. Kogan Page: London.
- Richardson, J. T. E. (2010). Conceptions of learning and approaches to studying among white and ethnic minority students in distance education. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 535-556.
- Sadi, Ö. (2014). Students' conceptions of learning in genetics. *Journal of Turkish Science Education*, 11(3) van Rossum, E. J. & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Vermunt, J. D. & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16, 359-384.



# The Efficacy of Introductory Level Linguistics Course at an English Language and Literature Department: An Evaluation<sup>1</sup>

İlyas YAKUT<sup>2</sup>

Received: 25 October 2018, Accepted: 23 November 2018

## ABSTRACT

This explanatory study aims to investigate and evaluate the effectiveness of Introduction to Linguistics course given in the undergraduate program of the department of English Language and Literature (ELL) at a state university in Turkey. Even though linguistics courses in most of the ELL departments in Turkey are offered to the students, there is no so far an evaluation of introductory level linguistics course unravelling whether the course contents, teaching methods and objectives and outcomes of the linguistics courses in ELL departments meet the students' needs and expectations. For this reason, the research makes an evaluation of the linguistics course offered to ELL students to be able to figure out strengths and weaknesses of the course syllabus and course content. Adopting the qualitative design of the study, the data were collected through open ended questionnaire which was followed by semi-structured interviews and field notes taken by the researcher. Broadly speaking, the overall results indicated that students were happy with the time allocated for the lesson and they were able to reach most of the goals and objectives of the course. Furthermore, they shared their opinions regarding the teaching techniques implemented in the course and how they will benefit from their knowledge related to linguistics in the future. The participants also revealed their suggestions regarding what to add to the course in terms of content and teaching techniques. It is hoped that the results of the study sheds light to the effectiveness of the content and syllabus designs of linguistics courses at ELL departments in Turkey.

**Keywords:** Course Evaluation, Qualitative Research Design, Linguistics Courses, English Language and Literature Department.

## EXTENDED ABSTRACT

### *Purpose and Significance*

Introductory level linguistics is offered as an elective or a compulsory course at a number of undergraduate ELL programs in Turkey. Despite this fact, the efficacy of the course at ELL departments in Turkey has not been investigated. For this reason, this current study aims to explore and evaluate the effectiveness of the Introduction to Linguistics-II course offered electively to literature students studying at a state university in Turkey.

### *Methods*

This study adopts qualitative research design to investigate the efficacy of the introductory level linguistics course given at an ELL department at a state university in Turkey. Data was collected from 19 students through an open ended questionnaire which was followed by a semi-structured interview made by 10 students randomly selected for the study. Furthermore, the field notes compiled by the researcher constituted one part of the study. The data was analyzed through content analysis technique and the comments of the participants were evaluated from the perspectives of teaching techniques and materials, time allocated for classroom activities and the relationship between the course content and their current and foreign interests and studies.

### *Results*

According to the results obtained from the data,

<sup>1</sup> This study was presented at 3rd BELL International Conference (17-18 May, Zonguldak)

<sup>2</sup> Res. Assist., Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Arts and Sciences, [yakutilyas@gmail.com](mailto:yakutilyas@gmail.com)

- Students were aware of the importance of linguistics courses.
- They indicated that the course help them decide whether to go on linguistics related studies in the future.
- They revealed that the objectives and outcomes of the course syllabus were well-designed and they could achieve most of them.
- Regarding the teaching techniques, the students found all the classroom activities effective except the brief explanations of the topics that were not exemplified.

# İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümündeki Dilbilime Giriş Dersinin Yeterliği Üzerine Bir Değerlendirme<sup>1</sup>

İlyas YAKUT<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 25 Ekim 2018, **Kabul Tarihi:** 23 Kasım 2018

## ÖZET

Bu çalışma Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde İngiliz Dili ve Edebiyatı (İDE) bölümünde verilen Dilbilime Giriş dersinin verimliliğini araştırmayı ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Her ne kadar Türkiye'deki birçok İDE bölümünde dilbilim dersleri seçmeli ya da zorunlu olarak sunulmuş olsa da, giriş seviyesindeki dilbilim dersinin ders içerikleri, öğretim metotları ve dersin amaçları ve çıktıları açısından İDE öğrencilerinin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayıp karşılamadığına dair bir değerlendirme rapor edilmemiştir. Bu yüzden, bu çalışmada dersin izlencesi ve ders içeriğinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla İDE öğrencilerine sunulan dilbilim dersinin bir değerlendirmesi yapılmıştır. Genel anlamda sonuçlar, öğrencilerin ders süresinden memnun olduklarını ve dersin amaç ve çıktılarının birçoğunu başarabildiklerini ortaya koymuştur. Buna ek olarak, derste kullanılan öğretim yöntemleri ve derste edindikleri dilbilim bilgilerini gelecekte nasıl kullanabilecekleri konusunda öğrencilerin fikirlerini paylaşmıştır. Ayrıca, katılımcılar ders içeriği ve öğretim yöntemleri açısından derse neler eklenebileceği konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Bu çalışmanın sonuçlarının Türkiye'deki İDE bölümlerinde verilen dilbilim derslerinin içerik ve izlence yapılarının verimliliği hususunda alana katkı sağladığı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ders Değerlendirmesi, Niteliksel Araştırma Tekniği, Dilbilim Dersleri, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü.

## 1. Introduction

Linguistics in general and its sub-branches are very important for scholars dealing with language-related studies. We can see the traces of linguistics in all subfields related to language. As linguistics constitutes the basis of the many studies related to language, introduction to linguistics as a course gains more importance in the departments related to language. Introduction to linguistics is a compulsory course in most of the English language and literature and English language teaching departments in Turkey. As this course is considered to be the first step to the linguistics, introducing the topics to the students becomes more important. To do so, planning and implementing the course efficiently have a vital importance.

Even though instructors or professors have been teaching this course for many years, students may still feel frustrated as the course itself is not planned well. In order to avoid failures, the syllabus and teaching methods of this lesson should be evaluated systematically to see the problematic parts of the course design. Although there are many studies aiming to evaluate the effectiveness of the programs or courses, to the best of our knowledge, there is no study in Turkey aiming to explore the effectiveness of introduction to linguistics courses from the students' perspectives and beliefs. Thus, in this present study, we aimed to test the effectiveness of the course offered to English and Literature department students at one of the state universities in Turkey and to improve the quality of the course by making necessary changes for the future students. Thus, the results of this study could be considered as indicators of whether the course content and teaching techniques adopted in the course were beneficial for the students' current and future studies.

### 1.1. Research questions

This study aims to find out effectiveness of introduction to linguistics – II course in terms of teaching methods and fulfilling students' needs and beliefs. For this reason, this study seeks answers to the following research questions.

- To what extent was the course beneficial for the students in terms of their both current and future studies?

<sup>1</sup> Bu çalışma 3. BELL Uluslararası konferansında sunulmuştur. (17-18 Mayıs 2018, Zonguldak)

<sup>2</sup> Arş. Gör., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, [yakutilyas@gmail.com](mailto:yakutilyas@gmail.com)



- How did the students find the effectiveness of the teaching techniques?

### 1.2. Review of literature

Richards, Platt and Weber (1985) define evaluation as “the systematic gathering of information for purposes of making decisions.” (p. 98). As highlighted in the definition, evaluation should be done in a systematic way and the purpose should be to make necessary changes to fix the problematic areas in a system. As for the program or course evaluation, the information collected from the people needs to be valuable and valid to be able to make required changes.

In the related literature, it is mentioned that there are many ways to collect data for program evaluation. Some of them are questionnaires, interviews, journals, exam results and students' grades. As highlighted by Brown (1995), these techniques may result in either quantitative or qualitative data. Quantitative data are countable bits of information which can be collected by adopting measures and producing results as numbers (Brown, 1995). However, qualitative data in program evaluation consist of information that cannot be converted into numbers. Even though qualitative data may seem to be unnecessary, these data generally play important roles in actual decisions made in a program (Zohrabi, 2012). As qualitative data is crucial while making decisions about the changes in a program, types of data collection methods should be chosen very carefully.

Although there are many ways to collect qualitative data for program evaluation, interviews and questionnaires constitute an important part of qualitative data collection. Hence, many scholars prefer these data collection techniques to collect data for program evaluation studies. Even having their own shortcomings due to their being second-hand data collection tools as mentioned by Weir and Roberts (1992), they are efficient in revealing beliefs and reactions of the stakeholders of a program. Furthermore, as mentioned by Weir and Roberts (1992), if the evaluators of the program are not insiders, they are not able to provide comprehensive information related to the program. Thus, they need the accounts of the learners, teachers or even administrators to verify what they have found.

Regarding linguistics known as the scientific study of language (Yule, 2014), there are many studies aiming to explore one aspect of it such as one specific topic in sociolinguistics, pragmatics or language history. There are studies aiming to investigate and evaluate programs related to language teaching (Tsou & Chen, 2014) and there are frameworks for evaluating language teaching programs (Hutchinson & Water, 1987; Watanabe, Norris & Gonzalez-Lloret, 2009). Even there are studies aiming to evaluate a specific syllabus (Lawrence, 1990) of a specific program, but a specific study aiming to explore the effectiveness of an introduction to linguistics course and its evaluation from the students' perspective has not been reported.

## 2. Yöntem

A qualitative research method was adopted for this study to evaluate the effectiveness of the introduction to linguistics – II course from the students' perspective.

### 2.1. Participants

For this study, the participants are chosen from the sophomores studying at the department of English Language and Literature. As remarked by Suri (2011), “informed decisions about sampling are crucial to improve the quality of research synthesis” (p. 64). As the number of students taking introduction to linguistics – II course is limited, we had to include all the students coming to the lessons regularly. Despite having 27 students enrolled to the course, 3 of them were repeaters from the previous year(s) and 5 of them never showed up. Thus, after eliminating those students, 19 of them were chosen for the study. Therefore, a convenience sampling technique was adopted for this study.

All the students chosen for the study were given the questionnaire consisting of open ended questions. Out of 19, 10 students were chosen for the semi-structured interview which includes the same questions asked in the questionnaire. The purpose of asking the same questions was to be able to probe students further/ detailed opinions related to the questions.

For this study, we did not collect data systematically from the instructor since the course was evaluated by the instructor himself as an insider. The opinions of the instructor were not included in the study since they would have been intuitive and subjective.

## 2.2. Data Collection

A questionnaire consisting of open-ended questions, a semi-structured interview and field notes constituted the data collection techniques of this study.

For this study, data was collected from 19 students through a questionnaire consisting of 5 open-ended questions. Even though 10% of the participants who attended the questionnaire was enough for the interview, to get more reliable data 10 students who took the questionnaire were interviewed by the researcher to explore their opinions about the effectiveness of the course. The questions used in the questionnaire and the interview were the same as the purpose was to see whether students answered the questions sincerely. Also, by preferring the same questions for the interview, the researcher was able to ask follow-up questions to get further information about the effectiveness of the course.

The purpose of giving the questionnaire and interviews to the students was to seek beliefs of students about the effectiveness of the materials, teaching techniques, classroom activities, and to what extent the course objectives given in the syllabus was reached.

Regarding field notes, the instructor took notes about the course after each lesson. Also, as the instructor did not have an office in the building where the course was done, he was able to use his time during the break-times to talk/discuss the effectiveness of the course and the topics that were not clear either because of the technique used in the lesson or the degree of difficulty of the topic with the students.

## 2.3. Data Analysis

The data collected from questionnaire, interviews and field notes were analyzed in terms of effectiveness of the materials used in the classroom, effectiveness of the teaching techniques, and the relationship between the topics taught in the lesson and how they can be used in the future. Regarding effectiveness of the teaching techniques, we also aimed to find out whether the time allocated for the lesson was enough or not. To exemplify the data, students' statements are given in the results section without correcting the grammatical and spelling mistakes.

## 3. Results

The results of this study are given in five main topics which are the time allocated for the lesson, to what extent we reached our goals mentioned in the syllabus, teaching techniques used in the lessons, how they can use the knowledge they gained in the future and what can be added to the content of the course. To support the data collected through questionnaire, interviews and field notes, a comparison between syllabuses of the first term and the second term was made to show whether second term's syllabus had an effect on the students perceptions regarding the effectiveness of Introduction to Linguistics – II.

### 3.1. Time Allocated for the Lesson

To discover students beliefs related to the categories given above, they were given five open-ended questions both in the questionnaire and in the interviews. The first question was about whether the time allocated for the lesson was enough or not. Out of 19 students answering the questionnaire, 17 (89,47%) said the time allocated for the lesson was enough. Only 2 (10,52%) students stated that there should have been one more hour for the lesson.

Regarding the ones saying the time allocated for the lesson was enough, it was observed that 8 students explained their reasons regarding why they think the time was enough. Even though all the students explained their reasons with different styles, it is observed that all the students mentioned in their answers regarding the first question that 'the instructor is able to finish the lesson on time, and he does not need extra time to cover the topics'. This tendency shows that students believe that if an instructor can cover the topics mentioned in the syllabus during the allocated time, they do not need extra time for the lesson. However, students also mentioned that they had enough time to discuss the

topics with the teacher after the lecturing time. This shows that students also want enough time to discuss the points that they want/need to. Regarding the importance of time allocated for discussions and teaching time one of the male students stated that

*“actually the time allocated to the lesson is absolutely enough because the teacher finishes every unit at same time we have group discussion which is very important”*

In order to probe student’s answer to the first question in the questionnaire, the same question was asked to him again to reveal what he means by group discussions. In the interview he expressed that

*“... at the end of each lesson, the teacher gives time for us to ask questions. We can ask questions to our teacher and our friends. Also, we discuss some topics with examples. So, I can learn points which I did not understand in the first two hours.”*

From the extract given above, it can be understood that he mentioned the discussion guided by the teacher via giving sample situations which help them connect the theoretical information they learned with real life situations.

In addition to the students pointing that the time allocated for the lesson was enough as the instructor used the time efficiently for lecturing and they had enough time for discussion, there was one female student saying that the time was enough because of the concentration issues. Her statement is given below:

*“I think this time is enough because if lessons have more time, students cannot concentrate. According to some evidence, people have 20 minutes for understanding.”*

Also according to the field notes taken, the instructor (he is the researcher as well) highlighted that some of the students were happy with the numbers of teaching hours. They also mentioned that splitting the class hours into three different days would be useless as well.

Regarding the students stating that the time allocated for the lesson was not enough, we found that they wanted to have one more hour for the lesson for small group discussions after lecturing. As given below, one of the students stated that

*“the allocated time was enough but it’s would be better if we have one hour more to discuss the topics in detail in small groups.”*

The student stated the importance of discussion sections despite having a discussion part in the lesson, the student was asked what he means by small group discussions. His explanation to it was self-explanatory.

*“first semester we had literature circle activities, but this semester we do not have circle. And, we cannot discuss what did we find while reading the chapter. So, we are not able to going in detail.”*

His opinion related to group discussions (literature circles) makes sense when the first semester’s syllabus is checked. According to the first semester’s syllabus, the lessons were divided into three parts. In one of the sections, students used to come together and share what they have prepared related to the chapter of the week. However, as the instructor found it useless, he deleted literature circles from the syllabus.

### 3.2. Reaching the goals/objectives and outcomes mentioned in the syllabus

To collect data regarding the objectives of the lesson, the researcher asked *“to what extent did we reach the objectives of the class stated in the syllabus?”* in both the questionnaire and the interview. Out of 19 students who answered the questionnaire, all the students highlighted that they reached all the objectives mentioned in the syllabus. Only one student pointed out that she reached 99% of the objectives.

However, during the interviews the researcher noted that some of the students confused attending the courses and listening to the teacher with reaching the objectives. Regarding one of the units related to second language acquisition/ learning, one of the students stated that

*“as far as I am concerned, I did not miss any part. I reached to the objectives. I know how to teach different languages.”*

Although some of the students misunderstood the question, the general objectives of the course are clearly stated in the syllabus.

*“the main objective of this course is to introduce basics of language and linguistics to students. Students will be encouraged to explore major aspects of linguistics and improve their knowledge in this field. The course aims to introduce the student to basic concepts of linguistics and to instill a scientific approach to language, remedying common misconceptions about language in the process.”*

Also, as for the outcomes it is written in the syllabus that

At the end of the semester students will be able to;

1. define basic concepts of linguistics
2. describe the main sub-fields of linguistics
3. approach language from a scientific perspective
4. acquire critical thinking and basic argumentation skills pertinent to linguistics
5. develop an awareness of the universality of language rights and for the preservation of mother languages as cultural assets

Contrary to the students misunderstanding of the question, there were also students saying that ‘as the instructor taught them very well, I do not think that I missed anything’ which shows that some of the students are not aware of the difference between course contents and course objectives. For this reason, the item related to the course objectives was not clearly understood by the students. It would have been more comprehensible for the students if they had been informed about the objectives before the questionnaire.

However, there were four students, whose mid-term scores are also very high, expressed that they can do the things mentioned in the outcomes and objective parts of the syllabus. One of the students uttered in the interview that

*“... now I can easily define the terms that we learnt during the lesson. Also, now I know why linguistics is so important in language studies, and I can use my knowledge for my further studies and research.”*

### 3.3. Effectiveness of Teaching Techniques

As these students are going to be English teachers/instructors in the future, we thought that asking “how did you find the techniques the instructor used in the lessons?” would give important clues regarding the beliefs of the learners about teaching techniques. Out of 19 students, all pointed out that the techniques used in the lessons were quite effective.

When the teaching techniques mentioned by the students are classified, we found that students were not happy when the instructor explained the things only verbally. The techniques they liked were

- Summarizing the chapter both verbally and written
- Group and whole class discussions
- Quizzes before the lecture
- Asking questions to raise curiosity
- Bringing visuals and videos into the classroom
- Giving examples from their mother tongue
- Connecting the theoretical information with the real life
- Answering the “study question” parts in the classroom by sharing different opinions

One of the most interesting points highlighted by the students as a teaching (can be learning as well) technique was quizzes. To clarify why quizzes are so important in this lesson, this was asked to the students during the interviews as a follow-up question. One of the students mentioned that

*“if you do not do quizzes before teaching, we will not read the chapter. So, we cannot ask questions about the topics we do not understand. And, you will not explain them.”*

The extract taken from the student shows that he is well aware of the fact that without reading and studying the topic of the week before coming to school, he will not be able to understand what the teacher talks about fully.

Regarding uses of videos in the classroom, the researcher tried to learn how it can be used for linguistics classes, thus, he asked "can we use videos for all topics?" In order to clarify whether students want to watch videos about all the topics written in the syllabus. However, it was not possible as some of the topics in the book were theoretical. One of the students expressed that regarding watching videos

*"you brought videos related to language and the brain chapter. I will never forget Broca's and Wernicke's areas. But I know you cannot find videos for all the chapters in the book."*

Both in the questionnaire and in the interviews, most of the students mentioned the importance of answering study questions in the classroom. Out of 19 students in the questionnaire, 15 highlighted the importance of answering the study questions as the teacher uses brainstorming technique during the course of answering those questions. Also, 7 students during the interviews pointed that study questions are organized in a way that they lead the students to discuss or reread the chapter to find the answers. One of the students during the interview mentioned that

*"I love answering the study questions in the classroom. Especially, when the teacher asks more questions about the topic, we start talking about possible answers. Also, he sometimes writes the possible answers on the board and it makes discussion more fun"*

When the field notes regarding teaching techniques, the instructor highlighted that small group discussions and literature circles were quite useful for the students who are willing to learn and share what they have collected related to the data. However, for the students who don't read the chapter, literature circles were burden for them as they did not get prepared for their roles. For this reason, he stated that he had to abandon using literature circles in the second semester.

#### 3.4. Using the Knowledge in the Future

As this course is given to the second year students, they were all aware of the importance of the course and the topics covered during the semester. Regardless of their level of success all students highlighted that as they will be teachers in the future the things they learned in this course will be useful for them. However, when it comes to explaining how they will use the information they gathered in the future it is found that some students were not use of it. The extract given below is taken from one of the student's answer during the questionnaire.

*"I will use them in the future when I become an English teacher."*

So as to clarify how she would use what she learnt in the classroom while teaching English in the future, during the interview the researcher wanted her to explain how to make us of linguistics in language classrooms. Her answer was vague as she was not sure how to integrate the knowledge she gained in linguistics into the language classes.

*"well, I will use for example when my students ask why."*

In addition to using the knowledge when they become teachers, 8 students in the questionnaire mentioned that they will need the basic information related to linguistics during the third and fourth years as they will have courses such as applied linguistics and approaches to language teaching.

Also, 4 students stated that they wanted to do their master's in the field of linguistics. Thus, the knowledge they gained from this course would be very useful while deciding what aspect of linguistics they will study in the future as the book mentions many aspects of linguistics such as sociolinguistics, pragmatics and neurolinguistics.

#### 3.5. What to Add to the Course

Regarding "what can be added to the course?", 14 students expressed that nothing can be added to the course as the current course schedule is already tight. However, 5 students stated that different things can be added to the program. Their desires related to what can be added to the course are given below

- More research about the topics: they wanted to do research about all topics. Even though they had a project assignment targeting exploration of one of the topics taught, they expressed that increasing their numbers will be more useful. Also, studies done by the instructor or a scholar whom they know grabbed their attention a lot.
- Question-answer sessions: regarding this suggestion, the researcher asked whether the questions asked by the instructor during the lesson was enough or not. The student who requested this idea stated that "he can ask the questions that he will ask in the mid-term or final exam so that we can study them before the exams."
- Drama: only one student mentioned the importance of drama in teaching/ learning process. She also stated that "...to be able to do the drama, the instructor should give tasks, and we need to get prepared for that which is impossible for some of my classmates."

When more research is taken into consideration, the notes of the instructor express that students may do small-scale research related to the topics, but they may not be able go into detail if they are required to do research for each topic. Thus, giving one project to each group of students will help them motivate each other, and they will be able to work on the topic in detail.

#### 4. Conclusion

This study was conducted at the department of English Language and Literature at a state university in Turkey to explore beliefs and perceptions of the students related to effectiveness of introduction to linguistics course.

With regard to the 1st research question focusing on the importance of the course for students current and future studies, it is found that students are well aware of the fact that they need to know linguistics to be able to continue or go further in this field. Thus, it can be stated that students know that this course is not just an introduction but also it will help them decide whether to continue in this field or not. For this reason, the lesson should be comprehensible. To do so, the instructor may need to simplify the language while explaining the topics. Also, giving chances to students to discuss what they have read may lead the instructor to focus on the requested topics.

As for the 2nd research question, it is clearly stated by the students that except mentioning the topics briefly and verbally, all the techniques used by the instructor were considered as effective. Especially, using visuals and videos may enhance the effectiveness of teaching/ learning process.

It is evident that syllabus is a guide which affects the beliefs of the students about the course as they do not have a lot of information related to the linguistics. Thus, we can point out that the syllabus is an effective tool for shaping or changing the beliefs of the students about a course. However, it should be kept in mind that only having a well-documented syllabus is never enough for shaping or changing the beliefs of the students unless the teacher converts the written items into practices in the classroom. Syllabus is not sufficient enough to fulfill the needs of students, but it is more like a map showing the way from beginning through the end of the way. As mentioned in the study, the students may not care about the syllabus itself, but they will focus on how the teacher presents the objectives and whether they are able to reach the objectives/ outcomes of the lesson.

#### 5. Limitations of the Study

First limitation is that even though the study was planned to exhibit test results of students to show whether the program was successful or not, since the final exams are given too late to the students, we were not able to analyze the results of the exams. Also, students had a final project in which they were supposed to do real research related to the topics chosen by the instructor. Similar to exam results, projects are not delivered to the instructor on time, thus, reflections related to the projects were not included.

Secondly, as the number of participants was limited to 19, we were not able to collect enough data for the study. Also, there was only one instructor currently giving that course at the university and as the course was evaluated by the researcher, I thought that giving my own opinions might be too subjective.

Hence, I avoided adding my comments to the study. A study aiming to compare the same course at different universities might yield to more fruitful results in terms of effectiveness of introduction to linguistics.

## References

- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum*. Heinle and Heinle: New York, NY.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning centered approach*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Lawrence, (1990). *Language in education: An evaluation of the teaching of structure in Zambian grade 8 classes* (Unpublished PhD thesis). Lusaka: university of Zambia.
- Richards, J. C., Platt, J. & Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. Longman: London.
- Tsou, W., & Chen, F. (2014). ESP program evaluation framework: description and application to a Taiwanese university ESP program. *English for specific purposes*, 33, 39-53.
- Watanabe, Y., Norris, J. M. & Gonzalez-Lloret, M. (2009). Identifying and responding to evaluation needs in college foreign language programs. In J. M. Norris, J. Davis, C. Sinicrope & Y. Watanabe (Eds.), *Toward useful program evaluation in college foreign language education* 5-56. Honolulu, HI: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center.
- Weir, C., & Roberts, J. (1994). *Evaluation in ELT*. Blackwell: Oxford.
- Yule, G. (2014). *The study of language* (5th Ed.). Cambridge University Press: New York, NY.
- Zohrabi, M. (2012). An introduction to course and/or program evaluation. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15(2), 59-70.



## Reflections of Bergson's Duration Theory on “Long Day's Journey into Night”, “Death of a Salesman” and “The Glass Menagerie”<sup>1</sup>

Elzem AKSU<sup>2</sup>

Received: 30 October 2018, Accepted: 23 November 2018

### ABSTRACT

Throughout the history of thought, philosophers and thinkers have tried to understand and explain 'time' in their own ways. Yet, the conventional concept of time -a chronometric, linear construct- had not changed much until the beginning of the twentieth century when the French philosopher Henri Bergson published his revolutionary ideas about 'time'. For Bergson, the previous thinkers' explanations of time were unacceptable since they rated time with space and divided it into three distinct units the past, the present and the future. Challenging this long-established belief, he asserted that the past and the present are not different entities which succeed one another linearly. Instead, the past and the present intermingle with each other, according to Bergson. His attack on the traditional concept of time contributed to loss of trust of people living in the Modern Era in mechanic perception of time and paved the way for breaking the illusion of it in Europe. Later, his radical opinions reached America and enabled the American intellectuals to question their views on time. However, in America, the new time perception introduced by Bergson did more than just providing a new understanding of time. It also helped the breaking of another deception; the American Dream. Since the American Dream is closely related to the idea of progress, it can only be realized in a linear time sequence which was rejected by Bergson. Demonstrating the deficiencies of the linear concept of time, Bergson's ideas also imply the meaninglessness of the American Dream. It is possible to find the marks of Bergson's "duration theory" in the masterpieces of the American drama. Accordingly, in this article, it is aimed to analyse Bergson's "duration theory" in Eugene O'Neill's Long Day's Journey Into Night, Arthur Miller's Death of a Salesman, and Tennessee Williams' The Glass Menagerie investigating the characters Mary Tyrone, Willy Loman, and the three members of the Wingfield family; Amanda, Tom and Laura.

**Keywords:** Time, Duration Theory, American Drama, American Dream.

### EXTENDED ABSTRACT

The French philosopher Henri Bergson challenged the long-established concept of time by asserting the co-existence of the past, the present and the future which had been seen as distinct units. Bergson believed that former philosophers' fractionating time into different parts in order to measure it was deficient to explain the real time, in other words, duration. For Bergson, the temporal experience of the subject was a crucial factor to understand the real time. Emphasizing the effect of the past on individuals, Bergson believed that the past, the present and the future are interwoven, and therefore, they are undetachable from one another. Time was not only unmeasurable according to Bergson but it was also subjective since every individual had a different past. Bergson also categorised individuals in terms of their relations with time. He claimed that the ones who adhere to their pasts are 'dreamers' whereas those who disregard the past and prioritize the present are 'conscious automatons'. Bergson's duration theory also suggests the futility of the American Dream which is very much in line with the idea of progress, and therefore, with the chronological time. Influenced by his ideas, the major American playwrights reflected the temporal experiences of individuals and the concurrence of the past, the present and the future in their plays. Correspondingly, the purpose of this study is to investigate the marks of Bergson's duration theory in Eugene O'Neill's Long Day's Journey Into Night, Arthur Miller's Death of a Salesman, and Tennessee Williams' The Glass Menagerie. In O'Neill's Long Day's Journey Into Night, the past is connected to the present and the future by the

<sup>1</sup> This study was presented at 3rd BELL International Conference (17-18 May, Zonguldak)

<sup>2</sup> Master Student, Kocaeli University, Faculty of Arts and Science, [elzemaksu@hotmail.com](mailto:elzemaksu@hotmail.com)



character Mary Tyrone who constantly remembers her old days, recalls her memories and illustrates the impact of her past on her present condition. Similarly, the protagonist of Miller's *Death of a Salesman*, Willy Loman, combines the past and the present by recalling the important moments in his past. However, unlike Mary Tyrone, Willy cannot differentiate the past from the present. While *Long Day's Journey Into Night* and *Death of a Salesman* highlight the simultaneous existence of the past, present and the future, Tennessee Williams' *The Glass Menagerie* concentrates on the subjectivity of temporal experience. The narrator and protagonist Tom, his sister Laura, and his mother Amanda experience time quite differently. Amanda sticks to her past in order to cope with the daily problems whereas Tom's way of dealing with the unpleasant present conditions is to ignore the past and the present and to focus on the future but he cannot escape from his past. Likewise, his crippled sister Laura is highly affected by her bleak memories. In addition to impartibility and subjectivity of time, these works mirror Bergson's duration theory by including 'dreamer' and 'conscious automaton' characters. Mary Tyrone in O'Neill's work and Willy Loman in Miller's work are dreamers who live in the past. On the other hand, Tom Wingfield in Williams' play is a conscious automaton for he neglects his past and focuses on his future. Moreover, neither of these characters can attain the American Dream because they cannot escape from their pasts. As is seen, Bergson's ideas on time are reflected in *Long Day's Journey Into Night*, *Death of a Salesman*, and *The Glass Menagerie* as they foreground their characters' subjective relation with time.

# Bergson'un Süre Kuramının "Günden Geceye", "Saticının Ölümü" ve "Sırça Kümes" Oyunlarındaki Yansımaları<sup>1</sup>

Elzem AKSU<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 30 Ekim 2018, **Kabul Tarihi:** 23 Kasım 2018

## ÖZET

Düşünce tarihi boyunca filozof ve düşünürler, zaman kavramını anlamaya ve açıklamaya çalışmışlardır. Ancak, geleneksel zaman anlayışı yirminci yüzyılın başında Fransız filozof Henri Bergson'un fikirleri yayımlayınca pek değişmemiş; zaman, kronometrik ve doğrusal olarak görülmüştür. Bergson, zamanı mekanla ölçerek geçmiş, şu an ve gelecek olmak üzere üç farklı bölüme ayıran filozofları eleştirmiş; geçmişin ve şimdiki zamanın birbirini takip eden apayrı iki oluş olmadığını savunmuştur. Bergson'a göre geçmiş ve şimdiki zaman birbiriyle iç içedir. Bergson'un geleneksel zaman anlayışına bu şekilde karşı gelmesi, Avrupa'da modern insanın kronolojik zamana olan güvenini sarsmış ve zamanın yarattığı illüzyonun yıkımına yol açmıştır. Daha sonra Bergson'un zaman üzerine fikirleri Amerika'ya ulaşmış ve oradaki düşünür ve yazarların zaman kavramını sorgulamasını sağlamıştır. Ayrıca bu yeni zaman algısı Amerika'da başka bir aldatmaca olan Amerikan Rüyası'nın da yıkılmasına katkıda bulunmuştur. Gelişim ve ilerleme fikriyle yakından ilişkili olduğundan Amerikan Rüyası ancak ve ancak doğrusal bir zaman dizisinde gerçekleşebilir, Bergson da böyle bir ardışıklığı kabul etmemektedir. Bu nedenle denilebilir ki Bergson'un süre kuramı doğrusal zaman görüşünün eksikliklerini ortaya dökerek bir yandan da Amerikan Rüyası'nın anlamsızlığına işaret etmektedir. Amerikan tiyatrosunun en başarılı örneklerinde Bergson'un süre kuramının izlerine rastlamak mümkündür. Dolayısı ile bu çalışmada Bergson'un süre kuramının Eugene O'Neill'in *Günden Geceye*, Arthur Miller'in *Saticının Ölümü* ve Tennessee Williams'in *Sırça Kümes* oyunlarındaki yansımalarını Mary Tyrone, Willy Loman ve Wingfield ailesinin üç üyesi olan Amanda, Tom ve Laura karakterleri üzerinden incelemek amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Zaman, Süre Kuramı, Amerikan Tiyatrosu, Amerikan Rüyası.

## 1. Introduction

Throughout the history of thought, philosophers and thinkers have tried to understand and explain 'time' in their own way. Yet, the general concept of time -a chronometric, linear construct- had not changed much until the beginning of the twentieth century when the French philosopher Henri Bergson published his revolutionary ideas about 'time'. According to Bergson, the way how the former scientists and philosophers explained time was wrong because they rated time with space (McMahon, 2013). Bergson's going against the traditional concept of time contributed to European modern people's loss of trust in mechanistic time and paved the way for breaking the illusion of time, which was "certainly the most important legacy Bergson has left cultural and literary studies" (Randall, 2007, p. 29). His opinions on time also reached America thanks to his friend William James, an American philosopher and psychologist, and the impact of his ideas on the Americans increased after he gave a lecture in Columbia University in 1913 (McMahon, 2013). However, in America, the new time perception did more than just providing a new understanding of time; it also helped the breaking of another deception; the American dream. With his works, Bergson demonstrated that the present and the past are not different entities which succeed one another linearly; instead, they intermingle with each other (Al-Saji, 2007). Therefore, Bergson's ideas imply the meaninglessness of the American Dream since the American Dream is closely related to the idea of progress which can only be realized in a linear time. It is possible to find the marks of Bergson's duration theory in the masterpieces of the American drama. Accordingly, this article aims to analyse Bergson's duration theory in Eugene O'Neill's *Long Day's Journey Into Night*, Arthur Miller's *Death of a Salesman*, and Tennessee Williams's *The Glass Menagerie* investigating the characters Mary Tyrone, Willy Loman, and the three members of the Wingfields; Amanda, Tom and Laura.

## 2. Bergson's Concept of Time

<sup>1</sup> Bu çalışma 3. BELL Uluslararası konferansında sunulmuştur. (17-18 Mayıs 2018, Zonguldak)

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, [elzemaksu@hotmail.com](mailto:elzemaksu@hotmail.com)

Before beginning to analyse the reflections of Bergson's concept of duration on the plays, it would be better to mention his concept in general terms. Until the first decades of the twentieth century, time was believed to be linear, scientifically measurable, and therefore, objective. According to Bergson, this scientific notion of time was not enough to explain temporal experience. First of all, he believed that temporal experience was different from spatial one. For him, space was the combination of succeeding objects whose borders are definite; hence, space was homogenous, measurable and extrinsic. On the other hand, time didn't include such separable parts. Therefore, the former concept limited time by trying to divide it into moments in order to measure it (Salley, 2015). In the introduction of his *The Creative Mind*, Bergson explained the incompatibility between the real time which cannot be measured and the linear time which was broken into measurable parts with the following words,

*I was indeed very much struck to see how real time, which plays the leading part in any philosophy of evolution, eludes mathematical treatment. Its essence being to flow, not one of its parts is still there when another part comes along. Superposition of one part on another with measurement in view is therefore impossible, unimaginable, inconceivable. There is no doubt but that an element of convention enters into any measurement, and it is seldom that two magnitudes, considered equal, are directly superposable one upon the other [...] The line one measures is immobile, time is mobility. The line is made, it is complete; time is what is happening, and more than that, it is what causes everything to happen. The measuring of time never deals with duration as duration; what is counted is only a certain number of extremities of intervals, or moments, in short virtual halts in time. (Bergson, 2007, p. 2-3).*

As it is revealed in the quotation above, measuring time neglects temporal experience of the subject and it is insufficient to reflect real time which Bergson called 'duration'. Therefore, such a kind of clock-based measurement is misleading. He states in *Time and Free Will* that "we must not be led astray by the words 'between now and then,' for the interval of duration exists only for us and on account of the interpenetration of our conscious states" (Bergson, 1950, p. 116). As duration, the real time, was about subject's unique experience and perception, it was subjective and unmeasurable. Unlike the chronological time, the past, the present and the future in Bergson's duration are not different and distinct stages. Bergson himself explains this with following words,

*When is the duration placed? Is it on the hither or on the further side of the mathematical point which I determine ideally when I think of the present instant? Quite evidently, it is both on this side and on that; and what I call 'my present' has one foot in my past and another in my future. In my past, first, because 'the moment in which I am speaking is already far from me'; in my future, next, because this moment is impending over the future: it is to future that I am tending, and could I fix this indivisible present, this infinitesimal element of the curve of time, it is the direction of the future that it would indicate. The psychical state, then, that I call 'my present' must be both a perception of the immediate past and a determination of the immediate future (as cited in Restrepo, 2015, p. 52-53)*

As it can be understood from his words the past, the present and the future exist in duration simultaneously. Since the past is attached to the present, memories are important in terms of temporal experience. According to Bergson, there are two kinds of memory; the practical memory and the pure memory. The former is related to the practical needs of routine life, while the latter is the memory of the subject's true self which links the past and the present and connects the subject with the universe. Nevertheless, one cannot reach pure memory easily, for the subject has to disengage himself or herself to attain the pure memory (Gex, 2010). Also, the role of the past in character building is very significant as Bergson asserts that "the whole of our past psychical life conditions our present state, without being its necessary determinant; whole, also, it reveals itself in our character, although none of its past states manifests itself explicitly in character" (as cited in Tapınç, 2014, p. 168). Accordingly, the subject's relation with the past contributes to the present state of him or her. Those who stick to and constantly visualise their past are 'dreamers' for Bergson, whereas the ones who put the past aside and only prioritize the present are 'conscious automatons' and both cases are not normal (Tapınç, 2014, p. 173). Moreover, over-attachment to the past causes sorrowfulness, thus, affects the subject's psychology negatively (Gex 2010). Bergson's duration theory can also be seen as a defiance against the American dream. Messner and Rosenfeld (20013) define the term as follows; "the American Dream refers to a commitment to the goal of material success, to be pursued by everyone in society, under conditions of open, individual competition." (p. 71). It can be understood from their definition that it is a way of progressing towards a brighter future thanks to the hard work in the present no matter how unfortunate the past is. In other words, the American Dream suggests a linear time strictly divided into phases, which

is unacceptable for Bergson. The great works of the American drama mirror Bergson's theory of time through 'dreamer' characters who combine the past and the present with their memories.

### 3. Time in *Long Day's Journey Into Night*: Combining The Past and The Present

Eugene O'Neill's autobiographical work "*Long Day's Journey Into Night*" demonstrates many aspects of Bergson's duration theory through the character Mary Tyrone. She is the one who brings the past and the present together in the play and even her appearance described in the stage direction reminds the reader of this characteristic of her; "her most appealing quality is the simple, unaffected charm of a shy convent girl youthfulness she has never lost—an innate unworldly innocence" (O'Neill, 1989, p. 13). Similarly, she regularly recalls her old memories throughout the play since she prefers to be occupied with the past. Mary is disturbed by the present because of her loneliness in her family and of the sickness of her son Edmund. In the second act, she tells her husband that "It was never a home. You've always preferred the Club or barroom. And for me it's always been as lonely as a dirty room in a one-night stand hotel." (p. 74). To cope with this feeling of isolation, Mary remembers her good old days when she lived with her parents and had dreams about becoming a nun, or a pianist. However, as she focuses on her past too much, she inevitably resurfaces her disturbing memories, too. Especially the foghorn and her old hands emerge in the play as the reminders of the past; "It's the foghorn I hate. It won't let you alone. It keeps reminding you, and warning you, and calling you back", says Mary (p. 101). As for the hands she adds, "they're worse than the foghorn for reminding me—" (p. 106). In addition, Edmund's sickness has an injurious impact on her mental state, and she cannot help recalling the guilt she felt when she bore Edmund in pain after the death of her other son Eugene. She believes that Edmund's current illness is the punishment of her past mistakes; "I swore after Eugene died I would never have another baby. I was to blame for his death." says her to her husband (p. 90). These words reflect Bergson's duration theory in two ways: Firstly, the idea of punishment shows how the past controls the present state of the subject. Secondly, by mentioning Eugene, she tries to keep him alive at least in her mind, thus, the past is connected to the present. At the end of the play, the past becomes more than just recalled memories and co-exists with the present when Mary totally goes back to her youth under the effect of morphine. After a very long journey from present to past, and vice versa, Mary becomes a girl in the convent again and "experience seems ironed out of" her behaviour (p. 173). As she is so obsessed with the past, she is a 'dreamer' from the Bergsonian perspective. Above all, she sums up Bergson's "duration theory" with the following words; "the past is the present, isn't it? It's the future, too. We all try to lie out of that but life won't let us" (p. 90). As is seen, Mary repudiates the linearity of time and she connects the past with the present and the future through her words as well as through recalling her memories and demonstrating their effects on her present condition.

### 4. Time in *Death of a Salesman*: Living in the Past

Another masterpiece of American drama which includes Bergson's ideas on time is Arthur Miller's *Death of a Salesman*. The protagonist Willy Loman is an exhausted man who has worked throughout his life to bring home the bacon. Due to his exhaustion, Willy cannot differentiate the past from the present. Especially when he is stressed and nervous, he loses his connection with the present and he suddenly turns back to the crucial moments in his past. At the beginning of the play, Willy mentions his abrupt transition from the present to the past which occurred while he was driving his car; "I opened the windshield and just let the warm air bathe over me. And then all of a sudden I'm goin' off the road! I'm tellin'ya, I absolutely forgot I was driving. If I'd've gone the other way over the white line I might've killed somebody. So I went on again — and five minutes later I'm dreamin' again" (Miller, 1961, p. 9). The reason why he experiences such changes is that he is disappointed with the present conditions, just like Mary Tyrone, as he is unsuccessful not only in his work but also in his relationship with his sons. These problems disturb his perception of the present and he unconsciously recalls his memories. In this respect, he combines today and yesterday unwillingly. The dialogue between him and his neighbour Charley exemplifies this overlapping of the past and the present. While they are playing a game, his dead brother Ben comes to his mind, and also to the stage as a character, and Willy responds him too as if he were present with them;

BEN: I must make a tram, William. There are several properties I'm looking at in Alaska.  
 WILLY: Sure, sure! If I'd gone with him to Alaska that time, everything would've been totally different.  
 CHARLEY: Go on, you'd froze to death up there.  
 WILLY: What're you talking about?  
 BEN: Opportunity is tremendous in Alaska, William. Surprised you're not up there.  
 WILLY: Sure, tremendous.  
 CHARLEY: Heh?  
 WILLY: There was the only man I ever met who knew the answers.  
 CHARLEY: Who? (p. 35)

This scene is a demonstration of Bergson's argument that there is no distinction between the past and the present. The wholeness of time is repeated throughout the play. For instance, Ben reappears when Willy's boss Howard rejects his proposal to work in New York. He unintentionally asks Ben, "Oh Ben, How did you do it? What's the answer?" (p. 66); thus, he tries to find a solution for his troublesome present in his past. His search supports Bergson's claim that past is influential on present. Later, his conversation with Ben turns into a full memory from his past when Ben visited the Lomans and proposed Willy to go with him to Alaska. Willy, who didn't accept his brother's proposal because of his wife Linda's rejection, still regrets his decision to stay in New York and continue his job. Therefore, he keeps recalling his moments with Ben whenever his present upsets him. Here, it is possible to find another connection between Mary Tyrone and Willy since both of them take refuge in their memories. Although both of them are 'dreamers', their relation with the past is different. As Mary willingly remembers the old times, Willy unconsciously brings the events and the characters in his past to the present.

## 5. Time in *Death of a Salesman*: Living in the Past

Finally, Tennessee Williams's *The Glass Menagerie*, too, can be analysed in terms of Bergson's theory. Unlike the other plays analysed above, this play has a narrator who portrays his past to the reader and the audience. Tom Wingfield, the narrator, states at the beginning of the play that "I turn back time. I reverse it to that quaint period, the thirties, when the huge middle class of America was matriculating in a school for the blind." (Williams, 2011, p. 58). He also emphasises the importance of the past in his play by saying that "the play is memory" (p. 59). Indeed, the past experiences of Tom with his family dominate his present state and Tom's narration clearly demonstrates this situation. Narrating his memories and giving some information in between them, Tom displays forward and backward transition of a subject in time. In this respect, it can be said that the play itself is formed in accordance with 'duration' in which the past, the present and the future exist synchronically. Moreover, *The Glass Menagerie* embraces another Bergsonian idea; the subjectivity of temporal experience. Tom, his mother Amanda and his sister Laura live together in the same apartment and they share same moments, but the way how they perceive those moments are different. As for Amanda, almost everything that surrounds her in the present awakens her own memories. For instance, her plan to find a gentleman caller for Laura reminds her of the suitors she had in her girlhood as she says, "One Sunday afternoon in Blue Mountain — your mother received — seventeen! — gentlemen callers! Why, sometimes there weren't chairs enough to accommodate them all. We had to send the nigger over to bring in folding chairs from the parish house" (p. 61). Still, her recalling the good old days in Blue Mountain very frequently does not prevent her from neglecting neither the present nor the past. She is worried about Laura's being lonely, so she asks Tom to bring one of his friends to dinner (p. 87). She also has some concerns about future. When she learns that Laura quits Rubicam's Business College, Amanda utters her concern; "What are we going to do, what is going to become of us, what is the future?" (p. 66) On the contrary, Tom as a character in the play focuses on the future and he tries to detach himself from the present as much as he can. Living with his mother and working in a company he hates, he is not happy with the present, so he dreams about tomorrow in order to escape from the present. He mentions this situation to Jim by saying that "I'm right at the point of committing myself to a future that doesn't include the warehouse and Mr. Mendoza or even a night-school course in public speaking" (p. 111) However, when his narratorship is taken into consideration, it is seen that no matter how he tries to ignore it, the past is with him in his present. His last words in the play reveal the impact of his past on his life;

I pass the lighted window of a shop where perfume is sold. The window is filled with pieces of colored glass, tiny transparent bottles in delicate colors, like bits of a shattered rainbow. Then all at once my

sister touches my shoulder. I turn around and look into her eyes. Oh, Laura, Laura, I tried to leave you behind me, but I am more faithful than I intended to be! (p. 145-146)

Just like Tom, Laura is under the influence of her memories. Especially one of them, which is about her high school days, affects her social relationships negatively. She believed that other students despised her because of her crippled leg and as Lauren Moore states that "this memory develops an inflated importance in her mind, and eventually becomes such a formative memory that it virtually destroys her self-esteem and renders her stagnant in the present." (Moore, 2013, p. 3). In this respect, Tom and Laura also demonstrate how the past regulates a subject's present situation.

## 6. Conclusion

In conclusion, the traditional concept of time has been altered by the French philosopher Henri Bergson who rejected the linearity of time and the continuation of the past, the present and the future. According to Bergson, the past, the present and the future cannot be separated as they are interwoven. Also, the past has a great impact on the present condition of people their memories and experiences shape their present. Since every person has a different background and a different past, each individual experiences time in his pr her own unique way. Bergson's groundbreaking theories on time were very influential on both people and the literary works of the first half of the twentieth century. The American playwrights such as Eugene O'Neill, Arthur Miller and Tennessee Williams reflect Bergson's ideas in their works not only through their characters' subjective relation with time but also through combining the past and the present in their plays. In these works, it is also possible to find some 'dreamer' characters who are living in the past. Furthermore, none of the characters in these plays are able to achieve the American Dream since their time is 'duration' which integrates the past, present and future instead of the clock time which is a misleading linear construct.

## References

- Al-Saji, A. (2007). The temporality of life: Merleau-Ponty, Bergson, and the immemorial past. *The Southern Journal of Philosophy*, 45, 177-206. doi: 10.1111/j.2041-6962.2007.tb00048.x
- Bergson, H. (1950). *Time and free will*. George Allen & Unwin Ltd. Retrieved from <http://intersci.ss.uci.edu/wiki/eBooks/BOOKS/Bergson/Time%20and%20Free%20Will%20Bergson.pdf>
- Bergson, H. (2007). *The creative mind*. Dover Publications: New York. Retrieved from [https://books.google.com.tr/books?id=mC0UG66MG98C&hl=tr&source=gbs\\_book\\_other\\_versions](https://books.google.com.tr/books?id=mC0UG66MG98C&hl=tr&source=gbs_book_other_versions)
- Gex, S. (2010). *Bergsonian memory and time in T.S. Eliot's beginning and end* (master's thesis). California State University, Sacramento, The United States of America. Retrieved from <https://csus-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.9/955/Shadi%20Gex%20M.A.pdf?sequenc>
- McMahon, S. (2013). *Henri Bergson, duree reelle and high modernism* (master's thesis). The University of Wales Trinity Saint David, Great Britain. Retrieved from <http://repository.uwtsd.ac.uk/376/1/Sarah%20McMahon%20new.pdf>
- Messner, S. & Rosenfeld R. (2013). *Crime and the american dream*. Wadsworth Cengage Learning: Belmont, CA. Retrieved from [https://books.google.com.tr/books?id=DaMKAAAQBAI&hl=tr&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.tr/books?id=DaMKAAAQBAI&hl=tr&source=gbs_navlinks_s).
- Miller, A. (1961). *Death of a salesman*. Penguin Books: Great Britain.
- Moore, L. R. (2013). "Ravaged by time": the effects of the past and future on the present in the glass menagerie. *English Seminar Capstone Research Papers*. 14, 2-28. Retrieved from [http://digitalcommons.cedarville.edu/english\\_seminar\\_capstone/14](http://digitalcommons.cedarville.edu/english_seminar_capstone/14).
- O'Neill, E. (1989). *Long day's journey into night*. Yale University Press: London.
- Randall, B. (2007). *Modernism, daily time and everyday life*. Cambridge University Press: Cambridge. Retrieved from <http://libgen.io/book/index.php?md5=62C12AAFF28CAAEB0FC54845D139F92>
- Restrepo, J. A. F. (2015). Durée and temporality: a defense of Bergson's conception of time. *Discusiones Filosóficas*, 16(27), 49-61. doi: 10.17151/difil.2015.16.27.4
- Salley, K. (2015). On duration and developing variation: the intersecting ideologies of Henri Bergson and Arnold Schoenberg. *A Journal of the Society for Music Theory*, 21(4), 1-19. Retrieved from <http://www.mtosmt.org/issues/mto.15.21.4/mto.15.21.4.salley.pdf>
- Tapınç, M. (2014). Perception and time-experience in Merleau-Ponty and Bergson. *Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy*, 23(23), 163-184. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/149797>.
- Williams, T. (2011). *The glass menagerie*. New Directions: New York.



## Students' Language Learning Anxiety Level and Their Perception of Teacher Behavior in an EFL Context<sup>1</sup>

Pınar YÜNCÜ KURT<sup>2</sup>, Hüseyin KURT<sup>3</sup>

Received: 08 October 2018, Accepted: 14 December 2018

### ABSTRACT

Most instructors aren't aware of the fact that their students experience anxiety. A certain amount of anxiety is normal and doesn't have a detrimental effect on students' performance. However, this is not the case for all students. Anxiety is a factor of affective domain and it plays a very important role in shaping human behavior and may affect foreign language learning. Thus, anxiety has always been of much concern to EFL researchers. Its relation with several variables has been investigated. One of the variables that might affect students' anxiety level is teacher behavior. Thus, this study aimed at examining the students' language learning anxiety level and their perception of teacher behavior as supportive or controlling. It was also an attempt to investigate the effect of anxiety on students' perception of teacher behavior. The participants of the study were 154 prep-school students who were studying at a preparatory school in Turkey and they were given two questionnaires measuring their anxiety level and perception of teacher behavior. The data were analyzed through descriptive and inferential statistics (Chi-square test). The results of the study indicated that the participants showed all anxiety levels as low, moderate and high. Students with low anxiety level outnumbered moderate and high anxiety level groups. Results of the study yielded that 61% of the participants perceived their teachers as more controlling than supportive. Moreover, a statistically significant difference wasn't found between students' anxiety level and their perception of teacher behavior as controlling or supportive. All anxiety groups as high, medium or low perceived their teachers as more controlling than supportive. As a consequence, no sign of teacher-generated anxiety was found in this study.

**Keywords:** Anxiety, Perception, Teacher Behavior, Controlling, Supportive.

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

Most instructors aren't aware of the fact that their students experience anxiety. A certain amount of anxiety is normal and doesn't have a detrimental effect on students' performance. However, this is not the case for all students. Anxiety is a factor of affective domain and it plays a very important role in shaping human behavior and may affect foreign language learning. Thus, anxiety has always been of much concern to EFL researchers. Its relation with several variables has been investigated. Teacher behavior is one of the factors that can affect students' anxiety to learn a foreign language (Von Wörde, 2003; Huang, Eslami & Hu, 2010). Academic and personal support from teachers helps students to control their anxiety level. If students feel that their teachers emotionally support them they tend to put more effort to learn and they experience less anxiety (Huang, Eslami & Hu, 2010). Thus, this study aimed at examining the students' language learning anxiety level and their perception of teacher behavior as supportive or controlling. It was also an attempt to investigate the effect of anxiety on students' perception of teacher behavior.

#### Methodology

The participants of the study were 154 prep-school students who were studying voluntarily at a preparatory school at Namık Kemal University, in Tekirdağ / Turkey. Students were given two questionnaires to measure foreign

<sup>1</sup> This study was presented at 3rd BELL International Conference (17-18 May, Zonguldak)

<sup>2</sup> Lecturer, Namık Kemal University, School of Foreign Languages, [pinaryuncu@gmail.com](mailto:pinaryuncu@gmail.com)

<sup>3</sup> Lecturer, Namık Kemal University, School of Foreign Languages, [huseyinkurt04@gmail.com](mailto:huseyinkurt04@gmail.com)

language classroom anxiety and students' perceptions of teacher behavior in the spring semester of academic year 2017-2018 in the participants' classroom at their regular class time and 20 minutes were allocated. The questionnaires used are The Foreign Language Classroom Anxiety Questionnaire (FLCAS) and Teacher Behavior Questionnaire (TBQ). The reliability of both questionnaires was analyzed through Cronbach's alpha. The Cronbach's alpha of the foreign language anxiety questionnaire of the current study was found to be .963 which indicated a high level of reliability. Similarly, the overall reliability of the Turkish version of teacher behavior questionnaire was found as .706.

The data were analyzed through descriptive and inferential statistics (Chi-square test). A total of 154 questionnaires were returned to be examined. However, while analyzing the data, 8,4% of the students which means 13 of them perceived their teachers neither controlling nor supportive which means their mean scores for both categories were the same so they were categorized as neutral group. The neutral group was excluded when Chi Square analysis was done because the sum scores of those were equal in teacher behavior part; thus, the categorization could not be established when deciding whether students perceived teacher as controlling or supportive. As a consequence, the data from 141 questionnaires were taken into the SPSS to run Chi Square analysis to understand if anxiety levels of the students have an effect on their perception of teacher behavior.

### *Results*

The results of the study indicated that the participants showed different anxiety levels. 30 of the participants which accounts for 19,48% of the total participant group showed high levels of anxiety. 29,87% of the students which makes 46 students suffered from moderate levels of anxiety. 78 of the students (56,65%) experienced only low levels of anxiety. As a result, most of the students didn't experience high levels of language learning anxiety. The results of the descriptive statistics analysis also indicated that there were 47 students who perceived the teacher behavior as supportive. On the other hand, those who perceived the teacher behavior as controlling outnumbered the other perception; that is, there were 94 students who thought their teachers being controlling. 13 of the participants perceived their teachers equally controlling and supportive.

Moreover, a statistically significant difference wasn't found between students' anxiety level and their perception of teacher behavior as controlling and supportive ( $\chi^2(1) = 0,823, df = 2, p = ,389$ ). On average, 60% of the participants in all three categories perceived their teachers as more controlling than supportive. All anxiety groups as high, medium or low perceived their teachers as more controlling than supportive. No significant sign of teacher-generated anxiety as suggested by literature (French, 1997) was found in this study.



# Öğrencilerin Öğretmen Davranışı Algısı ile Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişki<sup>1</sup>

Pınar YÜNCÜ KURT<sup>2</sup>, Hüseyin KURT<sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 08 Ekim 2018, **Kabul Tarihi:** 14 Aralık 2018

## ÖZET

Birçok öğretmen öğrencilerinin kaygı yaşadıklarını fark etmezler. Belli seviyede yaşanan kaygı normaldir ve öğrencinin performansı üzerinde zarar verici bir etkisi yoktur. Ancak, bu bütün öğrenciler için geçerli değildir. Kaygı, duyuşsal faktörlerden birisidir ve insan davranışı şekillendirmede çok önemli bir rol oynar ve dolayısıyla yabancı dil öğrenimini etkileyebilir. Bu yüzden, kaygı yabancı dil öğrenimi araştırmacılarının dikkatini çekmiştir ve kaygının diğer değişenlerle olan ilişkisi araştırmaya değer görülmüştür. Öğrencilerin dil kaygısı düzeyini etkileyebilecek etmenlerden birisi de öğretmen davranışdır. Bu yüzden, bu çalışma öğrencilerin dil öğrenme kaygı düzeyleri ve öğretmen davranışını denetleyici ve destekleyici olarak nasıl algıladıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, çalışmanın bir diğer amacı da dil öğrenme kaygısının öğrencilerin öğretmen davranışı algılarına etkisi olup olmadığını belirlemektir. Türkiye’de bir devlet üniversitesinde gönüllü olarak İngilizce hazırlık eğitimi gören 154 hazırlık sınıfı öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Öğrencilere kaygı düzeylerini ve öğrenme davranışı algılarını ölçmeye yönelik iki anket verilmiştir. Veriler betimsel ve çıkarımsal (ki-kare testi) istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin düşük, orta ve yüksek olmak üzere çeşitli kaygı düzeyleri olduğu saptanmıştır. Katılımcı grubunun %61’i öğretmenlerini destekleyiciden ziyade denetleyici olarak değerlendirmiştir. Dahası, öğrencilerin dil öğrenme kaygı düzeyleri ile denetleyici ve destekleyici olarak öğretmen davranışı algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Düşük, orta ya da yüksek olarak kaygı düzeyleri fark etmeksizin öğrenciler öğretmenlerini destekleyiciden çok denetleyici olarak değerlendirmişlerdir. Bu durumda, bu çalışmada öğretmen kaynaklı dil öğrenme kaygısı bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kaygı, Algı, Öğretmen Davranışı, Denetleyici, Destekleyici.

## 1. Introduction

As it is the situation in many countries and in many other language learning contexts, Turkish students also experience medium or high levels of foreign language anxiety (Çakar, 2009). Even though students experience anxiety in almost every aspect of language learning, much of the anxiety is associated with understanding and speaking the target language (Liu & Jackson, 2008; Çağatay, 2015). This anxiety causes them to be passive participants in class and also some students do not join their lessons. Talking in front of the class discourages students since it arouses anxiety if the learning environment isn’t supportive. Thus, being in a supportive classroom atmosphere that is provided by the teacher is important. Thus, another element that can provoke students’ anxiety is teacher. Teachers’ role as a container or generator of anxiety cannot be denied as supported by literature (French, 1997; Huang, Eslami & Hu, 2010). Although there are several studies carried out to investigate anxiety, there are only a few that have investigated its relation with students’ perception of teacher behavior in a Turkish EFL context.

As the purpose of this study is to investigate the relationship between preparatory school students’ anxiety levels and their perception of teacher behavior as controlling and supportive at university level in an EFL context, the following three questions will be addressed:

1. What are the students’ anxiety levels?
2. What are the students’ perceptions of teachers’ behavior?
3. Is there any relationship between students’ anxiety level and their perceptions of teacher behavior?

<sup>1</sup> Bu çalışma 3. BELL Uluslararası konferansında sunulmuştur. (17-18 Mayıs 2018, Zonguldak)

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Namık Kemak Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, [pinaryuncu@gmail.com](mailto:pinaryuncu@gmail.com)

<sup>3</sup> Öğr. Gör. Namık Kemak Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, [huseyinkurt04@gmail.com](mailto:huseyinkurt04@gmail.com)

### 1.1. Anxiety

For many decades EFL researchers have been aware that EFL learning is often associated with affective factors and these involve risk of embarrassment or humiliation for language learners (Kessler, 2010). As one of the affective domains of foreign language learning and one of the inhibitors to language learning, anxiety is also gaining a growing body of research. One of the simple definitions of anxiety is the dictionary definition made by Cambridge Dictionary Online (2018) as “an uncomfortable feeling of nervousness or worry about something that is happening or might happen in the future”. And another dictionary (Collins Online Dictionary, 2018) defines anxiety as “a state of uneasiness or tension caused by apprehension of possible future misfortune, danger, etc.; worry”.

However, there is a kind of anxiety that is only specific to language learning. Language learning anxiety has been defined by several researchers in a similar way. Horwitz (2001) defines language anxiety as one of the most important affective factors influencing the success of language learning. MacIntyre (1999) defined language anxiety as follows:

the apprehension experienced when a situation requires the use of a second language with which the individual is not fully proficient . . . the propensity for an individual to react in a nervous manner when speaking, listening, reading, or writing in the second language. (p. 5)

Most cited definition is the one made by MacIntyre and Gardner (1991) “Language anxiety is fear or apprehension occurring when a learner is expected to perform in the second language”. Language anxiety results from the natural procedures of language learning especially caused by classroom procedure factors such as speaking in front of class, tests, and being called on by the teacher (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1989, 1991). Moreover, six interrelated sources of language anxiety were identified by Young (1991). He suggested personal and interpersonal anxieties which can be related to communication apprehension; learner beliefs about language learning process; teacher beliefs about language teaching; student-teacher interaction; classroom procedures and language testing.

Language learning anxiety took attention starting from 1970s and 1980s. The first attempts to identify language anxiety was done through learner diaries (e.g., Bailey, 1983; Hilleson, 1996). Since it is difficult to interpret diaries and keeping a learner diary takes time, alternative ways emerged. Spielberger and Gorsuch designed an instrument to assess learners' anxiety called the state-trait anxiety inventory (STAI) in 1966 (as cited in Huang & Hung, 2010) and many researchers have benefited from this instrument (e.g. Fati-Ashtiani, Ejei, Knodapanahi & Tarkhorani, 2007). Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) designed the most common used instrument to measure students' language learning anxiety called “the Foreign Language Classroom Anxiety Scale” (FLCAS) consisting of 33 items. They used this instrument in their study and found a negative correlation between language proficiency and anxiety (1986). Since then this questionnaire has been widely used and yielded valuable results. The outcomes of Horwitz and Young's (1991) study that they carried out using FLCAS have showed a significant negative relationship between anxiety and several other factors such as final grades and oral proficiency tests.

Foreign language anxiety is common among learners all around the world, since performing in another language challenges an individual's self-concept and lead to reticence (Liu, & Jackson, 2008; Çakar, 2009). This language learning specific anxiety has many symptoms such as trying to avoid difficult linguistic features, avoid participating class activities and avoid volunteering for answers and so on (Wei, 2007). In addition, students show nonverbal clues related to their anxiety. In his study, Gregersen (2005) reported that students who experienced anxiety showed limited facial activity, less eye contact, and less active gestures.

Anxiety can be experienced at different levels as other affective factors. Learners sometimes experience anxiety as a response to a particular situation or event. This momentary or situational level is called ‘state or situational anxiety’. This type of anxiety generally is a passing state and diminishes over time (Oxford, 1999; Brown, 2000). Communication anxiety can be given as an example to state anxiety (Hilleson, 1996). Nevertheless, if the situation that causes anxiety repeats happening, students associate anxiety with their language performance. This type of deeper, long-term anxiety is called “trait anxiety”. This type of anxiety becomes a personality trait for the learner permanently affecting language learning negatively (Oxford, 1999; Brown, 2000). Moreover, based on Tobias's (1985) study, two models of anxiety were shaped namely interference model of anxiety and interference retrieval model of anxiety. According to interference model, anxiety hinders the recall of previously learned material in the output

stage and interference retrieval model relates the problems in the input and processing stages of learning (Koçak, 2010).

However, researchers have contradictory ideas about the function of anxiety in language learning. Anxiety has been discussed as helpful, harmful or as having no effect at all on learners' performance and L2 achievement (Dörnyei, 2005). Some researchers claim that some learners may benefit from their anxiety and their anxiety helps them not to lose their focus and keep them alert. According to Ehrman and Oxford (1995) this type of facilitating anxiety is common among learners with high proficiency level and learners who are confident. Some early studies yielded results that supports this view and showed that anxiety results in higher motivation and more effort and, thus, better learning outcomes (Chastain, 1975).

Another kind of anxiety is called 'debilitating anxiety' which is the negative kind of anxiety that harms learners' performance both directly and indirectly. Students experience worry, self-doubt and they stop participating in class (Oxford, 1999). Horwitz (2001) is one of the researchers who supports debilitating kind of anxiety and consider is as one of the factors that contributing poor linguistic performance. Debilitative anxiety can result from due to personal characteristic of learners such as having a lack of self-confidence, self-esteem or can result from language learning procedures such as involving in difficult tasks or unfriendly atmosphere (Horwitz, 1986, 2001; Horwitz et al., 1986).

Teacher behavior is another factor that can affect students' anxiety to learn a foreign language (Von Wörde, 2003; Huang, Eslami & Hu, 2010). Academic and personal support from teachers help students to control their anxiety level. If students feel that their teachers emotionally support them, they tend to put more effort to learn and they experience less anxiety (Huang, Eslami & Hu, 2010).

### 1.2. *Teacher Behavior as Controlling or Supportive*

Expectations of teacher behavior in teaching and learning environment resulted in many statements about the role of the teachers and the definitions of controlling and supportive teacher behavior. In the forthcoming sections, some of these definitions and studies focusing on teacher controlling and supportive behavior will be presented. In its dictionary use (Oxford Advanced Learners, 2003), control is to have a power over someone or something so that you decide what they must do or how something must be done; and support means helping and encouraging. These definitions of the words are also applied in education. Akhter (2003) mentions that teachers' control orientations were defined by two constructs: autonomous versus control, and humanistic versus authoritarian.

Den Brok, Bergen, Stahl and Brekelmans (2004), and Kiany and Shayestefar (2011) state that teacher control behavior can be divided into three categories as strong, shared and loose control. Kiany and Shayestefar (2011) mention that "strong teacher control is defined as taking over learning activities (cognitive, affective, and metacognitive) from students' hands and is employed by teachers who try to regulate or control students' processing of subject matter. In doing so, they minimize students' opportunities to utilize their thinking activities". They also explain what shared and loose controls are. According to them, shared control means encouraging and facilitating different learning activities by providing opportunities for student interaction and performance. In this process, both teacher and student initiations are required as students carry out different learning strategies and functions while teachers serve as a scaffolding element, which results in a sharing of control between teachers and students. Lastly, loose control is seen as giving the whole responsibility of learning into students' hands to "evaluate and reflect on their textbook content, reading texts, grammar or vocabulary learning; to think about next learning activities; to proceed based on their own speed; and to self-test and monitor their progress. When practicing this model, teachers capitalize on students' supposed skills in regulating learning, thinking, and in performing independently" (Kiany & Shayestefar, 2011).

Reeve and Jang (2006) break down the control into two categories being autonomy-supportive and controlling teacher behavior. In supportive environment, teachers encourage students and give opportunities to them to realize the relationship between their classroom behaviors and inner motivational resources. On the contrary, when controlling, teachers do not pay attention to students' inner motivational resources and they try to catch up their personal agendas which are teacher-centered, and through these plans they decide about what students should and should not do, and they try to tailor the students aiming to teach the planned behaviors of their agenda.

Finally, the definitions to be used in the current study are the ones that Kususanto, Ismail and Jamil (2010) used in their article. They mention two kinds of definitions for teacher behavior, the first one is controlling teacher behavior which is defined as controlling students' behavior to avoid general disciplinary problems, and the second one is supportive teacher behavior which is supporting the improvement of academic achievements.

### 1.3. *Empirical Studies on Anxiety and Teacher Behaviour*

Anxiety has been one of the concerns in language learning research and students' anxiety levels in different contexts were investigated.

Kunt and Tüm (2010) investigated anxiety level of Turkish students in North Cyprus and the results of the study showed that students experienced different levels of anxiety. The results of open-ended question revealed that some learners do not believe that they can learn English in their own learning environment or at home. Some reported that they need communication courses to improve their speaking abilities. Some believed that they needed practice. These negative beliefs about language learning caused anxiety and they reported that they felt anxious and forgot things while speaking and they were afraid of making mistakes. Kocak, (2010) examined Turkish prep school students speaking anxiety and found out they became anxious due to various reasons such as lack of vocabulary, grammar, and syntax knowledge or fear of failure etc.

Anxiety's relation with many different variables has been investigated. It has been stated that students experience anxiety when they are listening, writing and speaking. Also, relation with other affective factors has been a research interest for many years.

Wei (2007) conducted another study to examine the relationship between anxiety levels and motivational patterns of the students. 57 university students at environmental science program participated in the study. Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) and Motivation questionnaire were used as the research instruments. It was found that the more anxious the learners, the less low-proficient they see themselves.

Other research topics that were investigated related to anxiety are test anxiety (Huang & Hung, 2010; Fook, Sidhu, Rani & Aziz, 2011), writing anxiety (Cheng, 2002; Öztürk & Çeçen, 2007), listening anxiety (Shomoossi, 2009; Wang, 2010), unwillingness to communicate and foreign language anxiety (Liu & Jackson, 2008), influence of anxiety upon fluency (Kessler, 2010) and so on.

Although anxiety's relation with various variables has been studied, speaking is the skill that perceived as the most difficult task and is the skill that has been studied most. Several studies have been conducted to investigate the relation with anxiety and oral performance scores. The results of studies that were conducted to investigate the relationship between anxiety and oral production scores revealed a negative relationship between anxiety and oral exam performance (Fook, Sidhu, Rani & Aziz, 2011; Hewitt & Stephenson, 2011; Philips, 1992; Wilson, 2006; Zhang, 2004). Participants who exhibited higher levels of anxiety performed worse on their oral exams; the higher the anxiety score, the lower their oral performance score was.

Another concern of this study is students' perception of teacher behavior. There are numerous studies looking into the teacher behavior and its relationship with different aspects of teaching and learning environment. These studies dealing with teacher controlling orientations and student motivation revealed that autonomy-supportive teacher behavior yielded higher degrees of intrinsic motivation and perceived self-esteem, self-regulation and competence when compared to controlling teacher behavior (Deci, Schwartz, et. al., 1981; Green & Foster, 1986; Grolnick & Ryan, 1992; as cited in Akhter, 2003).

Another study examined the relation between teacher behavior and students' academic achievements and reached the conclusion that academic achievement was very high when both the teacher and student control were equally high in classroom, and it was lowest when the control was lowest for both groups (Eshel & Kohavi, 2003). As a result of their study conducted on Iranian students, Kiany and Shayestefar (2011) also found that 26% of the 27 teachers were 'highly controlling, and this controlling behavior has a negative correlation with academic achievement as when the teacher puts more emphasis on independent learning process and student control, the more successful the students are or vice versa.

Further studies have analyzed the role of supportive behavior in teaching and have found out that there is a positive correlation between supportive environment and both intrinsic and extrinsic motivation (e.g. Cordova & Lepper, 1996; Ryan & Deci, 2000). Moreover, supportive environment resulted in higher academic achievement, higher preference for difficult tasks, deeper understanding, enjoyment, and perceived competence while controlling environment disclosed more anxiety, higher preference for easy tasks, and a dependence on other for evaluation of one's own work (e.g. Boggiano & Katz, 1991). Urhahne (2015) examined the relationship between teacher behavior and student motivation and emotion. According to the results of the study teacher behavior can mediate the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion.

There are also studies investigating the relations between anxiety and teacher behavior. Huang, Eslami, and Hu (2010) examined the relationship between language-learning anxiety and teacher and peer support. The results of the study showed that language-learning anxiety and support were found to be correlated. Any support from teachers was positively related with students' comfort to learn English. Abu-Rabia (2004) is another researcher who investigated the relationship between teacher's role and FL anxiety among students studying English as a FL. The results of their study revealed that students' anxiety level was moderate, and students perceived their teachers as supportive of their English learning. Moreover, it was found as a result of this study that the more supportive teacher was the less anxious students became. Von-Wörde (2003) examined students' perspectives on foreign language anxiety and found out that there was an obvious connection between anxiety and teacher behavior. Students reported that they were less anxious with supportive teachers. It is suggested that teachers' role to reduce anxiety might be more important than any methodology. Alrabai (2015) examined the influence of teachers on learner anxiety to learn English as a foreign language. The results of the study reinforce the fundamental role of teachers in reducing the learners' anxiety.

## 2. Methodology

### 2.1. Participants

In total 154 preparatory school students studying English as a foreign language at Namık Kemal University, Tekirdağ, Turkey participated in the study. Students' age ranges from 18-20 and although they were all learning English in the preparatory program of the university, the students were from different departments such as engineering, economics, administration, and fine arts. Also, all the students were learning English voluntarily. Students received 24 hours of English instruction per week. They took 3 midterms and 1 final exam together with 10 pop quizzes. To be able to pass preparatory program successfully, they had to gain at least 60 points at the end of the term. Students were given two questionnaires to measure foreign language classroom anxiety and students' perceptions of teacher behavior in the spring semester of academic year 2017-2018. The questionnaires of the study were administered in the participants' classroom at their regular class time and 20 minutes were allocated.

### 2.2. Instruments

#### *The Foreign Language Classroom Anxiety Questionnaire (FLCAS)*

FLCAS which was designed by Horwitz, Horwitz, and Cope in 1986 was chosen as the study instrument. The reason of choosing this instrument was that it has been the most widely used one and its reliability and validity was determined by Horwitz (1986). The FLCAS consists of 33 items scored on a five-point Likert scale, from strongly agree (5 points) to strongly disagree (1 point). Turkish version of FLCAS was used to avoid misunderstanding and so that students comprehend each item better and give satisfactory answers. Turkish version was taken from Aydın 's study (2001). The 27th item "I feel tenser and more nervous in my language class than in my other classes" was excluded by Aydın since it is not suitable for Turkish students as they learn English in an EFL context (2001). The answer "strongly agree" shows high anxiety for all the items except item 5. For the 5th item which is "it would not bother me at all to take more English Classes", "strongly disagree" reveals high anxiety. The reliability and validity of the Turkish version of FLCAS was determined by Aydın (2001) and found to be high (internal consistency .91). The Cronbach's alpha of the current study was found to be .963 which indicated a high level of reliability.

### *Teacher Behavior Questionnaire (TBQ)*

In order to measure students' perceptions about teacher behavior, a 5-point Likert scale Teacher Behavior Questionnaire (TBQ) adapted from a study carried out by Ismail and Majeed (2011) was used. The Turkish version of the questionnaire was administered, and this version was formed by means of back-translation with the help of four EFL instructors. The questionnaire includes 20 statements about controlling and supportive teacher behaviors and each statement is evaluated according to its frequency in the classroom showing a range from never to always. Ten items of the questionnaire belonged to controlling behavior and the other ten were about supportive behavior. When it comes to the categorization of the perceptions, the perceptions would be classified by means of mean scores: if a student had a higher mean in controlling behavior section, then, s/he would be accepted as perceiving teacher behavior as controlling or if it were the opposite, then, the perception would be accepted as the supportive. Regarding reliability, the Cronbach's alphas of statements were presented as .77 for controlling behavior items and .76 for supportive teacher behavior items (Kususanto, Ismail & Jamil, 2010). In a similar manner, the overall reliability of the Turkish version questionnaire was found as .706.

### *2.3. Data collection procedure and analyses*

In the data collection procedure, the participants were given the questionnaires together and required to complete them in 20 minutes in their regular class hours. A total of 154 questionnaires were returned to be examined. However, while analyzing the data, 8,4% of the students which means 13 of them perceived their teachers neither controlling nor supportive which means their mean scores for both categories were the same, so they were categorized as neutral group. The neutral group was excluded when Chi Square analysis was done because the sum scores of those were equal in teacher behavior part; thus, the categorization could not be established when deciding whether students perceived teacher as controlling or supportive. Consequently, the data from 141 questionnaires were taken into the SPSS to run Chi Square analysis to understand if anxiety levels of the students have an effect on their perception of teacher behavior.

The gathered data were analyzed by using descriptive and inferential statistics. The reliability of both questionnaires was analyzed through Cronbach's alpha. As for the first two research questions, frequencies and percentages were calculated to interpret the data. The third question was analyzed through chi-square in order to find out whether there is a relationship between anxiety and teacher behavior. Chi-square test was preferred because the aim was to compare the expected and observed data owing to the nominal nature; therefore, the collected data were categorized. As stated in the instruments section, anxiety level was classified as low, moderate and high according to the sum scores. On the other hand, students' perceptions of teacher behavior were divided into two: controlling and supportive using mean scores. At last, as far as the variables of the study were considered, the independent variable of the study was anxiety level and dependent one was the perception of teacher behavior as controlling and supportive.

## **3. Results**

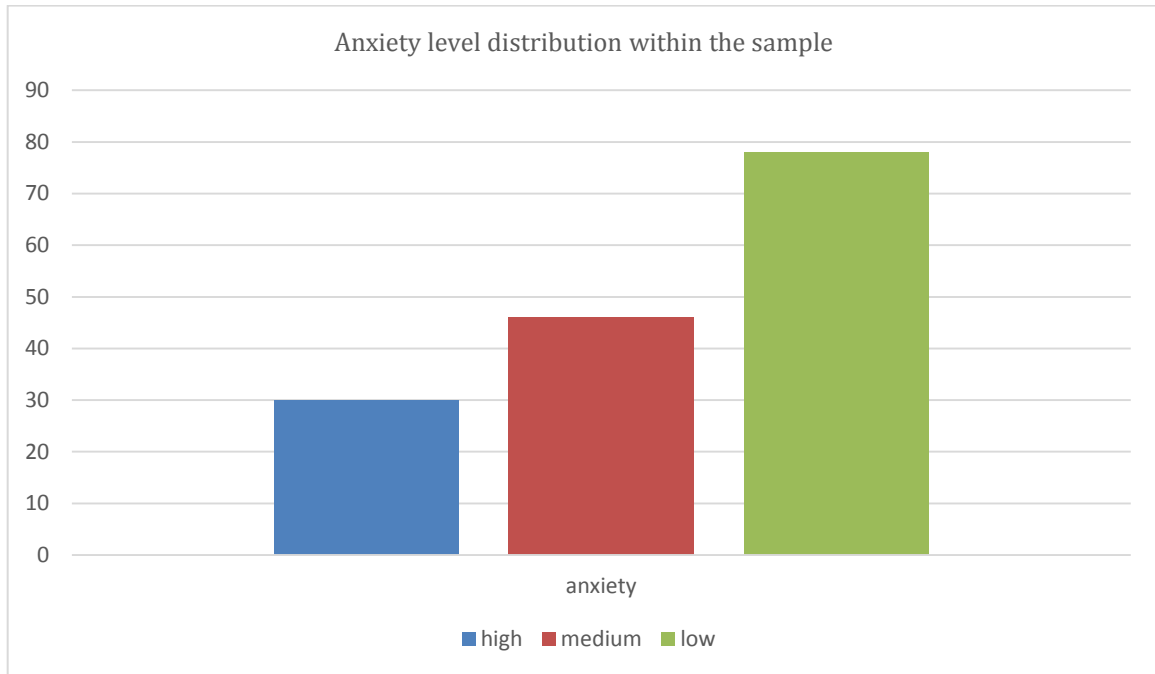
### *3.1. Research Question 1: What are the students' anxiety levels?*

The results of the interpretation of anxiety questionnaire revealed that students experienced different levels of anxiety. 30 of the students had high, 46 of them had moderate and 78 of the students had low levels of anxiety as shown by the frequency table (see Table 1).

**Table1**  
*Students' Anxiety Distribution within the Sample*

	<i>f</i>	<i>%</i>
High	30	19,48
Moderate	46	29,87
Low	78	56,65
Total	154	100

As seen in Figure 1, students who showed low anxiety levels outnumbered the moderate and high anxiety level groups. Only 30 of the participants which is 19,48% of the total participant group showed high levels of anxiety. 29,87% of the students which makes 46 students suffered from moderate levels of anxiety. 78 of the students (56,65%) experienced only low levels of anxiety. As a result, most of the students didn't experience high levels of language learning anxiety.



**Figure 1.** Anxiety Level Distribution within the Sample

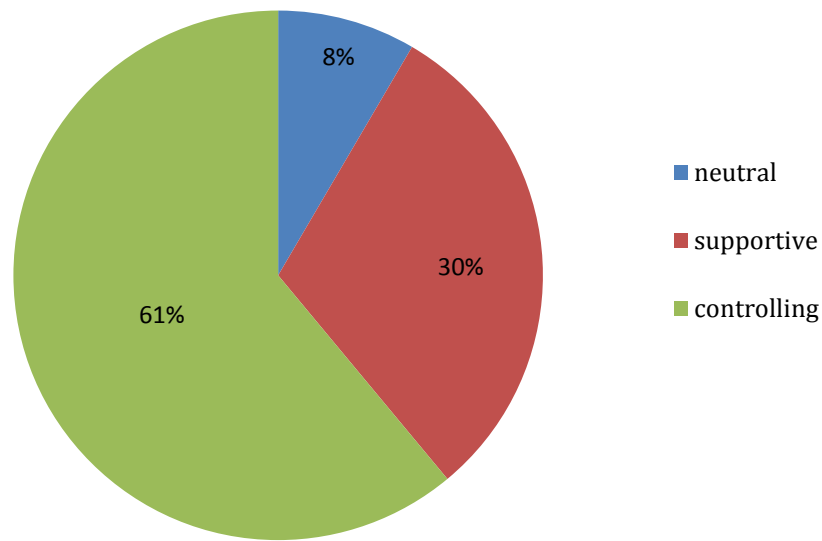
**3.2. Research Question 2: What are the students' perceptions of teachers' behavior?**

The results of the descriptive statistics analysis indicated that there were 47 students who perceived the teacher behavior as supportive. On the other hand, those who perceived the teacher behavior as controlling outnumbered the other perception; that is, there were 94 students who thought their teachers being controlling. 13 of the participants perceived their teachers equally controlling and supportive (see Table 2).

**Table 2**  
*Teacher Behavior Distribution within the Sample*

	<i>f</i>	<i>%</i>
controlling	94	61,03
supportive	47	30,51
neutral	13	8,44
	154	100

As seen in Figure 2, there were more students who thought teacher behavior as controlling (61%) than those who perceived their teacher's behavior as supportive (30%). 94 students out of 154 participants considered their teachers as controlling. As a result, preparatory school students were found to perceive teacher behavior as controlling in general



**Figure 2.** Teacher Behavior Distribution within the Sample

**3.3. Research Question 3: Is there any relationship between students' anxiety level and their perceptions of teacher behavior?**

A 2 X 2 Chi-square was conducted to find out the relationship between anxiety levels of the students and their perception of teacher behavior using SPSS version 25. The findings indicated that there was not a statistically significant difference between the students with low or moderate level of anxiety and those with high level of anxiety in terms of their perceptions regarding teacher behavior ( $\chi^2(1)=0,823$ ,  $df= 2$ ,  $p= ,389$ ). On average, 60% of the participants in all three categories perceived their teachers as more controlling than supportive. A minor difference was found between them regarding their perception of teacher behavior. When students with a low level of anxiety were taken into account, it can be seen that they perceived their teacher more controlling than supportive slightly more than the other two categories. 69% of the students in low anxiety group perceived their teachers as controlling, 65% of the moderate group and 63% of the students in high anxiety group perceived their teachers controlling (see Table 3).

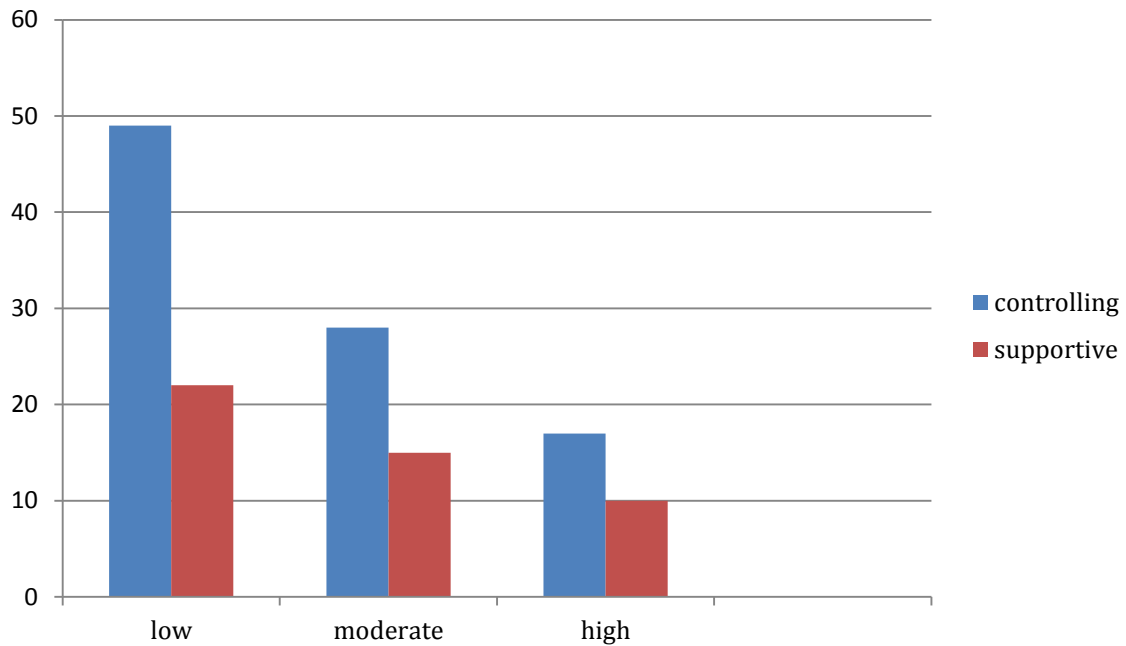
**Table3**

The Crosstabulation for teacher behavior by anxiety

		Teacher behavior		
		Controlling	Supportive	
Anxiety	High	17	10	27
	%	63	37	
	Moderate	28	15	43
	%	65	35	
	Low	49	22	71
	%	69	31	
Total		94	47	141

As far as the distribution of teacher behavior by anxiety was considered, all anxiety level students, whichever moderate, high or low, perceived their teachers' behavior as controlling (see Figure 3). The lower students' anxiety level gets the more they perceive their teacher controlling. The higher their anxiety level gets the more they perceived their teachers as supportive. As a consequence, teacher behavior was perceived as controlling by all anxiety levels in general.





**Figure 3.** *Teacher Behavior by Anxiety Distribution within the Sample*

All in all, the participants in the current study were found to have a low, a moderate or high level of anxiety. In addition, about two-thirds of the participants perceived teacher behavior as controlling rather than supportive. Moreover, a significant relationship was not found between anxiety level and the perceptions of teacher behavior. Only slight differences regarding those variables were found. Therefore, it cannot be concluded that when the anxiety level of students is lower, they are more likely to see their teachers' behaviors as supportive or vice versa.

#### 4. Discussion and Conclusion

The purpose of the current study was to identify foreign language anxiety level of preparatory school students and their perception of teacher behavior as controlling or supportive. Another aim of the study was to see if there was a correlation between the independent variable of the study which is foreign language anxiety and dependent variable of the study which is the students' teacher behavior perception.

The results of the study yielded that student experience different levels of anxiety and students' anxiety scores ranged from minimum 35 (not anxious at all) to maximum 156 (highly anxious) similar to the results of Kunt and Tüm (2010)'s study. Contrary to Çakar's (2009) study in which Turkish university EFL students' foreign language anxiety levels were calculated as moderate, Çağatay's study (2015) in which preparatory school students' speaking anxiety level was found moderate, and Wei (2007)'s study in which Chinese university students' foreign English anxiety was found moderate; in this study, more than half of the students which makes 56,65% of the participant group reported that they experienced low levels of anxiety and only 19,48% of the students reported to have a high level of anxiety. This result is promising because high levels of anxiety might have a negative effect and hinder language learning (Oxford, 1999; Horwitz, 2001; Brown 2000).

We can assume that when students start university, their anxiety levels develop and precede because they gain new experiences, or they interact with different people. In the same way, the participants were freshmen students in our study, so they had just begun the university. In Turkey, students must take a national entrance exam to enter a university. They study with a lot of effort for this exam for years. Moreover, they have so many competitors and even a small difference in exam results affects their chances of getting in a university. Consequently, entering a university is a real challenge for most of the students and perhaps passing this entrance exam and becoming a university student is the first significant success for many students. The reason of the low anxiety level of our participants might be this feeling of success and accomplishment owing to being a university student.

Another thing is that all participants of the study were studying English voluntarily which might mean that only students with the awareness of the importance of English and who felt the need to learn it chose to study at a preparatory program. Students who experience higher levels of language learning anxiety might have felt that they couldn't be successful and didn't want to study English. Moreover, the English language is accessible everywhere. Most of the students have smart phones and use applications to help them to learn English, to remember vocabulary better, and most of them watch English movies, follow English TV series and play online games in English. So, they started to be naturally exposed to language before they come to university which might help them to feel less anxious about the language because it wasn't unknown for them.

In a university context, teachers mostly behave students as individuals and more importantly as young adults, which may affect students' anxiety levels. Another thing is that, peer interaction can be a factor which has an important effect on students' anxiety. Students find themselves in a new social context with a need to make new friends. As McCroskey, Daly, Richmond and Falcione (1977) supported, individuals derive their feelings about self from their interactions with others. Since the data were collected in the second semester, students had already become familiar with the university life and they had made a lot of friends. Being an individual in this new social community may have a positive effect on their anxiety. In addition, Harter (1999) stated that society is another factor that helps individuals to shape their opinions about themselves. Society also views university students as responsible grown-ups and achievers because they become university students by passing a challenging entrance exam. Therefore, it can be concluded that due to the affecting factors mentioned above, only a few participants with a high anxiety level was found. This pleasing result can be attributed to the fact that the participants have confidence and they believe in themselves as individuals.

Second research question of the study was related to the students' perceptions of teacher behavior. Ismail and Majeed (2011) examined the relationship between achievement and teacher behaviors using the same teacher behavior questionnaire. The results of their study showed that high achiever students perceived their teachers as more supportive whereas low achievers perceived their teachers as controlling. In current study, all anxiety groups perceived their teachers more controlling than supportive contrary to Ismail and Majeed (2011) and Abu- Rabia (2004) 's study. The controlling behaviors that students agreed most were "My teachers are frequently punishing misbehaving student", "My teachers are more likely to scold students with discipline problem, instead of students with low academic performance" and "My teachers are likely to prefer silent students than students who actively asking academic questions". This may stem from the fact that some students expect the controlling teacher in the class. As Nicholas (1996) stated, the consensus is that with the help of a 'well-disciplined environment', learning can be best achieved so schools should have an 'acceptable' level of control on students' behavior, and this creates a responsibility of control for the teachers.

On average 30% of the students perceived their teachers supportive regardless of their anxiety level. The supportive behavior that students agreed most was "My teachers pay more attention to students with high academic achievements, regardless to her/his disciplinary records", "My teachers more likely to praise on good performance more than good behavior" and "My teachers pay less attention to small disciplinary problem to students with high academic achievement". This shows us that teachers put more focus on academic achievement than minor discipline problems.

The final research question of the study was formed to investigate the relationship between students' anxiety level and their perceptions of teacher behavior. The statistical analysis showed that there was not a significant relationship between students' anxiety levels and their perceptions of teacher behavior. No significant sign of teacher-generated anxiety as suggested by literature (French, 1997) was found in this study unlike Abu-Rabia's study (2004) where teachers' attitudes perceived by the students indicated a significant prediction of L2 anxiety. In this study, teacher behavior didn't influence students' anxiety negatively or positively contrary to some studies (Huang, Eslami & Hu, 2010; Von-Wörde, 2003).

All anxiety groups considered their teacher more controlling than supportive. This result is surprising because the assumption was that students with higher levels of anxiety consider their teacher as controlling. This may result from students' expectations from university and especially studying English voluntarily. When students were asked the reasons why they perceived their teachers as controlling they commented that they started university with some anticipations. Firstly, they thought that attendance wouldn't be a problem, so they would have plenty of chances to skip the lessons. Thus, tight schedule and

intense program as complained by other university students in Turkey (Armagan, Bozoglu & Güven, 2016) might be the cause why they perceived their teachers as controlling. However, preparatory school programs by regulations require student to attend 85% of the lessons otherwise it would be impossible to learn a foreign language. So, attendance is important and strictly kept, because language learning takes time and effort. Another assumption was that they would not have lessons during the first week, the week before midterms and the last week of the terms. Since there are topics to be covered determined by the syllabus, students have lessons unless there are any social activities that students attend together. Moreover, they thought that they would not have many homework assignments, but they were asked to keep a portfolio and put written assignments in it. Doing homework was another complaint that arose from the students.

Furthermore, during their last year of high school education, since they were going to take an important exam, they were free not to attend the lessons and their schedules were flexible so that they could prepare themselves for the university exams. This means that they weren't used to attending the classes, doing homework or studying regularly and following a program at school. Thus, attending 85% of the lessons, following a program, having classroom rules such as delivering assignments on time, not being able to use their phones for entertainment in class made them feel that they are controlled by their teachers.

Based on the study results, it can be suggested that teachers should receive regular feedback from the student so that they can adopt more supporting teaching practices. Moreover, teachers should try to encourage student ask academic questions. Also, students should be made more aware of the system of language learning and be given objectives and rationale of what they are doing in class so that instead of evaluating classroom procedures as controlling they could interpret them as necessary. The limitation of the study is that the reasons of students' low anxiety levels can be analyzed in depth with qualitative research techniques. As further research areas suggested depending on the result of the study, different aspects of teacher behavior can be another research area such as being expertise in the subject, interacting with students using technology, and outside the classroom. Besides, there is a need to carry out the same study in different educational contexts other than university setting. In addition to other contexts, other variables beside self-esteem such as proficiency level can be searched in line with teacher behavior. Furthermore, other supplementary instruments like interviews may be included to support the questionnaire data. Lastly, not only students' perceptions with respect to teacher behavior but also teachers' perceptions about their own classroom behaviors can be examined to provide further insights to the language teaching field. Their perceptions and students' perceptions can be compared.

## References

- Abu-Rabia, S. (2004). Teacher's role, learner's gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as a FL. *Educational Psychology*, 24 (5), 711-721.
- Akhter, S. (2007). The relationships between teachers' control orientations, perceived teachers' control behavior and students' motivation. Retrieved from The University of Auckland website: <http://www.aare.edu.au/03pap/akh03346.pdf>.
- Alrabai, F. (2015). The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(2), 163-190. <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2014.890203>
- Anxiety. 2018. In [Dictionary.cambridge.org](https://dictionary.cambridge.org). Retrieved April 10, 2018, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/anxiety>.
- Anxiety. 2018. In [Collinsdictionary.com](https://www.collinsdictionary.com). Retrieved May 10, 2012, from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/anxiety>.
- Armağan, S., Bozoglu, O. & Güven, E. (2016). EFL students' expectations in higher education level English preparatory schools in turkey. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)*, 30, 182-192.
- Aydin, B. (2001). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes*. (Doctoral dissertation, Anadolu University, Eskisehir).
- Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

- Boggiano, A. K., & Katz, P. (1991). Maladaptive achievement patterns in students: The role of teachers' controlling strategies. *Journal of Social Issues*, 47 (4), 35-51.
- Brown, H., D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Fourth edition. Pearson: New York.
- Çagatay, S. (2015). Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199 (2015), 648-656
- Çakar, G.G. (2009). The Relationship between past language learning experiences and foreign language anxiety of Turkish university EFL students. Bilkent University, MA Thesis.
- Chastain, K. (1975). An examination of the basic assumptions of "individualized" instruction. *The Modern Language Journal*, 59 (7), 334-344.
- Cheng, Y. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35 (6), 647-656.
- Cordova, D. I. & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715-730.
- Den Brok, P., Bergen, T., Stahl, R. & Brekelmans, M. (2004). Students' perceptions of teacher control behaviors. *Learning and Instruction*, 14, 425-443. doi: 10.1016/j.learninstruc.2004.01.004.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ.
- Ehrman, M. E. & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: correlates of language success. *The Modern Language Journal*, 79(1), 67-89.
- Eshel, Y. & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology*, 23 (2), 249-260. doi:10.1080/0144341032000060093.
- Fati-Ashtiani A., Ejei J., Khodapanahi M. & Tarkhorani H. (2007) Relation between self-concept, self-esteem, anxiety, depression and academic achievement in adolescents. *J ApplSci*, 7(7), 995-1000.
- Fook, C. Y., Sidhu, K. G., Rani, N, & Aziz, A., N. (2011). Analyzing factors associated with students' oral test performance. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 9(1), 27-47.
- French, R. (1997). The teacher as container of anxiety: psychoanalysis and the role of the teacher. *Journal of Management Education*, 21(4), 483-95.
- Gregersen, T. (2005). nonverbal cues: clues to the detection of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 38 (3),388-400.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective* (1sted.). Guilford Press: New York.
- Hewitt, E. and Stephenson, J. (2011). Foreign language anxiety and oral exam performance: a replication of Phillips's MJL study. *The Modern Language Journal*, 00, 1-20.
- Hilleson, M. (1996). I want to talk to them, but I don't want them to hear: An introspective study of second language anxiety in an English-medium school. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom: Qualitative research on language education* (pp. 248-275). Cambridge University Press: New York.
- Hornby, A.S. (2003). *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (6thed.). Oxford University Press: New York.
- Horwitz, E.K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of EFL anxiety scale. *Tesol*, 20, 559-562.
- Horwitz, E.K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E.K., Horwitz, B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, E.K., & Young, D. (1991). *Language anxiety*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Huang, S., Z. Eslami. & R. Hu. (2010). The relationship between teacher and peer support and English-language learners' anxiety. *English Language Teaching*, 3(1), 32-40.
- Huang, H., D. & Hung, S., A. (2010). Examining the practice of a reading-to-speak test task: anxiety and experience of EFL students. *Asia Pacific Educ. Rev*, 11, 235-242.
- Ismail, Z. & Majeed, A. (2011). Student self-esteem and their perception of teacher behavior: A study of class grouping system in Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2 (16),103-113.
- Kessler, G. (2010). Fluency and anxiety in self-access speaking tasks: the influence of environment. *Computer Assisted Language Learning*, 23(4), 361-375.
- Kiany, G. R., & Shayestefar, P. (2011). High school students' perceptions of EFL teacher control orientations and their English academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 491-508. doi:10.1348/000709910X522177.
- Koçak, M. (2010). A novice teacher's action research on EFL learners' speaking anxiety. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 138-143.
- Kunt, N., Tum, D.O., (2010). Non-native student teachers' feelings of foreign language anxiety. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4672- 4676.
- Kususanto, P., Ismail, H. N. & Jamil, H. (2010). Students' self-esteem and their perception of teacher behavior: a study of between-class ability grouping. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (2), 707-724.
- Liu, M. & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92, 71-86.
- MacIntyre, P. (1999). Language anxiety: A review of research for language teacher. In D.J. Young (Ed.). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. McGraw-Hill College: Boston.

- MacIntyre, P. & Gardner, R. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- MacIntyre, P. & Gardner, R. (1991). Methods and results in the study of foreign language anxiety: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 25-57.
- McCroskey, J. C., Daly, J. A., Richmond, V. P. & Falcione, R. L. (1977). Studies of the relationship between communication apprehension and self-esteem. *Human Communication Research*, 3 (3), 269-277.
- Nicholas, A. M. (1996). Teacher control and student compliance: Facilitators of the learning process (Doctoral Dissertation, Walden University, the USA). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304348161/1362661F66A74E58B79/2?accountid=7181>.
- Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. In Arnold, J. (Ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: CUP. (pp.58-67).
- Öztürk, H. & Çeçen, S. (2007). The effects of portfolio keeping on writing anxiety of EFL Students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 218-236.
- Phillips, E. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*, 76, 14-26.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 209-218.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Satar, H. M & Özden, N. (2008). The effects of synchronous CMC on speaking proficiency and anxiety: Text versus voice chat. *The Modern Language Journal*, 92 (4), 595-613.
- Shomoossi, N. (2009). Variation of test anxiety over listening and speaking test performance. *Iranian Journal of Language Studies*, 3(1), 65-78.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 20 (3), 135-142.
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73-82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.006>
- Von Wörde, R. A. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1).
- Wang, S. (2010). An experimental study of Chinese English major students' listening anxiety of classroom learning activity at the university level. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 562-568.
- Wei, M. (2007). The interrelatedness of affective factors in EFL learning: An examination of motivational patterns in relation to anxiety in China. *TESL-EJ*, 11, 1.
- Wilson, J. T. S. (2006). Anxiety in learning English as a foreign language; its associations with students' variables, with overall proficiency, and with performance in an oral test. La Directora, Universidad De Granada.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75 (4), 426-439.
- Zhang, X. (2004). Language anxiety and its effect on oral performance in classroom. Retrieved on 14.01.2018 from <http://www.celea.org.cn/pastversion/lw/pdf/ZhangXianping.pdf>



## Left Out: The Subjugation of Women in “Desire under the ELMS”, “A Streetcar Named Desire” and “The Crucible”<sup>1</sup>

Özgür SERDAR<sup>2</sup>

Received: 30 October 2018, Accepted: 15 December 2018

### ABSTRACT

The condition of women was not very bright as regards to equality in the early-twentieth-century America, as they were tyrannized by male power. While the times meant prosperity and hope for the growing power of the world, there was little light at the end of the tunnel for women. Women’s hoarse cry was subdued by men who dominated them in every single facet of life. Literature can be deemed as the reflection of life and correspondingly, the plays of the era did not turn a blind eye to the problems that women encountered during the period. This article aims to analyze the way women were made less valuable and it also intends to underscore the strains that they had to confront along with the inequality and the bigotry within the scope of the groundbreaking plays *Desire Under the Elms*, *A Streetcar Named Desire*, and *The Crucible*, written by Eugene O’Neill, Tennessee Williams and Arthur Miller respectively. This article argues that the woman was incontrovertibly perceived as the inferior sex and was tyrannized under male power in the twentieth century. Thus, the isolation and maltreatment of women due to their condition as ‘the Other’ along with the corrupted approaches and myths behind misogynistic notions forwarded by men and witnessed all around the world are discussed in the twentieth-century America, for it was America that proved unable to back their rights and their place in society, despite her endeavors. Lastly, how women’s alienation at such a high level negatively affects their psychology is problematized in this article by referencing to the aforementioned plays. On the surface, the female characters selected for this study can be considered to be ill-fated. However, this article puts forward that the subjugation and disenfranchisement of women is a direct consequence of patriarchy, masculine parameters and discourses.

**Keywords:** The Subjugation, Disenfranchisement of Women, Masculine Parameters, Women Psychology, 20th Century America.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

The condition of women was not very bright as regards to equality in the early-twentieth-century America, as they were tyrannized by male power. This article aims to analyze the way women were made less valuable and it also intends to underscore the strains that they had to confront along with the inequality and the bigotry within the scope of the groundbreaking plays *Desire Under the Elms*, *A Streetcar Named Desire*, and *The Crucible*, written by Eugene O’Neill, Tennessee Williams and Arthur Miller respectively. This article argues that the woman was incontrovertibly perceived as the inferior sex and was tyrannized under male power in the twentieth century. Thus, the isolation and maltreatment of women due to their condition as ‘the Other’ along with the corrupted approaches and myths behind misogynistic notions forwarded by men and witnessed all around the world are discussed in the twentieth-century America, for it was America that proved unable to back their rights and their place in society, despite her endeavors.

<sup>1</sup> This study was presented at 3rd BELL International Conference (17-18 May, Zonguldak)

<sup>2</sup> Teacher, Bahçeşehir Kocaeli Middle School, [ozgurserdar@hotmail.co.uk](mailto:ozgurserdar@hotmail.co.uk)

*Method: Woman before the Law*

The United States Declaration of Independence necessitates that all men should be treated equally, for God created them that way. The law also points out clearly that its governments' task to establish equality. However, the declaration for a new order did not mention the condition of women or their rights. This is to say that the glorious American Dream was just a bad dream for those who were born with female genitalia. Women were on their own in terms of their every need. It should not be overlooked that the laws of countries tend to hold a mirror to the realities of the people that live there and the way those people think.

*Findings: Monetary and Psychological Status of Woman*

The reason why Abbie Putnam of *Desire Under the Elms* is concentrating on acquiring the house is that land gave women power. Furthermore, it paved the way for other rights that they were to gain in time. It must not be forgotten that one cannot be emancipated without monetary freedom. A Streetcar Named Desire's Blanche Dubois, whom the reader cannot help sympathizing with, had to put up with a great deal of masculinity from the moment she met the seemingly manly man, Stanley Kowalski. The way he mitigates her personality and strangles her endears Blanche to the reader, including those who despise her way of life. In her diminished state as the other sex, Elizabeth Proctor of *The Crucible* becomes extremely selfless, when she makes the ultimate sacrifice by standing by her faithless husband's decision to practically end his life. She knows too well that John cannot live without his honor and respects him for that, even if it means losing him forever.

*Conclusion*

The simplest way to tyrannize a person is to deprive him/her of monetary freedom, once monetary power is detached from a person, s/he is most vulnerable and menacing. This was the case with Abbie Putnam. The only seemingly superior quality of men over woman is his physical strength. It is most heinous for a human being to abuse this against a woman, for it is the very moment a woman feels completely overwhelmed by power. Blanche Dubois can hardly put behind what she had to go through with Stanley. Debauchery is unfair, it is a severe fault and it is not a petty crime one can ignore. Elizabeth Proctor was a saint who got a raw deal. At the core of what happened to the female characters in the aforementioned *Desire Under the Elms*, *A Streetcar Named Desire*, and *The Crucible* lies the dominance of men. It is incontestable that men saw women as lesser beings and the way women were treated is a hard proof for their maltreatment. That this corruption spread to every inch of America is a shame for every single person in that country. Furthermore, it must not be disregarded that even the laws of America did not back women or envisage them as 'essential'.

# Dışlanılmış: “Karaağaçlar Altında”, “Arzu Tramvayı” ve “Cadı Kazanı” Oyunlarında Kadının Boyun Eğdirilişi<sup>1</sup>

Özgür SERDAR<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 30 Ekim 2018, **Kabul Tarihi:** 15 Aralık 2018

## ÖZET

Yirminci yüzyılın başlarında kadının toplumdaki pozisyonu eşitlik açısından çok parlak değildi, keza erkek hegemonyası tarafından zulme maruz kalıyorlardı. Bu dönem yükselen güç Amerika için refah ve umut anlamına gelirken kadın için tünelin ucunda çok az ışık görünüyordu. Kadınların boğuk çığlığı, onları hayatın her alanında mahrum bırakan erkekler tarafından bastırılıyordu. Edebiyat hayatın bir çeşit yansıması olduğundan, o dönemde yazılan tiyatro oyunları kadınların karşılaştığı sorunlara göz yummadı. Bu makale, kadınların değersizleştirilmesi bir incelemesidir. Kadınların karşılaştığı sorunların altını çizmek ve yine kadınların karşılaştıkları eşitsizlik ve haksızlıkları Eugene O'Neill, Tennessee Williams ve Arthur Miller'in önemli eserleri Karaağaçlar Altında, Arzu Tramvayı ve Cadı Kazanı oyunları kapsamında irdelemek hedeflenmiştir. Bu çalışma, kadının tartışma götürmez şekilde erkek egemenliği karşısında alt mertebeye yer aldığını ve onun zulmüne maruz kaldığını savunmaktadır. Amerika, yirminci yüzyılda kadın hakları, kadın psikolojisi ve kadının toplumdaki yeri bakımından büyük bir hayal kırıklığı yaratmıştır. Bu sebepten, kadının “öteki” olmasından ötürü yalnız bırakılışı ve kötü muameleye maruz kalışı, bununla birlikte; erkek tarafından öne sürülen ve tüm dünyada sergilenen kadın düşmanı fikirlerin arkasındaki yozlaşmış yaklaşımlar ve mitler yirminci yüzyıl Amerika'sı çerçevesinde tartışılmıştır. Çünkü Amerika çabalarına rağmen, kadın haklarını ve kadının toplumdaki yerini koruma bakımından yetersiz kalmıştır. Ayrıca, kadının bu denli soyutlanışının onun psikolojisini ne denli olumsuz etkilediği, yukarıda adı geçen oyunlara atıflarda bulunarak ele alınmıştır. İlk bakışta, bu çalışma için seçilen kadın karakterleri şanssız olarak adlandırmak mümkün olabilir. Ancak bu makale, kadının boyun eğdirilişi ve haklarının mahrumiyetinin eril etkenlerin ve söylemlerin doğrudan sonucu olduğunu öne sürmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Boyun Eğdirme, Kadının Mahrumiyeti, Eril Etkenler, Kadın Psikolojisi, Yirminci Yüzyıl Amerika'sı.

## 1. Introduction

The condition of women was not very bright as regards to equality in the early-twentieth-century America, as they were tyrannized by male power. While the times meant prosperity and hope for the growing power of the world, there was little light at the end of the tunnel for women. Women's hoarse cry was subdued by men who dominated them in every single facet of life. Literature can be deemed as the reflection of life and correspondingly, the plays of the era did not turn a blind eye to the problems that women encountered during the period.

This article aims to analyze the way women were made less valuable and it also intends to underscore the strains that they had to face along with the inequality and the bigotry within the scope of the groundbreaking plays *Desire Under the Elms*, *A Streetcar Named Desire*, and *The Crucible*, written by Eugene O'Neill, Tennessee Williams and Arthur Miller respectively. This article argues that the woman was incontrovertibly perceived as the inferior sex and was tyrannized under the man in the twentieth century (Beauvoir).

Thus, the isolation and maltreatment of women due to their condition as the Other along with the corrupted approaches and myths behind misogynistic notions forwarded by men and witnessed all around the world are discussed in the twentieth-century America, for it was America that proved unable to back their rights and their place in society, despite her endeavors. Lastly, how women's alienation at such a high level negatively affects their psychology is problematized in this article by referencing to the aforementioned plays. On the surface, the female characters selected for this study can be considered to be ill-fated. However, this article puts forward that the subjugation and disenfranchisement of women is a direct consequence of patriarchy, masculine parameters and discourses.

<sup>1</sup> Bu çalışma 3. BELL Uluslararası konferansında sunulmuştur. (17-18 Mayıs 2018, Zonguldak)

<sup>2</sup> Öğretmen, Bahçeşehir Kocaeli Ortaokulu, [ozgurserdar@hotmail.co.uk](mailto:ozgurserdar@hotmail.co.uk)



## 2. Method: Woman before the Law

Abbie Putnam, a woman in her thirties, is a character from the playwright Eugene O'Neill's acclaimed *Desire Under the Elms*. The beautiful young woman was a destitute person before coming across Ephraim Cabot, who yearns to live forever in spite of his old age. It becomes unambiguous that the young Bella is after Ephraim's riches, once she consents to marry him. Her move is foreseeable considering the hardships of being poor, especially if this person is female. Women had trouble finding jobs due to the conservative approach of American Federation of Labor under the rule of Samuel Gompers in the early 20th century (Murphy). Women making up half of the society had to take care of themselves one way or another. That Abbie wanted to save her life and secure her future is quite understandable within this framework. Nevertheless, the huge difference between them in terms of age needs to be taken into consideration as well. Whether Ephraim can please a relatively young woman or not is not a great enigma, although he has no plans for dying soon. What happens in the story next is the cold reality of nature; Abbie will attempt to seek love so as to please her heart, just as she aims not to perish in poverty. It may be argued that her choosing to fulfil her heart's desire with the son of the man she married was against the codes of ethics. Nevertheless, Ephraim Cabot's actions should also be questioned within the same set of values which people are so enthusiastic to protect, in that they are stated by United States Declaration of Independence.

We hold these truths to be self-evident: That all men are created equal; that they are endowed by their Creator with certain unalienable rights; that among these are life, liberty, and the pursuit of happiness; that, to secure these rights, governments are instituted among men, deriving their just powers from the consent of the governed (U.S. Const., art. 1, § 1.).

The declaration necessitates that all men should be treated equally, for God created them that way. The law also points out clearly that its governments' task to establish equality. However, the declaration for a new order did not mention the condition of women or their rights. This is to say that the glorious American Dream was just a bad dream for those who were born with female genitalia. Women were on their own in terms of their every need.

Blanche Dubois is the protagonist of Tennessee Williams's acclaimed play *A Streetcar Named Desire*. Her story touches the hearts of the reader despite her character which is not nearly perfect. Nonetheless, what she had to go through and her tragic experiences in a world tyrannized by men endear Blanche to the reader in the play. She refuses to give up when she finds out that her husband is homosexual and that he was cheating on her. Blanche finds solitude in young men who probably gave her the energy she so longingly asked from life and who probably used her as a one-time sex object, which came as another wave of attack on her self-confidence. The heaviest blow to Blanche came when her sister's wild husband could not come to terms with her haughty manners and southern airs and did the unthinkable; took advantage of her:

The legal history of rape is the history of male domination. Definitions of offense, evidence, legal defenses, and appropriate penalties were passed by males in accordance with traditional perspectives of propriety and the nature and character of females. Historically, two types of females were implicitly recognized by the law—the chaste and the unchaste. The rape of a chaste female brought forth the full force of the law; the rape of an unchaste woman often not only went unpunished but often resulted in the trial being a public degradation ceremony of the "nonvirtuous" female. (Giacopassi & Wilkinson, 1985, p.368)

It can be observed that even the laws of the country had a corrupt view about the way a crime should be penalized. What is more, it should not be overlooked that the laws of countries tend to hold a mirror to the realities of the people that live there and the way those people think. It can hardly be said that she was a misunderstood poor woman. Having said that, it must be recalled that she was a human being, which means that all persons should be treated equally before the law. There were no rape claims in the play and Stanley was never troubled with such accusations. Nevertheless, the trauma Blanche went through after the horrific incident worsened her already damaged spiritual health.

The seemingly unapproachable Elizabeth Proctor is married to John Proctor, who is another eminent character in the famous 20th century play *The Crucible*. What makes her different from the other female characters is her selfless personality. The one incident that possibly took hold of her psychology most was her husband's debauchery. Elizabeth did not abandon her husband's side in spite of his infidelity and was with him literally till his last breath. At first, it can be presumed that it was silly of her to keep faith in her husband and wait for him to find the right path and it may be argued that her faith in her husband stems

from her faith in religion, in that she really is a devout Christian. To be fair, there is some truth behind the assumption that she was a true Christian and she internalized that. However, that she wants to remain on the right path in life is her life motto regardless of religion. That being said, the inequality between the two genders unveiled itself in adultery as well and America was not alone within the scope of this sin:

The penalty for adultery was heavier for the unfaithful wife, although equality before the law was the basis of French post-revolutionary law. Whereas adultery by the wife could be established anywhere and under any circumstance, adultery by the husband existed only when it was apparent that a concubine was being kept in a conjugal living arrangement. The term "kept," which implies a repeated offense, allowed casual liaisons to escape penalty. (Sohn, 1995, p.470)

The French law is a hard evidence regarding the fact that bigotry against women was not peculiar to American and was witnessed all around the world. What is more, the laws were clearly bent in accordance with the need for the advantage of male sex. The second aspect of what Elizabeth Proctor went through is the psychological burden of adultery and the way she coped with it. It might be asserted that she found herself guilty in her husband's infidelity and this is due to the patriarchal atmosphere she was living in. After all, there should be no justification for what her husband John Proctor did to her. The following excerpt is an attempt to shed light into the life of the cheated:

In this state of powerlessness, we are confronted with our lack of control over what happened to us. At times, we feel drained and depleted; we feel hopeless and helpless. We are without energy and emotion. We are stuck in our circumstances; circumstances we did not create. Our voice is gone. It serves only to remind us that we are bound by the ties of betrayal, pulled so tightly that we are paralyzed. We are frightened because we are without the resources we thought we had. (Kenley, 2016, p.33)

It is this desperation that causes Elizabeth to lose confidence in herself, when she should stand tall and know that the blame is not hers.

### 3. Findings: Monetary and Psychological Status of Woman

As a born survivor like Blanche Dubois, Abbie Putnam of *Desire Under the Elms* feels the pressure on her when she reminisces about the time when her husband dies, knowing that she will become penniless once again lest she takes the necessary measures. Consequently, she soon becomes obsessed with the idea of owning Ephraim's house and finds out that her husband Ephraim will leave it to her if she gives birth to a son. The reason why she is concentrating on acquiring the house is that land gave women power. Furthermore, it paved the way for other rights that they were to gain in time (Sullivan). It must not be forgotten that one cannot be emancipated without monetary freedom. Likewise, money is one of the best ways of subjugating people. Correspondingly, the strategy of Abbie Putnam is a logical one, though, the morals of her move can be questioned. On the other hand, Ephraim is a cunning man who, without doubt, gathers what Abbie's hidden agenda is. The old man for whom "God's hard" (Weiss, 1974, p.268) was well aware of the fact that Abbie married him for his monetary power, not for her love for him. That both sides were well informed about these realities made the marriage an agreement to which they consented. Hence, the moral side of the marriage cannot be questioned on Abbie's side or it should be considered for both parties. What came next in the story is an unpreventable consequence and it is highly unlikely that Abbie Putnam intended to cheat on her husband with his very son. What happened should be evaluated in terms of the psychology of a thirty five year-old woman who could not think of her sexuality before, since more vital matters such as survival were at stake. Contrarily, this happiness was not to last long, as women apparently do not deserve to be happy:

ABBIE. (gently) Did ye believe I loved ye--afore he come?

EBEN. Ay-eh--like a dumb ox!

ABBIE. An' ye don't believe no more?

EBEN. B'lieve a lyn' thief! Ha!

ABBIE. (shudders--then humbly) An' did ye r'ally love me afore?

EBEN. (brokenly) Ay-eh--an' ye was trickin' me!

ABBIE. An' ye don't love me now!

EBEN. (violently) I hate ye, I tell ye!

ABBIE. An' ye're truly goin' West--goin't' leave me--all account o' him being born?

EBEN. I'm a-goin' in the mornin'--or may God strike me t' hell!

ABBIE. (after a pause--with a dreadful cold intensity--slowly) If that's what his comin's done t' me--killin' yewr love--takin' yew away--my on'y joy--the on'y joy I ever knowed--like heaven t' me--puttier'n heaven--then I hate him, too, even if I be his Maw! (Weiss, 1974, p. 277)

All mothers adore their children, especially when they have affections for the father. It is dreadful for a woman to part with her very children. Furthermore, to kill an innocent baby is an act beyond comprehension as well as being a huge crime. It is easy to perceive that Abbie Putnam was not emotionally stable at the time of the horrifying deed. The only logical explanation is that she is passionately in love with the man she is having an illegal relationship with. In other words, her attraction could only be likened to faith where there is total submission. "What woman means by love is clear enough: total devotion (not mere surrender) with soul and body, without any consideration or reserve ... In this absence of conditions her love is a faith; woman has no other faith" (Nietzsche, 2011, p.227). Abbie Putnam feels that she is living in a fairy tale when she and Eben become lovers. Eben is tender, he is tempting and flirtatious. In short, Eben is what his father is not.

Blanche Dubois, whom the reader cannot help sympathizing with, had to put up with a great deal of masculinity from the moment she met the seemingly manly man, Stanley Kowalski:

STANLEY. My clothes're stickin' to me. Do you mind if I make myself comfortable? [He starts to remove his shirt.].

BLANCHE. Please, please do.

STANLEY. Be comfortable is my motto. (Williams, 1974, p.30)

His confidence in himself is in line with Beauvoir's view on how man sees woman and how he positions himself against the other sex. "Woman? Very simple, say the fanciers of simple formulas: he is a womb, an ovary; she is a female- this word is sufficient to define her. In the mouth of a man the epithet female has the sound of an insult, yet he is not ashamed of his animal nature; on the contrary, he is proud if someone says of him: 'He is a male!'" (Beauvoir, 1956, p.33). That Stanley has been brought up with the aforementioned values is an incontrovertible fact, one that is observed throughout the play. The way he mitigates her personality and strangles her endears Blanche to the reader, including those who despise her way of life. The conversation just before the rape shows us the most vulnerable moment of a woman. Blanche is terrified beyond words knowing that she will not be able to resist his sheer strength:

BLANCHE. Stay back! Don't you come toward me another step or-

STANLEY. What?

BLANCHE. Some awful thing will happen I It will!

STANLEY. What are you putting on now? [They are now both inside the bedroom.]

BLANCHE. I warn you, don't, I'm in danger! (Williams, 1974, p. 130)

To think only women can appreciate the terrible experience of Blanche would be erroneous since this is a person's clash with a stronger one. Stanley "picks up her inert figure and carries her to the bed" (Williams, 1974, p.130), as there is no escape and she is powerless against his strength. She succumbs to the culprit whose crime is beyond words. It is the weakest moment any woman can think of in her entire life. Blanche could be more intellectual than him and, she could be much smarter than him. However, she cannot fight this losing war despite all her qualities and that's why this scene is the most tragic one in the entire play along with being the most appalling one. It is most noteworthy that the notions of ordinary people were sick due to their patriarchal upbringing:

The cultural concept of seduction forms a central barrier to prosecuting acquaintance rape. Seduction commonly denotes a man's use of flattery and persuasion to entice a woman to have sex with him. The belief that male aggression and female passivity in the sex act comprise moments of seduction instead of coercion is one of several rape myths that effectively equates consent with its opposite. (Donovan, 2005, p.63).

Judging by the myths that spread around people, it can be remarked that the other sex namely women were alienated on a high degree and were misconceived on a large scale. Also, the traumatic experience for Blanche would have been worse, if she reported what happened to her in the room with Stanley, as the legal authorities would have humiliated Blanche even further by not backing her.

In her diminished state as the other sex, Elizabeth Proctor of *The Crucible* becomes extremely selfless, when she makes the ultimate sacrifice. Elizabeth or Goody Proctor apparently loves her husband, hence she does not want to be separated from him. However, she knows too well that John cannot live without his honor and respects him for that, even if means losing him forever. This kind of selfless love is hard to come by and definitely not for the primary sex, men. Elizabeth, most reluctantly, utters the following: "Do what you will. But let none be your judge. There be no higher judge under Heaven than Proctor is! Forgive me, forgive me, John -I never knew such goodness in the world! She covers her face, weeping." (Miller, 1976, p.124)

Her selfless character is not of her making but the result of a chain of reactions within the society.

Shut up in the sphere of the relative, destined to the male from childhood, habituated to seeing in him a superb being whom she cannot possibly equal, the woman who has not repressed her claim to humanity will dream of transcending her being towards one of these superior beings, of amalgamating herself with the sovereign subject. There is no other way out for her than to lose herself, body and soul, in him who is represented to her as the absolute, as the essential... Love becomes a religion for her (Beauvoir, 2011, p.609).

The society that Elizabeth lives in shapes her in line with its morals; she is not a woman who surmises that there are choices for her as a life partner. She loves John Proctor more than anything and this includes her self-respect as well. It cannot be expected from a woman that lives in her society to be self-dependent. Nevertheless, she did not turn out to be a hypocrite like Abigail Williams, who practically destroyed the lives of many in the town of Salem. Elizabeth is a saint or she has been turned into a submissive robot by the society she lives in.

#### 4. Conclusion

In the light of what has been said, it is conspicuous that the women of the twentieth century were subjugated in every way possible and were not perceived as equals to men. The simplest way to tyrannize a person is to deprive him/her of monetary freedom, once monetary power is detached from a person, s/he is most vulnerable and menacing. This was the case with Abbie Putnam. The only seemingly superior quality of men over woman is his physical strength. It is most heinous for a human being to abuse this against a woman, for it is the very moment a woman feels completely overwhelmed by power. Blanche Dubois can hardly put behind what she had to go through with Stanley. Debauchery is unfair, it is a severe fault and it is not a petty crime one can ignore. Elizabeth Proctor was a saint who got a raw deal. At the core of what happened to the female characters in the aforementioned *Desire Under the Elms*, *A Streetcar Named Desire*, and *The Crucible* lies the dominance of men. It is incontestable that men saw women as lesser beings and the way women were treated is a hard proof for their maltreatment. That this corruption spread to every inch of America is a shame for every single person in that country. Furthermore, it must not be disregarded that even the laws of America did not back women or envisage them as 'essential'. The deeds of Abbie, Blanche and Elizabeth can be comprehended, only if one attempts to grasp the cruelty of the other sex. Only then their endeavor can really be appreciated.

#### References

- Beauvoir, S. (1956). *The second sex*. Jonathan Cape: London.
- Donovan, B. (2005). Gender inequality and criminal seduction: prosecuting sexual coercion in the early-20th century. *Law & Social Inquiry*. 30(1), 61-88. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4092668>
- Giacopassi, D.J. & Wilkonson, K. R. (1985). Rape and the devalued victim. *Law and Human Behavior*, 9(4), 367-383. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1393716>
- Kenley, H. (2016) *Breaking through betrayal: and recovering the piece within*. Loving Healing Press: Ann Arbor.
- Miller, A. (1976) *The Crucible: a play in four acts*. New York : Penguin Books.
- Murphy, M. (1986). The aristocracy of women's labor in America. *History Workshop*. 22, 56-69. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4288718>

- Nietzsche, F. (2011). *The gay science: with a prelude in German rhymes and an appendix of songs*. Cambridge University Press: New York.
- Sohn, A. (1995). The golden age of male adultery: the third republic. *Journal of Social History*. 28(03), 469-490. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3788461>
- Sullivan, K.S. (2007). *Women and rights discourse in nineteenth-century America*. The John Hopkins University Press: Baltimore.
- Weiss, S. A., Ed. (1974). *Drama in the modern world: plays and essays*. Lexington: Heath.
- Williams, T. (1974). *A streetcar named desire*. Penguin Books: New York.