

**TURKISH JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES (TURK-JES)**

**Derginin Sahibi / Owner**

Prof. Dr. Fahrettin GÖKTAŞ

Fırat Üniversitesi Rektörü

**Baş Editör / Chief Editor**

Dr. Ahmet TEKİN

**Editörler / Editors**

Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR, Dr. Eyüp BOZKURT

**Mizanpaj Editörü / Layout Editor**

Öğr. Gör. Murat DEMİRKOL

**Dil Uzmanları / Language Experts**

Arş. Gör. Yusuf Celal EROL / Arş. Gör. Batuhan SELVİ

Arş. Gör. Rabia Sena AKBABA / Arş. Gör. Yelda KÖKÇÜ

**Görsel Tasarım / Visual Design**

Öğr. Gör. Kainat ÖZPOLAT

**İletişim / Communication**

**Adres/Address:** Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Elazığ-TURKEY

**Telefon / phone:** +904242370086

**e-posta / e-mail:** [turk-jes@firat.edu.tr](mailto:turk-jes@firat.edu.tr)

Baskı/Print

Fırat Üniversitesi Basımevi

ISSN:2148-1865

e-ISSN: 2458-8210

**TURK-JES, 2014 yılı Ocak Ayından itibaren yılda 3 sayı olarak yayınlanmaktadır.**

## **Dergi Hakkında**

**Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, eğitimde kuram ve uygulama alanlarına yönelik, eğitim alanına katkıda bulunan özgün araştırma makalelerini, denemeleri/derlemeleri ve çevirileri yayınlayan hakemli bir dergidir. Dergide, şu alanlarda yapılmış kuramsal ya da uygulamalı çalışmalar yayınlanır: Eğitim yönetimi, denetimi; eğitim felsefesi, eğitim tarihi ve politikaları; psikolojik danışma ve rehberlik; erken çocukluk ya da okulöncesi eğitimi; özel eğitim; yetişkin eğitimi; eğitimde kullanılan ölçme değerlendirme ve araştırma teknikleri; eğitim teknolojisi; eğitimde program geliştirme ve değerlendirme; fen bilimleri ve matematik eğitimi; güzel sanatlar eğitimi; beden eğitimi; sosyal bilgiler eğitimi; Türkçe eğitimi; yabancı dil eğitimi ve uygulamalı dilbilim. Yayınlanması istenen çalışmalar DergiPark sistemine yüklenmelidir. Çalışmalar mutlaka eğitim alanı ile ilişkili olmalıdır.

**Dizinlenme (İndeksler):** SOBİAD, Türk Eğitim İndeksi, Researchbib, Index Copernicus, Scientific Indexing Services, Google Scholar, dizinlerinde taranmaktadır.

Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES) yılda üç kez (Ocak, Mayıs ve Ekim) olmak üzere eğitim alanındaki orjinal araştırma makaleleri ve derlemeleri yayınlayan hakemli bilimsel akademik bir dergidir. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir. Yayımlanan yazıların sorumluluğu tümüyle yazar(lar)a aittir. Her kurumdan ve her ulustan bilim insanlarının yazılarına açıktır. Dergi, çift hakemli değerlendirme sürecini uygulamaktadır. Sunulan makalelerdeki hakemler ve editör tarafından yapılması istenilen düzeltmelerin bir ay içerisinde yapılıp makalenin en son halinin dergi sistemine yüklenmesi gerekmektedir. Dergiye sunulan makalelerin içeriği ve formatı uygun görülmediği takdirde dergi editörleri ve yayın kurulu yayını reddedebilir.

## **About Journal**

Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES) is three issues a year (January, May and October), a peer-reviewed scientific academic journal including original research articles and reviews in the field of education. The publishing language of the journal is Turkish and English. The authors are solely responsible for the ideas and opinions expressed in the articles, of which TURK-JES cannot be held responsible. It welcomes articles by scientists from every institution and nation. TURK-JES administers a double-blind peer review process. Authors are expected to do necessary corrections and return the final version for reconsideration to the secretariat of editorial board when corrections are asked after the blind review of a submitted manuscript, within one month of receipt. The manuscripts submitted to the journal are refused or sent back by the editors or the editorial boards of journal if the format and content is not suitable for the Journal if the format and content is not suitable.

## BİLİM KURULU/EDITORIAL BOARD

- Dr. Agustinus BANDUR, Universitas Persada
- Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Ahmet Turan SİNAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Ali ÜNAL, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Andrina GRANIÇ, University of Split
- Dr. Angelica HOBJILA, University of Iași
- Dr. Ayşe KIZILDAĞ, Aksaray Üniversitesi
- Dr. Ayşegül GÖKHAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Cengiz TAŞKIRAN, Muş Alparslan Üniversitesi
- Dr. Ching Sing CHAI, Nanyang Technological University
- Dr. Cihad DEMİRLİ, İstanbul Ticaret Üniversitesi
- Dr. Didem KARAKAYA CIRIT, Munzur Üniversitesi
- Dr. Ebru BOZPOLAT, Cumhuriyet Üniversitesi
- Dr. Emine Kübra PULLU, Munzur Üniversitesi
- Dr. Emrah UYSAL, Mersin Üniversitesi
- Dr. Figen AKÇA, Uludağ Üniversitesi
- Dr. Genç Osman İLHAN, Yıldız Teknik Üniversitesi
- Dr. Grosseck GABRIELA, Universitatea de Vest din Timisoara
- Dr. Gökhan ARASTAMAN, Hacettepe Üniversitesi
- Dr. Haki PEŞMAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Hasan DEMİRTAŞ İnönü Üniversitesi
- Dr. Hasan GENÇ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Dr. Hasan ÖZCAN, Aksaray Üniversitesi
- Dr. Hasan Hüseyin KILIÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Dr. İbrahim Yaşar KAZU, Fırat Üniversitesi
- Dr. İdris KAYA, Gaziantep Üniversitesi
- Dr. İrfan EMRE, Fırat Üniversitesi
- Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. İsmail Hakan AKGÜN, Adıyaman Üniversitesi
- Dr. Jaime S, University of Chile
- Dr. Lilia HALIM, Universiti Kebangsaan
- Dr. Martina Matějčėk ROZSYPALOVÁ, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Fırat Üniversitesi  
Dr. Milan KUBIATKO, Masaryk University, Slovakya  
Dr. Muhammed ZİNCİRLİ, Fırat Üniversitesi  
Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN, Fırat Üniversitesi  
Dr. Mustafa ÇELİKTEN, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi  
Dr. Nermin YAZICI, Hacettepe Üniversitesi  
Dr. Niyazi ÖZER, İnönü Üniversitesi  
Dr. Nurşat BİÇER, Amasya Üniversitesi  
Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Dr. Ramazan YİRCİ, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Dr. Rodrigo LOZANO, University of Leeds  
Dr. Seçil Eda ÖZKAYRAN, Bartın Üniversitesi  
Dr. Selçuk AYDEMİR Muş Alpaslan Üniversitesi  
Dr. Sevim ÖZTÜRK, İnönü Üniversitesi  
Dr. Tristan JOHNSON, Northeastern University  
Dr. Turgut KARAKÖSE, Dumlupınar Üniversitesi  
Dr. Ülkü Ulukaya ÖTELEŞ, Muş Alparslan Üniversitesi  
Dr. Yalın Kılıç TÜREL, Fırat Üniversitesi  
Dr. Zafer ÇAKMAK, Fırat Üniversitesi

## **MAYIS 2022 (CİLT:9, SAYI:2 ) HAKEM LİSTESİ / REFEREES LIST**

- Dr. Aysel KIZILKAYA NAMLI (Munzur Üniversitesi)  
Dr. Ramazan ERDOĞAN (Bitlis Eren Üniversitesi)  
Dr. Canan AVCI (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Dr. İsa KAYA (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Dr. Filiz ELMALI (Fırat Üniversitesi)  
Dr. Niyazi ÖZER (İnönü Üniversitesi)  
Dr. Halim SARICAOĞLU (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)  
Dr. Önder BALTACI (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)  
Dr. Gönül ŞENER (Munzur Üniversitesi)  
Dr. Zübeyde YARAŞ (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi)  
Dr. Demet DENİZ YILMAZ (Muş Alparslan Üniversitesi)  
Dr. Elçin AYZ (Dicle Üniversitesi)  
Dr. Emrah AKMAN (Ordu Üniversitesi)  
Dr. Sacide Güzin MAZMAN (Uşak Üniversitesi)  
Dr. Ümit DİLEKÇİ (Batman Üniversitesi)  
Dr. Elif ŞENKUYTU (Atatürk Üniversitesi)  
Dr. Şenol YAVUZ (Hitit Üniversitesi)

<b>İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS</b>	<b>Sayfa Aralıkları/ Page Ranges</b>
<b>Araştırma Türü Makaleler</b>	
<b>Birsen SERHATLIOĞLU &amp; Fatma KALO</b>	<b>133-157</b>
<i>İlkokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine İlişkin Görüşleri*</i> <i>Elementary School Students' Perceptions about the Physical Education and Play Course</i>	
<b>Hikmet ZELYURT &amp; Osman OSMANOĞLU</b>	<b>158-180</b>
<i>El Ele Okul Öncesi Eğitime Kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) Kavram ve Kazanımları Açısından İncelenmesi</i> <i>An Analysis Of The "Hand In Hand To Preschool Education" Books In Terms Of The Concept And Achievements In The MEB Preschool Education Program (2013)</i>	
<b>Döndü Neslihan BAY</b>	<b>181-206</b>
<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kültürel Oyunlara Yönelik Görüşleri</i> <i>Preschool Teachers' Views on Cultural Games</i>	
<b>İhsan AKEREN</b>	<b>207-227</b>
<i>Ergenlerde Riskli Davranışların Yordayıcısı Olarak Kişilik Özellikleri</i> <i>Personality Traits As Predictors Of Risk Behaviors In Adolescents</i>	
<b>Tuğba ALAGÖZ &amp; Suzan CANLI</b>	<b>228-254</b>
<i>Öğretmenlerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri ve Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki</i> <i>The Relationship Between Conflict Management Strategies Used by Teachers and Emotional Intelligence Levels</i>	
<b>Merve AYAN &amp; Hasan Hüseyin ÖZKAN</b>	<b>255-290</b>
<i>Ortaokul 7.Sınıf Matematik Ders Kitabının Yapılandırma Açısından Değerlendirilmesi</i> <i>The Evaluation of Secondary School 7th-Grade Math Book in Terms of Constructivist Learning</i>	
<b>Nurhayat YILMAZ &amp; Recep ÇAKIR</b>	<b>291-325</b>
<i>Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlıkları ile Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları*</i> <i>Preservice Teachers' Digital Literacy and Attitudes towards Mobile Learning</i>	
<b>Seyit Bilal GÜNEŞ, Aysun AÇIKGÖZ &amp; Faysal ÖZDAŞ</b>	<b>326-354</b>
<i>Examination Of Teacher Views On The Management Of Undesirable Student Behaviors In Online Courses In The Distance Education Process</i> <i>Uzaktan Eğitim Sürecinde Çevrimiçi Derslerde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi</i>	
<b>Leyla YEŞİLÇİNAR, Orkun DALYAN, Hatice DALYAN &amp; Mehmet PİŞKİN</b>	<b>355-372</b>
<i>Çevrimiçi Eğitimin Lise Düzeyindeki Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi: Çanakkale Örneği*</i> <i>The Effect of Online Education on High School Students' Attitudes: The Example of Çanakkale</i>	



## Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 18.03.2021 Accepted/Kabul: 20.10.2021 Published/Yayınlama: 28.05.2022

### **İlkokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine İlişkin Görüşleri\***

Birsen SERHATLIOĞLU<sup>1</sup>, Fatma KALO<sup>2</sup>

#### **Öz**

Bu çalışmanın amacı ilkokul öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Oyun dersi hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Elazığ il ve ilçeleri 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 137 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Uzman görüşüne başvurularak hazırlanan görüşme formu 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Nitel veriler betimsel analiz yaklaşımıyla değerlendirilmiştir. Araştırma soruları çerçevesinde oluşturulan temalar kategorize edilerek yorumlanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin çoğunluğunun Beden Eğitimi ve Oyun ders saatini yeterli bulduğu, ders kapsamında en çok geleneksel oyunları tercih ettikleri, uygulamaların çoğunlukla okul bahçesinde yapıldığını belirttikleri, bu ders için kullanılan materyal, araç-gereçlerin yeterli olduğu ancak farklı materyal kullanmak istediklerini, bu dersi ağırlıklı olarak Matematik ve Fen Bilimleri dersleriyle bağlantılı olarak işlediklerine ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuçlar ışığında öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden eğitimi ve oyun dersi, ilkokul öğrencileri, nitel araştırma, görüşme

## **Elementary School Students' Perceptions about the Physical Education and Play Course**

#### **Abstract**

This research's aim is to determine 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade students' opinions about physical education and play course. Phenomenology from qualitative research techniques was used in this research. This research's participants

<sup>1</sup> Doktor Öğretim Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Elazığ-Türkiye, bserhatlioglu@firat.edu.tr, 0000-0003-2410-1351

<sup>2</sup> Sınıf Öğretmeni, MEB, Elazığ-Türkiye, fatmakalohecan@hotmail.com, 0000-0002-1497-0900

\* II. Uluslararası Sosyal Bilimler ve İnovasyon Kongresi, Elazığ, 26-28 Nisan 2019



consisted of 137 students enrolled in schools in Elazığ in city center. The research's data were collected with semi-structured interview form developed by researchers. Interview form which is prepared by asking for expert's opinions includes six open-ended questions. Qualitative data were evaluated with approach of descriptive analysis. Themes which were prepared within the scope of these search questions are commented by being categorized. As a result, it shows up that most of students find Physical Education and play course's time enough, prefer traditional plays most. They say that practises are generally done in school garden. They say that material used in this course enough but they want to use different materials. They have this course related to Maths and Science. Suggestions were said in the light of these results.

**Keywords:** Physical education and game lesson, primary school students, opinions, qualitative research

## 1. GİRİŞ

Modern eğitim anlayışında bireylerin belirlenen hedefleri gerçekleştirmeleri, zihinsel eğitim ihtiyacının giderilmesinin yanı sıra fiziksel eğitim ihtiyacının da karşılanmasıyla mümkündür. Eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülen Beden eğitimi, çocuğun sadece psiko-motor değil aynı zamanda duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimine de katkıda bulunur. Beden eğitimi özellikle oyun ile bütünleştirildiğinde çocukların yeteneklerini açığa çıkararak bütüncül gelişimini destekler, enerjisinin dışa aktarımını sağlayarak saldırgan davranışlarının önüne geçer, sosyal bir ortamda sosyalleşme çerçevesinde ilişkilerin ne yönde olması gerektiğini ve dolayısıyla da topluma uyum sağlamasını deneyimleyerek öğrenme fırsatı sunar (Güneş, 2004:2-4). Temelinde taklit ve deneyimlemeyi barındıran oyunlar çocuğun gerçek hayata adım atması ve sosyal çevreyi mevcut dünyasında şekillendirmesi yolunda çocuğa uygulama olanağı sağlar (Sormaz, 2012:143-145).

Çocukların herhangi bir sosyal ortamda çok uzun süre hareketsiz kalmaları düşünülemez. Çocuk, doğası gereği koşmak, zıplamak, tırmanmak gibi hareket temelli aktivitelerde bulunması gerektiği ihtiyacını hisseder. Bu ihtiyacın önemli bir kısmı Beden Eğitimi ve Oyun derslerinde karşılanır. Bu nedenle terimler dizgesinde hareket kavramının ilk sırada yer almasının öncelikli nedeni beden eğitimi, oyun, spor gibi kavramların hareket aracılığıyla yürütülmesidir. Yani beden eğitimi, oyun ve spor yoğun bir hareket içerir ve bireyler yaşamları boyunca hareket etmek durumundadırlar (Kale, 2003:1). Düzenli hareket beraberinde sağlıklı bireyleri getirir ve sağlıklı donatılmış bir hayat şüphesiz bireylerin en çok önemsemesi gereken mevzulardan biri olmalıdır (Kılıç, 2017:1).

Çocuklar, yetişkinlere oranla daha fazla hareket ederler. Büyüme gerçekleştikçe aktif yaşamda fiziksel hareketlilik anlamında bir düşüş gözlenir. İşte tam da bu noktada sosyal bir kurum olma görevi üstlenen okullar devreye girer ve çocukların yaşamları boyunca sürdürecekleri aktif hareketliliğe katkıda bulunurlar (Khayyat, 2015:4). Çocuklar fiziksel gelişim anlamında okul döneminde beden gelişiminde yaşamın ilk yıllarına nazaran daha ağır bir ilerleme kaydeder (Senemoğlu, 2009:421). Bu dönem büyüme hızında kayda değer artışların olmadığı bir dönemdir (Selçuk, 2000: 33). Böylesi durağan bir dönemde çocuklar oyun, spor gibi hareketlilik arz eden alanlarla gelişimlerine katkıda bulunulması

açısından yoğun bir şekilde aktif hale getirilmelidir. Hareketliliğin sürekliliğinin sağlanması ve bunun alışkanlığa dönüşmesi noktasında öğrencilerin beden eğitimi derslerine aktif bir şekilde dâhil olmalarının ve beden eğitimi derslerine verilen önemin artması gerektiği her geçen gün daha da önem arz etmektedir (Al-Zandee, 2018:3). Bunun gerekçelerinden biri, belki de en önemlisi olarak, değişen yaşam şartlarının bireyler üzerinde yarattığı negatif fiziki etkilere karşı sağlıklı bireylerin oluşumuna katkıda bulunmak adına beden eğitimi ve sportif etkinliklerin hayatın önemli bir parçası haline gelmesi düşünülebilir (Arslan, 2008:3). Sağlıklı bireylerin yetişebilmesi için çocukluktan itibaren bireylerin hareket ihtiyacının giderilmesi gerekir. Beden Eğitimi ve Oyun etkinlikleri bu ihtiyacı gidermeye yardımcı olacak aktivitelerden biridir (Yavuz, 2016:1).

Hayatın temel becerilerinin edinildiği, çocuğun sosyal çevresiyle yoğun bir şekilde etkileşim içine girdiği ilk çocukluk döneminden itibaren çocuklar oyunlar aracılığıyla etraflarında olup biteni kavramaya, anlamaya çalışırlar. Bir taraftan büyüme devam ederken diğer taraftan çocuk yavaş yavaş aile ortamından çıkıp sosyalleşmeye başlar. İlkokul döneminde oyun çocukların sosyal, fiziksel ve birçok yönden gelişimine katkıda bulunan; sevgi, barınma, beslenme gibi ihtiyaçlar kadar önemli öğelerden biridir (Can ve Çava, 2018:261-273). Oyunun gelişim üzerine olan sosyal, psikolojik açıdan olumlu etkileri birçok araştırmayla desteklenmiştir (Çelik ve Şahin, 2012:467-478). Özellikleri, materyalleri, kuralları kültürler ve dönemler arası çeşitlilik ve farklılık arz etse de oyunlar eğitimin önemli bir tamamlayıcısıdır (Arslan vd., 2010: 29). Her ne kadar günümüzde oyunların biçimleri ve içerikleri değişmiş olsa da öğrencilerin içinde buldukları gelişim döneminin özellikleri gereği oyun ve hareketlilik bir çocuk için daima hayatının merkezinde olmuştur. Çünkü çocuklar hayata gözlerini ilk açtıkları andan itibaren gerek kendini, gerekse etrafında bulunanları oyunlar aracılığıyla keşfederler ve oyun oynama süreci desteklendiği takdirde hayatları boyunca keyifli bir öğrenme aracına dönüşebilir (Başal, 2007:246). Oyunun becerilere katkı sunmasının yanı sıra çocuğun sosyalleşmesi, kurallara ve dolayısıyla da toplumsal kurallara uymayı öğrenmesi, çevresiyle barışık bireyler haline gelmesi noktasında da pek çok katkısından söz edilebilir (Hazar, 1996: 14). (Pehlivan, 2005: 12) ise oyunun çocuğun gelişim sürecine olan katkılarını şöyle sıralamıştır:

- Oyun, yaşanan dünya dışında gerçek dünyanın kapılarını açar.
- Birçok becerinin gelişmesine katkıda bulunur.
- Öz benliğin keşfine fırsat tanır.
- İyi bir sosyalleşme aracıdır.
- İfade edilemeyen duyguların dışa aktarımını kolaylaştıran bir tedavi biçimidir.

Çocuğun kişiliğinin gelişiminde etkili olan oyunun çocuğun gelişim özelliklerine uygunluğunun yanı sıra oyun alanlarının da nitelikli bir yapıda olması gerekmektedir (Türel, 1995:1). Tüm çocukların bu alanlardan istifade edebilmesi için oyun alanları tasarlanırken ‘çocuğa görelilik’ ilkesi doğrultusunda evrensel desenler göz önünde bulundurulmalıdır (Bağdaşı, 2016:272).Oyun alanları tasarlanırken sadece güvenlik tedbirleri değil, aynı zamanda eğlenirken öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak özellikte tasarımlar yapılmalıdır. Bir çocuk mevcut oyun alanları dışında açık alan, orman gibi herhangi bir doğal ortamda dahi oyun oynarken bu ortamlar çocuğun merak duygusunun oluşup gelişmesine katkıda bulunur. Yani oyunlar edinilen tecrübeler sonucu yaparak-yaşayarak öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar (Özdemir, 2010: 26).

Çocukların sosyalleşmesi sürecinde yoğun etkileşimde bulunacakları sosyal çevreleriyle sağlıklı bağ kurmaları için onların dönemlerine ait gelişim özelliklerinin de farkında olunması gerekmektedir. Bu farkındalığı oluşturmanın ön koşulu da çocuklara fiziksel aktivitelerini gerçekleştirmelerine imkân tanıyacak iyi bir eğitimi sağlamakla mümkün olacaktır. İnce ve kaba motor becerilerin gelişimi farklı aktivitelerle desteklenerek, çocukların tüm yaşamları boyunca aktif bir şekilde kullanacakları spor alışkanlığının ilk adımları atılmış olunur (Ayan ve Orhan, 2018:524). Bu nedenle gelişime ait ilkelerin psiko-motor diye ifade edilen oyun ve hareket temelli eğitim uygulamalarına dâhil edilmesi son derece önemlidir (Serbes ve Topkaya, 2012: 20).

Yaşamın her alanında görülen değişim ve gelişim bu değişim ve gelişimini beden eğitiminde de göstermektedir. Zihinsel ve fiziksel açıdan gelişimin devam etmesi için beden ve zihnin fiziksel aktivitelerle desteklenmesi gerekmektedir (Gökalp vd., 2011: 24). Günümüzde bilginin geleneksel yöntemlerle doğrudan aktarımının yerine bilginin uygulamaya dönük işlevsel hal alması sonucu mevcut eğitim ve öğretim programlarında da değişiklikler yapılması yoluna gidilmiştir. Bu değişiklikler yapılırken ülkelerin ve bireylerin ihtiyaçları dikkate alınarak programlar oluşturulur (Can ve Kuru, 2018: 98). Geliştirilen programlarda Beden Eğitimi ve Oyun dersinde de dersin amaçları doğrultusunda çeşitli aktivitelerle sağlıklı yaşam becerileri, temel hareketler gibi becerilerin gelişimi amaçlanır. Beden Eğitimi ve Oyun dersine aktif bir şekilde katılım gösteren bir ilkökul öğrencisinin ilkökulu bitirdikten sonra şu özel amaçları edinmesi beklenir (Meb, 2018:9):

- Basit kurallı oyun ve etkinliklerde temel becerileri öz güvenli bir şekilde sergiler.
- Hareket ile ilgili temel kavramları yaşamına yansıtır.
- Oyun tekniklerini bilir uygular.
- Oyunla ilgili kavramları bilir ve bunları kullanır.
- Fiziksel aktivitelere gönüllü olarak katılım gösterir.

- Kültürel değerlerimizle ilgili geleneksel oyunlarımızı bilir, kutlamalara istekli bir şekilde katılım gösterir.
- Kişisel sorumluluk almayı, adil oyun (fairplay) ve iş birliği gibi becerileri geliştirir.

Yaşam boyu sürecek etkiye sahip kazanım ve becerileri sağlama yolunda olumlu katkılar sunabilecek olan Beden Eğitimi ve Oyun dersi sayesinde vücut hareketleri belli bir form alır ve artık hayatın vazgeçilmez bir kesiti olur (Erkol, 2015:8).Öğrencilere hareket temelli bir yaşam şeklini kazandırması noktasında en iyi seçenekleri sunan okullarda bu becerinin edinimini sağlayacak işlevsel özelliğe sahip ders beden eğitimi ve oyun dersi'dir. İlkokullarda beden eğitimi ve oyun dersi gelişim- öğrenme özellikleri çerçevesinde ele alınırken beden eğitimi dersi yoluyla gerçekleştirilen etkinliklerin sinir-kas, zihinsel ve duyuşsal alanların gelişimini amaçladığı göz ardı edilmemelidir (Günüşık, 1973:7).

Yapılan araştırmalar sonucu bu alandaki çalışmaların ağırlıklı olarak beden eğitimi ve oyun dersine ait sınıf öğretmenlerinin görüşlerini kapsadığı (Kılıç, 2014; Taşkın, 2018; Yılmaz, 2018); ortaokul öğrencilerinin (Esen, 2010; Sayın, 2014; Keskin, 2015; Kılıçık, 2016; Yücekaya, 2017; Sarıdede, 2018) ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelendiği (Şimşek, 1998; Karakuş, 2005; Gülüm, 2008; Erdoğan, 2009; Yılmaz, 2012; Aras, 2013; Türkoğlu, 2016) görülmüştür. Buradan hareketle ilkökuller öğrencilerinin görüşleri açısından da araştırmaların yapılması gerekliliği tespit edilmiştir. Bunun sonucunda mevcut araştırma yürütülmüştür. Yapılan bu çalışma ile ilkökuller 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Oyun dersine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda ilkökuller öğrencilerinin görüşleri incelenmeye çalışılmış ve bu doğrultuda aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

Öğrencilerin;

1. Haftalık ders saatinin yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Haftalık işlenme durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Uygulanan etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Beden Eğitimi ve Oyun dersi uygulama alanlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Beden Eğitimi ve Oyun dersi araç-gereç/ materyallerin kullanımına ve yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Beden Eğitimi ve Oyun dersinin diğer derslerle bağlantılı olarak işlenip işlenmediğine ilişkin görüşleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Araştırmada ilkokul 3.ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın amacının belirlenmesi için olay ve olguların kendi bağlamlarında değerlendirilmeye çalışıldığı nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; kuram oluşturmayı temel alan bir yaklaşımla sosyal olay ve olguları içinde buldukları çevrede araştırmayı göz önünde tutan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek,2018: 41). Nitel araştırma sürecinde olgubilim (fenomenoloji) deseni belirlenmiştir. Fenomenolojik araştırma, bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma deseni olarak gösterilmektedir (van Mannen, 2014; akt. Saban ve Ersoy, 2016). Bu kapsamda araştırmada ilkokul öğrencilerinin beden eğitimi ve oyun öğretimi dersine ilişkin algı ve deneyimleri derinlemesine işlenerek ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Cinsiyet	3.Sınıf	4.Sınıf
Kız	29	50
Erkek	21	37
Σ	50	87

Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Elazığ ili ve ilçelerinde 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 137 ilkokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. 50 ilkokul 3.sınıf, 87 ilkokul 4.sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 137 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Örneklem yöntemi olarak kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, diğer örnekleme yöntemlerinden istifade edilemediğinde, çalışmaya ivme kazandırmak için ulaşılmasında sıkıntının olmadığı katılımcılar seçiminde kullanılan örnekleme türüdür (Şimşek ve Yıldırım, 2018:123).

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler; sabit seçenekli yanıtlama, kolay analiz, görüşülen kişiye kendini ifade imkânını tanıma ve gerektiği durumlarda daha fazla bilgi elde etme gibi avantajlar sağlar (Büyüköztürk, 2018:159). Bu form öncelikle ilgili alan yazın dikkate alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form uzman görüşüne sunulmuştur. Bu noktada iki alan uzmanı, iki Sınıf Öğretmeni

ve bir Türkçe Öğretmen'inin görüşleri sonucunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Son hali verilen görüşme formu 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu öğrencilerin gelişim düzeyleri ve içinde buldukları dönem dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu sorular aracılığıyla elde edilen veriler ışığında araştırma hedefine ulaştırılmaya çalışılmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde daha önceden belirlenen temalara göre özet ve yorumların yapıldığı betimsel analiz yaklaşımı tercih edilmiştir. Betimsel analiz hem araştırma soruları çerçevesinde ortaya çıkan temalara göre oluşturulabilir, hem de görüşme boyunca istifade edilen alt boyutlar göz önünde bulundurularak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018:239). Mevcut araştırmada araştırma soruları çerçeveyi oluşturmuştur. Araştırma soruları çerçevesinde analiz süreci yürütülerek verilerin ana formuna bağlı kalınmış ve doğrudan alıntılarla okuyucuya sunulmuştur. Çerçeve belirlendikten sonra veriler işlenmiştir. Veriler incelenirken öncelikle genel olarak gözden geçirilmiştir. Bu aşamada çerçeve ile bağlantılı olmayan veriler elenmiştir. Araştırma kapsamına alınan veriler kodlama sürecine girmiştir. Kodlamalar ortak ifadelerin gruplandırılması ile oluşturulmuştur. Aynı zamanda kodlamalar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra anlam kümelerine göre ana kategori ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler tablo haline getirilmiş ve doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için detaylı betimleme, katılımcı onayı, kodlayıcılar arası görüş birliği açısından değerlendirilmiştir (Creswell, 2015, Saban ve Ersoy, 2016). Kodlayıcılar arası güvenilirliği Miles & Huberman (1994) tarafından önerilen “Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü ile hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik ortalama %90 olarak hesaplanmıştır.

### 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ilkokul 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Oyun dersine ilişkin görüşleri yapılan betimsel analiz sonucunda belirlenen temalar ve frekanslar kapsamında sunulmuştur. Oluşturulan tablolar çerçevesinde ulaşılan bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Katılımcılara ilişkin direk alıntılar belli bir kodlama ile verilmiştir. Buna göre öğrenciler kısaca “Ö” olarak kodlanmış olup her katılımcı kodunun yanında “Ö1,Ö2” biçiminde numara verilerek sıralanmıştır. Numaranın yanı sıra öğrencinin cinsiyetine ilişkin bilgi de kodlamaya eklenmiştir (Ö12-K).

#### **Beden Eğitimi ve Oyun dersi ders saatinin yeterliliğine ilişkin bulgular**

Yapılan çalışmada 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin “Beden Eğitimi ve Oyun dersinin ders saati yeterli midir? Neden?” sorusunu yanıtlamaları istenmiştir. Verilen yanıtlar çerçevesinde ulaşılan kategoriler ve alt k ategoriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.**Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin Ders Saatinin Yeterliliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

3.Sınıf		4.Sınıf	
Nedenler	f	Nedenler	f
Yeterli	Fazla işlenirse hasta olma	Yeterli	Diğer derslere vakit kalmayacağı
	Fazla olursa diğer derslere vakit kalmayacağı		55
	Elverişsiz hava şartları		Evde de oynandığı
Yetersiz	Daha fazla oynamak isteme	Yetersiz	Daha fazla oynamak isteme
	5		32

Tablo1 incelendiğinde, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ders saatinin yeterliliğine ilişkin görüşleri iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu alt kategoriler ‘yeterli’ ve ‘yetersiz’ olarak belirlenmiştir.3.sınıf öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Oyun dersinin ders saatinin yeterliliğine ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde; yeterli(45) kategorisine yapılan yüklemelerin yetersiz (5) kategorisine yapılan yüklemelere göre çok daha yüksek oranda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ders saatinin yeterliliğine ve yetersizliğine neden olan faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri de ortaya çıkarılmıştır. Buna göre ders saatinin yeterliliğine yönelik nedenler arasında daha fazla olması durumunda hasta olabilecekleri, diğer derslere vakit kalmayacağı ve elverişsiz hava şartları sıralanmıştır. Ders saatinin yetersizliğine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ise neden olarak daha fazla oyun oynama istemeleri belirlenmiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde dersin haftalık programdaki süresinin yeterli olduğu ve fazla süre verilirse öğrencilerin hasta olabilecekleri, diğer derslere vakit kalmayacağı ve elverişsiz hava şartlarının olabileceği görüşleri ortaya çıkmıştır. Buna örnek olarak bir öğrenci (Ö7-E)“*Yeterlidir. Çünkü fazla oynarsak terlerimiz ve hasta oluruz.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka öğrenci (Ö27-K) ise “*Yeterlidir. Çünkü çok fazla oyun oynamak sağlığımızı bozar.*” ifadesini kullanmıştır. Yine öğrencilerden Ö24-K ise “*Yeterli. Çünkü terliyorum.*” yanıtı ile “Fazla olursa hasta oluruz” nedeni kapsamında düşüncesini ifade etmiştir. 3.sınıf “yeterli” kategorisinde iki öğrenci (Ö8-K, Ö16-K) ise “Fazla olursa diğer derslere vakit kalmaz” nedenine açıklayıcı cevapta bulunarak “*Bence yeterlidir. Çünkü diğer derslere vakit kalmaz.*” şeklinde bir ifade kullanmışlardır. 3.sınıf “yeterli” kategorisinde öğrencilerden (Ö32-K)“*Beden Eğitimi ve Oyun dersinin ders saati bence yeterlidir, hatta fazladır bile. Çünkü kış olduğunda dersimizi yapmıyoruz.*” , (Ö13-E) ise “*Bence yeterli, çünkü çok dışarıda kalmamalıyız.*” ifadeleri ile hava şartları bünyesinde ders yeterliliğine ilişkin ifadelerini belirtmişlerdir. 3.sınıf “yetersiz” yanıtını veren 5 öğrenciden (Ö2-E)“*Hayır, daha fazla oynamak istiyorum.*” yanıtı ile dersin yetersizliğine olan düşüncesini belirtmiştir.

4.sınıf öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Oyun dersinin yeterliliğine ilişkin soruya verdikleri cevaplara bakıldığında; öğrencilerden (Ö46-E) “*Beden Eğitimi ve Oyun dersinin ders saati yeterlidir. Çünkü bu sene sınavlarımız var.*” ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerden (Ö9-K) “*Evet. Çok oyun oynarsak veya beden yaparsak ders yapmaya zaman kalmaz ve iyi yetişemeyiz.*” şeklinde görüş bildirirken (Ö7-E) ise “*Yeterlidir. Çünkü zaten evlerde oynuyoruz. Yeter de artar.*” yanıtını vererek görüşünü belirtmiştir. 4.sınıf “yetersiz” kategorisi incelendiğinde “yetersiz” yanıtını veren 32 öğrenciden (Ö47-K) “*Hayır biz çocuğuz. Oynamaya, eğlenmeye hakkımız var. Beden yapacağımız gün gelse de yapmıyoruz.*” ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerden (Ö61-K) ise “*Bence yeterli değil. Çünkü çocuklar daha fazla oynamak istiyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

### Haftalık işlenen ders saati ve olması istenen ders saatine ilişkin bulgular

Öğrencilere araştırma kapsamında “Beden Eğitimi ve Oyun dersinin ders saatinin ne kadar olmasını istersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**Haftalık İşlenen Ders Saati ve Olması İstlenen Ders Saatine İlişkin Öğrenci Görüşleri

3.Sınıf				4.Sınıf			
İşlenen		Olmaması İstlenen		İşlenen		Olmaması İstlenen	
Ders saati	f	Ders saati	f	Ders saati	f	Ders saati	f
5	37	1-5	33	2	50	1-5	75
2	10	6-10	10	1	41	6-10	3
3	3	11 ve üstü	4	Hiç	2	Hiç	1

Tablo 2’ ye göre öğrenci görüşleri ‘işlenen’ ve ‘işlenmesi istenen’ ders saatleri adı altında iki kategori altında toplanmıştır. 3.sınıflara ait haftalık işlenen ders saati incelendiğinde en yüksek oranda 37 öğrenci ile 5 ders saati yanıtının verildiği görülürken, 10 öğrenci 2 ders saati şeklinde görüş bildirmiş ve 3 öğrenci haftalık 3 ders saati bu dersi işlediklerini belirtmiştir. Haftalık işlenen ders kategorisinde 4.sınıflara bakıldığında 50 öğrenci 2 ders saati işlediklerini belirtirken, 41 öğrenci haftalık 1 ders saati işlediklerini ifade etmiş ve “Hiç” yanıtıyla 2 öğrenci bu dersi işlemedikleri yönünde görüş bildirmiştir.

İlkokul 3.sınıf öğrencilerinin olması istenen ders saatine ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde, 33 öğrenci 1-5 arası, 10 öğrenci 6-10 arası ve 4 öğrenci de 11 ve üstü ders saati olarak olmasını istedikleri saate ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Olması istenen ders saatiyle ilgili 4.sınıfların



cevaplarına bakıldığında; en yüksek oranla 75 öğrenci 1-5 arası, 3 öğrenci 6-10 arası ders saati istediklerini belirtirken, 1 öğrenci ise bu dersin “hiç” işlenmemesi gerektiğini ifade etmiştir.

### Beden Eğitimi ve Oyun dersinde yapılan ve olması istenen etkinliklere ilişkin bulgular

3. ve 4.sınıflara ait Beden Eğitimi ve Oyun dersinde öğrencilere “Beden Eğitimi ve Oyun dersinde ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?” sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar çerçevesinde elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.**Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Yapılan ve Olması İstlenen Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri

	3.Sınıf		4.Sınıf			
	Yapılan	Olması İstlenen	Yapılan	Olması İstlenen		
<b>Takım Oyunları</b>	Basketbol	27	5	Futbol	54	1
	Futbol	15	1	Basketbol	9	12
	Voleybol	7	5	Voleybol	4	10
	Masa tenisi		6	Masa tenisi		11
	Hentbol		4	Hentbol		2
<b>f</b>		45	21		67	36
<b>Geleneksel Oyunlar</b>	Yakartop	17		Yakartop	46	
	Yağ satarım	14		Saklambaç	24	
	Mendil Kapmaca	12		Mendil Kapmaca	12	
	İstop	8		İstop	10	
	Saklambaç	5	4	İp Atlama	9	
	Bezirgan başı	2		Ebelemece	9	
	Yerden Yüksek	2		Yerden Yüksek	8	
				Dokuz Taş	6	
	İp atlama		4	Bezirgan başı	4	
	Birdirbir		3	Seksek	4	
				Yağ Satarım	3	
			Halat Çekme	1		
<b>f</b>		60	11		136	
<b>Temel Hareketler</b>	Egzersiz	6		Temel Hareketler	17	
	Jimnastik		3	Jimnastik		7
<b>Atletizm</b>	Koşu/Yarış	27		Koşu/Yarış	13	5
<b>Diğer</b>	Çizgi Film İzleme	4		Resim Yapma/ Çizgi Film İzleme	7	
	Diğer Dersleri İşleme	1		Diğer Dersleri İşleme	5	
	Yeterli		2	Yeterli		17
	Trambolin		1	Yüzme		14
	Serbest Aktivite	1		Teknolojik araç-gereçler		

f	6	3	12	31
---	---	---	----	----

Tablo 3 incelendiğinde ana kategoriler yapılan aktiviteler; takım oyunları, geleneksel oyunlar, temel hareketler, atletizm ve diğer olarak kategorize edilmiş olup her bir sınıfa ait alt kategoriler görülmektedir. Buna göre 3. Sınıflarda en çok geleneksel oyunların (60) oynandığı belirlenmiştir. Geleneksel oyunları takım oyunları (45) takip ederken, atletizm (27) üçüncü sırada yapılan etkinlikler arasındadır. Temel hareketler ve diğer etkinliklerin ise öğrenciler tarafından eşit sayıda (6) yapıldığı yönünde görüş bildirilmiştir. 3.sınıf öğrencilerinin istediği etkinlikler incelendiğinde; en çok takım oyunlarından masa tenisi(6), eşit sayıda basketbol ve voleybol (5) ve bunları sırası ile hentbol(4) ve futbol(1) takip etmiştir.

Tablo 3'te 4.sınıflarda yapılan etkinlikler kategorisi altında en yüksek sayıda geleneksel oyunlara(136) yüklemeye yapıldığı bunu ise sırasıyla takım oyunları (67), temel hareketler (17), atletizm (13) ve diğer etkinliklerin (12) izlediği görülmektedir. 4.sınıf öğrencilerinin olması istenen etkinlikler kategorisinde, en fazla takım oyunları (36), sonra sırası ile diğer (31), temel hareketler (7), atletizm (5) olarak belirtilmiştir.4.sınıf öğrencileri açısından olması istenen etkinliklere bakıldığında geleneksel oyunların hiçbir öğrenci tarafından tercih edilmediği görülmüştür.

### Beden Eğitimi ve Oyun dersine ait alanlara ilişkin bulgular

Araştırmada 3. ve 4. sınıf öğrencilerine “Beden Eğitimi ve Oyun dersini nerede uyguluyorsunuz?”, “Bu dersi başka nerede/nerelerde uygulamak istersiniz?” ve “Okulunuzda bu ders için uygun yerler nerelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Ait Alanlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

3.Sınıf				4.Sınıf			
Mevcut Oyun Alanları	Uygulama Yapılan Alanlar	Uygulama Yapılmak İstenecek Alanlar	Nedenleri	Mevcut Oyun Alanları	Uygulama Yapılan Alanlar	Uygulama Yapılmak İstenecek Alanlar	Nedenleri
Basketbol Oyun Alanı	Bahçe	Kapalı Spor Salonu	Hava şartları Temiz olma	Futbol Oyun Sahası	Bahçe	Kapalı Spor Salonu	Soğuk Hava Şartları Merak

f/ 49	47	39	68	76	30	
Futbol Oyun Sahası	Kapalı Spor Salonu	Açık Alan/Park	Geniş alan	Basketbol Oyun Alanı	Sınıf	Halı Saha
f/ 40	2	4	35	20	7	
Voleybol Oyun Alanı	Sınıf	Oyun Odası	Voleybol Oyun Alanı	Futbol Oyun Sahası	Ev	Aile ilgisinin fazla olması
f/ 33	1	3	18	10	5	
Tenis Masası	Bodrum Kat	Okul Bahçesi	Tenis Masası	Basketbol Oyun Alanı	Geniş bir alan	
f/ 21	1	1	17	1	3	
Kapalı Spor Salonu		Drama Odası	Eğlenceli olma	1 Kapalı Spor Salonu	Kapalı Spor Salonu	Spor Kompleksi
f/ 11		1	11	1	3	
Oyun Odası		Bilgisayar	Oyun Odası			
f/ 3		1	2			

Tablo 4'te öğrencilerin okullarında beden eğitimi ve oyun öğretimi dersi için bulunan alanlar, kullandıkları alanlar ve uygulama yapmak istedikleri alanlara ilişkin görüşleri belirtilmiştir. Buna göre 3.Sınıf öğrencileri okullarında basketbol sahası(49), futbol sahası(40), voleybol sahası (33), masa tenisi alanı (21), kapalı spor salonu (11) ve oyun odası(3) bulunduğunu ifade etmiştir. 3.sınıflarda uygulama yapılan alanlar incelendiğinde; Beden Eğitimi ve Oyun dersinin en çok bahçede(47) uygulandığı görülmektedir. Sayılarında önemli ölçüde düşüşün görüldüğü diğer uygulama yapılan alanlara bakıldığında; mevcut durumda (11) kapalı spor salonunun olduğu yönünde görüş bildiren öğrencilerden sadece (2) tanesi Beden Eğitimi ve Oyun dersini kapalı spor salonunda uyguladıklarını bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra (1) öğrenci Beden Eğitimi ve Oyun dersini sınıfta, (1) öğrenci ise okulun bodrum katında uyguladıklarını ifade etmişlerdir. 3.sınıflara ait “uygulama yapılmak istenen alanlar ve nedenleri” alt kategorileri incelendiğinde; (39) öğrenci olumsuz hava şartları ve daha temiz olduğunu bildirerek Beden Eğitimi ve Oyun dersini kapalı spor salonunda uygulamak istedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bir öğrenci (Ö41-K) “*Spor alanı çünkü su olmaz, çamur olmaz.*” şeklinde görüş belirtirken, bir diğer öğrenci (Ö32-K) “*Bu dersi başka bir yerde yani kapalı spor salonumuz olsa orada yapmak isterim. Çünkü kış olunca dersimizi yapamıyoruz.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Kapalı spor salonunda bu dersi yapmak isteyen bir başka öğrenci (Ö13-E) “*Kapalı spor salonu. Çünkü yağmur yağınca ıslanmayız.*” ifadesi ile hava şartlarına dair nedensel bir ifade kullanmıştır. Uygulama yapılmak istenen alanlar ve nedenlerine dair görüş bildiren öğrencilerden biri (Ö7-E) “*Bu dersi yeşil alanda*

oyun oynamak isterim. Çünkü daha güzel olur.” ifadesini kullanmıştır. 3. sınıflara ait uygulama yapılmak istenen alanlar ve nedenleri alt kategorisinde “drama salonu” yanıtını veren bir öğrenci (Ö11-K) ise “Okulun alt katında bir drama odası olsun isterdim. Çünkü önceki okulumda vardı ve çok eğlenceliydi.” şeklinde nedensel bir görüş bildirmiştir.

4.sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda mevcut oyun alanları alt kategorisinde en yüksek oranda futbol oyun sahası (68) daha sonra sırası ile basketbol oyun alanı (35), voleybol oyun alanı (18), tenis masası (17), kapalı spor salonu (11) ve oyun odası (2) şeklinde bir sıralamaya ulaşılmıştır. Uygulama yapılan alanlar alt kategorisinde 3.sınıflarda olduğu gibi en çok bahçe (76) görüşü bildirilmiştir. Bahçeyi sırasıyla sınıf (20), futbol oyun sahası (10), basketbol oyun alanı (1) ve kapalı spor salonu (1) takip etmektedir. 4.sınıflara ait uygulama yapılmak istenen alanlar ve nedenleri alt kategorisinde ise soğuk hava şartlarından dolayı kapalı spor salonu (30) Beden Eğitimi ve Oyun dersinde en çok uygulama yapılmak istenen alan olarak belirtilmiştir. Öğrencilerden (Ö77-E) “Kapalı spor salonunda. Çünkü yağmur yağsa da oynarız.” ifadesini kullanırken, bir diğer öğrenci (Ö11-K) “Spor salonunda, çünkü hava bazen soğuk oluyor. Kapalı spor salonunda olsa çok iyi...” şeklinde olumsuz hava şartlarından dolayı kapalı spor salonu yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Uygulama yapılmak istenen alanlar ve nedenleri alt kategorisinde “evde” görüşünü belirten 5 öğrenciden biri (Ö31-K) ise “Evde uygulamak isterim. Çünkü ailem benimle ilgilenir isterim.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

## **Beden Eğitimi ve Oyun dersi araç-gereç/ materyallerin kullanımına ve yeterliliğine ilişkin bulgular**

### ***Materyal kullanımına ilişkin görüşler***

3.ve 4.sınıf ilkököl öğrencilerine yöneltilen “Beden Eğitimi ve Oyun dersinde hangi araç-gereç/materyal kullanıyorsunuz? Başka ne tür araç-gereç/materyal kullanmak istersiniz?” sorularının yanıtları analiz edildiğinde oluşturulan kategoriler Tablo 5.’te verilmiştir.

**Tablo 5.**Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Kullanılan ve Kullanılmak İstenen Araç-Gereç/Materyallere İlişkin Öğrenci Görüşleri

3.Sınıf				4.Sınıf			
Araç-Gereç/Materyal Adı		Araç-Gereç/Materyal Adı		Araç-Gereç/Materyal Adı		Araç-Gereç/Materyal Adı	
Kullanılan	f	Kullanılmak İstenen	f	Kullanılan	f	Kullanılmak İstenen	f
Top	49	Trambolin	17	Top	80	Hiçbir şey	24
Mendil	29	Raket	13	İp	24	Yüzme havuzu	9
İp	16	Minder	13	Taş	15	Tenis masası	8
Bayrak	2			Mendil	12	Trambolin	4
Taş	1		4	Hulahop/Çember	3	Oyuncak	4

		Park oyun araç-gereçleri	Sandalye	2	Futbol kalesi	4
		Atlama tahtası	Göz Bandı	1		
Yer Çizgileri	1	Tenis masası	Hiçbir şey	1	Halter	1
		Kaykay				
		Frizbi				
		Yer çizgileri				
f	98	64		143		60

Tablo 5'e göre 3.sınıf Beden Eğitimi ve Oyun dersinde kullanılan araç-gereç/materyallere ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, en çok topun (49) kullanıldığı, topu ise sırasıyla mendil (29), ip (16), bayrak (2), taş(1) ve yer çizgilerinin (1) izlediği görülmektedir. 3. sınıf öğrencileri tarafından kullanılmak istenen araç-gereç/materyaller incelendiğinde ise (17) öğrencinin Beden Eğitimi ve Oyun dersinde trambolin kullanmak istediklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Raket ve minderi ise eşit sayıda (13) öğrenci kullanmak istediğini belirtmiştir. Aynı zamanda 3.sınıf öğrencileri, kullanılmak istenen araç-gereç/materyallere ait (4) öğrenci park oyun araç-gereçlerini, (3) öğrenci atlama tahtasını, tenis masası, kaykay ve frizbiyi ise eşit sayıda (2) öğrenci ve son olarak (1) öğrenci de yer çizgilerini kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

Beden Eğitimi ve Oyun dersinde kullanılan araç-gereç/materyaller alt kategorisi 4.sınıf düzeyinde incelendiğinde; 3.sınıflarda olduğu gibi en çok topun (80) kullanıldığı, bunu ise sırasıyla ip(24), taş(15), mendil (12), hulahop/çember (3), sandalye (2) ve göz bandı (1) kullanımının izlediği saptanmıştır. Kullanılan araç-gereç/materyallere ilişkin ise (1) öğrenci "hiçbir şey" şeklinde görüş bildirerek Beden Eğitimi ve Oyun dersini etkili işlemedikleri yönünde bir izlenim oluşturmuştur. 4.sınıflara ait kullanılmak istenen araç-gereç/materyaller incelendiğinde, yüksek oranda (24) öğrenci "hiçbir şey" kullanmak istemediklerini belirtmiştir. Kullanılmak istenen araç-gereç materyaller alt kategorisinde (9) öğrenci yüzme havuzu, (8) öğrenci tenis masası, (4)'er öğrenci trambolin, oyuncak ve futbol kalesi ve (1) öğrenci de halter kullanmak istediğini ifade etmiştir.

### ***Beden Eğitimi ve Oyun dersinde kullanılan araç-gereç/materyallerin yeterliliğine ilişkin görüşler***

Araştırmada "Kullandığımız araç-gereç/materyaller yeterli midir? Yeterli olup olmadığını nedenleriyle birlikte yazınız." sorusu 3. ve 4.sınıf öğrencilerine sorulduğunda, verilen cevaplar kapsamında Tablo 6.'daki alt kategorilere ulaşılmıştır.

**Tablo 6.** Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Kullanılan Araç-Gereç/Materyallerin Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Öğrenci Görüşleri

3.Sınıf	4.Sınıf
---------	---------

Nedeni		f	Nedeni		f
İsraf			İsraf		
Yeterli	Fazlasının kargaşaya yol açacağı	43	Yeterli	Dersi fazla işlememe	44
Yetersiz	Materyal azlığı	5	Yetersiz	Araç-gereç eksikliği Materyalleri paylaşamama	42

Beden Eğitimi ve Oyun dersinde kullanılan araç-gereç/materyallerin yeterli olup olmadığına ilişkin görüşler incelendiğinde 3.sınıf öğrencilerinden (43)'ü yeterli, (5)'i yetersiz yönünde görüş bildirmiştir. Yeterli alt kategorisinde öğrencilerden (Ö14-K) *“Yeterlidir. Çünkü başka materyallere ihtiyacımız yok.”* ifadesini kullanmıştır. “Yeterli” alt kategorisinde bir başka öğrenci ise (Ö11-K) *“Evet. Çünkü fazla eşyalarımız olsa kargaşa çıkardı.”* görüşünü bildirmiştir. (5) öğrencinin araç-gereç/materyallerin yeterliliğine dair “yetersiz” yönünde görüş belirttiği öğrencilerden (Ö41-K) *“Yeterli değil. Çünkü çok az eşya var.”* ifadesini kullanırken, öğrencilerden (Ö13-E) ise *“Yetmez. Çünkü frizbi oynayamıyoruz.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

4.sınıflara ait kullanılan araç-gereç/materyallerin yeterliliğine ilişkin (44) öğrenci yeterli, (42) öğrenci yetersiz ifadesini kullanmıştır. “Yeterli” şeklinde görüş bildiren öğrencilerden (Ö44-K) *“Yeterlidir. Çünkü fazlasını alırsak para israfı olur.”* ifadesini kullanırken, öğrencilerden (Ö33-K) *“Kullandığımız araç-gereçler yeterlidir. Çünkü bir atlama ipiyle bütün kızlar oynar.”* şeklinde görüşünü bildirmiştir. Yeterli yönünde görüş bildiren öğrencilerden (Ö71-E) ise *“Evet yeterli. Çünkü fazla oyun oynamıyoruz, kitap okuyoruz.”* ifadesini kullanmıştır. “Yetersiz” alt kategorisinde kullanılan araç-gereç/materyallerin yeterli olup olmadığına ilişkin görüş bildiren öğrencilerden (Ö59-E) *“Hayır. Diyelim ki bir top getirdik ve öğretmenimiz onu kızlara verdi ve biz de futbol oynamak istiyoruz.”* ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerden (Ö63-E) ise *“Yeterli değil, çünkü bütün sınıf her şeyi paylaşamıyor.”* gerekçesinde bulunmuştur. Bir başka öğrenci (Ö14-K) ise *“Yeterli değildir. Okulumuza başka araç-gereçler getirilmelidir.”* ifadesi ile kullanılan araç-gereç/materyallerin yetersizliğine vurgu yapmıştır.

### **Beden Eğitimi ve Oyun dersinin diğer derslerle bağlantılı olarak işlenip işlenmediğine ilişkin görüşler**

Son olarak yapılan araştırmada 3. ve 4.sınıf öğrencilerine yöneltilen “Beden Eğitimi ve Oyun dersini diğer derslerle (Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri gibi...)bağlantılı olarak işliyor musunuz? İşliyorsanız hangi dersler olduğunu belirtiniz.” sorusuna verilen yanıtlar analiz edildiğinde Tablo 7.’deki bulgulara ulaşılmış olup bu bulgular aşağıda belirtilmiştir.

**Tablo 7.**Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin Diğer Derslerle Bağlantılı Olarak İşlenip İşlenmediğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

3.Sınıf		4.Sınıf	
Ders Adı	f	Ders Adı	f
Matematik	32	Fen Bilimleri	29
Hayat Bilgisi	24	Sosyal Bilimler	21
Fen Bilimleri	16	Matematik	19
Türkçe	4	Hayır	18
Hayır	2	Türkçe	2
İngilizce	1	İngilizce	2
		Trafik	1

Beden Eğitimi ve Oyun dersinin diğer derslerle bağlantılı olarak işlenip işlenmediğine ilişkin 3.sınıf öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde en çok Matematik (32) dersinin Beden Eğitimi ve Oyun dersine bağlantılı olarak işlendiği, bunu ise sırasıyla Hayat Bilgisi (24), Fen Bilimleri (16) ve Türkçe dersinin (4) izlediği görülmektedir. “Hayır” yanıtında bulunan (2) öğrenci Beden Eğitimi ve Oyun dersini diğer derslerle bağlantılı olarak işlemediğini belirtirken, İngilizce dersinin bağlantılı olarak işlendiğine dair bir öğrenci (1) görüş bildirilmiştir.

4.sınıflara ait bulgular incelendiğinde ise; beden Eğitimi ve Oyun dersinin en çok Fen Bilimleri (29) ile bağlantılı olarak işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilimler dersi için (21), Matematik dersi için ise (19) olarak görüşün bildirildiği alt kategoride (18) “Hayır” ifadesi kullanılmıştır. Türkçe ve İngilizce derslerinin eşit sayıda (2) diğer derslerle bağlantılı olarak işlendiği yönünde görüşün belirtildiği 4.sınıflara ait alt kategoride, Trafik dersi için ise bir öğrenci (1) görüş bildirmiştir.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan çalışmada ilkökul öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Oyun dersine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersine ilişkin görüşleri çeşitli açılardan ortaya koyulmuştur. Ulaşılan sonuçlara göre Beden Eğitimi ve Oyun dersinin yeterliliğine ilişkin öğrencilerin çoğunluğunun yeterli yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğrenciler buna neden olarak da Beden Eğitimi ve Oyun dersinin fazla işlendiği takdirde diğer derslere vakit kalmayacağı, hasta olunacağı ve elverişsiz hava şartlarını göstermişlerdir. Öğrencilerin beden eğitimi ve oyun dersini fazla işlemeleri halinde diğer derslere vakit kalmayacağı endişesi taşımaları aslında okul derslerinin sınav ve içerik odaklı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum da öğrencilerde sınav ve ders kaygısına yol açtığından öğrenciler Beden Eğitimi ve Oyun dersini ileri sürdükleri nedenlerden dolayı gereksiz bir ders olarak görmüşlerdir. Ayrıca öğrencilerin aileleri tarafından gelecek kaygısı nedeniyle yoğun bir ders çalışma sürecine odaklanmak durumunda bırakılmaları öğrencilerde Beden Eğitimi ve Oyun dersine karşı

negatif bir tutuma ve dolayısıyla haftalık işlenen ders saatinin yeterli olduğu yönünde görüş bildirmelerine neden olmuştur. Yaylacı (2012)'nin "*İlköğretim Okullarında Nasıl Bir Beden Eğitimi Dersi istiyorum?*" isimli çalışmasında da Beden Eğitimi dersine gereken önemin verilmediği, gereksiz ve kolay bir ders olarak görüldüğü vurgulanmıştır.

Haftalık olması istenen ders saatine ilişkin öğrenci görüşleri araştırma sonucunda ortaya çıkan bir başka sonuçtur. Bu sonuca göre 3.sınıf öğrencilerinin haftalık işlenen ders saati ile olması istenen ders saatine ilişkin yakın oranda görüş bildirdikleri görülürken, bu oranın 4.sınıflarda farklı sayılarda ortaya çıktığı görülmüştür. 4.sınıf öğrencilerinin 75'i haftalık olması istenen ders saatinin 1-5 saat aralığında olması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Bu noktadan hareketle sınıf öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun dersinin işlenmesi gereken ders saatine ilişkin öğretim programında belirlenen süreyi dikkate almadıkları görülmüştür. Oysaki öğretmenler belirlenen program kazanımlarını yürütmekle görevlidirler. Taşmektepligil vd. (2006: 144)'nin "*İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Ders Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi*" adlı çalışmada haftalık iki saatlik beden eğitimi dersinde öğrencilerin bir ders saati başka bir ders işledikleri, diğer ders saatinde ise serbest zaman aktiviteleri için bırakıldıkları ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma bulguları ile ortaya çıkan bir başka sonuç ise Beden Eğitimi ve Oyun dersinde yapılan ve öğrenciler tarafından olması istenen etkinliklerdir. 3. ve 4.sınıflarda en çok geleneksel oyunlarla ilgili etkinliklerin yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Takım oyunlarının ise hem 3 hem de 4.sınıflarda en çok yapılan etkinlikler kategorisinde ikinci sırada olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olması istenen etkinlikler incelendiğinde ise 3. ve 4.sınıfların benzer şekilde takım oyunlarını tercih ettikleri görülmüştür. Tüm bu etkinliklere ilaveten öğrencilerin trambolin, yüzme ve jimnastik gibi etkinliklerin de olmasını istediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin bildirdikleri görüşler neticesinde Beden Eğitimi ve Oyun dersinin genel anlamda belirli sportif etkinliklerle sınırlandırıldığı, yeni aktivitelerle desteklenmediği görülmektedir. Özcan ve Mirzeoğlu (2014) "*Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğrenci, Veli ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri*" adlı çalışmalarında Beden Eğitimi programı içeriğinin daima belirli birkaç konu ve etkinlik dâhilinde yürütüldüğü çıkarımında bulunmuşlardır.

Araştırma sonucunda ulaşılan bir başka sonuç ise Beden Eğitimi ve Oyun dersinin uygulama alanları ile ilgilidir. 3. ve 4.sınıflarda mevcut uygulama alanları olarak en çok basketbol oyun alanı ve futbol oyun sahasının bulunduğu, dersin uygulandığı alan olarak en çok bahçenin tercih edildiği ve bu dersin en çok kapalı spor salonunda yapılmak istendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler Beden Eğitimi ve Oyun dersini kapalı spor salonunda uygulamak istediklerine ilişkin neden olarak da hava şartlarını, salonun daha temiz olması ve merak unsurunu dile getirmişlerdir. "*İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin*



*Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri*” adlı bir araştırmada Beden Eğitimi dersinin etkililiği için gereken ortam ve malzemenin sağlanması gerektiği önerisinde bulunulmuştur (Tel vd. 2016: 9).

Beden Eğitimi ve Oyun dersinde kullanılan/ kullanılmak istenen araç-gereç/materyallere ilişkin görüşler araştırmanın bir başka sonucudur. 3. ve 4. sınıflarda Beden Eğitimi ve Oyun dersinde en çok topun kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İp, mendil, taş, çember, yer çizgileri, sandalye, bayrak ise bu derste kullanılan diğer araç-gereç/materyal olarak belirtilmiştir. Öğrenciler derste kullandıkları araç-gereç/materyal dışında ise trambolin, raket, tenis masası, yüzme havuzu, atlama tahtası, oyuncak, frizbi, kaykay, minder ve halter gibi araç-gereç/materyal kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. 4.sınıflarda 24 öğrencinin bu derste hiçbir araç-gereç/materyal kullanmak istememesi ise bu öğrencilerin derse karşı olumsuz bir tutum sergiledikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Beden Eğitimi ve Oyun dersinde kullanılan araç-gereç/materyallerin yeterliliğine ilişkin öğrenci görüşleri ise araştırmanın bir başka sonucudur. 3. ve 4.sınıf öğrencileri Beden Eğitimi ve Oyun dersinde kullanılan araç-gereç/materyallerin genellikle yeterli olduğu görüşünde bulunmuşlardır. Buna neden olarak da malzemelerin fazla olması durumunda kargaşaya yol açacağını, eldeki malzemelerle yetinilmesi gerektiğini ve dersi fazla işlemedikleri için fazla araç-gereç/materyale de ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Yetersiz yönünde görüş bildiren öğrenciler ise malzemelerin azlığını buna neden olarak göstermişlerdir. Buna benzer bir biçimde Yalçın (2009) tarafından yapılan “*Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Uygulanan Yeni İlköğretim Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*” adlı çalışmada Beden Eğitimi dersi için yeterli düzeyde araç-gereç ve tesisin sağlanmasıyla bu derste yaşanacak bazı sorunların çözümünün kolaylaşacağı yönünde görüş bildirilmiştir.

Yapılan araştırma ile son olarak Beden Eğitimi ve Oyun dersinin diğer derslerle bağlantılı olarak işlenip işlenmediğine ilişkin öğrenci görüşleri belirlenmiştir. Bu bulgu sonucunda 3.sınıf öğrencileri bu dersin en çok Matematik, 4.sınıf öğrencileri ise en çok Fen Bilimleri dersi ile ilişkili olarak yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Beden Eğitimi ve Oyun dersinin diğer derslerle olan bağlantısı incelendiğinde, dersin genel olarak diğer derslerle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra her iki sınıf düzeyinde de öğrencilerin bir kısmı Beden Eğitimi ve Oyun dersinin hiçbir dersle bağlantılı olarak yürütülmediği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- ✓ Beden Eğitimi ve Oyun dersinin etkililiğini artırmak için okullarda kapalı alan ve diğer oyun alanları ile araç-gereç/materyal ihtiyacı karşılanmalıdır.
- ✓ Beden Eğitimi ve Oyun dersinin önemi her fırsatta dile getirilmeli, uygulamalara yansıtılmalı ve bu dersle ilgili olarak okul idaresi-öğretmen-veli işbirliği sağlanmalıdır.

- 
- ✓ İlkokullarda bu ders ile ilgili farklı değişkenler ve farklı araştırma yöntemleri kullanılarak daha fazla çalışma yapılmalıdır.
  - ✓ Sınıf öğretmenlerine Beden Eğitimi ve Oyun dersinde farklı öğretim yöntemlerini görebilecekleri eğitim seminerleri düzenlenmelidir.
  - ✓ İlkokullarda Beden Eğitimi ve Oyun dersinde kullanılacak araç-gereç/materyallerin seçiminde öğrenci görüşleri dikkate alınmalıdır.
  - ✓ Öğrenciler sürekli sınava tabi tutuldukları için bu durum onlarda sınav kaygısına yol açmakta ve öğrenciler zamanla sosyal, sportif etkinliklerden uzaklaşmaktadırlar. Bu nedenle öğrencilerin Beden Eğitimi derslerine aktif bir şekilde katılımı sağlanmalı ve gerekirse öğrenciler belirli spor alanlarına yönlendirilerek bu derse olan tutumlarının olumlu yönde değişimi amaçlanmalıdır.
  - ✓ Yapılan araştırmanın daha geniş ve farklı örneklerle karşılaştırmalar dâhilinde yapılarak daha farklı sonuçların ortaya çıkarılması sağlanmalıdır.
  - ✓ İlkokullarda Beden Eğitimi ve Oyun dersinin diğer derslerle veya tek bir ders ile olan bağlantı düzeyleri geniş bir örneklem üzerinde incelenmelidir.
  - ✓ Sınıf Öğretmenliği Lisans programında bulunan ilgili derslerin etkililiği artırılmalıdır.
  - ✓ Beden Eğitimi ve Oyun dersine ilişkin farklı örneklerle ve araştırma yöntemleri kullanılarak karşılaştırmaların yapıldığı derinlemesine araştırmalar yürütülmelidir.

### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma Fırat Üniversitesi Etik Kurul'unun 21.03.2019 tarihli ve 97132852/302.14.01 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

## 5. KAYNAKÇA

- Akınoğlu, O. (2005), "Türkiye'de Uygulanan ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri", Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,(22)
- Al-Zandee, S. S. (2018), "Ortaokul Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Değişim Davranışlarının ve Beden Eğitimi Dersine Yatkınlıklarının Belirlenmesi", Aksaray,Aksaray Üniversitesi
- Aras, Ö. (2013), İlköğretim Kurumları 2.Kademede Öğrenim Gören Öğrenci ve Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Görüş ve Tutumlarının İncelenmesi,(Kars ili örneği).Yüksek Lisans Tezi,Gazi Üniversitesi
- Arslan, C., Yücel, A. S., Güllü, M. (2010), "İlköğretim ve Ortaöğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Spor ve Oyun Alışkanlıklarının İncelenmesi", Journal of New World Sciences Academy, (5 ,1)
- Arslan, Y. (2008), "Sınıf Öğretmenlerinin 1.Kademe Beden Eğitimi Ders Programlarına ve Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri", Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Ayan, S., Orhan, R. (2018), "Psiko-Motor ve Gelişim Kuramları Açısından Spor Pedagojisi", Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (8, 2)
- Aydın, A. K., Çıta, E. (2015), "Felsefe öğretim programının program geliştirmenin temel öğeleri kapsamında değerlendirilmesi", Dört Ege (8)
- Bağdaşı, Ç. K. (2016), "Erzincan Kenti Çocuk Oyun Alanlarının İncelenmesi" Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (3)
- Başal, H. A. (2007), "Geçmiş Yıllarda Türkiye'de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları", Eğitim Fakültesi Dergisi
- Can, S., Çava Kuru, G. (2018), "İlkokul Programında Yer Alan Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin bazı Avrupa Ülkelerindeki Benzer Dersler İle Karşılaştırılması",Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (20,1)
- Can, S., Çava, G. (2018), "Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlkokulda Uygulanan Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin Değerlendirilmesi",Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (8,2)
- Creswell, J. W. (2015). Nitel araştırma yöntemleri-beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma desenleri, Çev. Edt: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Çelik, A., Şahin, M. (2012), "Spor ve Çocuk Gelişimi", International Journal of Social Science, (6)
- Demirel, Ö. (2017), Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Pegem Akademi
- Demirel, Ö. (1992), "Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (7)
- Erdoğdu, M. (2009) İlköğretim 2.Kademe Beden Eğitimi Ders Programının Değerlendirilmesine İlişkin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri,Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi

- Erkol, A. (2015), Bilecik İlinde Bulunan 7-12.Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum ve Davranışlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi, Kütahya,Dumlupınar Üniversitesi
- Ertürk, S. (2017), Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Edge Akademi
- Esen, G. (2010), İlköğretim Okulları 2.Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine ve Ders Dışı Spor Etkinliklerine Yönelik Tutumlarında Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Rolü,Marmara Üniversitesi
- Gökalp, M.,Şahenk, S. S., Türkmen, M. (2011), "Beden Eğitimi Derslerinde Uygulanabilecek Çok Kültürlü Oyun Örnekleri", Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi,( 2,1)
- Gülüm, V. (2008), Adana İlindeki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında Uygulanmakta Olan Beden Eğitimi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi,Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi
- Güneş, A. (2004), Okullarda Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi, Ankara, Pegem Yayıncılık
- Günışık, E. (1973), İlkokullarda Beden Eğitimi,Ankara,Gençlik ve Spor Bakanlığı Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları Başbakanlık Basım Evi
- Hazar, M. (1996), Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim,Ankara, Tutibay Yayınları
- Kale, R. (2003), Okul Öncesi Dönemde Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi, Ankara,Nobel Yayıncılık
- Karakuş, E. (2005), Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Derslerinin Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğrencilerin ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri,(Kırıkkale ili örneği),Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi
- Keskin, N. (2015),Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlikleri,Yüksek Lisans Tezi,Karadeniz Teknik Üniversitesi
- Khayyat, H. N. (2015), İlköğretim Okullarında Sağlıkla İlgili Beden Eğitimi Programının Öğrencilerin Fiziksel Uygunluk Düzeylerine Etkisi, Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
- Kılçık, M. (2016), İlköğretim Okulları 2.Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi(Düzce Örneği),Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi
- Kılıç, L. (2017), "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi", İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Kılıç, M. (2014),"İlkokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Programının Sınıf Öğretmenleri ve Beden Eğitimi Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi", Şahinbey/Gaziantep örneği , Zirve Üniversitesi
- Küçükahmet, L. (2009),Program Geliştirme ve Öğretim,Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

- MEB. (2018), MEB Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı, Ankara
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Özcan, G., Mirzeoğlu, D. (2014), "Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğrenci, Veli ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri", *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3,1)
- Özdemir, A. (2010), "Pedagojik ve Ekolojik Yaklaşım İle Düzenlenmiş Çocuk Mekanlarında Avrupa Deneyimi", *Bartın Üniversitesi* (2)
- Özdemir, S. M. (2009), "Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6,2)
- Parsak, B. (2018), "Ortaokul Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında Uygulanmakta Olan Beden Eğitimi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi", *Mersin Üniversitesi*,
- Pehlivan, H. (2005), *Oyun ve Öğrenme*, Ankara, Anı Yayıncılık
- Posner, G. (1995), *Analyzing The Curriculum*, New York, McGraw-Hill
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*, Ankara, Anı Yayıncılık
- Sarıdede, Ş. K. (2018), *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi
- Sayın, E. (2014), *Ortaöğretimde Okuyan Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Bakış Açılarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi
- Selçuk, Z. (2000), *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2009), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara:, Pegem Akademi
- Serbes, Ş., Topkaya, İ. (2012) *Okul Öncesi Eğitiminde 'Oyun ve Hareket' Etkinlikleri (okul öncesinde psiko-motor alan eğitimi)*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım
- Sormaz, F. (2012), *Çocukluk, Oyun ve Oyuncak*, İstanbul, İkinci Adam Yayınları
- Sönmez, V. (1993), *Eğitim Felsefesi*, Ankara
- Sönmez, V. (2015), *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara, Anı Yayıncılık
- Şimşek, S. (1998), *İlköğretim 8.Sınıf Beden Eğitimi Dersinin Öğrencilerin Psiko-motor Gelişimine Katkısı Konusunda Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Öğrencilerin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi
- Taşmektepligil, Y., Yılmaz, Ç., İmamoğlu, O., Kılıcıgil, E. (2006), "İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Ders Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi", *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, (4,4)

- Tel, M., Bozkurt, E., Celayir, İ. (2016), "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri", Spor Bilimleri Dergisi, (11,3)
- Türel, G. (1995), "Çocuk Oyun Alanları Tasarımı", Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi, (10,1)
- Türkoğlu, Ç. (2016), Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Farkındalık Durumlarının İncelenmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi
- Tyler, R. (2013), "Program Geliştirmede Spesifik Yaklaşımlar" (A. Çekin, Dü.) İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, (2,2)
- Yalçın, H. (2009), "Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Uygulanan Yeni İlköğretim Beden Eğitimi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri", Ankara, Ankara Üniversitesi
- Yavuz, N. F. (2016), "Okul Öncesi Dönemde Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinin Çocukların Hareket Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi", Karabük, Karabük Üniversitesi
- Yaylacı, F. (2012), "İlköğretim Okullarında Nasıl Bir Beden Eğitimi Dersi İstiyorum?", Milli Eğitim Dergisi (195)
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara, Seçkin Yayınevi
- Yılmaz, A. (2012), Ortaöğretim Kurumlarındaki Yönetici, Beden Eğitimi Öğretmeni ve Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşlerin Tespit Edilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi
- Yılmaz, U. (2018), "Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Fiziksel Aktivite Engellerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi", Akdeniz Üniversitesi
- Yücekaya, M. A. (2017), Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Değerlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi
- Yüksel, S. (1998), Okula Dayalı Program Geliştirme, Gazi Üniversitesi

---

**Extended Abstract**

In the modern understanding of education, people's achievement towards their goals is only possible by supporting them to meet their cognitive needs as well as physical education needs. As an integral part of education, physical education contributes not only to the psycho-motor development of children but also to their emotional, mental, and social development. Considering the intense movement in physical education, games, and sports, individuals have to move throughout their lives. Healthy lives in a society depend on meeting individuals' movement needs starting from childhood. Physical education and play activities are one of the activities that will help to meet this need. In schools that offer the best options for students to gain a movement-based lifestyle, students are able to gain those skills through the Physical Education and Play course. The studies with the focus on this course generally examined elementary school teachers' (Kılıç, 2014; Taşkın, 2018; Yılmaz, 2018), secondary school students' (Esen, 2010; Sayın, 2014; Keskin, 2015; Kılçık, 2016; Yücekaya, 2017; Sarıdede, 2018), and Physical Education and Play teachers' attitudes towards the course in terms of several variables (Şimşek, 1998; Karakuş, 2005; Gülüm, 2008; Erdoğan, 2009; Yılmaz, 2012; Aras, 2013; Türkoğlu, 2016). Therefore, there is a need to examine elementary school students' views towards the course. This study aimed to determine 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade students' opinions about the Physical Education and Play course in terms of following aspects:

1. The adequacy of the weekly course hours
2. Weekly handling status
3. Weekly activities
4. Places the course is handled
5. Use of the equipment/materials and their adequacy
6. Its connections with the other disciplines

This study was employed using a phenomenological qualitative research approach. The participants consisted of 137 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade students enrolled in schools in Elazığ city center and districts. The data was collected during the spring semester of the 2018-2019 academic year. For data collection, a semi-structured interview form consisting of six open-ended questions was administered. The interview form was designed by the researchers and finalized after expert opinions. Semi-structured interview forms were administered to the participants one-on-one. The data were analyzed through descriptive analysis. The research questions formed the framework of the study. The analysis process was carried out based on the research questions and the results were supported with direct quotations from the participants. The results revealed that participants' opinions about the adequacy of the course hours were gathered in two categories as adequate and inadequate with higher loading on the adequate category. Most of the participants stated that the weekly lesson hours were carried out as stated in the program. In terms of the in-class activities, the participants mentioned that they generally played traditional games and suggested to play team games in the Physical Education and Play course. In addition, while the 3<sup>rd</sup> graders stated that they had basketball, football, and volleyball fields in their schools, the 4<sup>th</sup> graders generally mentioned football fields in their schools. Almost all participants reported that the materials were sufficient and "ball" is the

mostly used material during the lesson. Although the 3<sup>rd</sup> graders preferred to have trampoline in their schools, the other group did not mention any specific material for the course. Another finding is related to the connection of the course with mathematics and social studies courses for the 3<sup>rd</sup> grade students. For the 4<sup>th</sup> grade, this connection is between the Physical Education and Play course and science education and social science courses. In line with the students' opinions, the Physical Education and Play course was generally limited to certain sportive activities, it was not advanced by including new activities, there were basketball and football fields as playgrounds, and the school garden and the indoor gymnasium were mostly preferred as the area where the course was handled. According to the findings of the study, it is concluded that in order to increase the effectiveness of the Physical Education and Play course, it is necessary to benefit from indoor and other playgrounds and variety of equipment/materials in schools, to emphasize the importance of the course and to reflect it to the practices, and to conduct more studies using different variables and different research methods regarding this course.





## Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş:26.03.2021 Accepted/Kabul: 02.02.2022 Published/Yayınlama: 28.05.2022

# El Ele Okul Öncesi Eğitime Kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) Kavram ve Kazanımları Açısından İncelenmesi

Hikmet ZELYURT<sup>1</sup>, Osman OSMANOĞLU<sup>2</sup>

## Öz

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına eğitim materyali olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz gönderilen “El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3” kitaplarının MEB 2013 OÖEP’yi destekleme durumu incelenmiştir. Araştırmada MEB 2013 OÖEP’de çocukların eğitimleri için belirlenen kazanımlar ile kavramlara yer verme düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verilerine nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ve görüşme sorularıyla ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Kazanım ve Göstergeler Değerlendirme Formu” ve “Öğretmen Görüşme Formu” araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Bu kitapları sınıflarında kullanmış 20 okul öncesi öğretmenine Ocak 2021- Şubat 2021 tarihleri arasında görüşme formu uygulanmıştır. Çalışmanın doküman analizi bulgularına göre “El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3” kitapları MEB 2013 OÖEP’deki kazanımları karşılama düzeyinde bilişsel alan (% 66) oranında yeterli olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kitaplarda motor gelişim alanı (% 27) , dil gelişimi alanı (% 3,6), sosyal ve duygusal gelişim alanı kazanımlara (% 0,36) olarak yetersiz düzeyde yer verilmiştir. Kavramları karşılama düzeyinin ise yeterli düzeyde (% 78) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen görüşleri sonuçları da ( n= 15) kavramları karşılama düzeyi açısından kitapları yeterli görmektedir. Ayrıca öğretmen görüşleri kazanımlara yer verme açısından kitapları yetersiz düzeyde (n=16) görmektedir. Dil gelişimi alanında ses farkındalığı ve sözcük dağarcığı geliştirme kazanımlarıyla ilgili, öz bakım becerileri alanında diş fırçalama, kişisel temizlik (el yıkama, banyo yapma) ve çevre temizliği kazanımlarıyla ilgili etkinlik sayfaları eklenerek kitaplarda MEB 2013 OÖEP’ini destekleme durumu artırılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Erken Çocukluk Eğitimi, Çocuk Edebiyatı, Resimli Kitap.

<sup>1</sup> Dr.Öğr.Üyesi, İnönü Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, Malatya-Türkiye, hikmet.zelyurt@inonu.edu.tr, 0000-0001-5243-6496

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, Malatya-Türkiye, osman.osmanoglu.46@gmail.com, 0000-0002-7975-466X

## An Analysis Of The “Hand In Hand To Preschool Education” Books In Terms Of The Concept And Achievements In The MEB Preschool Education Program (2013)

### Abstract

This study examines whether or not the books of "Hand in Hand to Preschool Education 1,2,3"—which were sent to pre-school education institutions as educational material by the Ministry of National Education (MEB), free of charge— support the MEB’s OÖEP. In this study, it is aimed to determine how much the MEB 2013 OÖEP has been successful in including the achievements and concepts used for the education of children. In addition, the level of these books’ containing the features that should be found in pictured children's books was also examined. Among the qualitative research methods, the case study design was used in this study. The data used in the study were obtained through document analysis and interview questions, using qualitative techniques again. "Achievement and Indicators Evaluation Form" and "Teacher Interview Form" consisting of 4 questions were used as data collection tools in the research. These forms were prepared by the researcher on the basis of the basic criteria of MEB 2013 OÖEP. In order to evaluate the suitability of the forms for the purpose of this research, the opinions of 2 experts were consulted and then the forms were made ready for use after the necessary arrangements were made. An interview form was applied to 20 pre-school teachers who used these books in their classes between November 2020 and December 2020. The document analysis findings of this study find out that the level of Hand-in-Hand Preschool Education I-II-III books’ satisfying achievements in the MEB 2013 OÖEP was low, except the cognitive domain where this level is 66%. As to concepts, the findings show that the level was sufficient (78%). The results of teachers' opinions (n = 15) also support the results in the document analysis in terms of including concepts and achievements. The teachers stated that the books’ physical features, their sizes, paper type, font size, binding and page layout features were at a good level, but their illustration features should be developed. In terms of content features, the teachers said that the activities on the worksheets should be given in greater diversity.

**Keywords:** children’s literature, early childhood, picture books.

### 1.GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, insanoğlunun tüm yaşamı göz önüne alındığında çevresel uyaranların kişiliğin oluşumunu ve şekillenmesine, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesini önemli ölçüde etkilediği için en kritik dönemlerden birisidir (Veziroğlu m. , 2009). Bu dönemde gelişimsel açıdan büyük bir potansiyele sahip çocukların potansiyellerini en üst seviyede kullanmalarına fırsat verilebilmesi için nitelikli etkinlikler sunmak gerekmektedir. Anne baba ve okul öncesi öğretmenlerin nitelikli etkinliklerin neler olduğu konusunda bilgi sahibi olmaları hayati önem taşımaktadır (Eliason & Jenkins, 2003).

Toplumun ilerlemesi ve gelişmesine katkı sağlayan bireyler, kitap okuma alışkanlığı kazanmış bireylerdir (Taşcı, 2019). Eğitim etkinlikleri içinde oldukça önemli ve büyük yeri olan çocuk edebiyatı örnekleri kitap okuma alışkanlığı kazanılmasının temelini oluşturur. Okul öncesi dönemde çocukların kitaplardan zevk almalarını sağlayan etkinliklerle tanıştırmaları önemlidir. Çocukların kitaplardan aldıkları keyif eğitim hayatına doğrudan etki etmektedir (Taşcı, 2019; Veziroğlu, 2009).

Çocuklar kitap aracılığıyla düşünme, problem çözme, yaratıcılıklarını ve yeteneklerini geliştirme fırsatı bulurken söz dağarcığını ve anlam evrenini zenginleştirecektir. Aynı zamanda okuduğunu ve dinlediğini anlamasını kolaylaştıracak, kendi duygu ve düşüncelerini doğru ve (Kepenekci ve Taşkın, 2018) tam anlatabilecek, doğayla, insanlarla, doğada gördüğü diğer canlılarla iletişim kurmayı öğrenecek ve bunların tamamında hassasiyet kazanacaktır (Tanju, 2010). Bu durumda; resimli çocuk kitaplarının çocuğun çevresel uyaranlara en duyarlı olduğu yıllarda karşısına çıktığı düşünüldüğünde her çocuk kitabının nitelik olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Erden, 2019).

Bu bağlamda çocuk kitaplarında yer alan karakterlerin, kitabın ana fikrinin, konusunun, verdiği mesajların, çocuğun gelişimindeki etkisi düşünüldüğünde kitapların bu noktalardan dikkatlice hazırlanmaları çok önemlidir (Çatalcalı, 2004).

Literatür incelendiğinde okul öncesi dönem çocuk kitapları üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğunu resimli öykü kitapları oluşturmaktadır. Eğitim ortamlarında okul öncesi öğretmenleri tarafından kavram kitapları kategorisinde birçok eğitim setleri kullanılmaktadır. Yapılan bu araştırma ile alan yazına kavram kitaplarının niteliğinin belirlenmesinde katkılar sunacaktır. Bu çalışmada MEB tarafından tüm resmi anaokulları ve anasınıflarına ücretsiz dağıtılan “El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3” kitapları incelenmiştir ve materyal kitabı olarak tüm çocuklara ulaşan bu kitapların niteliğinin araştırılması şu açılardan önem taşımaktadır;

- Sosyoekonomik durumu düşük olan birçok çocuğun ilk kitabı olması,
- MEB tarafından ücretsiz dağıtılması sebebiyle ekonomik olarak büyük yatırım gerektirmesi,
- Okul öncesi öğretmenlerin kullanabileceği tek materyal kitabı olması.

### **Araştırmanın Problem Cümlesi**

Bu çalışma, “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” eğitim materyallerinin MEB 2013 OÖEP açısından niteliğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki probleme cevap aranmaktadır.

### ***Alt problemler***

Kitapların niteliğinin belirlenmesine yönelik alt problemler:

“ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” eğitim materyalleri MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında belirlenen;

- Bilişsel gelişim alanında kazanımlara ne düzeyde yer vermektedir?
- Sosyal duygusal gelişim alanında kazanımlara ne düzeyde yer vermektedir?
- Motor gelişim alanında kazanımlara ne düzeyde yer vermektedir?
- Dil gelişim alanında kazanımlara ne düzeyde yer vermektedir?
- Öz bakım becerileri alanında kazanımlara ne düzeyde yer vermektedir?
- “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” eğitim materyalleri Okul Öncesi Eğitim Programındaki kavramlara ne düzeyde yer vermektedir?

Kitapların niteliğinin belirlenmesine yönelik öğretmen görüşlerine ait alt problemler:

- Öğretmenler “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarını MEB 2013 programında belirlenen **kazanımlara** ulaşma açısından nasıl değerlendirmektedir?
- Öğretmenler “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarını MEB 2013 programında belirlenen **kavramlara** ulaşma açısından nasıl değerlendirmektedir?

### Araştırmanın Önemi ve Amacı

Erken çocukluk döneminde çocuğa sunulan çevresel uyarıcılar içerisinde kitaplar da yer almaktadır. Bütün eğitim alanlarında olduğu gibi anasınıflarında da etkili eğitim araçlarından biri de kitaplardır (Akyol, 2012). Kitapların çocukların zihinsel, sosyal, kişisel, kültürel, estetik gelişiminde önemli payı olduğu kadar, çocukların insanı, doğayı ve yaşamı tanımalarına ilişkin deneğim bütünlüğü oluşturmasını da sağlar (Körükçü, Acun, & Aral, 2016). Ayrıca çocuklar, kitaplar sayesinde soru sormayı, irdelemeyi ve eleştirmeyi öğrenirler. Okul öncesi çocuklarının cinsiyet, üreme, cinsellik, uzay gibi merak ettikleri konularda yönelttikleri sorulara cevap vermekte zorlanan anne baba ve öğretmenler için kitaplar doğru bir kurtarıcıdır (Veziroğlu, 2009).

MEB tarafından okul öncesi eğitim kurumlarına dağıtılan “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitapları okul öncesi eğitim alan tüm çocukların ders materyali olarak kullanılmaktadır. Bu ders materyallerinin kazanım ve kavramlar açısından değerlendirilmesi programın uygulanması sırasında kitapların programa nasıl dâhil edilmesi gerektiği, kitabın hangi etkinliklerle desteklenmesi konusunda öğretmenlere yardımcı olacaktır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda kitaplarda gerekli iyileştirmeler yapılabilmesi için MEB’e yeni bilgiler sunması beklenmektedir. Bu çalışmayla okul

öncesi eğitimde kullanılan kitapların çocukların tüm gelişim alanlarına hitap etmesi konusunda farkındalık oluşturmak hedeflenmektedir.

## 2.YÖNTEM

### Araştırma Modeli

“ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” eğitim materyallerinin niteliğini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verilerine doküman analizi ve görüşme yöntemleriyle ulaşılmıştır.

Nitel araştırmayı, nitel veri toplama tekniklerinin, algıların ve olayların kendi ortamlarında gerçekçi bir bakış açısıyla ve bütüncül olarak ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu çalışmada “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” eğitim materyalleri doküman incelemesi metoduyla içerik özellikleri, fiziksel özellikleri ve okul öncesi eğitim programıyla ilişkisi bakımından tüm yönleriyle ele alınarak incelenmiştir.

Creswell (2007)’e göre durum çalışması; araştırmacının sınırlandırılmış durum veya durumları çoklu kaynakları içeren farklı veri toplama araçları ile derinlemesine incelediği, duruma veya durumlara bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmada önce doküman analizi sonra görüşme tekniğiyle kitaplara yönelik öğretmen görüşlerinden temalar oluşturulmuştur.

Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2003).Bu bağlamda “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitapları araştırmanın çalışma alanını oluşturmuşlardır.

Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, ‘önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci’ olarak tanımlamıştır. Bu doğrultuda “El Ele Okul Öncesi Eğitime 1,2 ve 3” kitaplarını değerlendirmeye yönelik 2 sorudan oluşan öğretmen görüşme formu uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur ve gerekli görüşmeler yapılmıştır.

### Çalışmanın Materyali

Bu araştırma; Okul öncesi eğitim kurumlarına MEB tarafından ücretsiz gönderilen ve okul öncesi öğretmenleri tarafından eğitim materyali olarak kullanılması istenen “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarının, MEB 2013 Okul Öncesi Programı’nın hedeflerini karşılama düzeyine ne oranda yer verildiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB), Onuncu Kalkınma Planı, 2017-2019 yıllarını kapsayan Orta Vadeli Program ve MEB Stratejik Planı'ndaki okul öncesi eğitim ile ilgili hedefler doğrultusunda, belirlenen sınıflar için ilk kez etkinlik kitabı ve materyaller hazırlanmıştır. Bakanlık ayrıca, dezavantajlı öğrencilerin okul öncesi eğitimine destek olmak üzere eğitim materyallerinin karşılanması için 37 kente, 8 milyon liraya yakın ödenek aktarmıştır (MEB, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye kurulu Başkanlığının 25.06.2018 gün ve 12254648 sayılı yazısı ile “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarını eğitim aracı olarak kabul etmiştir. Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 28.05.2019 gün ve 10444088 sayılı yazısı ile iki defa 1.413.005 adet basılmıştır (Giral, Sarıoğlu, Öztürk, & Kavacık, 2020).

Üç kitapta da aynı kapak resmi kullanılmıştır. Her kitap, yazarların ismi, basım evi, basım yeri ve basım tarihinin yazıldığı giriş sayfası ve arkasında ressam, grafik tasarımcısı, dil uzmanı bilgilerinin bulunduğu sayfa ile başlamaktadır. Kitapların diğer sayfaları Andımız, İstiklal Marşı, Mustafa Kemal Atatürk resmi ve içindekiler bölümleriyle devam etmektedir. “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1” kitabı toplamda 64 sayfa, “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 2, 3 ” kitapları 56 sayfadan oluşmaktadır. Ayrıca kitabın arka kapak sayfasında kare kodu bulunmaktadır. Bu kare kodu ile kitapla ilgili EBA içeriklerine ulaşılmaktadır. Kitaplarda içerik olarak renkler, sayılar, geometrik şekiller, eşleştirme çalışmaları, zıt kavramlar yer almaktadır. Örneğin;

“El Ele Okul Öncesi Eğitime 1” kitabında 1 rakamı için hazırlanan sayfada verilen yönergeler; “

*Kaç tane kedi var? Söyleyelim.*

*Kediye oynaması için 1 tane top çizelim.*

*1 tane olan varlıkları yuvarlak (O) içine alalım”* (Giral, Sarıoğlu, Öztürk, & Kavacık, 2020) şeklindedir.

“El Ele Okul Öncesi Eğitime 2” kitabında gece-gündüz kavramı için hazırlanan sayfada verilen yönergeler; “*Gündüz ile ilgili olanları gündüz resmine, gece ile ilgili olanları gece resmine çizgi ile birleştirelim* ” (Giral, Sarıoğlu, Öztürk, & Kavacık, 2020) şeklindedir.

## **Çalışma Grubu**

Bu çalışmada ayrıca; “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitapları hakkında, alanda çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin görüşlerinin saptanması da amaçlanmıştır. Bu nedenle kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle Kahramanmaraş ilinde merkez ilçelerde görev yapan 20 Okul Öncesi Öğretmeni ile çalışılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenleri ilgili demografik bilgiler Tablo 1 verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler	N	%	
Cinsiyet	Erkek	4	20
	Kadın	16	80
	Toplam	20	100
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	-	0
	6-10 yıl	15	75
	11-15 yıl	3	15
	16-20 yıl	2	10
	Toplam	20	100
Çalıştığı Çevrenin Sosyokültürel Durumu	Düşük	15	52
	Orta	10	35
	Yüksek	4	13
	Toplam	29	100
Kaynak Kitap Kullanımı	Evet	8	40
	Hayır	12	60
	Toplam	20	100

Tablo 1'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin %80 i kadın, %20'si erkektir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 6-10 yılda % 75 olarak yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin bazıları birkaç farklı kurumda çalıştığı için sosyokültürel durum için birkaç seçeneği cevaplamıştır. Öğretmenlerin % 52'sinin çalıştığı çevrenin sosyokültürel durumu düşük seviyededir. Öğretmenlerin % 60'ı devlet kitapları dışında kaynak kitap kullanmamıştır.

### Veri Toplama Araçları

Kitapların değerlendirilmesinde 2 adet değerlendirme formu kullanılmıştır.

#### ***Kazanım değerlendirme formu:***

Bu form MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kazanım ve göstergelere aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesinden yola çıkarak oluşturulmuştur. Formda, 36-72 aylık

çocukların eğitimi için belirlenen toplamda 63 kazanım içinde 338 gösterge yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013; s.63). Araştırmacı El Ele serisi kitaplarındaki her bir çalışması sayfasını teker teker inceleyip çalışma sayfasındaki her bir yönergenin hangi kazanımla ilişkili olduğunu çizelge üzerinde işaretlemiştir.

Örneğin; *Yalnızca siyah boyamızı kullanarak resim çizelim* (TC Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, El Ele Okul Öncesi Eğitime 3, 2019; s.21) yönergesi olan sayfa bilişsel alan kazanım 5 (Nesne ve varlığın rengini söyler) ile ilgilidir. Aynı zamanda motor gelişim kazanım 4 (küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar) ile ilgilidir.

### ***Kavram değerlendirme formu:***

Bu form MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kavramlara aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesinden yola çıkarak oluşturulmuştur. Formda toplamda 10 kategori içinde 96 kavram yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013; s.60). Araştırmacı El Ele serisi kitaplarındaki her bir çalışması sayfasını inceleyip çalışma sayfasındaki her bir sayfanın hangi kavramla ilişkili olduğunu çizelge üzerinde işaretlemiştir.

### ***Öğretmen görüşme soruları:***

Araştırmanın amaçları doğrultusunda 'El Ele Okul Öncesi Eğitime 1,2 ve 3 kitaplarını değerlendirmeye yönelik 2 sorudan oluşan öğretmen görüşme soruları uzman görüşleri sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur:

1. El Ele Okul Öncesi Eğitime 1,2 ve 3 kitaplarındaki çalışma sayfalarını uygulama sürecini MEB 2013 programında belirlenen **kazanımlara** ulaşmanız açısından nasıl değerlendirirsiniz?
2. El Ele Okul Öncesi Eğitime 1,2 ve 3 kitaplarındaki çalışma sayfalarını uygulama sürecini MEB 2013 programında belirlenen **kavramlara** ulaşmanız açısından nasıl değerlendirirsiniz?

Araştırmacı bu soruları görüşme sırasında sonda sorularıyla desteklemiştir. Araştırmacı tarafından öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 14 dakika sürmüştür. Görüşmelerde öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar gizli tutulmak şartıyla izinleri alınarak ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtları araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak hazırlanan yazılı görüşme sorularının, kazanım ve kavram değerlendirme formlarının amaca uygunluğunun değerlendirilmesi için 3 uzmanın ( Program Geliştirme Uzmanı ve Okul Öncesi Öğretmenleri ) değerlendirmelerine başvurulmuş ve formlarının hazır hale getirilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ”



kitaplarındaki her bir çalışma sayfasını incelemek amacıyla hazırlanan değerlendirme formları ise araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmacı “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarını Ocak 2021 – Şubat 2021 tarihleri arasında kendi çalışma ortamında incelemiştir. Kitabın içerisindeki tüm etkinlikler, veri toplama araçları bölümünde belirtilen değerlendirme formlarıyla incelenmiş ve etkinlik sayfalarının karşıladığı maddeler formlar üzerine işaretlenmiştir. Bu kitapları sınıflarında kullanmış Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde görevli 20 okul öncesi öğretmenine Ocak 2021-Şubat 2021 tarihleri arasında görüşmeler yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmacı “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki her bir çalışma sayfasını teker teker inceleyip çalışma sayfasındaki her bir sayfanın hangi kavramla ve her bir sayfanın hangi gelişim alanından kaç kazanımla ilişkili olduğu içerik analiz ile tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerine uygulanan görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonrada ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir ( Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışmaya katılan öğretmenler verilerin gizliliği sebebiyle Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19 ve Ö20 şeklinde kodlanmıştır.

## **3. BULGULAR ve YORUM**

### **“ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” Kitaplarındaki Çalışma Sayfalarının Gelişim Alanlarına Yönelik Kazanımlar Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular**

“ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” yer alan toplam 155 çalışma sayfası araştırmanın; “ *El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3* ” eğitim materyallerinin okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara yer vermesi ne düzeydedir? Alt problemi açısından, *Kazanım Değerlendirme Formu* kullanılarak incelenmiştir. Değerlendirme formundan elde edilen bilgiler ışığında “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında gelişim alanlarına yönelik kazanımlara yer verilme durumu Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3” Kitaplarındaki Çalışma Sayfalarında Gelişim Alanlarına Yönelik Kazanımlara Yer Verilme Durumu

Gelişim Alanı	Yer Verilme Durumu	
	n	%
Öz bakım becerileri	-	-
Sosyal-duygusal gelişim	1	0,36
Dil gelişimi	10	3,6
Motor gelişim	75	27
Bilişsel gelişim	185	66,6

Tablo 2’de “El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3” eğitim materyallerinin etkinlik sayfalarında, gelişim alanlarına yönelik kazanımlara yer verilme durumu gösterilmiştir. Buna göre “El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3” kitaplarındaki çalışma sayfalarında; en çok bilişsel gelişim alanı kazanımlara % 66,6 (n=185), motor gelişim alanı kazanımlara % 27 (n=75) yer verilmiştir. En az dil gelişimi alanı kazanımlara % 3,6 (n=10), sosyal ve duygusal gelişim alanı kazanımlara % 0,36 (n=1) yer verilmiştir. Bir diğer ifadeyle, “El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3” kitaplarının içeriğinde yer alan toplam 155 çalışma sayfasında; sosyal ve duygusal gelişim alanı kazanımlarına sadece 1 kez yer verildiği görülmüştür ve öz bakım becerileri alanı kazanımlarına ise hiç yer verilmemiştir. “El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında ağırlıklı olarak bilişsel gelişim alanına 185 kez ve motor gelişim alanına 76 kez yer verildiği tespit edilmiştir.

### **Bilişsel Gelişim Alanı Kazanımlarına “El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3” Kitaplarında Yer Verilme Durumuna Yönelik Bulgular**

“ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarında yer alan toplam 155 çalışma sayfası araştırmanın; “ *El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3* ” eğitim materyallerinin okul öncesi eğitim programındaki bilişsel gelişim alanı kazanımlara yer vermesi ne düzeydedir? Alt problemi açısından, *Kazanım Değerlendirme Formu* kullanılarak incelenmiştir. Değerlendirme formundan elde edilen bilgiler ışığında “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında bilişsel gelişim alanına yönelik kazanımlara yer verilme durumu Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Bilişsel Gelişim Alanı Kazanımlarına “El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3” Kitaplarında Yer Verilme Durumu

Bilişsel Gelişim Kazanımları	Yer Verilme Durumu	
	n	%
K21: Atatürk’ü tanır.	1	0,5
K17: Neden-sonuç ilişkisi kurar.	1	0,5
K20: Nesnel/sembollerle grafik hazırlar.	1	0,5
K15: Parça-bütün ilişkisini kavrar.	2	1
K18: Zamanla ilgili kavramları açıklar.	2	1
K8: Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.	5	2,7
K14: Nesnelere örüntü oluşturur.	8	4,3
K12: Geometrik şekilleri tanır.	9	4,8
K16: Nesnelere kullanarak basit toplama çıkarma yapar.	9	4,8
K10: Mekânda konum ile ilgili yönergeleri uygular.	13	7
K7: Nesne veya varlıkların özelliklerine göre gruplar	14	7,5
K5: Nesne veya varlıkları gözlemler.	21	11,3
K6: Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.	41	22,1
K4: Nesnelere sayar.	56	30,2
<b>Toplam</b>	<b>185</b>	<b>100</b>

Tablo 3’te bilişsel gelişim alanı kazanımlarına “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında yer verilme durumu gösterilmiştir. Buna göre “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında; bilişsel gelişim alanı 4. kazanıma (Nesnelere sayar.) 56 kez ( % 30,2), 6. kazanıma (Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.) 41 kez ( % 22,1) yer verilmiştir. 11. kazanıma (Nesnelere ölçer.) 1 kez ( % 0,5) yer verilmiştir. Okul öncesi eğitim programında toplam 21 bilişsel gelişim kazanımından 7 kazanıma (%33) hiç yer verilmemiştir.

### **Motor Gelişim Alanı Kazanımlarına “El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3” Kitaplarında Yer Verilme Durumuna Yönelik Bulgular**

“ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarında yer alan toplam 155 çalışma sayfası araştırmanın; “ *El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3* ” eğitim materyallerinin okul öncesi eğitim programındaki motor gelişim alanı kazanımlara yer vermesi ne düzeydedir? Alt problemi açısından,

*Kazanım Değerlendirme Formu* kullanılarak incelenmiştir. Değerlendirme formundan elde edilen bilgiler ışığında “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında motor gelişim alanına yönelik kazanımlara yer verilme durumu Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Motor Gelişim Alanı Kazanımlarına “El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” Kitaplarında Yer Verilme Durumu

Motor Gelişim Kazanımları	Yer Verilme Durumu	
	n	%
K4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.	75	100
<b>Toplam</b>	<b>75</b>	<b>100</b>

Tablo 4’te motor gelişim alanı kazanım ve göstergelerine “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında yer alma durumu verilmiştir. Buna göre “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında; motor gelişim alanı 4. kazanıma (Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.) 75 kez yer verilmiştir. Motor gelişim alanında kazanımların 4’üne (%80’i) hiç yer verilmemiştir.

### Dil Gelişim Alanı Kazanımlarına “El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3” Kitaplarında Yer Verilme Durumuna Yönelik Bulgular

“ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarında yer alan toplam 155 çalışma sayfası araştırmanın; “ *El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” eğitim materyallerinin okul öncesi eğitim programındaki dil gelişimi alanı kazanımlara yer vermesi ne düzeydedir?* Alt problemi açısından, *Kazanım Değerlendirme Formu* kullanılarak incelenmiştir. Değerlendirme formundan elde edilen bilgiler ışığında “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında dil gelişimi alanına yönelik kazanımlara yer verilme durumu Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Dil Gelişim Alanı Kazanımlarına “El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3” Kitaplarında Yer Verilme Durumu

Dil Gelişimi Kazanımları	Yer Verilme Durumu	
	n	%
K1: Sesleri ayırt eder.	2	20
K5: Dili iletişim alanıyla ilgili kullanır.	3	30
K10: Görsel materyalleri okur.	5	50
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Tablo 5'te dil gelişimi alanı kazanım ve “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında yer verilme durumu verilmiştir. Buna göre “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında; dil gelişimi alanı 10. kazanıma (Görsel materyalleri okur.) 5 kez ( % 50), 5.kazanıma (Dili iletişim alanıyla ilgili kullanır.) 3 kez ( % 30 ), 1.kazanım (Sesleri ayırt eder.) 2 kez ( % 20 ) yer verilmiştir. Dil gelişim alanında kazanımların 9'una (%75'ine) hiç yer verilmemiştir.

### **Sosyal Duygusal Gelişim Alanı Kazanımlarına “El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3” Kitaplarında Yer Verilme Durumuna Yönelik Bulgular**

“ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarında yer alan toplam 155 çalışma sayfası araştırmanın; “ *El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3* ” eğitim materyallerinin okul öncesi eğitim programındaki sosyal duygusal gelişim alanı kazanımlara yer vermesi ne düzeydedir? Alt problemi açısından, *Kazanım Değerlendirme Formu* kullanılarak incelenmiştir. Değerlendirme formundan elde edilen bilgiler ışığında “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında sosyal duygusal gelişim alanına yönelik kazanımlara yer verilme durumu Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Sosyal Duygusal Gelişim Alanı Kazanımlarına “El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3” Kitaplarında Yer Verilme Durumu

Sosyal duygusal gelişim kazanımları	Yer Verilme Durumu	
	n	%
K4: Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.	1	100
<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>100</b>

Tablo 6'da sosyal duygusal gelişim alanı kazanım ve göstergelerine “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında yer verilme durumu verilmiştir. Buna göre “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında; motor gelişim alanı 4. kazanıma (Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.) 1 kez ( % 100) yer verilmiştir. Sosyal duygusal gelişim alanında kazanımların 16'sına (% 93'üne) hiç yer verilmemiştir.

### **Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” Kitaplarındaki Çalışma Sayfalarını Kazanımlara Ulaşma Süreci Açısından Değerlendirmeleri**

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarını Kazanımlara Ulaşma Açısından Değerlendirmesi boyutunda 2 tane alt tema oluşmuştur.

**1.Kazanımlara yer vermede yetersizlik alt teması:** Öğretmen görüşleri incelendiğinde 20 öğretmenden 15'inin kitapları bilişsel gelişim alanında iyi bulunduğu, diğer gelişim alanlarında yetersiz bulunduğu görülmektedir. Bu alt temayı oluşturan öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö19: *‘‘Kitap güzel hazırlanmış ama yeterli değil. Kazanımlar açısından da öyle. Mesela değerler eğitimi, beslenme, genel kültürümüz gibi konularda eksik olduğunu düşünüyorum. Yeterli gelmediğini düşünüyorum. Belirli günler ve haftalar kısmı yok. Kendi becerilerini geliştireceği etkinlikler de yok yani kazanımlara ulaşma konusuna yeterli değil’’*

Ö5: *‘‘Kitap daha çok dolu dolu bir kitap değil. Ben başka kaynaktan kullandığım için daha önce de söylediğim gibi köy okullarındaki çocuklarda düşünülüp fırsat eşitliği için yapılmış kitap. Orta seviyede kalıyor. Nasıl söylesem etkinliklerin ilk baş seviyesinde kalıyor. Yani destekleyici ama tek düze’’*

**2.Kitabı kazanımlara ulaşmada yeterli bulma alt teması:** Görüşme formlarından elde edilen verilere bakıldığında öğretmenlerin kitabı kazanımlara ulaşma açısından, çocuk seviyesine uygun ve etkin buldukları (n=5) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu alt temaları destekleyen öğretmen ifadeleri şöyledir.

Ö3: *‘‘Kazanımlara uygun yapılmış, kendi içinde basitten karmaya gidiyor, somuttan soyuta gidiyor, bir birini izliyor. Karma yapılmış o yüzden güzel. Her yaş grubunu geliştirdiğini de düşünüyorum’’*

## **Kavramlara ‘‘ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ’’ Kitaplarında Yer Verilmesi Durumuna Yönelik Bulgular**

‘‘ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ’’ kitaplarında yer alan toplam 155 çalışma sayfası araştırmannın; ‘‘ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ’’ eğitim materyallerinin okul öncesi eğitim programındaki kavramlara yer vermesi ne düzeydedir? Alt problemi açısından, Kavram Değerlendirme Formu kullanılarak incelenmiştir. Değerlendirme formundan elde edilen bilgiler ışığında ‘‘ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ’’ kitaplarındaki çalışma sayfalarında kavramlara yer verilme durumu Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** ‘‘ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ’’ Kitaplarındaki Çalışma Sayfalarında Kavramlara Yer Verilme Durumu

Kavram kategorisi	Yer verilme durumu	
	n	%
Duyu	1	0,6
Duygu	1	0,6

Zaman	1	0,6
Boyut	5	3,2
Miktar	10	6,4
Zıt	22	14
Geometrik şekil	14	8,9
Yön/Mekân da konum	20	12,8
Renk	22	14
Sayı sayma	59	37,7
<b>Toplam</b>	<b>115</b>	<b>100</b>

Tablo 7’de “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında MEB 2013 OÖEP’de belirlenen kavramlara yer verilme durumu verilmiştir. Buna göre “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında; kavramlara sayı sayma kategorisinde % 37,7 (n=59) yer verilmiştir. Ayrıca zaman kategorisindeki kavramlara % 0,6 (n=1) düzeyinde yer verilmiştir. Duygu kategorisindeki kavramlara ise “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki toplam 155 çalışma sayfasının sivri-küt dışında hiçbir kavrama yer verilmemiştir. El Ele kitap serisinde yer verilmeyen kavramlar şöyledir: geometrik şekil (kenar, köşe), miktar (para), yön/mekânda konum (iç-dış), zıt (hareketli-hareketsiz, karanlık-aydınlık, aç-tok, düz-eğri, güzel-çirkin, şişman-zayıf, güzel-çirkin, derin-sığ), zaman (sabah-öğle-akşam, dün-bugün-yarın).

### **Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” Kitaplarındaki Çalışma Sayfalarını Kavramlara Ulaşma Süreci Açısından Değerlendirmeleri**

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarını Kavramlara Ulaşma Açısından Değerlendirmesi sonucunda 2 tane alt tema oluşmuştur. Bu alt temaları destekleyen öğretmen ifadeleri şöyledir:

**1.Kavramlara yer vermede yetersizlik alt teması:** Öğretmenlerin çoğunluğu ( n=14) kavramlara ulaşmada kitabı yeterli görseler de az sayıda öğretmen (n=6) kavramların düzeyini ve kavramların veriliş şeklini yeterli bulduklarını belirtmiştir.

Ö12: “Şimdi şöyle bizim bulunduğumuz çevreye göre uygun buluyorum. Diyelim ki Ankara’nın merkezindeki bir okuldaki çocuğun seviyesinin altında kalabilir. El ele kitaplarının bölgelere göre mi diyeyim artık okulların bulunduğu çevre biraz daha geliştirilmesi ona göre düzenlenmesi gerek diye düşünüyorum”

**2.Kitabı kavramlara ulaşmada yeterli bulma alt teması:** Görüşme sorularından alınan yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu (n=16) kitabı kavramlar açısından yeterli bulduğu görülmektedir. Bu alt temaları destekleyen öğretmen ifadeleri şöyledir:

Ö4: *“Kavramlar açısından gayet başarılı. Tüm kavramlara yer veriyor. Kavramları pekiştirmek için verdikleri etkinlikler de dâhil. Görseller filan açıcı. Örnek verecek olursak büyük-küçük kavramını veriyor. Bir taraftan Gaziantep baklavasını koyuyor. Gördüğüm kadarıyla kültürel alanda başarılı”*

#### 4.TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

##### Tartışma

Bu çalışma, “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitapları serisinde MEB 2013 OÖEP belirlenen kavram ve kazanımlara ne kadar yer verildiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

##### **“ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” Kitaplarının MEB OÖEP Kazanımlarını Karşılama Düzeyi Alt Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

MEB 2013 OÖEP kazanımlar açısından incelendiğinde toplam 63 kazanımın olduğu görülmektedir. Bu kazanımların gelişim alanlarına göre dağılımına bakıldığında, bilişsel gelişim alanı için 21 kazanım ile ( % 33) oranında en fazla yer verilen kazanım alanıdır. Sosyal ve duygusal gelişim alanı için 17 kazanım ile ( % 26), dil gelişimi alanı için 12 kazanım ile ( % 19) oranında yer verilmiştir. En az yer verilen gelişim alanları ise öz bakım becerileri alanı 8 kazanım ( % 12) ve motor gelişim alanı 5 kazanım ( % 7) şeklindedir (MEB OÖEP, 2013).

“ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında; dil gelişimi alanı kazanımlara % 3,6 (n=10), bilişsel gelişim alanı kazanımlara % 66,6 (n=185), motor gelişim alanı kazanımlara % 27 (n=75), sosyal ve duygusal gelişim alanı kazanımlara % 0,36 (n=1) oranında yer verilmiştir. Öz bakım becerileri alanı kazanımlara hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

Kitaplarda kazanımların dağılımına bakıldığında bilişsel alanda kazanımların en fazla olduğu görülmektedir. Motor gelişim alanında orta düzeyde kazanım sayısı olduğu söylenebilir. Dil gelişimi alanında çok düşük seviyede kazanım sayısına yer verildiği görülmektedir. Sosyal duygusal alanda ve öz bakım becerileri alanında kazanımların olmaması önemli eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Çünkü sosyal ve duygusal gelişim alanı, bilişsel gelişim alanından sonra MEB 2013 OÖEP kazanımları içinde en çok yer verilen ikinci gelişim alanıdır (MEB OÖEP, 2013). MEB 2013 OÖEP içinde bilişsel gelişime yönelik kazanımların yoğunluğu ile El Ele Okul Öncesi Eğitime kitaplarındaki kazanımların yoğunluğunun benzer olduğu görülmektedir. Bu durum okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan



El Ele Okul Öncesi Eğitime kitaplarının çocuk edebiyatı kitabı türlerinden olan kavram kitabı olması şeklinde açıklanabilir.

El Ele kitapları serisinde bilişsel gelişim alanında çok sayıda kazanım bulunmasına rağmen her kazanımına yeterli oranda yer verilmediği görülmektedir. Örneğin; Buna göre “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında; bilişsel gelişim alanı 4. kazanıma (Nesneleri sayar.) 56 kez ( % 30,2), 6. kazanıma (Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.) 41 kez ( % 22,1) yer verilmiştir. Ancak 19. kazanım (Problem durumlarına çözüm üretir.), 21.kazanım (Atatürk’ü tanır ve Türk toplumu için önemini açıklar.) kazanımlarına 1 kez yer verilmiştir. Bu durum; El Ele kitaplarını hazırlayan komisyonun MEB 2013 OÖEP’de belirlenen kazanımlardan bilişsel alanı öncelikli ihtiyaç olarak gördükleri şeklinde açıklanabilir. Benzer bir sonuca, Alak (2016) tarafından yapılan çalışmada rastlanılmıştır. Yapılan çalışmada, Pamuk Şekerim I-II kitapları MEB 2013 okul öncesi eğitim programına uygunluğu açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda Pamuk Şekerim I-II kitaplarındaki çalışma sayfaları bilişsel gelişim alanı ( % 32,67) ve motor gelişim alanı ( % 29,03) üzerine yoğunlaşmıştır.

Kazanımların gelişim alanlarına göre dağılımının yetersiz olduğu konusunda benzer bir sonuçla Veziroğlu (2009) tarafından hikâye türündeki 250 resimli çocuk kitabı MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda, 36-72 aylık çocukların eğitimi için belirlenen amaç ve kazanımlar açısından incelendiği çalışmada karşılaşılmıştır. Araştırma sonucunda, incelenen 250 resimli çocuk kitabının gelişim alanlarına göre MEB programındaki belirtilen kazanımları karşılama düzeyi düşük bulunmuştur.

“ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarının gelişim alanlarına bu şekilde dağılım göstermesi, öğretmenlerin, ailelerin ve kitabı hazırlayan ekibinin okul öncesi eğitime yönelik beklenti ve algılarıyla açıklanabilir. Yapılan araştırma sonucu, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kitapları kullanırken bilişsel gelişim alanına yönelik etkinliklere odaklandıklarını ortaya koymuştur (Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya & Gençdoğan, 2008). Benzer bir sonuca, Alak (2016) tarafından yapılan çalışmada rastlanılmıştır.

Çocukların dil gelişimine kitapların önemli ölçüde katkı sağladığı araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur. Çocuklar kitaplar sayesinde dinlemeyi öğrenir, yeni sözcükler edinir, dikkatini toplamayı öğrenir ve başkalarıyla fikir alışverişinde bulunarak iletişim kurma becerilerini geliştirirken, çocuğun hayal gücü genişler ( Alpöge, 2011; Temizkan 2011; Kara 2012). Bu bağlamda “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında; dil gelişimi alanı kazanımlara % 3,6 (n=10) bu kadar az yer verilmesi MEB 2013 OÖEP’de dil gelişimi alanına ait 12 kazanımı karşılama düzeyi açısından büyük eksiklik olarak değerlendirilebilir.

MEB 2013 OÖEP’de, öz bakım becerilerine ait 8 kazanım bulunmasına rağmen “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında; öz bakım becerileri alanına ait kazanım bulunmaması dikkat çeken bir sonuçtur. Bu durum kitap sayısından kaynaklanabilir. Öz bakım becerilerinin günlük yaşam deneyimleriyle daha kolay öğretilbileceği 3 adet kitap ve birçok kazanımın varlığı düşünüldüğünde kitaplarda öncelik verilmemiş olabilir. Ancak literatürde çocuklara öz bakım becerileri gelişimini destekleyecek kitapların yer aldığı görülmektedir. Erdal (2008) tarafından yapılan araştırmada, çocuklara öz bakım becerileri alanında destek olabilecek dış fırçalama, el yıkama, banyo yapma, çevre temizliği ve genel olarak temizlik kurallarının yer aldığı kitapların bulunduğu tespit edilmiştir.

### **“ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” Kitaplarının MEB OÖEP Kavramları Karşılama Düzeyi Alt Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

“ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarında; sayı sayma kategorisindeki kavramlara % 37,7 (n=59), renk kategorisindeki kavramlara % 14 (n=22), zıt kategorisindeki kavramlara % 14 (n=22 ) orta düzeyde yer verilmiştir. Geometrik şekil kategorisindeki kavramlara % 8,9 (n=14), yön mekân kategorisindeki kavramlara % 12,8(n=20), boyut kategorisindeki kavramlara % 3,2 (n=5), duygu kategorisindeki kavramlara % 0,6 (n=1), duyu kategorisindeki kavramlara % 0,6 (n=1) ve zaman kategorisindeki kavramlara % 0,6 (n=1) düşük düzeyde yer verilmiştir. Bu bağlamda “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfalarının, MEB 2013 OÖEP kavramlarını duyu ve duygu kavramı kategorisi dışında büyük ölçüde desteklediği anlamına gelebilir.

Benzer bir araştırmada, Alak (2016) tarafından yapılan çalışmada farklı sonuca rastlanılmıştır. Yapılan araştırmada, Pamuk Şekerim I-II kitapları MEB 2013 okul öncesi eğitim programına uygunluğu açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; boyut, duyu, miktar ve zaman kavramları kategorisindeki kavramlara düşük oranında yer verildiği görülmektedir. Bu farklılığın sebebi Pamuk Şekerim I-II kitapları MEB tarafından hazırlanan ilk kitap olması olabilir. Aynı çalışmada (Alak, 2016) duygu kategorisindeki kavramlara Pamuk Şekerim kitaplarında yer verilmediği sonucu bulunmuştur. Duygu kavramı kategorisindeki bu durum iki çalışmada önemli eksiklik olarak belirtilebilir.

Resimli çocuk kitaplarında sadece sayı, renk, geometrik şekil gibi kavramların öğretilbileceği düşünülmemelidir. Görgül (2020) tarafından resimli çocuk kitaplarının felsefi kavramlar bakımından incelendiği çalışma sonuçlarına göre kitaplarda sevgi, paylaşma, empati, özür dileme, özgüven gibi kavramlar işlenmiştir. (Küçük, 2019) tarafından çocuk kitaplarının temel değerler bakımından incelendiği çalışmada ise sabır, hoşgörü, vatan sevgisi gibi kavramlar tespit edilmiştir. El Ele Okul

Öncesi Eğitime kitaplarında bu gibi değerlere yer verilmemiştir. Bu durum kitapların karma yaş grubu çocuklara dağıtılması, kitap sayısı ve yazarlar tarafından sadece kavram kitabının temel düzeyde hazırlanması ile açıklanabilir.

## Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda;

1) “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarının MEB 2013 OÖEP kazanımlarını karşılama noktasında yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

2) “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarının MEB 2013 OÖEP kavramlara ulaşma açısından yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Bu sebeple “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarının iyileştirilmesine yönelik öneriler sunulmaktadır.

- “ El Ele Okul Öncesi Eğitime 1, 2, 3 ” kitaplarındaki çalışma sayfaları MEB 2013 OÖEP’de yer alan kazanımlarla paralellik gösterecek şekilde tüm gelişim alanlarına yer verecek şekilde hazırlanabilir. Ayrıca kitaplarda kazanımlara yer verilirken dil gelişimi, bilişsel gelişim, motor gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, öz bakım becerileri alanlarında tüm kazanımlara dengeli bir şekilde yer verilmesine özen gösterilebilir.
- Dil gelişimi alanında; ses farkındalığı ve sözcük dağarcığı geliştirme kazanımlarıyla ilgili etkinlik sayfaları eklenerek kitaplarda MEB 2013 OÖEP’ni karşılama düzeyi artırılabilir.
- Öz bakım becerileri alanında; diş fırçalama, kişisel temizlik (el yıkama, banyo yapma) ve çevre temizliği gibi kazanımlarla ilişkili etkinlik sayfaları eklenerek kitaplarda MEB 2013 OÖEP’ni karşılama düzeyi artırılabilir.
- Sosyal duygusal gelişim alanında çocuğun kendisine ait, ailesine ait özellikleri tanınması ve farklı kültürel özellikleri açıklaması ile ilgili kazanımları destekleyebilecek etkinlik sayfaları eklenerek kitaplarda MEB 2013 OÖEP’ni karşılama düzeyi artırılabilir.

## Etik Kurul Kararı

Bu araştırma İnönü Üniversitesi Etik Kurul’unun 11.02.2021 tarihli ve E.14959 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

## 5. KAYNAKÇA

- Akyol, T. (2012). Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi . *Yüksek Lisans Tezi* . Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .Ankara.
- Alak, S. A., & Alabay, E. (2017). Pamuk Şekerim I-II Kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) Açısından Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2229-2244.
- Alpöge, G. (2011). Okul Öncesinde Değer Eğitimi. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Çatalcalı, A. (. (2004). Okul Öncesi Dönem Çocuk Hikaye Kitaplarında Yer alan Stereoptipler ve İnşa Edilen Kimlikler . G. H. Güler. içinde, *Omep dünya konsey toplantısı ve konferansı bildiri kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Eliason, C., & Jenkins, L. (2003). A Practical Guide To Early Childhood Curriculum . New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Erdal, K. (2008). Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları. Ankara: Milli Eğitim .
- Erden, Y. T. (2019). Resimli Çocuk Kitaplarındaki Toplumsal Cinsiyet Olgusunun İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Aydın.
- Esra, G., Sarioğlu, G., I, Ö., & V., K. (2020). El Ele Okul Öncesi Eğitime 2. İstanbul: Devlet Kitapları.
- Giral, E., Sarioğlu, G., Öztürk, I., & Kavacık, V. (2019). El Ele Okul Öncesi Eğitime 1. Ankara : Devlet Kitapları.
- Görgün, E. (2020). Resimli Çocuk Kitaplarının Felsefi Kavramlar Bakımından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi.Ankara
- Kepekci, Y., & Taşkın, P. (2018). Çok Satılan Edebiyatı Kitaplarında Çocuk Hakları Üzerine Bir Çözümleme. Y. Kepekci, & P. Taşkın içinde, *Prof. Dr. Emine AKYÜZ'e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl İçinde* (s. 90-103). Ankara: Pegem-A.
- Körükçü, I. Ö., Acun, N., & Aral, N. (2016). Schwarts'ın Modeline Göre 3-6 Yaş Resimli Çocuk Kitaplarında Değerlerin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 133-151.
- Küçük, S. (2019). Çocuk Kitaplarının Temel Değerler Bakımından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Ankara
- Meb. (2017, Eylül 17). *Ana sayfa: Haberler*. meb.gov.tr: <https://www.meb.gov.tr/okul-oncesi-egitime-iliskin-hedefler/haber/14508/tr> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı, Ankara.
- Stewart, C. J., & Cash, W. B. (1985). Interviewing: Principles and practices . Dubuque, IA: Wm. C. C. Brown Pub.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığına Genel Bir Bakış. *Aile ve Toplum Dergisi*, 6(22), 30-39.

- Taşcı, E. (2019). 0-36 Ay Çocuklara Yönelik Resimli Çocuk Kitaplarının Bir Analizi. *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., & Gençdoğan, B. (2008). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma-yazma Etkinliklerini Uygulamaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 72-81.
- Veziroğlu, M. (2009). Resimli Çocuk Kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki Kazanımlara Uygunluğunun İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin yayıncılık.

**Extended Abstract**

When the entire course of life is considered, early childhood is one of the most critical periods, in which environmental stimuli substantially effect the foundation and shaping of personality, acquisition and development of basic skills and habits. The individuals who contribute to the development and advancement of the society are the ones who has acquired the habit of reading books. Samples of child literature, which have a significant and large place in educational activities, form the basis of the acquisition of this habit. Introducing pre-school children to the activities which make them take pleasure reading is highly important. In this regard, it is vastly important to prepare these books by taking into consideration the effects of the characters, main theme, the topic, and the message they give on the children's development. In this study, the extent to which the books "Hands in hands toward pre-school education 1, 2, 3" which are delivered to schools free of charge as educational materials support Ministry of National Education (MEB) 2013 OÖEP has been investigated. The study aims at determining the level at which MEB 2013 OÖEP covers the objectives and concepts, which are defined for children's education. In the study, case study design, which is one of the qualitative research designs, was adopted. The data was obtained through document analysis and interview questions, which are also qualitative techniques. "Objective and Indicator Evaluation Form" and "Teacher Interview Form", which were used as data collection materials in the study, were prepared by the researcher after consulting with experts. Between January 2021 – February 2021, interview forms were applied to 20 pre-school teachers who used these books in their classes and were employed in the central district of the city of Kahramanmaraş. These teachers were chosen in accordance with the sampling methods of appropriate and convenient sampling. According to the results of the study's document analysis, "Hands in hands toward pre-school education 1, 2, 3" books' adequacy for satisfying MEB 2013 OÖEP's objectives has been determined to be (66%) for cognitive area. A similarity between the density of objectives towards cognitive development in MEB 2013 OÖEP and "Hands in hands toward pre-school education 1, 2, 3" books has been observed. According to the results, in the books, motor development area, language development area, social and affective development was included insufficiently as 27%, 3.6%, 0.36%, respectively. This distribution can be explained by the expectations and perceptions towards pre-school education among teachers, parents, and the team who prepare the books. In the worksheets of the "Hands in hands toward pre-school education 1, 2, 3" books, the concepts in counting category were included 37.7% (n= 59); concepts in colours category were included 14% (n=22); concepts in opposites category were included 8.9% (n=14) at intermediate levels. Concepts in geometric shapes category were included 8.9% (n= 14); concepts in spatial category 12.8% (n= 20); concepts in dimensions category were included 3.2% (n= 5); concepts in affections category were included 0.6% (n= 1); concepts in senses category were included 0.6% (n= 1); and concepts in time category were included 0.6% (n= 1) in low levels. In this regard, worksheets in "Hands in hands toward pre-school education 1, 2, 3" books might be said to support MEB 2013 OÖEP concepts on a large scale, except for sense and affection categories. Results of teacher's opinion reports (n= 15) aligns with document analysis largely in terms of inclusion of concepts and objectives. Worksheets "Hands in hands toward pre-school education 1, 2, 3" books should be prepared in parallel with the objectives of MEB 2013 OÖEP by including all the areas of development in future editions. Furthermore, all the objectives in the areas of language development, cognitive development, motor development, social and emotional development, self-care competencies should be included in a balanced way. Children's picture books should not be considered as being

only able to teach concepts like numbers, colours, and geometric shapes. The books can also include concepts like love, sharing, empathy, apologizing, self-confidence, patience, tolerance, and patriotism.



---

## Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 21.04. 2021 Accepted/Kabul: 02.02.2022 Published/Yayınlama: 28.05.2022

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kültürel Oyunlara Yönelik Görüşleri

Döndü Neslihan BAY<sup>1</sup>

#### Öz

Kültürün önemli bir unsuru olan çocuk oyunları, toplumlarda kültürün devamlılığını sağlamanın yanı sıra çocuklardaki kültürel gelişimi de sağlamaktadır. Çocukların okul öncesi dönemde kültürel gelişimi, öğretmenlerin kültürel oyunlara yer verdikleri eğitim içerikleri ile desteklenebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenler çocukların kültürel gelişimini sağlamada anahtar rolü görmektedir. Bu önem üzerine okul öncesi öğretmenlerin kültürel oyunlar üzerine nasıl görüşlere sahip oldukları araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Bu bağlamda, araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kültürel oyunlara yönelik görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemine göre 22 okul öncesi öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ile öğretmenlerden elde edilen veriler içerik ve betimsel olarak analiz edilmiş ve belirlenen temalar öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılarla birlikte verilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin 43 farklı kültürel oyun bildikleri ve bu oyunların çoğunluğunun çocuklara etkinliklerle kazandırıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden oyunların okul öncesinde verilmesine yönelik “kültürel aktarım” ve “kültürel kimlik”, çocuklar açısından “eğlenceli”, program açısından “programda yer almalı”, öğretmen açısından ise “başarılı uygulayan” temaları belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin kültürel oyunların okul öncesinde verilmesini olumlu yönde değerlendirdikleri belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin kültürel oyun bilgileri ve uygulamaları değerlendirildiğinde, kültürel oyun bilgilerinin genişletilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi, kültürel oyun, kazanım, gelişim, çocuk, öğretmen.

---

<sup>1</sup> Doç. Dr. Döndü Neslihan Bay, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eskişehir-Türkiye, bayneslihan@gmail.com, 0000 0002 2656 0458



## Preschool Teachers' Views on Cultural Games

### Abstract

Children's games, which are an important element of culture, ensure the continuity of culture in societies as well as provide cultural development in children. The cultural development of children in the preschool period can be supported by the educational content in which the teachers include cultural games. Therefore, teachers play a key role in ensuring the cultural development of children. On this importance, the views of preschool teachers on cultural games have been the subject of the research. In this context, it is aimed to reveal the views of preschool teachers about cultural games in the research. In the research in which case study design, one of the qualitative research designs, was used, 22 preschool teachers participated according to the snowball sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. The data obtained from the teachers with the questionnaire form consisting of open-ended questions were analyzed content and descriptively and the determined themes were given with direct quotations from the teachers' expressions. As a result of the study, it was determined that preschool teachers know 43 different cultural games and most of these games are introduced to children through activities. The themes of "cultural transfer" and "cultural identity" for pre-school games, "fun" for children, "must be included in the program" for the program, and "successful implementer" for the teacher were determined from the statements of the teachers. As a result, it was determined that the teachers positively evaluated the giving of cultural games in preschool. However, when teachers' cultural game knowledge and practices were evaluated, it was seen that there was a need to expand cultural game knowledge.

**Keywords:** Pre-school, cultural game, gain, development, child, teacher.

### 1. GİRİŞ

Türk kültüründe oyun kavramı, eski Türk yazıtlarında, destanlarda, Divanı Lugatit Türk'te, Dede Korkut hikayelerinde ve seyahatnamelerde yer almaktadır (Adilbekova ve Aday, 2015; Toktaş, 2015). Binlerce yıllık bir süzgeçten geçerek geçmişten günümüze gelen ve kültürün taşıyıcılığını yapan kültürel oyunlar, toplumlar için kültürel bir mirastır (İnan Kaya, 2018; Özden Gürbüz, 2016; Özhan, 1997). Şüphesiz bu köklü ve önemli olgudan en fazla etkilenen çocuklardır. Oyun, çocuklar için yetenekleri keşfetme, gösterme, test etme, kendisiyle ve dünyayla ilişkiler kurma yöntemidir. Bir başka ifadeyle oyunlar yeni şeyler ve yeni kalıplar öğrenmeyi, dünyayla başa çıkmayı, görevlerini yerine getirmeyi ve sorunların üstesinden gelmek için yeteneklerini kullanmayı sağlamaktadır (Corapci, 2008). Bütün bu olumlu katkılarının yanı sıra kültürel oyunlar, toplumun kültürel değerlerinin ve inançlarının taşıyıcılığını da yapmaktadır (Bazaz, Hasankala, Shojaee, Unesi; 2018) . Kültürel oyunlar aracılığıyla yardımlaşma, paylaşma, sabretme, cesaret gösterme gibi birçok özelliğin yanı sıra Türk topluluklarının yaşantısıyla ilgili unsurlar çocuklara aktarılmaktadır (Bay, Turan, ve Bay, 2015).

Kültürel oyunların eğitim sürecinde kullanımı, çocukların milli bilinç kazanarak gelecekte toplumun bir bireyi olmasını sağlamaktadır (Bay, 2018, Bay ve Bay, 2020; Başal, 2007). Bu bağlamda kültürel oyunlar, çocuğun kültürel gelişiminin sağlanmasında uygulanması gereken önemli bir etkinlik olarak görülmelidir (Bay, 2018; Bay ve Bay, 2020; Sulistyaningtyas ve Fauziah, 2018). Kültürel oyunların gelecek nesillere aktarımının gereği üzerine kültürel oyunların derlendiği araştırmalar yapılmış ve kültürel oyunlar oynanış şekilleriyle ortaya konulmuştur (Arslan, 2017; Başal, 2007; Bay ve Bay, 2020; Bay ve Bay, 2019a; Bay ve Bay, 2019b; Bay, Turan ve Bay, 2015; Bay, Kocaoğlu ve Bay, 2015; Esen, 2008; Girmen, 2012; Gökşen, 2014; Oğuz ve Ersoy, 2005; Onur ve Güney, 2004; Özden Gürbüz, 2016; Toksoy, 2010). Ancak çok çeşitli ortamlarda ve karmaşık veya pahalı materyallere ihtiyaç duyulmadan kolayca oynanabilen kültürel oyunlar, modern oyunların gelişmesi nedeniyle çok az ilgi görmektedir. Bu durum aileler ve eğitimciler açısından kültürel oyunlara yönelik bilgi ve tutum geliştiren araştırmaları zorunlu kılmaktadır (Bazaz vd., 2018). Mevcut araştırmada kültürel oyunların okul öncesi öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, kültürel oyun etkinliklerine yönelik etkileyici bir referans oluşturacaktır.

Ülkemizde tüm çocukların desteklenmesi için okul öncesi eğitim ücretsiz ve isteğe bağlı olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği Milli Eğitimin Genel Amaçları arasında Türk Milletinin kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşların yetiştirilmesi, amaç olarak yer almaktadır. Milli eğitimin genel amaçları çerçevesinde okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programının temel özellikleri arasında da “Kültürel ve Evrensel Değerleri Dikkate Alır.” başlığı altında “Çocukların yaşadıkları toplumun değerlerini tanımaları, kültürel ve evrensel değerleri benimsemeleri, onların sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetişmeleri açısından önemlidir.” (MEB, 2013) açıklamasına yer verilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimde kültür aktarımının gereği ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada kültürel bir erdem olan ve unutulmaması gereken bir geleneğin parçası olan kültürel oyunlara (Kovačević ve Opić, 2014) yönelik öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi, öğretmenlere kültür aktarımını sağlamada pedagojik açıdan destek sağlayacaktır.

### **Araştırmanın Gerekçesi**

Araştırmanın okul öncesi öğretmenlerinin kültürel oyunlara yönelik görüşleri üzerine planlanmasında bazı önemli gerekçeler yer almaktadır. En önemli gerekçelerden biri ilgili araştırmalarda kültürel oyunları çocuklara kazandırmadaki önemin belirlenmesi ve kültürel oyunların çocukların gelişimleri üzerindeki olumlu etkilerin ortaya konulmasıdır (Aksoy, 2014; Alabay ve Yağan Güder, 2018; Bazaz vd., 2018; Esen, 2008; Gökşen, 2014; Kovačević ve Opić, 2014; Sulistyaningtyas ve Fauziah, 2018; Taheri ve Chahian 2015). Çocuğun hayatının önemli bir bölümü oyunlardan ve oyun

yoluyla dünyayı keşfetmeye yönelik çabalarından oluşur. Çocuğun dünyasının ve konsantrasyonunun odak noktası oyundur. Oyun yoluyla kendileri, vücutları ve hareketleri hakkında sürekli bilgi edinen çocukların, geliştirdiği temel duygusal kavramların çoğunun kökleri de özgür ve mutlu oyun dünyalarına dayanır. Oyun yolu ile “normal” davranışın ne olduğunu belirleyen çocuk, başkaları ile uygun ilişkiler kurma, grup etkinliklerine katılma ve işbirliği yapma gibi davranışlar geliştirir ve kendisi gibi başkalarının da hakları olduğu bilincine vararak toplumdaki yerini belirler (Taheri ve Chahian 2015). Bu bağlamda oyun türlerinden olan kültürel oyunların rolü, daha da önem kazanmaktadır. Günümüze kadar atalardan miras olarak gelen kültürel oyunlar, içerdiği “iyi, pozitif, arzu edilir, değerli olma” durumları ile çocukların toplumun değerleri ile bütünleşmesini ve bu değerleri özümsemesini sağlamaktadır (Kovačević ve Opić, 2014; Sulistyningtyas ve Fauziah, 2018).

Bir diğer önemli gerekçe kültürel oyunların unutulma riski ile karşı karşıya olmasıdır (Alabay ve Yağan Güder, 2018; Arslan, 2017; Esen, 2008; Kovačević ve Opić, 2014; Öz Pektaş, 2017; Taheri ve Chahian 2015; Tuğrul, Ertürk, Özen, Altınkaynak, Güneş, 2014). UNESCO kültürel çocuk oyunlarını “somut olmayan kültürel miras” kapsamına almış ve korunması gerektiğini belirtmiştir (Fırat 2013; Girmen, 2012; Özden Gürbüz, 2016; Toksoy, 2010). Taheri ve Chahian (2015) üç kuşak oyunları inceledikleri araştırmalarında üçüncü kuşak olan çocukların günümüzde çoğunlukla bilgisayar oyunu oynadıklarını, bu çocukların oyunlarında arkadaşlarına üstünlük göstermeyi amaç edindiklerini, kaybedenin benlik saygısını kaybetme sorunu yaşadığını, geçmiş kuşaklar arasında bireyler arasında akrabalık hissi bulunurken günümüzde kuşaklar arası dijital uçurumla birlikte bencillik hissinin oluştuğu, bilgisayar oyunlarında yer alan pek çok unsurun toplumun kültürel unsurlarıyla çeliştiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Dijital araçların artan kullanımı, çocukları kendi kültürel zenginliklerinden uzaklaştırarak ve kendi kültürüne yabancılaştırarak kimlik bunalımı yaşamalarına neden olmaktadır (Başal, 2010). Ancak toplumun yaşam biçimini ve yapısını barındıran kültürel oyunların oynanması, çocukların toplumun ihtiyaç duyduğu tutum ve değerleri kazanmasını ve milli bir kimlik inşa etmesini sağlamaktadır (Fırat 2013). Çünkü Kültürel oyunlar, milletin tarihini, gelenek göreneklerini, kıyafetlerini, müziğini, yaşam biçimlerini, inançlarını ve sözlü edebiyatını çocuklara aktararak kimlik inşa etmektedir (Bay ve Bay, 2020). Bu araştırma bilgi, değer ve kültürel becerileri içeren, çocukların doğal ortamları kullandığı, yaratıcı çözümler üretebildiği özgürce ve mutlu olarak oynayabildiği kültürel oyunların (Kovačević ve Opić, 2014; Sulistyningtyas ve Fauziah, 2018) okul öncesi eğitimde kullanımını ortaya çıkarmayı ve güncel uygulamalar arasına almayı amaçlamaktadır.

Ayrıca kültürel oyunların derlenmesine yönelik daha fazla araştırma olmasına rağmen (Arslan, 2017; Başal, 2007; Bay ve Bay, 2020; Bay ve Bay, 2019a; Bay ve Bay, 2019b; Bay, Turan ve Bay, 2015; Bay, Kocaoğlu ve Bay, 2015; Esen, 2008; Girmen, 2012; Gökşen, 2014; Oğuz ve Ersoy, 2005; Onur ve Güney, 2004; Özden Gürbüz, 2016; Toksoy, 2010) okul öncesi eğitimde kültürel oyunlara yönelik sınırlı araştırmanın bulunması (Bay, 2018; Bazaz vd., 2018; Sulistyningtyas ve Fauziah, 2018),

kültürel oyunların okul öncesi eğitim sürecindeki yerini açıklamada yetersiz kaldığını göstermektedir. Atalarımızın çocukluğunun bir parçası olan kültürel oyunların modern toplumlarda aktarımının yetişkinler tarafından yapılamadığının görülmesi (Kovačević ve Opić, 2014), bu yetersizliği ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmada ilgili alanyazına katkı sağlamak için Türkiye bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin kültürel oyunlara yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin kültürel oyunlara yönelik görüşlerinin ortaya konulmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir.

- 1.Okul Öncesi öğretmenlerinin bildiği kültürel oyunlar nelerdir?
- 2.Okul Öncesi öğretmenlerinin kültürel oyunların okul öncesi eğitimde verilmesine yönelik görüşleri nelerdir?
- 3.Okul Öncesi öğretmenlerinin çocuklara kazandırdıkları kültürel oyunlar nelerdir?
- 4.Okul Öncesi öğretmenleri kültürel oyun etkinliklerini çocuk, program ve öğretmen açısından nasıl değerlendirmektedirler?

## **2. YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve analizi açıklanmıştır.

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, araştırmaya katılan bireylerin çevresini, yaşadıkları deneyimleri veya durumları üzerinde algıların ve yorumların ortaya çıkarılması ile araştırmacıya daha esnek ve geniş veri toplamaya olanak sağlamaktadır (Creswell, 2007). Katılımcıların kültürel oyun kullanımı üzerine deneyimleri hakkında geniş bilgi elde edilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine göre yapılandırılmıştır. Durum çalışması, bir sistemin nasıl çalıştığı ve işlediği yönünde bilginin toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakılan bir modeldir (Subaşı, Okumuş, 2017). Daha az katılımcıyla gerçekleştirilen durum çalışmaları (Kaleli Yılmaz, 2015), görüşme, gözlem veya doküman incelemesi yapılarak elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesini sağlamaktadır (Glesne, 2012). Bu araştırmada da kültürel oyunların okul öncesi eğitim ortamında kullanım durumu, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin derinlemesine incelenmesiyle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

## Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme kullanılmıştır. Kartopu örnekleme, araştırılan konu hakkında en çok bilgiyi sağlayacak kişilere ulaşılması amacıyla kullanılmaktadır (Patton, 2014). Katılımcıların belirlenmesinde daha önce “Okul Öncesinde Kültürel Eğitim Modeli”nin (Bay ve Turan, 2019) geliştirildiği uygulama anaokulunda görevli olarak çalışan üç öğretmen kültürel oyunlar konusunda en çok bilgi sahibi olabilecek katılımcılar olarak belirlenmiş, daha sonra her yeni katılımcının önerileri doğrultusunda kartopu gibi büyüterek diğer katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmaya Eskişehir ilinde devlet kurumlarında görev yapan 22 okul öncesi öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Öğretmenlere yönelik demografik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 1.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Özellik	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	21	95.5%
	Erkek	1	4.5%
Yaş	21-30	4	18.2%
	31-40	12	54.5%
	41-50	6	27.3%
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	1	4.5%
	6-10 yıl	5	22.7%
	11-20 yıl	14	63.6%
	21-30 yıl	2	9.1%
Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	9	40.9%
	İlkokulda Anasınıfı	13	59.1%
Öğretmeni Olduğu Yaş Grubu	4 Yaş	3	13.6%
	5Yaş	19	86.4%

Tablo 1’e bakıldığında öğretmenlerden neredeyse tamamına yakınının kadın olduğu (95.5%), çoğunluğunun (54.5%) 31-40 yaş aralığında, olduğu, 11-20 yıl (63.6%) mesleki kıdeme sahip olduğu, ilkokul anasınıflarında (59.1%) görev yaptığı ve 5 yaş grubu (86.4%) çocuklara öğretmenlik yaptığı görülmektedir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında öğretmenlerin demografik bilgilerinin alındığı 5 kapalı uçlu ve kültürel oyunlara yönelik görüşlerinin alındığı yedi açık uçlu sorudan oluşan anket formu hazırlanmıştır. Anketlerde açık ve kapalı uçlu sorular birlikte sorulabilmektedir (Creswell, 2017). Açık uçlu sorular katılımcıların serbestçe cevap vermelerini sağlayarak araştırmacının beklentisi dışında konu hakkında daha ayrıntılı ve geniş cevaplar vermesine imkan sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2005). Öğretmenlerin kültürel oyunlar hakkındaki görüşlerinin alınması amacıyla oluşturulan anket formu için iki alan uzmanından görüş alınmış ve görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen anket formu soruları aşağıda verilmiştir:

- Bildiğiniz kültürel oyunlar nelerdir?
- Kültürel oyunların okul öncesi eğitimde verilmesine yönelik düşünceleriniz nelerdir?
- Çocuklara etkinlik zaman diliminde oynattığınız kültürel oyunlar nelerdir?
- Kültürel oyunların etkinliklerle bütünleştirilmesine yönelik ne düşünüyorsunuz?
- Kültürel oyun etkinlik uygulamalarını çocuklar açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- Kültürel oyun etkinlik uygulamalarını program açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- Kültürel oyun etkinlik uygulamalarını öğretmen olarak kendi açınızdan nasıl değerlendirirsiniz?

Salgın nedeni ile katılımcılarla yüz yüze görüşme yapılamamış, çevrimiçi görüşme talep edilmiştir. Ancak salgın sürecinin olumsuz koşulları nedeniyle katılımcıların isteği üzerine öğretmenlerin görüşleri telefon ve e-posta ile elde edilmiştir (Creswell, 2017, s. 283-285). E-posta yolu ile açık uçlu sorular sorularak verilerin toplanması günümüzde giderek artan bir uygulamadır (Arthur, Waring, Coe ve Hedges, 2017). Yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerine e-posta gönderilerek soruları cevaplamaları istenmiş, gerekli durumlarda da telefon ve e posta yoluyla açıklamalar yapılmıştır. 22 okul öncesi öğretmeninden e posta yolu ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler elektronik ortamda yazılı doküman haline getirilmiş ve katılımcılara tekrar gönderilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır.

Veriler araştırmanın alt amaçları doğrultusunda içerik ve betimsel analiz yöntemlerine göre analiz edilmiştir. İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013) Veriler, araştırmacı ve diğer bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış, kodlamalar sonrasında temalara ulaşılmış, temalar düzenlenerek bulgular tanımlanmıştır. Öğretmenlerin bildikleri ve oynattıkları kültürel oyunları doğrudan ifade ettikleri araştırma sorularından elde edilen verilerin dışında, elde edilen 164 kodlamanın [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] (Miles ve Huberman, 2015) formülüne göre kodlayıcı güvenilirliğine bakılmış, 0,92 yüksek güvenilirlik katsayısı bulunmuştur.

Kodlamalardaki ayrılıklar tekrar gözden geçirilmiş ve kodlayıcılar arasında uzlaşma sağlanarak tek bir kodlama oluşturulmuştur. Betimsel analiz, ortaya çıkan temalara göre doğrudan alıntılara yer verilerek elde edilen verilerin yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analiz sürecinde betimsel analiz çerçevesine göre elde edilen veriler düzenlenmiş, alt araştırma sorularına göre veriler açıklanmış, bulgularda verilecek olan öğretmen ifadeleri belirlenmiş, açık ve anlaşılır bir ifade ile yorumlanmıştır.

### 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular alt amaç sorularına göre bu bölümde verilmiş ve ilgili alan yazın doğrultusunda tartışılmıştır.

#### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bildikleri Kültürel Oyunlar

Türkiye’de Oğuz ve Ersoy (2005) tarafından 144 oyunun derlendiği geleneksel çocuk oyunları arşivi ve geniş bir saha araştırması ile “Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Projesi” (Bay ve Bay, 2020) kapsamında 82 oyunun derlendiği kültürel oyunlar arşivi dikkate alınmış ve öğretmenlerin ifade ettikleri oyunlar düzenlenmiştir. Öğretmenlerin söyledikleri tüm oyunların belirtilen kültürel oyun arşivinde yer alan oyunlar olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerine bildikleri kültürel oyunlar sorulmuş ve elde edilen veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2.** Okul öncesi öğretmenlerinin bildikleri kültürel oyunlar

Öğretmenler	N	Bilinen Oyunlar
Ö1	8	aşık oyunu, yağ satarım bal satarım, 9 taş, aç kapıyı bezirgan başı, 5 taş, mendil kapmaca, seksek, körebe
Ö2	8	saklambaç, seksek, topaç çevirme, yağ satarım bal satarım, mendil kapmaca, köşe kapmaca, misket, sapan
Ö3	26	ip atlama, bezirgan başı, saklambaç, körebe, 5 taş, yakan top, ak törek gök törek (kim gerek), aşık oyunu, seksek, çelik çomak, ortada sıçan, yüzük saklama, deve cüce, elim sende, istop, kutu kutu pense, yağ satarım bal satarım, üç taş, köşe kapmaca, mendil kapmaca, çatlak patlak, yerden yüksek, misket, halat çekme, çuval yarışı, topaç
Ö4	18	saklambaç, körebe, çelik çomak, seksek, 9 taş, 3 taş, 5 taş, mangala, topaç, aşık oyunu, çuval yarışı, yumurta taşıma, yüzük saklamaca, ortada sıçan, mendil kapmaca, ip atlama, sapan oyunu, bezirgan başı
Ö5	9	körebe, saklambaç, yakan top, 9 taş, istop, seksek, ip atlama, sıcak soğuk, yerden yüksek
Ö6	12	3 taş, çelik çomak, körebe, seksek, misket, istop, aşık oyunu, yakan top, saklambaç, halat çekme, ip atlama, yerden yüksek
Ö7	13	çelik çomak, ebe davul zurna bir iki üç, misket, körebe, aşık, çember çevirmece, yağ satarım bal satarım, beş taş ,ip atlama, dokuz taş, üç taş, oniki taş, dokuz kiremit
Ö8	9	saklambaç, körebe, istop, köşe kapmaca, yakan top, yağ satarım, ip atlama, seksek, yerden yüksek

Ö9	8	kutu kutu pense, yağ satarım bal satarım, hımbıl, körebe, 9 taş, birdirbir, istop, aç kapıyı bezirgan başı
Ö10	8	alaylar(kim gerek), aç kapıyı bezirgan başı, hımbıl, çelik çomak, topaç, sapan, ip atlama, saklambaç
Ö11	9	körebe, beş taş, yüzük saklama, üç taş, saklambaç, yağ satarım bal satarım, körebe, birdirbir, ip atlama
Ö12	8	seksek, köşe kapmaca, el sende, bezirgan başı, yakan top, istop, körebe, misket
Ö13	15	çelik çomak, körebe, topaç çevirme, beş taş, çuval yarışı, yumurta taşıma, birdirbir, istop, saklambaç, çatlak patlak, ip atlama, bülbül kafeste, öt kuşum öt, yüzük saklama, seksek
Ö14	11	aşık, topaç, misket, birdirbir, bezirgan başı, çelik çomak, körebe, istop, çatlak-patlak, ip atlama, bülbül kafeste
Ö15	13	yakan top, istop, bezirgan başı, saklambaç, beş taş, elim sende, körebe, ip atlama, köşe kapmaca, yağ satarım bal satarım, mendil kapmaca, misket oyunu, yakalambaç
Ö16	9	seksek, körebe, saklambaç, dokuz taş, beş taş, aşık oyunu, ip atlama, mendil kapmaca, topaç
Ö17	9	saklambaç, renkli istop, yağ satarım bal satarım, misket, ortada sıçan, seksek, topaç, beş taş, köşe kapmaca
Ö18	8	seksek, beştaş, kutu kutu pense, çelik çomak, aşık, çember çevirme, ip atlama, mendil kapmaca
Ö19	8	yağ satarım bal satarım, çelik çomak, saklambaç, kutu kutu pense, körebe, misket, yakan top, bezirgan başı
Ö20	11	aşık oyunu, meşe oyunları, yağ satarım bal satarım, ebelemece, yakan top, beştaş, körebe, bezirgan başı, çatlak patlak, bülbül kafeste, eski minder,
Ö21	8	yağ satarım bal satarım, topaç çevirme, kurt ile kuzu, çelik çomak, sapan, mendil kapmaca, aşık, beştaş
Ö22	12	çömçeli gelin, çelik çomak, beştaş, bezirgan başı, yağ satarım bal satarım, yerden yüksek, körebe, istop, yakan top, seksek, ip atlama, saklambaç

Tablo 2'ye bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin 8 ile 26 arasında değişen farklı sayılarda kültürel oyunu bildiklerini söyledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin 43 farklı kültürel oyun ismi söyledikleri ve en fazla tekrar eden oyunun ise 18 öğretmen tarafından söylenen körebe oyunu olduğu belirlenmiştir. Diğer oyunlar arasında öğretmenlerin yarısından fazlası tarafından söylenen kültürel oyunlar ise saklambaç, yağ satarım bal satarım, seksek, beştaş ve ip atlama oyunları olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yarısı ise bezirganbaşı, istop ve çelik çomak oyunlarını bildiklerini ifade etmiştir.

Türkiye ve Türk devletler üzerinde yapılan kültürel oyunlarla ilgili derleme çalışmalarına bakıldığında tespit edilen kültürel oyun sayılarının çok daha fazla olduğu görülmektedir (Arslan, 2017; Başal, 2010; Bay ve Bay, 2019a; Bay ve Bay, 2020, Oğuz ve Ersoy, 2005; Onur ve Güney, 2004). Bay



ve Bay'ın (2019b) 17 Türk ve akraba topluluklarında 40 yaş üstü 100 kişiyle görüşme yaptıkları saha araştırmasında görüşmelerde söylenen 396 kültürel oyunun 248'inin günümüzde oynanmadığı, sadece 48 oyunun çocuklar tarafından bilindiği belirtilmiştir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin en az 8 en fazla 26 oyun adı ifade etmiş olmaları, Bay ve Bay'ın (2019b) araştırmasıyla ortaya konan ve günümüzde halihazırda oynandığı belirtilen 48 oyun, Bay ve Bay'ın (2020) derlediği arşivde yer alan 82 oyun ve Oğuz ve Ersoy (2005) tarafından derlenen 144 oyun göz önünde bulundurulduğunda kültürel oyunların tam olarak bilinmediği yönünde yorumlanabilir. Kültürel oyunların derlendiği birçok araştırmada kültürel oyunların unutulma tehlikesi altında olduğu belirtilmiştir (Artar, Onur ve Çelen, 2004; Başal, 2007; Bay ve Bay, 2019a; Bay ve Bay, 2019b; Esen, 2008; Kovačević ve Opić, 2014; Öz Pektaş, 2017). Bu durum değerlendirildiğinde kültürel oyunları çocuklara aktarması beklenen öğretmenlerin daha fazla kültürel oyun bilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin farklı sayılarda kültürel oyun isimleri söylemeleri, bazı öğretmenlerin de çok daha yüksek sayıda kültürel oyun ismi söylemeleri nedeniyle öğretmenlerin kendi aralarında da kültürel oyunları paylaşabileceği, bu sayede kültürel oyun bilgisinin artırılacağı öngörülmektedir. Ayrıca yetişkinlerin kültürel oyunları öğrenebileceği ve birbirine aktarabileceği Halk Eğitim Merkezlerinde kursların açılması (Özden Gürbüz, 2010), kültürel oyun şenliklerinin düzenlenmesi, atölye çalışmaları gibi uygulamalar kültürel oyunların olumlu etkileri hakkındaki bilgileri geliştirebilir ve çocuklara kültürel oyunlar oynama fırsatı sağlamaya teşvik edebilir (Bazaz vd., 2018).

### Kültürel Oyunların Okul Öncesi Eğitimde Verilmesi

Okul öncesi öğretmenlere kültürel oyunların okul öncesinde verilmesine yönelik düşünceleri sorulmuş ve öğretmenlerin tamamı kültürel oyunların okul öncesi eğitimde verilmesi gerektiği üzerine görüş bildirmiştir. Okul öncesinde verilmesinin yanı sıra öğretmenlerin görüşlerinden beş tema ortaya çıktığı görülmüştür. Belirlenen temalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 3.** Kültürel Oyunların Okul Öncesi Eğitimde Verilmesi

Temalar					
Kültürel Aktarım	Kültürel Kimlik	Kültürel Devamlılık	Gelişimi Destekleme	Ekran Önleme	bağımlılığını
f	f	f	f	f	
8	7	3	3	3	

Tablo 3'de öğretmenler kültürel oyunların okul öncesi eğitimde verilmesinin en fazla kültürel aktarımı ve kültürel kimlik kazanımını sağladığı yönde görüş bildirirken, kültürün devamlılığının sağlanması, çocuklardaki ekran bağımlılığının azaltılması ve çocukların gelişimlerinin desteklenmesi

amacıyla da verilmesine yönelik görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bazı öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö1: Kültür aktarımın nesilden nesile aktarımının ülke geleceği için çok önemli olduğunu düşünüyorum. Günümüz çocukları daha küçük ailelerde ve evlerde vakit geçirdiği için kültürümüze ait birçok oyun gelenekten uzak kalmaktadır. Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumlarında mutlaka kültürel etkinliklere yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Ö3: Unutulmaya yüz tutmuş kültürel oyunlarımızın özellikle okul öncesi eğitimde verilmesi kültürümüzün devamı ve gelecek nesillere aktarılması için önemli olduğunu düşünüyorum. Kültürel oyunlar, küçük yaşta kültürel aktarımı sağlayarak hem kültürel mirası korumayı hem de çocukların topluma ait bir birey olma yolunda kültürüne uygun kimlik kazanımlarını sağlamaktadır.

Ö17: Okul öncesi eğitimde kesinlikle kültürel oyunlara yer verilmeli. Her geçen gün oyunlar online sistemde veya teknolojik ortamlarda daha çok yer almakta. Kültürel oyunların çocukları fiziksel anlamda daha aktif kıldığını bunun yanında zihinsel aktivitelerin de göz ardından edilmediğini gözlemliyorum. Ayrıca daha fazla grup oyunları içerdiği için sosyal gelişimlerini de desteklediğini düşünüyorum.

Ö20: Olumlu katkıları olacağına inanıyorum, zaten ne verdiğin değil veriş şeklin önemlidir. Doğru bir şekilde verilirse, hem kültürel değerlere sahip çıkılır, hem istenen kazanımlara ulaşılır.

Öğretmenlerin ifadelerinde kültürel oyunların okul öncesinde verilmesi, kültürün korunumu ve çocuklar üzerindeki etkisine dikkat çekildiği görülmektedir. Ayrıca bu görüşlerin dışında bir öğretmenin (Ö11), kültürel oyunları aileler de bildiği için uygulamada ve ailenin eğitime katılımının sağlanmasında kolaylık oluşturduğunu ifade ettiği görülmüştür. Çocukların teknoloji kullanımıyla birlikte bireysel oyunlara yöneldiği günümüzde (Sulistyaningtyas ve Fauzirah, 2019; Tuğrul vd., 2014), aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinde oynadıkları oyunları çocuklarına öğretmenleri ve çocuklarıyla birlikte oyun oynamaları (Alabay ve Yağan Güder, 2018), kültürel oyunların aktarımında aileleri aktif kılan bir uygulama olarak görülebilir.

Her geçen gün çocuklar tarafından teknoloji kullanımının artış göstermesiyle birlikte çocukların kültürel oyunları oynamadığı (Akçay ve Özçebe, 2012; Alabay ve Yağan Güder, 2018; Öz Pektaş, 2017; Tuğrul vd., 2014; Sulistyaningtyas ve Fauzirah, 2019; Taheri ve Chahian, 2015) göz önünde bulundurulduğunda kültürel oyunların okul öncesinde verilmesi görüşünün ortaya çıkması olumlu olarak değerlendirilmektedir. Okul öncesi dönem kültürel kazanımın sağlanmasında kritik bir dönemdir (Bay ve Turan, 2019). Yapılan araştırmalar kültürel oyunların eğitim ortamlarında kazandırılmasının

gereğini vurgulamaktadır (Bay, 2018; Bay ve Bay, 2019a; Sağlam, 1997; Toksoy, 2010). Kültürel oyunlar, çocukların yaşadığı toplumun özelliklerine göre kişilik ve kimlik kazanmasını sağladığından (Başal, 2007; Özden Gürbüz, 2010; Taheri ve Chahian, 2015) okul öncesi dönem çocukların kültürel gelişimleri açısından büyük öneme sahiptir (Özdemir, 2015). Bu dönemde kültürel gelişimi sağlayan kültürel oyunların eğitimle verilmesi, kültürel aktarımının yapılabilmesi için gerekmektedir (Bay ve Bay, 2019b; Özden Gürbüz, 2016). Dolayısıyla kültürel oyunlar, çocukların Türk milletinin bir bireyi olarak kimlik kazanmasında oldukça önemlidir (Bay vd., 2015). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin kültürel oyunların verilmesini kültürel aktarım, kültürel kimlik ve kültürel devamlılık görüşleri ile desteklemiş olmaları, öğretmenlerin kültürel oyunların önemi üzerine farkındalık sahibi olduklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Ayrıca araştırmalarda kültürel oyunların kültürel gelişimin yanı sıra çocuğun diğer gelişim alanlarını da desteklediği ortaya konulmuştur (Bay ve Bay, 2019a; Bay ve Bay, 2020; Esen, 2008; Fırat, 2013; Kovačević ve Opić, 2014; Özden Gürbüz, 2016; Sulistyaningtyas ve Fauzirah, 2019; Taheri ve Chahian, 2015). Mevcut araştırmada öğretmenlerin kültürel oyunların çocukların gelişimini desteklediği yönündeki görüşü, kültürel oyunların gelişimsel öneminin anlaşılması açısından dikkate değerdir.

### Etkinlik Zaman Diliminde Oynanan Kültürel Oyunlar

Okul öncesi öğretmenlerine çocuklara bildikleri hangi kültürel oyunları etkinliklerde oynattıkları sorulmuş ve öğretmenlerin çocuklara oynattığı kültürel oyunlar Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Etkinlik zamanlarında oynanan kültürel oyunlar

Öğretmenler	N	Oynanan Oyunlar
Ö1	6	yağ satarım bal satarım, 9 taş, bezirgan başı, mendil kapmaca, seksek, körebe
Ö2	8	saklambaç, seksek, topaç çevirme, yağ satarım bal satarım, mendil kapmaca, köşe kapmaca, misket, sapan
Ö3	26	ip atlama, aç kapıyı bezirgan başı, saklambaç, körebe, beş taş, yakan top, ak törek gök törek, aşık oyunu, sek sek, çelik çomak, ortada sıçan, yüzük saklama, deve cüce, elim sende, istop, kutu kutu pense, yağ satarım bal satarım, üç taş, köşe kapmaca, mendil kapmaca, çatlak patlak, yerden yüksek, misket, halat çekme, çuval yarışı, topaç
Ö4	14	saklambaç, seksek, 9 taş, 3 taş, topaç, çuval yarışı, körebe, yumurta taşıma, yüzük saklamaca, ortada sıçan, mendil kapmaca, ip atlama, bezirgan başı, mangala
Ö5	9	körebe, saklambaç, yakar top, 9 taş, istop, seksek, ip atlama, sıcak soğuk, yerden yüksek
Ö6	10	3 taş, körebe, seksek, misket, istop, yakan top, saklambaç, halat çekme, ip atlama, yerden yüksek
Ö7	10	misket, ebe davul zurna bir iki üç, körebe, ip atlama, çember çevirmece, yağ satarım bal satarım, dokuz taş, üç taş, çelik çomak, beştaş

Ö8	9	saklambaç, körebe, istop, köşe kapmaca, yakan top, yağ satarım, ip atlama, seksek, yerden yüksek
Ö9	7	kutu kutu pense, yağ satarım bal satarım, körebe, 9 taş, istop, aç kapıyı bezirgan başı, hımbıl
Ö10	6	alaylar, aç kapıyı bezirgan başı, hımbıl, topaç, ip atlama, saklambaç
Ö11	6	körebe, yüzük saklama, saklambaç, yağ satarım bal satarım, körebe, ip atlama
Ö12	8	seksek, köşe kapmaca, el sende, bezirgan başı, yakan top, istop, körebe, misket
Ö13	13	körebe, topaç çevirme, bülbül kafeste, öt kuşum öt, yüzük saklama, çuval yarışı, yumurta boyama ve taşıma, saklambaç, çatlak patlak, ip atlama, istop, birdirbir, sek sek, istop
Ö14	8	topaç, misket, bezirgan başı, körebe, istop, çatlak-patlak, ip atlama, bülbül kafeste
Ö15	11	yakan top, istop, bezirgan başı, saklambaç, elim sende, körebe, ip atlama, köşe kapmaca, yağ satarım bal satarım, mendil kapmaca, yakalambaç
Ö16	6	seksek, körebe, saklambaç, ip atlama, mendil kapmaca, topaç
Ö17	9	saklambaç, renkli istop, yağ satarım bal satarım, misket, ortada sıçan, sek sek, topaç, beş taş, köşe kapmaca
Ö18	6	seksek, beştaş, kutu kutu pense, çember çevirme, ip atlama, mendil kapmaca
Ö19	8	yağ satarım bal satarım, çelik çomak, saklambaç, kutu kutu pense, körebe, misket, yakan top, bezirgan başı
Ö20	8	çatlak patlak, bülbül kafeste, eski minder, yağ satarım bal satarım, ebelemece, yakan top, körebe, bezirgan başı
Ö21	4	yal satarım bal satarım, topaç çevirme, kurt ile kuzu, mendil kapmaca
Ö22	9	bezirgan başı, yağ satarım bal satarım, yerden yüksek, körebe, saklambaç, istop, yakan top, seksek, ip atlama

Tablo 4 incelendiğinde 22 öğretmenin 4 ile 14 arasında değişen sayıda bildikleri kültürel oyunlardan bazılarını oynatmadıkları belirlenmiştir. Sadece bir öğretmenin bildiği 26 kültürel oyunun tamamını etkinliklerde oynattığını ifade ettiği görülmektedir. Diğer öğretmenlerin ise bildiklerini belirttikleri 10 kültürel oyunun oynattıkları oyunlar arasında yer almadığı görülmektedir. Bu oyunlar aşık (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21), beş taş (Ö1, Ö4, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö20, Ö21, Ö22), çelik çomak (Ö4, Ö6, Ö10, Ö13, Ö14, Ö18, Ö21, Ö22), birdirbir (Ö9, Ö11, Ö14), sapan (Ö4, Ö10, Ö21), 9 taş (Ö16), 9 kiremit (Ö7), misket (Ö15), meşe oyunu (Ö20), çömçeli gelin (Ö22) oyunları olarak belirlenmiştir. .

Sulistyaningtyas ve Fauzirah (2019) kültürel oyunların okul öncesi eğitimde öğretmenler tarafından ne kadar yer verildiğine yönelik yaptıkları araştırmada öğretmenlerin %45'inin kültürel oyunlara nadiren yer verdiği ve öğretmenlerin sınırlı okuma kaynağı, bilinç, ortam ve zaman

yetersizlikleri nedenleri ile uygulama yapamadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Mevcut araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin bazı oyunlara etkinliklerle yer vermedikleri görülmüştür. Sulistyaningtyas ve Fauzirah araştırmalarında ortaya çıkan bu sonucu öğretmenlerin kültürel oyunların unutulmuş olabileceği varsayımına dayandırmıştır. Ancak mevcut araştırmada öğretmenler öncesinde bu oyunları bildiklerini söyledikleri için okul öncesi eğitimde bu oyunların nasıl verilebileceği yönündeki bilgi eksikliklerinden kaynaklı etkinliklerde yer vermedikleri düşünülmektedir. Bu bağlamda kültürel oyunların okul öncesinde nasıl verilebileceğine yönelik pedagojik bilginin geliştirilmesi kültürel oyunların daha geniş kapsamda verilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

### Kültürel Oyunların Etkinliklerle Bütünleştirilmesi

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı kültürel oyunların diğer etkinliklerle bütünleştirilmesi yönünde olumlu düşünce belirtmiştir. Kültürel oyunların diğer etkinliklerle bütünleştirilmesine yönelik ortaya çıkan diğer temalar Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Kültürel oyunların etkinliklerle bütünleştirilmesine yönelik görüşler

Temalar			
Kültürün devamlılığı	Kalıcı öğrenme	Kolay öğrenme	Gelişimi destekleme
f	f	f	f
6	6	5	5

Okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinde kültürel oyunların diğer etkinliklerle bütünleştirilmesinin kolay ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacağı, gelişimi destekleyeceği ve kültürün devamlılığını sağlayacağı görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Bu görüşlerin yanı sıra Ö16’nın (*Aile katılımı bu anlamda kullanılabilir. Hatta dedeler ve nineler bu konuda daha derin bir kaynak olabilir.*) kültürel oyunların bütünleştirilmesinde aile katılımının sağlanabileceği ve dedelerle ninelerin de bu sürece dahil edilebileceği yönünde düşüncesini ifade ettiği görülmüştür. Geçmişte çoğunlukla akranlarından kültürel oyunları öğrenen çocuklar günümüzde bu oyunları ancak aile büyüklerinden öğrenebilmektedir (Lindberg, 2012). Dolayısıyla öğretmenin aile katılımı yolu ile ailelerden destek alınabileceği görüşü önem arz etmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö1: Kesinlikle günlük eğitim akışında farklı etkinlik türlerine yer verilerek olması gerektiğini düşünüyorum. Sanat, oyun , drama, Türkçe dil gibi. Bu sayede çocuklar daha iyi öğrenir.

Ö13: Kültürel oyunların bütünleştirilmesi önemli bir fırsat. Oyun çocukların hayatının her anında olmalı. Çocuklar sosyal ,duygusal, zihinsel ve fiziksel becerilerini oyun sayesinde geliştirirler. Biz yetişkinler özgürce sokakta koşup oynarken şimdi çocuklarımızı dört duvar arasına sıkıştırıyoruz.

Ö14: Kültürel oyunların etkinliklerle bütünleştirilmesinin şüphesiz kültür aktarımını sağlayacağını düşünüyorum. Neslimizin devamı olan çocukların bu kültürle büyüüp yetişmeleri, kendi kültürlerini unutmamaları ve onların da kendinden sonraki nesillere aktarmaları açısından çok önemli olduğu kanısındayım.

Ö17: Oyun zaten etkinlikleri renklendiren ve okul öncesi dönem çocuklarının dikkatini çekebilmek için her alanda bir kurtarıcıdır. Kültürel oyunlar da aynı şekilde. Bu oyunları bütünleştirerek öğrenme kolaylaştırılabilir.

Bay (2018), 38 farklı kültürel oyunu bir yıl süresince çocukların oynamasının sağlandığı araştırmada kültürel oyunlar bütünleştirilmiş etkinlikler yoluyla verilmiştir. Gözlem ve görüşmelerin yapıldığı araştırmanın sonucunda çocuklara kültürel oyun aktarımının yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bay'ın araştırması, mevcut araştırmada öğretmenlerin bütünleştirilmiş etkinliklerle kültürel oyunların verilmesi ve bu etkinliklerin kültürün devamlılığını sağlandığı yönündeki görüşlerini desteklemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel oyunların bütünleştirilmiş etkinlikler yoluyla verilmesinin kültürün devamlılığını sağlamanın yanı sıra kalıcı, kolay öğrenmeyi ve çocukların gelişimini desteklemeyi sağlayacağı görüşleri, genel anlamda oyun etkinliklerinin eğitim üzerindeki olumlu etkileri ile doğrudan örtüşmektedir (Güneş, 2015).

### Çocuklar, Program ve Öğretmen Açısından Kültürel Oyun Etkinlik Uygulamaları

Okul öncesi öğretmenleri kültürel oyunların çocuklar açısından etkilerine yönelik düşünceleri üzerine sekiz tema belirlenmiştir. Ortaya çıkan temalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 6.** Çocuklar açısından kültürel oyun etkinlikleri uygulamaları

Temalar							
Eğlenceli	Gelişim Desteği	Kültürel kazanım	İlgi çekici	Sevilen	Kolay uygulanabilir	Mutluluk	Daha çok katılım
f	f	f	f	f	f	f	f
11	9	7	6	4	3	3	2

Tablo 6 incelendiğinde sekiz tema arasında öğretmenlerin en fazla vurguladığı düşüncenin kültürel oyunların çocuklar açısından eğlenceli olduğu görüşüdür. Kültürel oyunları oynayan çocukların bu oyunları eğlenceli bulduğu ve oynarken eğlendikleri görüşünün yanı sıra kültürel oyunların çocukların gelişimlerini destekleyen, kültürlerini kazanmalarını sağlayan, ilgilerini çeken, seyerek oynadıkları, mutlu oldukları ve daha çok katılım sağladıkları yönünde etkileri olduğu belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö4:Çağımız çocukları teknolojinin getirisiyle birlikte bu tip oyunlardan uzaklaşmış olsalar da sınıf içi uygulamalarda diğer oyunlara nazaran daha fazla odaklandıklarını ve keyif aldıklarını söyleyebilirim.

Ö9: Kültürel oyunlar anne-babanın, nine-dedenin kendi çocukluğu ile günümüz şartları arasında çocuklarının bağ kurmasını sağlar. Aynı zamanda bu oyunlar çocukların her yönden gelişmelerini sağlıyor.

Ö12: Kültürel oyunlarınızı unutulmasını engellemiş, gelecek nesillere aktarmış oluruz. Çocuklar oyunlarıyla kültürlerini öğrenirler.

Ö17: Günümüzde çocuklar daha çok bireysel veya online/teknolojik oyunlarla tanıştığı için kültürel oyunlarla tanışmaları eğitim ortamlarında ilgilerini çekmelerine sebep oluyor. Ayrıca daha önce bahsettiğim gibi sosyal, fiziksel, bilişsel, dil alanlarının gelişimine de destek oluyor.

Çocuklar için doğal ve kendiliğinden ortaya çıkan bir eylem olarak görülen oyunun (Kaya, 2018), çocuklar üzerindeki etkisini öğretmenlerin temalarda görüldüğü gibi olumlu tutum ve davranışlar üzerinden değerlendirdiği görülmektedir. Okul öncesinde kültürel oyunların oynatılarak çocukların değerlendirildiği Bay'ın (2018) araştırmasında çocukların kültürel oyunları eğlenceli bulduğu, seyerek oynadıkları ve oynanması kolay olduğu yönündeki görüşleri mevcut araştırmadaki öğretmen görüşlerinde ortaya çıkan temaları desteklemektedir. Bu bağlamda çocukların eğlenceli bulduğu ve sevdiği bu oyunlara daha fazla katılım sağlaması da beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Oyunun etkili bir öğrenme aracı olmasının yanı sıra çocuğun bütün gelişim alanlarını desteklediği (Girmen, 2012; Kovačević ve Opić, 2014; Sulistyaningtyas ve Fauzirah, 2019) değerlendirildiğinde kültürel oyunlar bağlamında da öğretmenlerin çocuklar açısından “gelişim desteği” görüşleri ile örtüştüğü görülmektedir.

Kültürel oyun etkinliklerini program açısından katılımcıların tamamı olumlu olarak değerlendirmiştir. Olumlu değerlendirmelerle birlikte altı farklı temanın ortaya çıktığı görülmüştür. Belirlenen diğer temalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 7.** Program açısından kültürel oyun etkinlik uygulamaları

Temalar						
Programda almalı	yer	Kazanımları destekler	Programı zenginleştirir	Çocuk merkezlidir	Yaratıcılığı destekler	Esnekliği sağlar
f		f	f	f	f	f
11		8	7	3	3	3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 11'inin kültürel oyunlara programda yer verilmesinin gereğini ifade etmelerinin yanı sıra kültürel oyunların kazanımları desteklediği, programı zenginleştiği, çocuk merkezli olmasını sağladığı, yaratıcılığı desteklediği ve programın esnekliğini sağladığı yönünde görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö3: Etkinlikler açısından program çocuk merkezli olur, programdaki amaç ve kazanımların gerçekleşmesine olanak tanır, çocukların yaratıcılığını artırır.

Ö15: Bu oyunlarla programımızda yer alan kazanım ve göstergelerine ulaşabiliriz. Kültürel oyunlar çocuk merkezli ve genellikle hareketli olduğu için oyun etkinliğine çocuklar aktif katılım sağlarlar.

Ö16: Eğitim etkinliklerine dahil edilmesi gerektiği düşüncesindeyim. Türkiye Cumhuriyetinde görev yapan bir öğretmezseniz çocuklara kültürel değerlerimizi öğretmek ve korumak da boynumuzun borcu bence. Kültürel oyunlar programı daha da zenginleştirecektir.

Ö22: Program açısından uygulanabilir, esnek olmayı sağlayan, kolay uygulanabilir ve anlaşılabilir oyunlardır.

Araştırmada öğretmenlerin kendileri açısından kültürel oyunlara yönelik görüşleri çocuk, program ve öğretmen açısından bakıldığında son sacayağını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ifadelerinde kendilerine yönelik görüşlerinin beş tema altında toplandığı görülmektedir. Aşağıda ortaya çıkan temalar Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmen açısından kültürel oyun etkinlik uygulamaları

Temalar				
Başarılı uygulayan	Severek uygulayan	Eğlenceli bulan	Kültürü aktaran	Eğitim almak isteyen
f	f	f	f	f
13	7	7	7	3



Öğretmenler kültürel oyun etkinliklerini uygulamada kendilerini başarılı uygulayıcı olarak görmenin yanı sıra severek uyguladıklarını, kendilerini kültürün aktarıcısı olarak gördüklerini, kültürel oyunları eğlenceli bulduklarını belirtmiştir. Bu görüşlerle birlikte üç öğretmenin farklı kültürel oyunların ve bu oyunları nasıl verebileceklerinin anlatıldığı eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: Uygulama, öğretmenin kültürüne ecdadına sahip çıkma derece ve düzeyiyle doğru orantılıdır. Çocuklarımıza her konuda model olduğumuz için kültürel değerlerimize sahip çıkma konusunda da rol modeliz. Bunu bilerek, anlayarak, hissederek yaşantıya geçirmeliyiz. Kültürel oyunları en iyi şekilde uyguladığımı düşünüyorum.

Ö8: Kültürel oyunları çocuklara oynatmaktan çok zevk alıyorum ve çok eğleniyorum. İyi bildiğim oyunlarda çocuklara daha iyi rehberlik yapıyorum. Planımda mutlaka yer veriyorum. Bilmediğim oyunları da öğrenmeyi isterim.

Ö10: Çocuğun yaş grubu, yer, mekana göre ayarlanarak etkinliklerde kültürel oyunlara yer veriyorum. Bu konu ile ilgili daha da geniş çalışmalar yapılmasını seminerlerde ya da çeşitli çalışma programları ile daha bilmediğimiz oyunların öğretilerek sınıflarda etkin bir şekilde bu oyunların planda yer alması gerektiğini düşünüyorum

Ö14: Kültürel oyunlarımız çoğu çocuk tarafından artık bilinmiyor. Bizler öğretmenler olarak kültürümüzdeki bu oyunları öğrencilerimizle oynayarak onlara bu oyunları sevdirmeli ve unutulmalarını engellemeliyiz. Ben bu oyunları severek oynatıyorum ve çocukların kültürlerini öğrenmelerini sağlıyorum.

Okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinde kültürel oyunların çocuklar ve program açısından olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Oyun, eğitim yoluyla kazandırılması hedeflenen pek çok davranışı içeriğinde barındırmasıyla önemli bir eğitimsel işleve sahiptir (Baker, 2018; Fırat, 2013). Eğitimsel işlev doğrultusunda ise öğretmenlerin çocuklarıyla birlikte oynamaları, eğlenmeleri önemli görülmektedir (Fırat, 2013). Araştırmada öğretmenlerin başarılı, severek ve eğlenerek uygulayan oldukları yönündeki görüşleri, etkili bir eğitim süreci açısından olumlu değerlendirilmektedir. Benzer şekilde Sulistyaningtyas ve Fauzirah (2019) araştırmalarında kültürel oyunları oynatma konusunda öğretmenlerin yetersizlikler olmasına rağmen motive oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Oyunların eğitimsel işlevinin yanı sıra toplumun var olan gelenek görenek, müzik, inanç, giyim gibi pek çok kültürel unsurun taşıyıcılığını da yapıyor olması (Özden Gürbüz, 2016), öğretmenlerin kendilerini bir kültür aktarıcısı olarak görmelerinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Ancak

kültürel oyunlar üzerine eğitim alma ihtiyacı duyan öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. Bu ihtiyaç öğretmenlerin bildikleri oyun sayılarında da kendini göstermektedir. Benzer şekilde Baker (2018) kendi ülkesindeki öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin kültürün taşıyıcılığını yapan oyunlar hakkında yeterli bilgiye ve kültürel bakış açısına sahip olmadıkları ve öğretmen eğitimine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmıştır. Taylor ve Boyer (2020) okul öncesi öğretmenlerinin oyun temelli öğrenme becerilerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenler, oyunun günlük eğitim programında oyunu nasıl ve ne zaman entegre edileceğini belirlemede zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin kültürel oyunların özellikleri ve bu oyunların hangi etkinliklerle nasıl kazandırılabilceği üzerine eğitim almalarının sağlanması onların bilgi ve beceri düzeylerini arttıracaktır.

Bay ve Turan (2019), mevcut okul öncesi eğitim programında kültür aktarımının yetersiz olduğu görüşünden yola çıkarak kültürel eğitim modeli geliştirdikleri çalışmalarında kültürel oyunlarında içerisinde yer aldığı pek çok bütünleştirilmiş etkinlik üç yıl süresince uygulanmıştır. Modelin çıktıları değerlendirildiğinde bu kültürel etkinlik uygulamalarının çocuklar, okul öncesi eğitim programı ve öğretmenler üzerinde olumlu etkileri kapsamlı bir şekilde ortaya konulmuştur. Bu bağlamda Bay ve Turan tarafından yapılan bu çalışma öğretmenlerin kültürel oyunların çocuklar, program ve öğretmen üzerindeki etkileri üzerine görüşlerini desteklediği görülmektedir.

#### 4. SONUÇ

Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel oyunlara yönelik görüşleri, kültürel oyunların önemi ve gereği üzerine eğitimcilere ve ailelere önemli bilgiler sunmaktadır. Elde edilen bulgular, çocukların kültürel oyunları okul öncesi eğitim sürecinde kazanmalarına yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin kültürel oyunları biliyor olmaları, bu oyunların büyük bir kısmını oynatıyor olmaları ve bu oyunların diğer etkinliklerle bütünleştirilerek verilmesini pek çok olumlu yönüyle açıklamış olmaları, kültürel oyunların aktarımının okul öncesinde yapılabildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin kültürel oyunların okul öncesinde verilmesini program, çocuk ve öğretmen açısından değerlendirmelerinde kültürel oyunları pozitif yönde olumladıkları görülmüştür. Ancak bazı öğretmenler daha fazla kültürel oyun bilirken bazılarının daha az kültürel oyun ifade etmeleri, söylenen bazı kültürel oyunların çocuklara oynatılan oyunlar arasında yer almaması, çoğunlukla öğretmenler kültürel oyunları uygulamada kendilerini başarılı olarak görseler de bazı öğretmenlerin eğitim alma ihtiyacını belirtmesi, kültürel oyunların aktarımı üzerine mevcut bilgilerin genişletilmesinin gereğini ortaya çıkarmaktadır.

## 5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel oyunlara yönelik görüşlerinin incelendiği mevcut araştırma kültürel oyunların incelendiği araştırmaların kapsamını genişlettiği düşünülmektedir. Ancak araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmada veriler Eskişehir ilinde görev yapan 22 okul öncesi okul öncesi öğretmeninden elde edilmiştir. Öğretmen sayısı arttığında yada öğretmenlerin çalıştığı bölge değiştiğinde kültürel oyunlara yönelik ortaya çıkan temalarda değişebilir. Ayrıca verilerin görüşme yöntemi ile toplandığı nitel bir araştırma yapılmıştır. Katılımcılardan elde edilen sonuçlar öğretmenlerinin okul öncesinde kültürel oyunlara yönelik görüşlerini temsil etmeyebilir. Bu nedenle daha geniş çalışma gruplarıyla karma yöntemlerin kullanıldığı başka araştırmalarla araştırma sonuçlarının desteklenmesi ve araştırmadan elde edilen bulguların doğrulanması önerilmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin bildikleri kültürel oyunların sınırlı olduğu ve bu oyunların ise tamamını çocuklara oynatmadığı göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlere kültürel oyunlar ve bu oyunların çocuklara nasıl kazandırılabilmesine yönelik hizmet içi eğitim uygulamalarının yapılması da diğer bir öneri olarak sunulmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeylerini arttırmanın bir diğer yolu da okul öncesi eğitim programında kültürel oyunlar ve bu oyunların kazandırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılmasıdır.

Etik kurul kararı: Bu araştırmanın etik kurul kararı bulunmamaktadır.

## 6. KAYNAKÇA

- Adilbekova, E., Aday, E. (2015). Kazakistan'da dokuzkumalak Kütahya'da mangala (dokuztaş). I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı 14-17 Mayıs 2015 (s 17-24). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Akçay, D., Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71.
- Aksoy, H. (2014). Çocuk oyunlarının işlevleri: Sarıkeçili yörük çocuk oyunları. *Milli Folklor*, 26(101), 265-276.
- Alabay, E., Güder, Y. (2018). Changing face of plays: A comparative research of childhood plays of older adults and plays of today. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 237-259.
- Arslan, A. (2017). Geçmişten günümüze uzanan süreçte oyun ve oyuncaklardaki farklılaşmanın incelenmesi (Sivas ili örnekleme). *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1(2), 69-87.
- Artar, M., Onur, B., Çelen, N. (2004). Çocuk oyunlarında üç kuşakta görülen değişimler: Kırsal kesimde bir araştırma. B. Onur ve N. Güney (Ed.). *Türkiye'de çocuk oyunları: araştırmalar*, içinde. (s. 124-130). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arthur, J., Waring, M., Coe, R., Hedges, L.V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri*. (Çev. Ed. Erözkan A. ve Büyüköksüz, E.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baker, F. S. (2018). Shaping pedagogical approaches to learning through play: A pathway to enriching culture and heritage in Abu Dhabi kindergartens. *Early Child Development and Care*, 188(2), 109-125.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye'de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 243-266.
- Başal, H. A. (2010). *Geçmişten günümüze Türkiye'de geleneksel çocuk oyunları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bay, D. N. (2018). Okul öncesi eğitimde bir kültür aktarımı: Milli oyunlar. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 82-104.
- Bay, D. N., Turan, S. (2019). *Okul öncesinde kültürel eğitim modeli*. Ankara: Nobel.
- Bay, D. N., Bay, Y. (2019a). Balkanlardaki çocuk oyunları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 200-223.
- Bay, D. N., Bay, Y. (2019b). Türk ve komşu topluluklarda kültürel çocuk oyunları. *Electronic Turkish Studies*, 14(7), 3631-3656.

- Bay, D. N. ve Bay, Y. (2020). Kültürel çocuk oyunları: Türk topluluklarında bir saha araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 657-670.
- Bay, D. N., Turan, Bay, Y. (2015). Türk dünyasında çocuk oyunları: Bir saha çalışması. I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı 14-17 Mayıs 2015 (s 175-185). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Bay, D. N., Kocaoğlu, Bay, Y. (2015). Türk dünyasında aşık oyunları. I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı 14-17 Mayıs 2015 (s 175-185). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Bazaz, B. S., Yaghobi Hasankala, Q., Shojaee, A. A., Unesi, Z. (2018). The effects of traditional games on preschool children's social development and emotional intelligence: A two-group, pretest-posttest, randomized, controlled trial. *Modern Care Journal*, 15(1), 1-5.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256394> adresinden alınmıştır.
- Corapci, F. (2008). The role of child temperament on Head Start preschoolers' social competence in the context of cumulative risk. *Journal of applied developmental psychology*, 29(1), 1-16.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: EDAM.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research method: Choosing among five approaches*. California: SAGE Publications.
- Esen, M. A. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş Ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357-367.
- Fırat, H. (2013). Çocuk oyunları-egitim ilişkisi: Bezirgân başı örneği. *Electronic Turkish Studies*, 8(13), 885-896.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çeviri Editörleri: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Girmen, P. (2012). Eskişehir folklorunda çocuk oyunları ve bu oyunların yaşam becerisi kazandırmadaki rolü. *Milli Folklor*, 24(95), 263-273.
- Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 229-259.
- Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 773-786.
- İnan Kaya, G. (2018). Oyun, gelişim ve tarihsel olarak oyunun eğitimdeki yeri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(1), 66-78.

- Lindberg, E. N. (2012). Çocuk oyunlarında iki kuşakta görülen değişim. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 395-410.
- Kaleli Yılmaz, G. (2015). Durum çalışması. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 261-285). Ankara: Pegem.
- Kovačević, T., & Opić, S. (2014). Contribution of traditional games to the quality of students' relations and frequency of students' socialization in primary education. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 95-112.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. Ankara: Resmi Gazete, Tarih: 24.6.1973 Sayı: 14574. 10/10/2021 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> internet adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara. 10/08/2021 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> internet adresinden erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Oğuz, Ö. ve Ersoy, P. (2005). *Türkiye'de 2004 yılında yaşayan geleneksel çocuk oyunları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Türk Halkbilimi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları:4.
- Onur, B., & Güney, N. (2004). *Türkiye'de çocuk oyunları: Derlemeler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Öz Pektaş, H. (2017). Geleneksel çocuk oyunlarının modern eğitimde kullanılması. *Journal of International Social Research*, 10(49), 478-490.
- Özdemir, S. (2015). Kıbrıs'taki geleneksel çocuk oyunlarının kübik öğretim programı temelinde okul öncesi eğitim ve bilişsel gelişim kazanımlarıyla ilişkilendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(11) 1217-1230.
- Özden Gürbüz, D. (2016). Geleneksel çocuk oyunları ve eğitimsel işlevleri: Emirdağ örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 529-564.
- Özhan, M. (1997). Türkiye'de çocuk oyunları kültürü. Ankara: Feryal Matbaası.
- Sağlam, T. (1997). *Türk çocuk oyunlarında ritüel öğeler*. Çocuk Kültürü, I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri, (s.416-441).
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Sulistyaningtyas, R. E., & Fauziah, P. Y. (2019, June). The Implementation of Traditional Games for Early Childhood Education. In *3rd International Conference on Current Issues in Education (ICCIE 2018)* (pp. 431-435). Atlantis Press.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Edt.). Ankara: Pegem.
- Taheri, L., & Chahian, G. (2015). Restoration of traditional children's play in Iranian nomadic societies (Case study of Kohgilouyeh and Boyer Ahmad). *Children*, 2(2), 211-227.
- Taylor, M. E., & Boyer, W. (2020). Play-based learning: Evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 127-133.
- Toksoy, A. C. (2010). Yarışma niteliği taşıyan geleneksel çocuk oyunları. *Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 2(1), 205-220.
- Toktaş, H. A. (2015). Türk dünyasından çocuk oyunları örnekleri. I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı 14-17 Mayıs 2015 (s 73-82). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studie*, 27, 1-16.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Extended Abstract**

Play, which is a way of discovering and getting to know the environment, nature, and oneself from the moment the child is born, is the most important tool for the child's learning and development. Thanks to the games they play, children also determine the appropriate role for them in terms of what kind of individual they will be in the future. Therefore, games have an undeniable power for societies. The type of game that provides the best use of this power is cultural games. Cultural games are seen as an important heritage that has survived from the past to the present and that contains the lifestyle, beliefs, and cultural values of the society it has and should be passed on to future generations. The transfer of cultural games is very important in terms of raising individuals in line with the needs and expectations of society. The most critical period in which this transfer can be made is the pre-school period. In the preschool period, children start to gain personality and identity. The most important outcome of the education process is that children who play cultural games gain a national personality and identity. In this context, the opinions of preschool teachers about cultural games will provide an understanding of the place of cultural games in preschool education. The aim of the study is to reveal the opinions of preschool teachers about cultural games.

The qualitative research method was used in the research. Preschool teachers' views on the use of cultural games have been studied in depth. In the determination of the participants, three teachers who worked in the practice kindergarten, where the cultural education model was developed before, were determined as the participants who could have the most knowledge about cultural games, and then the other participants were determined by growing like a snowball in line with the suggestions of each new participant. 22 preschool teachers working in state institutions in Eskişehir province voluntarily participated in the study. Demographic information for teachers is given in the table below. In the data collection, a questionnaire form consisting of 5 closed-ended questions and seven open-ended questions was prepared to get the teachers' demographic information and their opinions about cultural games. In the study, e-mails were sent to preschool teachers, who were asked to answer the questions, and when necessary, explanations were made by phone and e-mail. Data were collected from 22 preschool teachers via e-mail. The data obtained was transformed into written documents in an electronic environment and the participant confirmation was provided by sending it again to the participants. The data were analyzed according to the descriptive analysis method in line with the sub-purposes of the research.

As a result of the study, it is seen that preschool teachers say that they know different numbers of cultural games, ranging from 8 to 26. It was determined that the teachers named 43 different cultural games and the most repetitive game were the blindfold play sung by 18 teachers. Teachers stated that cultural games provided in pre-school education provided the most cultural transfer and cultural identity acquisition, while they also expressed their views on the purpose of ensuring the continuity of the culture, reducing screen addiction in children, and supporting the development of children. It was determined that the teachers did not play the 10 cultural games they said they knew. In the expressions of preschool teachers, it was revealed that the integration of cultural games with other activities will provide easy and permanent learning, support development, and ensure the continuity of the culture. Teachers stated that children who play cultural games find these games fun and have fun while playing



them, as well as the effects of cultural games that support children's development, enable them to gain their culture, attract their interest, play with love, be happy and participate more. It was determined that 11 of the teachers stated that cultural games should be included in the pre-school education program, as well as that cultural games support the acquisitions, enrich the program, ensure that it is child-centered, supports creativity, and provides flexibility of the program. Teachers stated that in addition to seeing themselves as successful practitioners in the application of cultural game activities, they love to apply them, see themselves as transmitters of culture, and find cultural games fun.



## Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 24.03.2021 Accepted/Kabul: 11.02.2022 Published/Yayınlama: 28.05.2022

## Ergenlerde Riskli Davranışların Yordayıcısı Olarak Kişilik Özellikleri

İhsan AKEREN<sup>1</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin sahip oldukları kişilik özelliklerinin onların riskli davranışları üzerindeki yordayıcı etkisini incelemektir. Araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde Erzincan ili Tercan ilçesinde bulunan dört lisede eğitimine devam eden toplam 347 lise öğrencisidir. Katılımcıların 180' i kız, 167' si erkek; 104' ü birinci sınıf, 83' ü ikinci sınıf, 90' ı üçüncü sınıf, 70' i dördüncü sınıf öğrencisidir. Araştırmada öğrencilerin kişilik özelliklerini ölçmek için Beş Faktör Kişilik Ölçeği; riskli davranışlarını ölçmek için Riskli Davranışlar Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde SPSS 22.0 Paket Programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Pearson Korelasyon Testi, çoklu regresyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinde nörotisizmin beslenme alışkanlıklarını pozitif yönde ve düşük düzeyde, antisosyal davranışları ve intihar eğilimini pozitif yönde ve orta düzeyde, yumuşak başlılığın antisosyal davranışı, sigara kullanımını ve okul terkinin negatif yönde ve düşük düzeyde, öz denetimin intihar eğilimini negatif yönde ve orta düzeyde, dışadönüklüğün intihar eğilimini negatif yönde düşük düzeyde, deneyime açıklığın intihar eğilimini negatif yönde ve düşük düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kişilik özellikleri, riskli davranışlar, beş faktör, ergen, lise öğrencileri.

## Personality Traits As Predictors Of Risk Behaviors In Adolescents

### Abstract

The aim of this study was to investigate the predictive effect of high school students' personality traits on their risk behaviors. The participants of the study are 347 high school students attending four high schools in the Tercan district of Erzincan in the 2018-2019 academic year. 180 participants were female and 167 were male. 104 of them

<sup>1</sup> Öğretim Görevlisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Tercan Meslek Yüksekokulu, Erzincan-Türkiye, aydostdeyince@gmail.com, 0000-0001-5615-4189

are first grade, 83 are second grade, 90 are third grade, and 70 are fourth grade students. Five Factor Personality Scale was used to measure the personality traits of the students; Risk Behaviors Scale was used to measure risk behaviors. SPSS 22.0 Package Program was used for data analysis. Pearson Correlation Test, multiple regression analysis and simple linear regression analysis techniques were used in the analysis of the research data. According to the findings obtained in high school students that neuroticism predicted nutritional habits positively and lowly, predicted antisocial behavior and suicidal tendency positively and moderately, agreeableness predicted antisocial behavior, tobacco use and school dropout negatively and lowly, conscientiousness predicted antisocial behaviors negatively and lowly, and predicted suicidal tendencies negatively and moderately, extroversion predicted suicidal tendency negatively and lowly, openness to experience predicted suicidal tendency negatively and lowly.

**Keywords:** Personality traits, risk behaviors, five factor, high school students, adolescents.

## 1. GİRİŞ

Birey yaşamı boyunca değişim ve gelişim süreci içerisinde. Bu süreç doğum öncesinden başlayıp yaşamının sonuna kadar devam etmektedir. Bireyin gelişim dönemleri pek çok biçimde gruplandırılabilir; ancak genel olarak gruplandırıldığında bu dönemler doğum öncesi dönem, bebeklik, ilk çocukluk ve ikinci çocukluk dönemi, ergenlik dönemi, yetişkinlik dönemi, orta yaş dönemi ve yaşlılık dönemi olarak adlandırılabilir. Bireyin bu gelişim dönemlerinin her birinde karşılaşmış olduğu ve yerine getirmesi gereken gelişim görevleri bulunmaktadır.

Ergenlik dönemi, bireyin gelişim sürecinde önemli gelişim görevleriyle karşılaştığı bir dönemdir. Her şeyden önce çocukluktan çıkılıp yetişkinliğe girilen bir dönem olması nedeniyle bireyin bir kimlik geliştirdiği, görece diğer gelişim dönemlerine göre bireyin hayata, topluma, normlara karşı daha sorgulayıcı ve tepkisel olduğu, daha çok akran gruplarının değerlerini benimsediği ya da kahramanlaştırdığı bazı kişilerle aşırı özdeşim kurduğu dönemdir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2008). Aileden uzaklaşılarak akranlarla daha fazla zaman geçirilmesi, ergen bireyin aidiyet ihtiyacının giderilmesini sağlamakla birlikte bazen bu akran grupları çok katı ve acımasız olabilmektedir (Brown, Feldman ve Elliott, 1990; Cook ve Dayley, 2001; Dusek, 1987; Helsen, Vollebergh ve Meeus, 2000; Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2008). İfade edilen bu faktörler ergenlik döneminde bireyin daha fazla riskli davranışlar sergileme ihtimalini de artırmaktadır.

Riskli davranışların tanımının ne olduğu ile ilgili yapılan alanyazın taramasında birbirine benzer açıklamaların olduğu görülmektedir. Jessor (1998), riskli davranışları ergenlerin doğrudan veya dolaylı şekilde sağlıklarını, iyilik hallerini ve yaşamlarını etkileyen olumsuz sonuçlanabilecek davranışlar şeklinde tanımlamaktadır (akt: Alikışıfoğlu ve Ercan, 2009). Jessor (1991), ayrıca bu davranışların ergenlerin gelişim görevlerini başarmaları ve kendilerinden beklenen rolleri yerine getirip bir sonraki gelişim dönemine başarılı şekilde geçebilmelerine engel teşkil ettiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Lindberg, Boggess ve Williams (2000) da riskli davranışların ergenlerin iyilik hallerini tehdit eden ve onların sorumlu birer yetişkin olmalarına engel olan yönüne vurgu yapmaktadır. Bu tanımlar

çerçevesinde ergenlerde görülen pek çok riskli davranış saptanmıştır. Bunlar madde kullanımı (sigara, alkol, uyuşturucu) (Fergus ve Zimmerman, 2005), hızlı ve ehliyetsiz araç kullanımı (Deery, 1999), şiddet davranışı (Borowsky, Ireland ve Resnick, 2002), sağlıksız beslenme alışkanlıkları (Dowdell ve Santucci, 2004), okul terki (Cairns, Cairns ve Neckerman, 1989), korunmasız cinsel ilişki (Ramirez-Valles ve Zimmerman, 1998), ateşli silah bulundurma ve kullanma (Bjerregaard ve Lizotte, 1995), intihar davranışı (Hawton, 1987) olarak sıralanabilir.

Ergenlerin riskli davranışları kendileri ve toplum için bir pek çok yönden tehdit teşkil etmesi nedeniyle araştırmaların odağı olmuştur (Maggs, Almedia ve Galambos, 1995). Bu tehditler sıralandığında ilk olarak ergenlik dönemi diğer gelişim dönemlerine kıyasla riskli davranış bakımından yüksek potansiyele sahip olunan bir dönemdir (Arnett, 1992). Her ne kadar bazı riskli davranışlarının ergenlerin gelişiminde yapıcı bir işleve sahip olduğu düşünülse de bu durum gerek ergen gerekse başkaları için sağlık tehlikesine neden olabilmekte, öte yandan ergenlerin akran kabulü kazanmak gibi istenen amaçlara ulaşma umudu taşıyan bazı riskli davranışlarında da potansiyel tehditler genellikle göz ardı edilmektedir (Essau, 2004). Ergenlikte başlayan riskli davranışlarının yetişkinlik döneminde de devam etmesi de ayrı bir tehdittir (Maggs ve diğ. 1995). Ayrıca madde kullanımı, şiddet, korunmasız cinsel ilişki ve intihar gibi riskli davranışların varlıklarının birlikte görüldüğü bilinmektedir (Flisher ve diğ. 2000; Shrier, Emans, Woods ve DuRant, 1997).

Ergenlerde yüksek düzeyde riskli davranışlar göz önüne alındığında birçok araştırmada ergenlerin bu tür davranışlarda bulunma nedenleri incelenmiştir. Araştırmaların çoğunda riskli davranışta bulunma nedeni olarak ergenlerin heyecan arayışı ve dürtüsellik gibi tek bir kişilik özelliğine odaklanılmıştır (Moore ve Rosenthal, 1993). Fakat ergenlerdeki riskli davranışların nedenlerinin sınırlı kişilik özellikleri açısından açıklanmaya çalışılması onların bireysel farklılıklarının kapsamlı şekilde araştırılmasına engel teşkil etmektedir. Daha kapsamlı kişilik özellikleri dikkate alınarak ergenlerin sahip oldukları kişilik özelliklerinin onların riskli davranışları üzerinde ne düzeyde etkili olduğuyla ilgili yapılan bazı araştırmalar, kişilik özelliklerinin riskli davranışında etkili olduğunu göstermiştir (Essau, 2004; Gullone ve Moore, 2000).

Kişilik kavramının 50'den fazla tanımının olmasına rağmen bu tanımların çoğunda bireysel farklılıkların önemi vurgulanmakta, ayrıca kişiliğin kuramsal bir yapı veya organizasyon olarak ele alındığı, yine kişiliğin genetik ve biyolojik eğilimler ile sosyal deneyimler ve değişen çevresel koşulları kapsayan evrimsel bir süreci temsil ettiği, tutarlı davranış kalıplarını açıklayan özellikler bütünü şeklinde açıklandığı görülmektedir. Tüm bu açıklamalar dikkate alındığında kişilik, bireyi diğerlerinden ayıran, kendisine özgü, sahip olduğu özelliklerin birbiriyle uyum içinde olduğu, tutarlı ve yapılaşmış örüntü olarak tanımlanabilir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2008). Kişiliğin nasıl oluştuğu ve hangi faktörlerden etkilendiğine yönelik pek çok kuramın açıklama getirdiği görülmektedir. Kişilikle ilgili ilk

açıklamaları yapan psikodinamik kuramları davranışçı ve bilişsel kuramlar takip etmiştir. Günümüzde ise kişiliği bireyin daha iyisini yapabilme yönündeki bilinçli çabalarıyla açıklamaya çalışan insancıl kuramların yanı sıra ayırıcı özellikler temelinde ele alan kuramların yöntemlerinden ağırlıklı olarak yararlanılmaktadır. Bu kapsamda Psikodinamik kuramcı Freud (1977), kişiliğin bireyin çocukluk çağı yaşantıları ve farkında olmadığı bilinç dışı güçlerin etkisiyle şekillendiğini belirtirken Adler (1970), sosyal faktörlerin de kişiliğin oluşumunda belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Davranışçı kuramcı Skinner (1965), kişiliğin öğrenilmiş davranıştan ibaret olduğunu, sosyal-bilişsel kuramcı Bandura (1978), davranışlar, bireysel özellikler ve çevre arasındaki ilişkinin kişilik üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Kişiliği bireyin ayırıcı özelliklerini ele alarak inceleyen kuramcılardan Allport (1961), kişiliği bireyin kendine özgü psikolojik ve fiziksel özelliklerinin örgütlendiği aktif bir yapı olarak tanımlamış, Cattell (1973), kişiliği oluşturan 16 ayırıcı özellik belirlemiş ve bu özelliklerin her bireyde kendine özgü şekilde örgütlendiklerini belirtmiştir. Ayırıcı özellik kuramcılarında Costa ve McCrae (2008) ise kişiliğin beş temel boyutu olduğunu belirleyip bu boyutları ölçmeyi amaçlayan araçlar geliştirmişlerdir.

Bu araştırmada ergenlerin kişilik özellikleri, Beş Faktör Kuramının kişiliğin yapısı ve boyutlarıyla ilgili ortaya koyduğu beş temel kişilik özelliği (dışadönüklük, yumuşak başlılık, öz denetim, nörotisizm ve deneyime açıklık) kapsamında incelenecektir. Dışadönük kişilik özelliğine sahip bireyler konuşkan, eğlenceli ve sosyal davranışlar göstermektedir. Dışadönüklüğün diğer ucunda bulunan içedönük kişilik özelliğine sahip bireyler ise daha yalnız, pasif ve soğuk bir görünüm sergilemektedirler. Yumuşak başlı kişilik özelliğine sahip bireyler uyumlu, esnek, kabul edici ve insanları seven kişiler iken yumuşak başlılığın diğer ucunda bulunan uyumsuz kişiler geçimsiz, anlaşılması zor, inatçı ve şüpheli olarak değerlendirilmektedir. Öz denetim özelliğine yüksek düzeyde sahip bireylerin sorumluluk bilincinde oldukları, disiplinli ve başarıya odaklı davranışlar sergileyen azimli kişiler oldukları, düşük düzeyde sahip olan bireylerin ise sorumluluk almaktan kaçan, disiplinsiz ve amaçsız kişiler oldukları belirtilmektedir. Nörotisizm özelliğine sahip bireyler daha stresli ve kaygılı, güvensiz, alıngan iken bu özelliğe daha düşük düzeyde sahip bireyler duygusal olarak dengeli, stresle başa çıkabilen, olumlu duyguları daha fazla yaşayan kişilerdir. Deneyime açık bireyler yaratıcı, bağımsız, üretken, farklı ve yeni yaşantılar arayışında iken bu özelliğin diğer ucundaki bireyler daha geleneksel, tutucu, yeniliklere kapalı kimselerdir (McCrae ve Costa, 2003).

### **Araştırmanın Amacı**

Riskli davranışların özellikle ergenler arasında günden güne arttığı görülmektedir. Bu davranışların hem sergileyen hem de davranışa maruz kalan kişiler açısından büyük zararlara neden olduğu bilinmektedir. Riskli davranışların sergilenme sıklığının ve şiddetinin hangi koşullar altında arttığı, bu davranışların sergilenmesinde etkili olduğu düşünülen bireysel özelliklerin neler olduğunun belirlenmesi önemlidir. Çünkü bireyi diğer bireylerden ayırt eden kişilik özelliklerinin

belirlenmesi ve hangi kişilik özelliğinin riskli davranış sergilemede ne düzeyde etkili olduğunun ortaya konması, söz konusu davranışların önlenmesini/azaltılmasını amaçlayan ruh sağlığı hizmeti veren meslek elemanlarının müdahale etkililiğini artırmak adına önem taşımaktadır.

Ergenlerde görülen riskli davranışların alt boyutlarıyla (sigara kullanımı, intihar eğilimi, antisosyal davranışlar vb) ilişkili, ayrıca bu davranışların yordayıcıları olan faktörlerle ilgili pek çok araştırma bulgusu mevcuttur. Ancak sahip olunan kişilik özellikleriyle riskli davranışlar arasındaki ilişki konusunda yeterince araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırma riskli davranışlardan altısının (anti sosyal davranışlar, alkol kullanımı, sigara kullanımı, intihar eğilimi, beslenme alışkanlıkları/sağlıksız beslenme ve okul terki) ergenler tarafından sergilenmesinde onların sahip oldukları kişilik özelliklerinin ne düzeyde etkili olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda “Ergenlerin kişilik özellikleri onların riskli davranışlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” sorusunun yanıtı aranmaktadır.

## 2. YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde Erzincan ili Tercan ilçesinde eğitim veren dört lisede bulunan toplam 347 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem seçilirken çok sayıda veriye hızlı bir şekilde ulaşmak için olasılıklı olmayan örneklem seçme tekniklerinden kolayda örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla Tercan ilçesinde bulunan 4 lisede öğrenim gören toplam 347 öğrencinin tamamına ulaşılmıştır.

**Tablo 1.** Ergenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Değişkenler	N	%
Kız	180	51,9
Erkek	167	48,1
<b>Toplam</b>	<b>347</b>	<b>100</b>
1.sınıf	104	30,0
2.sınıf	83	23,9
3.sınıf	90	25,9
4.sınıf	70	20,2
<b>Toplam</b>	<b>347</b>	<b>100</b>

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ergenlerin riskli davranışlarını ölçmek amacıyla Riskli Davranışlar Ölçeği (RDÖ); kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla Beş Faktör Kişilik Ölçeği (BFKÖ) kullanılmıştır.

**Riskli davranışlar ölçeği (RDÖ):** Riskli Davranışlar Ölçeği, Gençtanırım ve Ergene (2014) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin riskli davranışlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Likert tipi geliştirilen ve toplam 36 maddeden oluşan ölçek altı alt boyuta sahiptir. Bunlar anti sosyal davranışlar, alkol kullanımı, sigara kullanımı, intihar eğilimi, okul terki ve beslenme alışkanlıkları (sağlıksız beslenme) dir. Sorulara verilen cevaplar 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır, ölçekten alınabilecek en yüksek puan 180 iken en düşük puan 36' dır. Ölçeğin güvenilirliği ise hesaplanan iç tutarlılık katsayısına bakıldığında alt boyutlar için .70 ile .87 arasında değiştiği, ölçek toplamı için .91 olarak hesaplandığı bildirilmiştir (Gençtanırım ve Ergene, 2014).

Mevcut araştırmada yapılan güvenilirlik analizi bulgularına göre ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .71 ile .89 arasında değişmekte olup ölçek toplamı için iç tutarlılık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

**Beş faktör kişilik ölçeği (BFKÖ):** BFKÖ, Beş Faktör Kişilik Kuramının tanımlamış olduğu kişilik özelliklerini (dışadönüklük, yumuşak başlılık, öz denetim, duygusal denge, nörotisizm) ölçmek amacıyla Rammstedt ve John (2007) tarafından geliştirilmiş, Türk kültürüne uyarlanması çalışmaları Horzum, Ayas ve Padır (2017) tarafından yapılmıştır. 10 maddeden oluşan ölçek likert tipinde geliştirilmiş ve 1 ile 5 arasında puanlanmakta; 1., 3., 4., 5., ve 7. Maddeleri ters puanlanmaktadır. Bireyin alt ölçeklerden almış olduğu puanlara bakılıp en fazla puan aldığı alt boyuta ait kişilik özelliği bireyin temel kişilik özeliği olarak adlandırılmaktadır. İç tutarlılık katsayısı ise .81 ile .90 arasında değişmektedir.

Mevcut araştırmada yapılan güvenilirlik analizi bulgularına göre ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .70 ile .81 arasında değişmekte olup ölçek toplamı için iç tutarlılık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin normal dağılıp dağılmadığı incelemek için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve bu hesaplama ilişkin sonuçlar Tablo 2' de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Çarpıklık-Basıklık Değerleri

Değişkenler	Ortalama	Std.	Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	Sapma	İstatistik	S.h.	İstatistik	S.h.
Antisozyal davranış	14,20	4,84	,918	,13	,85	,26
Alkol kullanımı	8,04	2,77	2,8	,13	7,81	,26
Sigara kullanımı	9,30	4,83	1,74	,13	2,44	,26
İntihar eğilimi	10,08	3,37	,24	,13	-,32	,26
Beslenme alışkanlk.	13,48	4,46	,026	,13	-,67	,26
Okul terki	10,52	4,65	1,56	,13	1,91	,26
Dışadönüklük	6,91	2,17	-,26	,13	-,76	,26

Yumuşak başlılık	8,43	1,73	-1,16	,13	,98	,26
Öz denetim	8,27	1,61	-,79	,13	,04	,26
Nörotisizm	6,50	2,10	-,21	,13	-,71	,26
Deneyime açıklık	6,93	1,77	-,11	,13	-,28	,26
Toplam						

347

Kişilik özellikleri ile riskli davranışlar ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +3 ila -3 arasında olması verilerin normal dağıldığının bir ölçütü olarak kabul edilmektedir (Akbulut, 2010). Riskli davranışlar ölçeğinin alkol kullanımı alt boyutu regresyon analizi için varyansların eşit olmadığı, doğrusallık ve normallik koşullarını sağlamadığı için hem korelasyon analizine hem de regresyon analizine dâhil edilmemiştir (Büyüköztürk, 2011).

Öğrencilerin kişilik özellikleri ile riskli davranışlar arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Ergenlerin kişilik özelliklerinin (dışadönüklük, yumuşak başlılık, öz denetim, nörotisizm, deneyime açıklık) onların riskli davranışlarını (antisosyal davranışlar, sigara kullanımı, intihar eğilimi, beslenme alışkanlıkları, okul terki) yordayıp yordamadığını belirleyebilmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi ve aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmış olup sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

### 3. BULGULAR

Lise öğrencilerinin kişilik özellikleri ve riskli davranışları arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Kişilik Özellikleri ve Riskli Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Pearson Korelasyon Değerleri

Kişilik özellikleri	Antisosyal	Sigara	İntihar	Beslenme	Okul t.
Dışadönüklük	,03	,04	-,27*	,06	-,07
Yumuşak başlılık	-,21*	-,11*	-,08	-,01	-,12*
Öz denetim	-,14*	,07	-,33*	-,05	,02
Nörotisizm	,31*	,09	,32*	,18*	,05
Deneyime açıklık	-,08	,03	-,19*	-,04	,02

\*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde dışadönüklük ile intihar eğilimi ile negatif yönde ve düşük düzeyde; yumuşak başlılık ile antisosyal davranış, sigara kullanımı ve okul terki davranışları ile negatif yönde ve düşük düzeyde; öz denetim ile anti-sosyal davranışlar arasında negatif yönde ve düşük düzeyde, intihar eğilimi ile negatif yönde ve orta düzeyde; nörotisizm ile beslenme alışkanlıkları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde, antisosyal davranışlar ve intihar eğilimi ile pozitif yönde ve orta düzeyde; deneyime



açıklık ile intihar eğilimi arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu gözlenmektedir.

### Ergenlerde Riskli Davranışları Yordayan Kişilik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Ergenlerin nörotisizm ve yumuşak başlılık kişilik özelliklerinin, anti-sosyal riskli davranışlarını yordayıp yordadığını belirlemek için aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Nörotisizm ve Yumuşak Başlılığın Anti-sosyal Davranışları Yordamasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model		Standardize Edilmemiş Katsayı		Standardize Edilmiş Katsayı		
		B	Standart Hata	Beta	t	p
1	Sabit	9,633	,807		11,93	,000
	Nörotisizm	,703	,118	,305	5,95	,000
2	Sabit	13,894	1,568		8,86	,000
	Nörotisizm	,635	,119	,275	5,35	,000
	Yumuşak başlılık	-,453	,143	-,162	-3,16	,002

1. Model:  $R^2=.093$ ,  $F_{(1-345)}=35.42$ , 2. Model:  $R^2=.026$ ,  $F_{(2-344)}=23.14$  \* $p<.01$

Tablo 4 incelendiğinde, antisosyal davranışları, nörotisizm ve yumuşak başlılığın anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Antisosyal davranışları yordayan değişkenlere ilişkin aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ilk aşamada nörotisizm antisosyal davranışların % 9.3' ünü açıkladığı; ikinci aşamada yumuşak başlılığın antisosyal davranışlara % 2.6' lık bir etkisinin olduğu görülmüştür. Sonuç olarak nörotisizm ve yumuşak başlılık kişilik özellikleri riskli davranışların antisosyal boyutunun % 11.9' unu açıklamaktadır.

Ergenlerin nörotisizm kişilik özelliklerinin, beslenme riskli davranışlarını yordayıp yordadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Nörotisizmin Beslenme Davranışları Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model		Standardize Edilmemiş Katsayı		Standardize Edilmiş Katsayı		
		B	Standart Hata	Beta	t	p
1	Sabit	10,96	,77		14,27	,000
	Nörotisizm	,39	,11	,18	3,45	,001

1. Model:  $R^2=.033$ ,  $F_{(1-345)}=11.89$  \* $p<.01$

Tablo 5 incelendiğinde beslenme alışkanlıklarını nörotisizmin anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Beslenme alışkanlıklarını yordayan değişkenlere ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre nörotisizmin beslenme alışkanlıkları davranışının % 3.3' ünü açıkladığı görülmüştür. Sonuç olarak nörotisizm kişilik özelliği riskli davranışların beslenme alışkanlıkları boyutunun % 3.3' ünü açıklamaktadır.

Ergenlerin öz denetim, nörotisizm, dışa dönüklük ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin, intihar eğilimi riskli davranışlarını yordayıp yordadığını belirlemek için aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Öz Denetim, Nörotisizm, Dışadönüklük ve Deneyime Açıklığın İntihar Eğilimini Yordamasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model		Standardize Edilmemiş Katsayı		Standardize Edilmiş Katsayı	t	p
		B	Standart Hata	Beta		
1	Sabit	15,84	,895		17,70	,001
	Öz denetim	-,69	,106	-,33	-6,55	,001
2	Sabit	12,10	1,10		10,95	,001
	Öz denetim	-,58	,11	-,28	-5,58	,001
	Nörotisizm	,43	,08	,27	5,33	,001
3	Sabit	13,28	1,18		11,28	,001
	Öz denetim	-,51	,11	-,24	-4,70	,001
	Nörotisizm	,38	,08	,24	4,72	,001
	Dışadönüklük	-,22	,08	-,14	-2,70	,007
4	Sabit	14,37	1,29		11,15	,001
	Öz denetim	-,47	,11	-,23	-4,37	,001
	Nörotisizm	,37	,08	,23	4,54	,001
	Dışadönüklük	-,21	,08	-,14	-2,60	,010
	Deneyime açıklık	-,19	,09	-,10	-2,02	,044

1. Model:  $R^2=.111$ ,  $F_{(1-345)}=42.95$ , 2. Model:  $R^2=.068$ ,  $F_{(2-344)}=37.39$ , 3. Model:  $R^2=.017$ ,  $F_{(3-343)}=27.81$ , 4. Model:  $R^2=.010$ ,  $F_{(4-342)}=22.07$  \* $p<.01$

Tablo 6 incelendiğinde intihar eğilimini, öz denetim, nörotisizm, dışadönüklük ve deneyime açıklığın anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. İntihar eğilimini yordayan değişkenlere ilişkin aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ilk aşamada öz denetimin intihar eğilimi davranışının % 11.1' ini açıkladığı, ardından nörotisizmin intihar eğiliminin % 6.8' ini; dışadönüklüğün % 1.7' sini; deneyime açıklığın ise % 1' ini açıkladıkları görülmüştür. Sonuç olarak öz denetim, nörotisizm, dışadönüklük ve deneyime açıklık kişilik özellikleri riskli davranışların intihar eğilimi boyutunun % 20.5' ini açıklamaktadır.

Ergenlerin yumuşak başlılık kişilik özelliklerinin, okul terki riskli davranışlarını yordayıp yordadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Yumuşak Başlılığın Okul Terkini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model		Standardize Edilmemiş Katsayı		Standardize Edilmiş Katsayı	t	p
		B	Standart Hata	Beta		
1	Sabit	13,282	1,234		10,762	,000

Yumuşak başlılık	-,327	,143	-,122	-2,279	,023
------------------	-------	------	-------	--------	------

1.Model:  $R^2=.015$ ,  $F_{(1-345)}=5.19$  \* $p<.01$

Tablo 7 incelendiğinde okul terkini yumuşak başlılığın anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Okul terkini yordayan değişkenlere ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre yumuşak başlılığın okul terki davranışının % 1.5' ini açıkladığı görülmüştür. Sonuç olarak yumuşak başlılık kişilik özelliği riskli davranışların okul terki boyutunun %1.5' ini açıklamaktadır.

Ergenlerin yumuşak başlılık kişilik özelliklerinin, sigara kullanılması riskli davranışlarını yordayıp yordadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Yumuşak Başlılığın Sigara Kullanımını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model		Standardize Edilmemiş Katsayı		Standardize Edilmiş Katsayı	t	p
		B	Standart Hata	Beta		
1	Sabit	11,873	1,281		9,267	,000
	Yumuşak başlılık	-,304	,149	-,109	-2,046	,042

1.Model:  $R^2=.012$ ,  $F_{(1-345)}=4.19$  \* $p<.01$

Tablo 8 incelendiğinde sigara kullanımını yumuşak başlılığın anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Sigara kullanımını yordayan değişkenlere ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre yumuşak başlılığın sigara kullanımı davranışının % 1.2' sini açıkladığı görülmüştür. Sonuç olarak yumuşak başlılık kişilik özelliği riskli davranışların okul terki boyutunun %1.2' sini açıklamaktadır.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma bulgularında ergenlerde görülen nörotisizm kişilik özelliğinin intihar eğilimi, beslenme alışkanlıkları ve antisosyal davranışları pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Nörotisizm (duygusal tutarsızlık/dengesizlik) kişilik özelliğine sahip bireyler genellikle gergin, kaygılı, duygusal çatışmalarını fiziksel olarak ifade eden, eleştiriye açık olmayan özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Bu kişilerin sıklıkla stres, öfke, güvensizlik, depresyon gibi olumsuz duygulara sahip oldukları, sosyal ortamlarda daha fazla çatışma yaşadıkları belirtilmektedir (Deniz ve Erciş, 2008; McCrae ve Costa, 2003; Mete, 2006; Özgüven, 1992). Nörotisizm boyutundan düşük puan alan bireyler ise kalıcı ve olumsuz duygulardan uzak duran, duygusal olarak dengeli, kolay üzülmeyen, sakin ve istikrarlı, kolay öfkelenmeyen ve olumlu duygular yaşamaya eğilimlidirler (Cook, 2005; Martinez, 2005). Nörotisizm kişilik özelliğinin intihar (Demirkol, 2013; Or, 2003), beslenme alışkanlıkları (Bektaş ve diğ., 2013; Lin ve diğ., 2004) ve antisosyal davranışları (Teng ve Liu, 2013) yordadığına dair bulgular mevcuttur. Nörotisizm kişilik özelliğine yüksek düzeyde sahip olan ergenlerin yaşamış oldukları

depresyon, öfke, kaygı gibi olumsuz duyguların etkisiyle belirtilen riskli davranışlarda (intihar eğilimi, sağlıksız beslenme ve antisosyal davranışlar) buldukları söylenebilir.

Ergenlerde görülen yumuşak başlılık kişilik özelliğinin antisosyal davranış, sigara kullanımı ve okul terki davranışlarını negatif yönde anlamlı şekilde yordaması araştırmanın diğer bulgusudur. Yumuşak başlı bireyler, iyi huylu, uyumlu/uzlaşmacı, bağışlayıcı özelliklere sahip olmalarının yanında bu bireylerin diğer insanlara karşı hissettiği duygusal yakınlık ve onlarla iyi iletişim kurmaları ayrıca fedakâr olmaları onların ayırt edici özellikleri arasında gösterilebilir. Bu özelliklere sahip olan bireyler uyumlu bir kişilik geliştirerek sosyal ilişkilerini koruma ve devam ettirme eğilimindedirler (Basım ve diğ. 2009). Bu nedenle yumuşak başlı kişilik özelliğine sahip bireylerin diğer insanlara zarar veren yıkıcı antisosyal davranışlardan ve antisosyallikle yakından ilişkili olan alkol kullanımından (Bahlmann ve diğ., 2002; Moeller ve Dougherty, 2001) kaçınmaları anlaşılabilir bir durumdur. Antisosyal davranış, sigara kullanımı ve okul terki davranışları riskli olmalarının yanında, aynı zamanda bu davranışların sergilenmesi ergenin aile bireyleri, öğretmenleri ve sosyal çevresinden eleştiri alması, dışlanması ve yaptırımlara maruz kalması anlamına gelmektedir. Diğer insanlarla iyi ilişkiler kurarak bu ilişkilerini koruyan ve uzun süre devam ettiren yumuşak başlı bireylerin yukarıda sıralanan riskli davranışların muhtemel hoş olmayan sonuçlarından kaçındıkları düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bulgusunda öz denetim kişilik özelliğinin intihar eğilimini negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı, antisosyal davranış ile negatif yönde anlamlı şekilde ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Öz denetimi yüksek bireylerin hedefe dönük davranışlarında planlı, sabırlı, güdülenmiş ve organize olmaları söz konusudur. Bu kişilik özelliğine sahip bireyler sorumlu, amaçlı, kontrollü ve öz-disiplin sahibi, mükemmeliyetçi ve başarı yönelimli kişiler olduğu söylenebilir (McCrae ve Costa, 2003; Mete, 2006). Antisosyal davranışların dürtüsel olması (Tunç, 2019), ayrıca disiplin yetersizliğinden kaynaklanması (Paris, 2003) öz denetim kişilik özelliği yüksek bireylerin davranış özellikleriyle zıtlık oluşturmaktadır. Öte yandan öz denetimi düşük olan bireylerde antisosyal davranışların yüksek olduğu bilinmektedir (Furnham ve Crump, 2005). Bu yönüyle antisosyal davranışın aksine bilinçli ve disiplin sahibi öz denetimli bireylerin daha kabul edilebilir sosyal davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Öz denetim kişilik özelliğinin intihar eğilimini negatif yönde yordamasına bakıldığında: bu özelliğe düşük düzeyde sahip olan bireylerin intihar girişiminde bulunma risklerinin daha yüksek olduğu (Becerra ve diğ., 2005; Bulik ve Sullivan, 1999; Rothenhäusler ve diğ., 2006); yüksek düzeyde sahip olan bireylerde ise yaşam doyumunun yüksek olduğu, bu bireylerin daha bağımsız, özgüven sahibi, öz-yeterli oldukları (Erdemir, 2000; Kuzgun, 1972; akt: Tatlıhoğlu, 2014); ayrıca bu kişilik özelliği ile öznel iyi oluş arasında olumlu yönde ilişki olduğu (Doğan, 2013) belirtilmektedir. Bu bulgular ışığında yüksek öz denetimli bireylerin sahip oldukları olumlu duygulanım

ve beraberinde getirdiği yaşamın anlamlı hâle gelmesinin onları intihar eğiliminden alıkoyduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, ergenlerde görülen dışadönük kişilik özelliğinin intihar eğilimini negatif yönde anlamlı şekilde yordamasıdır. Dışadönük bireylerin eğlenceyi seven, enerjik, konuşkan, şakacı, sevecen ve sosyal kişiler olmaları, onların olumlu duygulara sahip olmalarını ve yaşama daha fazla katılmalarını sağlamaktadır. Dışadönüklüğün diğer ucunda yer alan içedönük bireyler ise daha çok yalnız kalmayı tercih eden, içine kapanık, çekingen ve edilgendirler (Burger, 2006; McCrae ve Costa, 2003). Nitekim olumlu duygulara sahip olan bireylerin daha düşük riskli davranışlarda buldukları (Haase ve Silbereisen, 2011; Telef, 2014; Zhao, 2006); intihar girişiminde bulunan ergenlerin ise daha içedönük özellikler sergiledikleri (Bettes ve Walker, 1986) bilinmekte ve bu araştırmanın bulgusuyla da desteklenmektedir.

Araştırmanın son bulgusu, ergenlerdeki deneyime açıklık kişilik özelliğinin intihar eğilimini negatif yönde anlamlı şekilde yordamasıdır. Deneyime açıklık kişilik özelliğine yüksek düzeyde sahip olan bireyler bağımsız düşüncelere sahip, geleneksel değerleri sorgulama eğiliminde, meraklı, üretken, özgürlükçü geniş bir hayal gücüne sahip, yeni fikirler üretmekten hoşlanan, sanata karşı ilgili kişiler oldukları söylenebilir (McCrae ve Costa, 2003). Deneyime açık bireylerin intihar eğilimi/girişimi davranışlarına bakıldığında, bu boyuttan yüksek puan alan bireylerin intihar davranışlarının düşük olduğu görülmektedir (Demirkol, 2013; Duberstein ve diğ., 1994; Duberstein, 2001). Öte yandan Arkar (2010) ve Grill (2003)' in kişilik özellikleri ile intihar davranışı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında intihar girişiminde bulunan katılımcıların yenilik arayışı puanlarının yüksek olduğu, bu duruma sebebin ise kullanılan ölçme aracından ve örneklem farklılığından kaynaklandığı ifade edilmiştir (akt: Demirkol, 2013). Deneyime açıklık kişilik özelliğinin intiharın önemli yordayıcısı olan depresyon ile ters yönde ilişkili olduğu (Chioqueta ve Stiles, 2005); intiharla negatif yönde ilişkisi olan yaşam doyumu ile pozitif yönde ilişkili olduğu (Cirhingiroğlu ve Üzeyir, 2010; Kao ve diğ., 2012) göz önüne alındığında bu bireylerin intihar davranışından kaçınmaları anlaşılabilir bir durumdur.

Bu araştırmada beş farklı kişilik özelliğinin altı farklı riskli davranışı ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Yukarıda görüldüğü gibi kişilik özellikleri bazı riskli davranışları düşük ve orta düzeyde anlamlı şekilde yordamaktadır; kişilik özelliklerinin yordamadığı riskli davranışların olduğu da görülmektedir. Bu durumun sebebi ise araştırmanın bazı sınırlılıklara sahip olmasıyla açıklanabilir. Katılımcıların daha geleneksel ve kontrol odaklı ilişkilerin olduğu kırsal bir ilçede yaşamaları, ayrıca – gizliliğin sağlanacağı araştırmacı tarafından her ne kadar vurgulansa da- gizlilik konusundaki kaygıları ölçeklerin gerektiği gibi doldurulmamasında etkili olabilir. Örneğin alkol kullanımı davranışında bulunan öğrenci sayılarının çok az olduğuna ve bu davranışın sadece yumuşak başlılık kişilik özelliği ile düşük düzeyde ilişkili olduğuna bakıldığında; öğrencilerin başta alkol kullanımı ve diğer riskli davranışları söz konusu olsa bile bu davranışlarını çeşitli kaygılarla gizledikleri düşünülmektedir.

Araştırmada kullanılan kişilik ölçeğinin her bir kişilik alt boyutunu sadece iki madde ile ölçmesi bir sınırlılıktır. Çünkü pek çok değişkenle ilgili olduğu bilinen kişilik özelliklerinin her birinin iki madde ile ortaya konması güçtür. Çok geniş psikometrik yapıya sahip olan kişilik kavramının beş faktörle sınırlandırılarak bu faktörlerin riskli davranışları yordama düzeyini ortaya koymak bu araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Çünkü kişilik, beş özelliğin ifade ettiğinin çok daha fazlasını içeren bir yapıdır. Ayrıca her ne kadar Beş Faktör Modeli bireyleri birbirinden ayırt etme konusunda güçlü ise de onları kendi içlerinde tanılamada sınırlılıklara sahiptir (Cervone ve Pervin, 2015). Kişilik özellikleri bireyleri belli davranışa ya da psikolojik rahatsızlıklara götüren süreci tek başına açıklamakta yetersizlik göstermektedir (Yılmaz, 2012). Örneğin bu araştırmanın bulgusu olan antisosyal davranışı açıklayabilmek için sadece yumuşak başlılık boyutundan düşük, nörotisizm boyutundan yüksek puan alma şartları yetersiz olabilmektedir. Bu gibi sınırlılıkları aşabilmek için riskli davranışlarla ilişkili kişilik özelliklerinin yanında diğer sosyo demografik değişkenlerin de incelenmesi önerilmektedir.

Mevcut araştırmanın sadece ergenler üzerinde ve kesitsel bir çalışma olduğu görülmektedir. İleride yapılacak araştırmaların ergenlerin riskli davranışlarını açıklamada onların dâhil oldukları aile ve akran gruplarıyla birlikte ele alınması önerilmektedir. Çünkü kişilik özelliklerinin yanı sıra riskli davranışların öğrenilmesinde sosyal belirleyicilerin olduğu bilinmektedir (Şimşek ve Çöplü, 2018). Bu yöndeki araştırmaların ergenlerin bazı riskli davranışlarını açıklamada yetersiz kalan kişilik özellikleri dışındaki sosyal faktörlerin etkisini ortaya koyacağı düşünülmektedir. Araştırmanın kesitsel olmasının ergenlerin riskli davranışları öğrenme ve sergileme sürecinin anlaşılmasında yetersizlik teşkil ettiği düşünülmektedir. Bu nedenle riskli davranışların boylamsal olarak araştırılması nedensel ilişkilerinin daha geçerli şekilde ortaya konmasını sağlayabilir.

Mevcut araştırmada bazı kişilik özelliklerinin (örneğin nörotisizm) riskli davranışlar sergilenmesinde etkili olurken bazı kişilik özelliklerinin ise (örneğin öz denetim) riskli davranışlara karşı koruyucu etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Buradan hareketle okul rehberlik servislerinin riskli davranışları önlemeye yönelik uygulamalarında öğrencilerin kişilik özelliklerini belirlemesi önem arz etmektedir. Zira hangi kişilik özelliklerinin ne gibi riskli davranışlara neden olabileceğinin bilinmesi bu davranışların öngörülebilmesi ve önlenmesinde yararlı olacaktır. Bu amaçla rehberlik servislerinin okullarda genel tarama yaparak öğrencilerin kişilik özelliklerini belirlemeleri önerilmektedir. Kişilik her ne kadar değişime dirençli bir yapı olarak kabul edilse de tamamen durağan değildir (Duggan, 2004). Sonuç olarak riskli davranışlara neden olan kişilik özelliklerinin etkilerinin azaltulması, riskli davranışlara karşı koruyucu kişilik özelliklerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Etik Kurul'unun 30.04.2020 tarihli ve 04/03 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

## 5. KAYNAKÇA

- Adler, A. (1970). *Superiority and social interest: A collection of later writings*. Evanston, Ill. Northwestern UP.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Alikaşifoğlu, M., & Ercan, O. (2009). Ergenlerde riskli davranışlar. *Turkish Pediatrics Archive/Turk Pediatri Arsivi*, 44(1).
- Allport, G. W. (1961). Pattern and growth in personality.
- Arkar, H. (2010, April). Relationship between Attempted Suicide and Cloninger's Personality Dimensions of Temperament and Character in Turkish Psychiatric Patients. In *New/Yeni Symposium Journal* (Vol. 48, No. 2, pp. 110-5).
- Arnett, J. (1992). Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review*, 12(4), 339-373.
- Bahlmann, M., Preuss, U. W. & Soyka, M. (2002). Chronological relationship between antisocial personality disorder and alcohol dependence. *European Addiction Research*, 8(4), 195-200.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American psychologist*, 33(4), 344.
- Basım, H. N., Çetin, F. ve Tabak, A. (2009). Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarıyla İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63).
- Becerra, B., Paez, F., Robles-Garcia, R. & Vela, G. E. (2005). Temperament and character profile of persons with suicide attempt. *Actas Españolas De Psiquiatría*, 33(2), 117-122.
- Bektaş, S. Ç., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve kişisel sağlık davranışları ile depresif belirtileri arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 127-142.
- Bettes, B. A. & Walker, E. (1986). Symptoms associated with suicidal behavior in childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14(4), 591-604.
- Bjerregaard, B., & Lizotte, A. J. (1995). Gun ownership and gang membership. *J. Crim. L. & Criminology*, 86, 37.
- Borowsky, I. W., Ireland, M., & Resnick, M. D. (2002). Violence risk and protective factors among youth held back in school. *Ambulatory pediatrics*, 2(6), 475-484.
- Bulik, C. M., Sullivan, P. F. & Joyce, P. R. (1999). Temperament, character and suicide attempts in anorexia nervosa, bulimia nervosa and major depression. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 100(1), 27-32.
- Burger, J. M. (2006). Kişilik (çev. İD Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Brown, B. B., Feldman, S. S. & Elliott, G. R. (1990). At the threshold: The developing adolescent. *Peer Groups*. Harvard University Press, Cambridge, MA, 171-196.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child development*, 1437-1452.
- Cattell, R. B. (1973). *Personality and mood by questionnaire*. Jossey-Bass.
- Cervone, D., & Pervin, L. A. (2015). *Personality: Theory and research*. John Wiley & Sons.



- Cirhinlioglu, F. G. ve Üzeyir, O. K. (2010). İnanç ya da dünya görüşü biçimleri ile intihara yönelik tutum, depresyon ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkiler. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(1), 1-8.
- Chioqueta, A. P. & Stiles, T. C. (2005). Personality traits and the development of depression, hopelessness, and suicide ideation. *Personality And Individual Differences*, 38(6), 1283-1291.
- Cook, D. & Dayley, J. (2001). Developmental psychology-student netletter. *Mesa* [www.mc.maricopa.edu/academic/psychology/dev/fall99/peer\\_pressure](http://www.mc.maricopa.edu/academic/psychology/dev/fall99/peer_pressure) Community College sitesi adresinden, 18(04), 2001.
- Cook, V. D. (2005). An investigation of the construct validity of the Big Five construct of emotional stability in relation to job performance, job satisfaction, and career satisfaction. "[https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3333&context=utk\\_grad\\_diss](https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3333&context=utk_grad_diss)" adresinden.
- Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (2008). *The Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R)*. Sage Publications, Inc.
- Deery, H. A. (1999). Hazard and risk perception among young novice drivers. *Journal of safety research*, 30(4), 225-236.
- Deniz, A. ve Erciş, A. (2008). Kişilik özellikleri ile algılanan risk arasındaki ilişkilerin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 301-330.
- Demirkol, M. (2013). İntihar olasılığı: Kişilik özellikler, kontrol odağı ve ölüm algısı açısından bir değerlendirme. *Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Doğan, T. (2012). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Dowdell, E. B., & Santucci, M. E. (2004). Health risk behavior assessment: Nutrition, weight, and tobacco use in one urban seventh-grade class. *Public Health Nursing*, 21(2), 128-136.
- Duberstein, P. R. (2001). Are closed-minded people more open to the idea of killing themselves?. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 31(1), 9-14.
- Duberstein, P. R., Conwell, Y. & Caine, E. D. (1994). Age differences in the personality characteristics of suicide completers: preliminary findings from a psychological autopsy study. *Psychiatry*, 57(3), 213-224.
- Duggan, C. (2004). Does personality change and, if so, what changes?. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 14(1), 5-16.
- Dusek, J. B. (1987). *Adolescent development and behavior*. Prentice-Hall, Inc.
- Essau, C. A. (2004). Risk-taking Behaviour among German Adolescents. *Journal Of Youth Studies*, 7(4), 499-512.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annu. Rev. Public Health*, 26, 399-419.
- Flisher, A. J., Kramer, R. A., Hoven, C. W., King, R. A., Bird, H. R., Davies, M. & Schwab-Stone, M. (2000). Risk behavior in a community sample of children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(7), 881-887.
- Furnham, A. & Crump, J. (2005). Personality traits, types, and disorders: an examination of the relationship between three self-report measures. *European Journal of Personality*, 19(3), 167-184.
- Freud, S. (1977). *Introductory lectures on psychoanalysis*. WW Norton & Company.



- Gençtanırım, D. & Ergene, T. (2014). Riskli davranışlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *International Journal of Social Science*, 25(1), 125-138.
- Gullone, E. & Moore, S. (2000). Adolescent risk-taking and the five-factor model of personality. *Journal Of Adolescence*, 23(4), 393-407.
- Haase, C. M. & Silbereisen, R. K. (2011). Effects of positive affect on risk perceptions in adolescence and young adulthood. *Journal of Adolescence*, 34(1), 29-37.
- Hawton, K. (1987). Assessment of suicide risk. *The British Journal of Psychiatry*, 150(2), 145-153.
- Helsen, M., Vollebergh, W. & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal Of Youth And Adolescence*, 29(3), 319-335.
- Horzum, M. B., Ayas, T., & Padır, M. A. (2017). Beş Faktör Kişilik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması Adaptation of Big Five Personality Traits Scale to Turkish Culture. *Sakarya University Journal of Education*, 398-408.
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action. *Journal of adolescent Health*.
- Kao, Y. C., Liu, Y. P., Cheng, T. H. & Chou, M. K. (2012). Subjective quality of life and suicidal behavior among Taiwanese schizophrenia patients. *Social Psychiatry And Psychiatric Epidemiology*, 47(4), 523-532.
- Lin, E. H., Katon, W., Von Korff, M., Rutter, C., Simon, G. E., Oliver, M. & Young, B. (2004). Relationship of depression and diabetes self-care, medication adherence, and preventive care. *Diabetes Care*, 27(9), 2154-2160.
- Lindberg, L. D., Boggess, S., Porter, L. & Williams, S. (2000). Teen Risk-Taking: A Statistical Portrait.
- Maggs, J. L., Almeida, D. M. & Galambos, N. L. (1995). Risky business: The paradoxical meaning of problem behavior for young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 15(3), 344-362.
- Martinez, M. T. (2005). *A correlational study between the MMPI-2 PSY-5 and the 16PF global factors*. Azusa Pacific University.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective*. Guilford Press.
- Mete, C. (2006). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi*.
- Moeller, F. G. & Dougherty, D. M. (2001). Antisocial personality disorder, alcohol, and aggression. *Alcohol Research and Health*, 25(1), 5-11.
- Moore, S. M. & Rosenthal, D. A. (1993). Venturesomeness, impulsiveness, and risky behavior among older adolescents. *Perceptual And Motor Skills*, 76(1), 98-98.
- Or, P. (2003). *Possible Risk Factors for Suicide: Depression, Anxiety, Positive and Negative Affect, Academic Achievement, Problem-solving Skills and Family Relations* (Doctoral dissertation, METU).
- Özgülven, İ. E. (1992). Hacettepe kişilik envanteri el kitabı. *Ankara: Psikolojik Danışma Rehberlik ve Eğitim Merkezi Yayınları*.
- Paris, J. (2003). Personality disorders over time: precursors, course and outcome. *Journal of personality disorders*, 17(6), 479-488.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (Eds.). (1999). *Handbook of personality: Theory and research*. Elsevier.

- Ramirez-Valles, J., Zimmerman, M. A., & Newcomb, M. D. (1998). Sexual risk behavior among youth: Modeling the influence of prosocial activities and socioeconomic factors. *Journal of health and social behavior*, 237-253.
- Rothenhäusler, H. B., Stepan, A. & Kapfhammer, H. P. (2006). Soluble interleukin 2 receptor levels, temperament and character in formerly depressed suicide attempters compared with normal controls. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 36(4), 455-466.
- Shrier, L. A., Emans, S. J., Woods, E. R. & DuRant, R. H. (1997). The association of sexual risk behaviors and problem drug behaviors in high school students. *Journal of Adolescent Health*, 20(5), 377-383.
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior* (No. 92904). Simon and Schuster.
- Şimşek, H., & Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 18-30.
- Tatlıoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramına göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)*, 7(17), 939-973.
- Telef, B. B. (2014). Ergenlerde olumlu ve olumsuz duygular ile riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 591-604.
- Teng, C. C., & Liu, V. W. (2013). The pre-holiday effect and positive emotion in the Taiwan Stock Market, 1971–2011. *Investment Analysts Journal*, 42(77), 35-43.
- Tunç, P. (2019). Antisosyal kişilik bozukluğu dinamik formülasyon: Olgu sunumu. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20(2), 211-216.
- Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2008). Kişilik kuramları. *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Yılmaz, Ö. (2012). Alkol bağımlısı olan erkeklerde kişilik özellikleri, stresle başa çıkma tarzları, intihar olasılığı ve depresif belirti düzeyinin incelenmesi. *Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Zhao, J. (2006, May). The effects of induced positive and negative emotions on risky decision making. In *Talk presented at the 28th Annual Psychological Society of Ireland Student Congress, Maynooth, Ireland*.

---

**Extended Abstract**

Adolescence is a period in which an individual encounters important developmental tasks in the development process. First of all, it is a period in which an individual develops an identity due to being a period that comes out of childhood and entered into adulthood. Spending more time with peers by moving away from the family provides the fulfillment of the need for belonging to the adolescent individual, but sometimes these peer groups can be very strict and cruel. These factors increase the likelihood of an individual exhibiting more risk behaviors during adolescence.

Adolescents' risk behavior has been the focus of research because it poses a threat to themselves and society in many ways. When these threats are listed, first of all, adolescence has a high potential in terms of risk behavior compared to other developmental periods. Although some risk behaviors are thought to have a constructive function in the development of adolescents, this may cause health hazards for both adolescents and others. . The continuation of adolescent risk behaviors during adulthood is another threat.

Considering the high level of risk behavior in adolescents, many studies have investigated the reasons for adolescents' behaviors. Most of the studies focused on a single personality trait such as excitement seeking and impulsivity in adolescents as the reason for taking risks. However, attempting to explain the causes of risk behaviors in adolescents in terms of limited personality traits constitutes an obstacle to comprehensive investigation of their individual differences. Considering the wider personality traits, some researches about the effect of adolescents' personality traits on their risk behaviors have shown that personality traits are effective on risk behaviors.

Although there are many definitions of the concept of personality, the importance of individual differences is emphasized in many of these definitions. In addition, personality is considered as a theoretical structure or organization, personality and genetic and biological tendencies, social experiences and changing environmental conditions, representing an evolutionary process that includes features that explain consistent behavior patterns as a whole. When all these explanations are taken into consideration, personality can be defined as a consistent and structured pattern that distinguishes the individual from the others and which has its own unique features, which are in harmony with each other. It is seen that many theories explain how personality is formed and which factors are affected. In this study, personality traits of adolescents will be examined within the scope of five basic personality traits (extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism and openness to experience) revealed by Five Factor Theory about the structure and dimensions of personality.

Risk behaviors increase day by day especially among adolescents. It is known that these behaviors cause great harm to both the exhibitors and the persons exposed to the behavior. It is important to determine the conditions under which the frequency and severity of risk behaviors increase, and what individual characteristics are thought to be effective in displaying these behaviors. Because it is important to determine the personality traits that differentiate the individual from other individuals and to determine to what extent which personality trait is effective in displaying risk behaviors, to increase the effectiveness of intervention of mental health professionals who aim to prevent/reduce these behaviors.

There are many research findings related to the sub-dimensions of risk behaviors seen in adolescents (smoking, suicidal tendency, antisocial behaviors, etc.), as well as the factors that predict these behaviors. However, it is seen

---

that there is not enough research about the relationship between personality traits and risk behaviors. Therefore, this research aims to reveal the level of personality traits that adolescents exhibit in six of the risk behaviors (anti-social behaviors, alcohol use, smoking, suicidal tendency, eating habits / unhealthy eating and school leaving). For this purpose, the question “Does the personality traits of adolescents significantly predict their risk behaviors?”.

The participants of the study are 347 high school students attending four high schools in the Tercan district of Erzincan in the 2018-2019 academic year. 180 participants were female and 167 were male. 104 of them are first grade, 83 are second grade, 90 are third grade, and 70 are fourth grade students. Five Factor Personality Scale was used to measure the personality traits of the students; Risk Behaviors Scale was used to measure risk behaviors. SPSS 22.0 Package Program was used for data analysis. Pearson Correlation Test, multiple regression analysis were used in the analysis of the research data.

According to the findings obtained in high school students that neuroticism predicted nutritional habits positively and lowly, predicted antisocial behavior and suicidal tendency positively and moderately, agreeableness predicted antisocial behavior, tobacco use and school dropout negatively and lowly, conscientiousness predicted antisocial behaviors negatively and lowly, and predicted suicidal tendencies negatively and moderately, extroversion predicted suicidal tendency negatively and lowly, openness to experience predicted suicidal tendency negatively and lowly.

According to the findings neuroticism personality traits seen in adolescents positively predict suicidal tendency, feeding habits and antisocial behaviors. There is evidence that the personality trait of neuroticism predicts suicide, feeding habits and antisocial behaviors. It can be said that adolescents who have a high level of personality traits in neuroticism are at risk behaviors indicated by the effects of negative emotions such as depression, anger and anxiety.

Adolescents' agreeableness personality traits predicted anti-social behavior, smoking and school leaving behaviors negatively. It is thought that agreeableness individuals who maintain good relationships with other people and maintain these relationships for a long time avoid the possible unpleasant consequences of the risk behaviors listed above.

In the other finding of the study, it was seen that conscientiousness personality trait significantly predicted suicidal tendency negatively and had a significant negative relationship with anti-social behavior. The fact that anti-social behaviors are impulsive and also caused by lack of discipline contradicts the behavioral characteristics of individuals with high self-control personality traits. On the other hand, anti-social behavior is known to be high in individuals with low conscientiousness. In this respect, contrary to antisocial behavior, it can be said that conscious and disciplined conscientiousness individuals exhibit more acceptable social behaviors. When the conscientiousness personality trait predicts suicidal tendency negatively: individuals with a low level of risk have higher risk of attempting suicide; and subjective well-being. In the light of these findings, it can be said that the positive affect of high conscientiousness individuals and the meaningful life they bring prevented them from suicidal tendency.

Another finding of the study is that extrovert personality traits seen in adolescents predict suicidal tendency negatively. Extroverted individuals are fun-loving, energetic, talkative, playful, affectionate, and social people,

enabling them to have positive emotions and participate more in life. At the other end of extroversion, introversion individuals are more withdrawn, shy and passive who prefer to be alone. As a matter of fact, individuals with positive emotions have lower risk behaviors; It is known that adolescents attempting suicide exhibit more introspective characteristics and this is supported by the findings of this study.

The final finding of the study was that the personality trait of adolescents' open to experience predicted suicidal tendency negatively. When suicidal tendency/attempt behaviors of individuals who are open to experience are examined, it is seen that suicidal behaviors of individuals who have high scores from this dimension are low. Openness to experience revealed that personality trait was inversely related to depression, which is an important predictor of suicide; It is understandable that these individuals avoid suicidal behavior when it is considered to be positively related to life satisfaction, which is negatively related to suicide.

In this study, five different personality traits predict six different risk behaviors. As seen above, personality traits predict some risk behaviors at low and moderate levels; It is also seen that there are risk behaviors that do not predict personality traits. The reason for this situation can be explained by the fact that the research has some limitations. Participants' concerns about confidentiality give us little information about alcohol use. It is thought that students hide their behaviors with various concerns even if other risk behaviors, especially alcohol use, are involved.

It is a limitation that the personality scale used in the study measures each personality sub-dimension with only two items. Because it is difficult to put forward each of the personality traits which are known to be related to many variables with two items. Although the Five-Factor Model is powerful in distinguishing individuals from each other, it has limitations in identifying them within themselves. Personality traits show inability to explain the process that leads individuals to certain behaviors or psychological disorders. For example, in order to explain anti-social behavior, which is the finding of this study, the conditions of scoring lower than the softness dimension and higher than the neuroticism dimension may be insufficient. In order to overcome such limitations, other socio-demographic variables as well as personality traits associated with risk behaviors should be examined.

It seems that the present study is only a cross-sectional study on adolescents. It is recommended that future studies should be addressed together with their family and peer groups in explaining the risk behaviors of adolescents. Because it is known that there are social determinants in learning risk behaviors as well as personality traits (Şimşek & Çöplü, 2018). Studies in this direction are thought to reveal the effects of social factors other than personality traits, which are insufficient to explain some of the risk behaviors of adolescents. It is thought that the cross-sectional nature of the study constitutes an inadequate understanding of the adolescents' learning and displaying process of risk behaviors. For this reason, investigating risk behaviors longitudinally can provide more valid causal relationships.

In the present study, it was revealed that some personality traits (eg neuroticism) were effective in displaying risk behaviors, while some personality traits (eg self-control) had a protective effect against risk behaviors. Hence, it is important that school guidance services determine the personality traits of students in their practices to prevent risk behaviors. Because, knowing which personality traits can cause what kind of risk behaviors will be useful in predicting and preventing these behaviors. For this purpose, it is recommended that the guidance services determine the personality traits of the students by conducting general screening in schools. Although personality is accepted as a structure resistant to change, it is not completely static (Duggan, 2004). As a result, it is

recommended to reduce the effects of personality traits that cause risk behaviors and to develop protective personality traits against risk behaviors.



---

## Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 11.05.2021 Accepted/Kabul: 25.01.2022 Published/Yayınlama: 28.05.2022

### **Öğretmenlerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri ve Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki<sup>1</sup>**

Tuğba ALAGÖZ<sup>2</sup>, Suzan CANLI<sup>3</sup>

#### **Öz**

Bu çalışmada mesleki ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerini ve duygusal zekâ düzeylerini belirleyerek bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan bu araştırmanın örneklemi 110 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında üç bölümden meydana gelen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracının ilk bölümünde kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği", son bölümünde ise Özgan (2006) tarafından geliştirilen "Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği" bulunmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistik analizi, Mann Whitney-U Testi, Kruskal Wallis-H testi ve Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ puanının ve çatışma yönetimi stratejilerini kullanımının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerindeki tercih sıralamasının bütünleştirme, uzlaşma, uyma, hükmetme ve kaçınma şeklinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiş, ancak alt boyutlar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırma sonucunda çatışma yönetimi stratejilerinin tercih edilmesinde duygusal zekânın önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çatışma, Çatışma yönetimi, Duygusal zekâ, Öğretmen.

---

<sup>1</sup> Bu çalışma ilk yazarın "Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri ve Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans seminerinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, tugbaalagoz87@gmail.com, Niğde- Türkiye, ORCID ID: 0000-0003-4300-2076

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, canlisuzan@gmail.com, Niğde-Türkiye, ORCID ID: 0000-0003-3619-3345

## The Relationship Between Conflict Management Strategies Used by Teachers and Emotional Intelligence Levels

### Abstract

In this study, it was aimed to examine the relationship between these two variables by determining the conflict management strategies and emotional intelligence levels of teachers working in VET Schools. The sample of study, in which the correlational research model was used, consists of 110 teachers. To collect data a measurement tool consisting of three parts as a personal information form, "Revised Schutte Emotional Intelligence Scale" adapted into Turkish by Tatar, Tok and Saltukoğlu (2011), and the "Conflict Management Strategies Scale" developed by Özgan (2006) was used. Descriptive statistical analysis, Mann Whitney-U Test, Kruskal Wallis-H test and Spearman Correlation Analysis were used to analyse data. In the study, it was observed that the emotional intelligence scores of the teachers and their use of conflict management strategies were above the middle level. It has been determined that the order of preference of teachers in conflict management strategies is integration, reconciliation, compliance, domination and avoidance. It was found that there was no significant relationship between the emotional intelligence scores of the teachers and conflict management strategies, but significant relationships were found between the sub-dimensions. As a result of the research, it was concluded that emotional intelligence is important in choosing conflict management strategies.

**Keywords:** Conflict, Conflict management, Emotional intelligence, Teacher

### 1. GİRİŞ

İnsanın temel ihtiyaçlarını karşılamak ve yaşamını devam ettirebilmek için iş birliğine duyduğu ihtiyaç neticesinde ortaya çıkan örgütlerde çeşitli sorunlar yaşanabilmektedir. Birbirlerinden farklı niteliklere sahip olmalarına rağmen yaşanan bu sorunların çoğunlukla örgütsel işleyişten ve örgütlerin yapılarından kaynaklandığı belirtilmektedir. Bu sorunlardan biri örgütlerde yaşanan çatışmalar (Aydın, 2018) olup farklı nedenlerle çatışmanın kaçınılmaz bir durum olduğu belirtilmektedir. Örneğin Jameson'a (1999, akt. Aslan, 2008) göre örgütsel çıkarlar ile birbirine bağlanmış birimlerden oluşan ve rekabetçi bir sistem olan örgütlerde çatışma kaçınılmazdır. Rathore, Chadha ve Rana (2017) ise farklı değerlere, inançlara ve çalışma alışkanlıklarına sahip olan bireylerin aynı ortamı ve aynı kaynakları diğerleriyle paylaşmalarının doğal bir sonucu olarak örgütlerde çatışmanın kaçınılmazlığına vurgu yapmaktadır.

Çatışmanın örgütsel çıktılar üzerindeki büyük etkisi ve örgüt içinde sık karşılaşılan bir durum olmasından dolayı örgütler için önemi yadsınamayacak kadar büyüktür (Kılıçaslan, 2014). Bu açıdan çatışma eğitim örgütlerinde de ilgi duyulan konulardan biri olup okuldaki çatışmaların öğrenme ortamının kalitesini ve öğretmen performansını etkilediği vurgulanmaktadır (Valente ve Lourenço,



2020). Bununla birlikte okuldaki güçlerin veya grupların daha akıcı olmaları nedeniyle küçük sürtüşmeler bile ani çatışmalara yol açabildiğinden çatışmaya her an için hazırlıklı olunması, çatışmaların hissedebilmesi ve etkili bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Gökyer, 2017). Bu bağlamda okulda oluşabilecek olası çatışmaların önüne geçmek için gerekli gayret gösterilmeli, çatışma yaşandığında bu çatışma durumlarının okulun ortak amaçları doğrultusunda ve okulun faydasına olacak şekilde yönlendirilmesi gerekir. Bu açıdan çatışma durumları birer fırsat şeklinde değerlendirilerek hareket edilmelidir. Bu durumda, ilk olarak yapılması gereken karşılaşılan çatışmaları detaylı bir şekilde inceleyerek çatışmaya nelerin sebep olduğunu ortaya çıkartmaktır. Sonrasında ise, çatışmaların olumlu olarak sonlandırılabilmesi için çeşitli stratejileri kullanmak gerekir (Bayar, 2015). Çünkü çatışmaların olumlu ya da olumsuz bir şekilde sonuçlanması çatışmanın çözümlene biçimine bağlıdır (Özdemir, 2018).

Çatışmalar yönetilirken iyi incelenmesi gereken unsurlardan biri de çatışmaya dâhil olan bireylerin duygularıdır. Duygular çatışmanın ayrılmaz bir ögesi olarak nitelendirilmekte olup duygusal tepkilerin çatışmayı başlatan kıvılcım olabileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte duyguların çatışmanın çözümünde önemli bir rolü bulunmaktadır (Karip, 2015). Çünkü duygular bireylerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Jordan ve Troth, 2004). Bu açıdan insan ilişkilerinin yoğun bulunduğu eğitim örgütlerinde duyguların çatışma yönetimi konusundaki önemi daha detaylı olarak açıklanmalıdır. Bu durumda “bireylerin öncelikle kendi duygularını anlamalarını ve yönetebilmelerini sağlayan, bunun yanında başkalarının duygularını anlayabilme, empati kurabilme, motivasyon artırma ve özgüven duygusunu geliştirme olanağı tanıyan bir kavram” (Doğan ve Demiral, 2007: 210) olan duygusal zekânın çatışma yönetimi ile ilişkisinin belirlenmesi duyguların çatışma yönetimindeki öneminin ortaya konulması açısından önemlidir.

## **Çatışma Yönetimi**

Bir süreç olarak ele alınan çatışma “çıkar, güç ve statü çekişmesi” (Karip, 2015:1), iki veya ikiden fazla kişi arasındaki uyumsuzlukların sonucunda meydana gelen anlaşmazlıklar (Özkalp ve Kırel, 2018) şeklinde tanımlanmakta olup örgütlerde çatışmaya yönelik farklı yaklaşımlar savunulmaktadır. Örneğin geleneksel yaklaşıma göre çatışmalar örgüt bütünlüğünü bozduğundan kaçınılması gereken bir olgudur (Can, Aşan ve Aydın, 2006). Davranışsal yaklaşıma göre örgütlerde çatışma olağan karşılanmaktadır. Bu yaklaşıma göre çatışmanın azaltılabileceği ancak tamamen ortadan kaldırılmasının söz konusu olmadığı ifade edilmektedir (Şimşek, 2010). Etkileşimci yaklaşıma göre ise, örgütlerde çatışmaların ortaya çıkması kaçınılmaz, hatta örgütsel gelişimin sağlanabilmesi için gereklidir (Kılıçaslan, 2014). O halde örgütlerde çatışmaları salt iyi ya da kötü olarak belirtmek yerine çatışmanın hangi durumlarda örgüte zarar verebileceği ya da yarar sağlayabileceği göz önüne alınmalıdır (Ural, 2018).

Çatışma örgütteki kararların niteliğini artırdığında, örgütte yaratıcılığı ve yeniliği teşvik ettiğinde, örgütte değişimi ve özeleştiriyi hızlandığında, örgütteki bireylerarasındaki merakı ve ilgiyi artırdığında örgütler açısından olumludur. Diğer yandan çatışma örgütteki iletişimi engellediğinde, çalışanların örgüte bağlılığını azalttığına, örgüt amaçlarının ikinci plana düşmesine neden olduğunda örgütler için olumsuzdur (Özkalp ve Kirel, 2018). Bu açıdan çatışma örgütlerde sorunlara yol açarak olumsuz sonuçlara neden olabilir. Buna karşın örgütteki çatışmalar etkili bir şekilde yönetildiği takdirde olumlu sonuçlar oluşabilir. Bu bağlamda örgütlerde çatışmanın yapıcı veya yıkıcı olabilmesi çatışmayı yöneten bireylerin bu konudaki yeterliliğine bağlı olarak değişmektedir (Demir, 2010). Çatışmaların örgüte zarar vermek yerine örgüte yarar sağlayacak şekilde yönetilmesi gerekmekte olup çatışmalardan örgütün amaçlarına etkili bir şekilde ulaşılmasını sağlayıcı bir araç gibi faydalanılabilir (Kılıç, 2006). Aksi durumda yani çatışma etkili bir şekilde yönetilemediğinde örgütte çatışmayı arttıran bir iklim meydana gelebilir (Aydın, 2013). Bu durumda çatışma yönetimi çatışmanın olumsuz sonuçlarını en aza indirmek ve olumlu sonuçlarını artırmak için örgütlerde odak noktası olmalıdır (Rathore ve diğerleri, 2017).

Örgütü daha etkili hale getirebilmek çatışmanın fonksiyonel katkılarını artıran, fonksiyonel olmayan yanlarını azaltan etkili stratejilerin kullanılmasıyla sağlanabilir (Rahim, 2000). Bireylerarası çatışmanın çözümü bireysel ilgi ve ihtiyaçların karşılanma derecesini belirten “kendine ilgi” ile diğerlerinin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanma derecesini belirten “diğerlerine ilgi” olmak üzere iki yönlü olarak ele alınmış ve beş farklı çatışma çözme stratejisi ortaya konmuştur. Bu stratejilerden biri bütünleştirmedir. Bütünleştirme stratejisi, kişinin kendisinin ve diğerlerinin ilgilerine ve ihtiyaçlarına önem verdiği bir stratejidir. Bu stratejide her iki tarafın da onayladığı bir çözüme ulaşılır. Uyma stratejisi, bireyin kendi amaç ve çıkarlarını karşılamadan önce karşı tarafın amaç ve çıkarlarının karşılanmasını önemseyen bir stratejidir. Bu stratejide, karşı tarafın isteklerine boyun eğilir. Hükmetme stratejisi, bireyin kendi amaç ve çıkarlarını diğerlerinden öncelikli gördüğü stratejidir. Bu stratejide kişi kazanmak için hükmedici davranışlar gösterebilir. Bir çözümden ziyade zorlamanın olduğu bu stratejide hükmedilen taraf çözümden hoşnut olmaz. *Kaçınma stratejisi*, bireyin hem kendi amaç ve çıkarlarını hem de diğerlerinin amaç ve çıkarlarını önemsemediği bir stratejidir. Bu strateji çoğu zaman vakit kazanmak için kullanılmakta olup çatışmanın her iki tarafa da zarar verebilmesi durumunda tercih edilir. *Uzlaşma stratejisi*, her iki tarafın da çözüme ulaşabilmek için bazı şeylerden vazgeçmesi durumudur. Bu stratejilerin hangisinin kullanılacağını belirlemek için duruma uygunluk göz önüne alınmalıdır (Karip, 2015).

## Duygusal Zekâ

Teknolojideki hızlı gelişmeler doğrultusunda diğer örgütler gibi eğitim örgütlerinin de yönetim tarzları değişmekte ve bilgi temelli yönetim yaklaşımları benimsenmektedir. Bilgi temelli yönetimi

amaçlayarak eğitimde dönüşüm yaşayan okullar psikolojik sermayelerini kuvvetlendirerek bu sermayeyi en verimli şekilde yönetme çabasıdır. Dolayısıyla önemi gün geçtikçe daha çok fark edilen duygusal zekâ önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmakta olup aklın verimli bir şekilde çalışabilmesi ve doğru olan yolun bulunabilmesinde duygusal zekânın liderliğine ihtiyaç duyulmaktadır (Baltaş, 2006).

Duygusal zekâ kişisel bir özellik olmaktan ziyade beceri ve yetkinlik olarak görülmekte olup (Salovey ve Grewal, 2005) bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını gözlemlemesi, bu duyguları birbirinden ayırması ve bu bilgiyi düşüncelerinde ve davranışlarında rehberlik etmesi için kullanma becerisi olarak sosyal zekânın bir alt kümesi şeklinde tanımlanmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990). Duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin düşük olan bireylere oranla hem yaşamlarında hem de iş hayatında daha başarılı olduklarına ilişkin inanç nedeniyle duygusal zekâ son yıllarda hem araştırmacılar hem de örgüt yöneticileri tarafından yoğun ilgi gösterilen konulardan biridir (Khalili, 2012). Bununla birlikte duygusal zekânın hem bireylere hem de örgütlere pek çok açıdan olumlu etkilerinin olması örgütlerde duygusal zekânın önemini artırmaktadır. Örneğin duygusal zekâları yüksek olan bireylerin mesleki stresi azalmakta ve bu bireyler ruh sağlığı sorunlarından, özellikle depresyondan, korunabilmektedirler (Oginska-Bulik, 2005). Duygusal zekânın yüksek olduğu takımlarda çatışmalar azalmakta, takımda güven artmakta ve takım performansı yükselmektedir (Rezvani, Barrett ve Khosravi, 2019). Ayrıca duygusal zekânın örgütsel bağlılık, etkili liderlik, takım etkililiği, çatışma yönetimi ile ilişkili olduğu; duygusal zekâları yüksek olan bireylerin daha mutlu oldukları, daha fazla işbirlikçi davranışta buldukları, kişilerarası ilişkilerinin daha iyi olduğu, daha fazla ilişki doyumuna sahip oldukları, sosyal desteğe sahip oldukları ve bu sosyal desteklerden daha memnun olma eğiliminde oldukları araştırmalarda ulaşılan diğer sonuçlardır (Schutte ve Loi, 2014).

### **Çatışma Yönetimi ve Duygusal Zekâ İlişkisi**

Çatışma yönetiminde, çatışmaya neden olan etmenler ve çatışma yönetimi stratejilerinin yanı sıra önemli olan bir diğer konu da çatışmaya taraf olanların duygularıdır. Bunun nedeni duyguların dışa yansımalarının çatışma sürecinin ilk işareti olmasıdır. Bu açıdan duyguların çatışmanın unsurlarından biri olduğu ve duyguların önemini belirten duygusal zekânın çatışma konusu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim bireyin hem kendi hem de diğerleriyle ilişkilerini doğrudan etkileyen duygusal zekânın kullanımı, koşullar olumsuz olsa dahi bireylerin olumlu düşüncelerini sağlayarak örgütlerde güdelemenin artmasına ve çatışmaların azalmasına yardımcı olabilmektedir (Demir, 2010). Çünkü duygusal zekâ bireylerin başkalarının duygularını belirleyebilmelerine, onların bakış açılarına uyum sağlamalarına, iletişim becerilerini artırmalarına ve davranışlarını düzenleyebilmelerine katkı sağladığından sosyalleşmelerine ve diğerleriyle olumlu ilişkiler kurmalarına yardımcı olmaktadır (Brackett, Rivers ve Salovey, 2011). Ayrıca örgütsel çatışmaların örgüte yarar sağlayacak şekilde

yönetilmesi çatışma sürecinde tarafların duygularını belirleyebilme ve bu duyguları düzenleyebilme becerisini gerekli kılan uzlaşmayı sağladığından çatışma yönetiminde duygusal zekâ önemlidir (Çetinel ve Esen, 2020). Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler çatışma durumunda işbirliğine dayalı çözümleri tercih etmekte olup (Jordan ve Troth, 2002) çatışma yönetiminde bütünleştirici ve uzlaşmacı stratejiler kullandıklarından dolayı çatışmaları yapıcı bir şekilde yönetmektedirler (Valente ve Lourenço, 2020).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı mesleki ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerini ve duygusal zekâ düzeylerini belirleyerek bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri ve duygusal zekâ düzeyleri nedir?
2. Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri ve duygusal zekâ düzeyleri cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çatışma yönetim stratejileri ve duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

## **2. YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada, mesleki ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerini ve duygusal zekâ düzeylerini belirleyerek bu iki değişken arasındaki ilişki incelendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişkenin birlikte değişimini veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2007).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmada mesleki ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerini ve duygusal zekâ düzeylerini belirleyerek bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlandığından amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcılar Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerden seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmacının örnekleme alınabilecek kişileri belirlemesini ve araştırmanın amacına en uygun kişilerin örnekleme alınmasını sağlamaktadır (Balcı, 2001). Endüstri Meslek Liseleri'nde yapılan bir çalışmada (Gürses Kürçe, 2015) öğrenciler arasında, öğrenci-öğretmen arasında ve yönetici-öğretmen arasında sıklıkla çatışmaların yaşandığı ortaya konulmuştur. Belirtilen çalışmada ders programı, öğrenci davranışları,

görev dağılımı gibi farklı konularda çatışmaların olduğu; bu çatışmaların da öğrenci profili, parasal konulardaki rekabet, kaynak paylaşımındaki sorunlar, meslek ve kültür öğretmeni ayrımı gibi farklı nedenlerden ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar mesleki ortaöğretim kurumlarının amaçları ve uygulanan programlar açısından diğer okul türlerinden farklı olmasından dolayı çatışma yaşanabileceği alanların daha fazla olabileceğini düşündürmüştür. Bu açıdan araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesleri seçilerek bu okul türündeki çatışmaların yönetiminde duyguların öneminin ortaya konulmasıyla ve yaşanan çatışmaların daha etkili yönetilebilmesiyle alanyazına katkı sunulması önemsenmiştir. Böylelikle araştırmanın evreni 2019–2020 eğitim öğretim yılında Niğde ili Merkez ilçesindeki 7 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yapan 341, örneklem ise 110 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın yüz yüze eğitim devam ederken okul ortamında yapılması planlanmış ancak Covid-19 Pandemisi nedeniyle okul ortamında uygulanamamıştır. Çevrimiçi ortama aktarılan ölçekler 341 katılımcıya iletilmiştir, katılımcılara ikinci defa hatırlatma gönderilmesine rağmen 200 katılımcı ölçeklere yanıt vermiştir. Katılımcıların soruları yanıtlamalarında gönüllük esas alınmış olup bazı ölçme araçlarında eksik yanıtlar tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin tümüne aynı yanıtı veren ve kişisel değişkenler veya ölçek maddelerinde eksik yanıtların bulunduğu toplam 90 ölçme aracı araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için değerlendirme dışında tutulmuş eksiksiz olan 110 ölçme aracı değerlendirmeye alınmıştır. Bunun sonucunda araştırmanın örneklemini toplam 110 kişi oluşturmuştur. Özen ve Gül'e (2010) göre araştırmacılar çoğu zaman hedefledikleri sayıdan daha az sayıda katılımcıya ulaşmaktadır. Örneklem büyüklüğünün yeterli olarak kabul edilmesi araştırmanın modeline bağlıdır. Korelasyon analizi yapılan ilişkisel araştırmalarda ilişkinin kanıtlanabilmesi için evrenin %30'unu oluşturan bir örneklem büyüklüğü yeterli görülmektedir. Bu araştırmada örneklem evrenin %32.25'ini oluşturmakta olduğundan örneklemin yeterli olduğu kabul edilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Örneklemi Oluşturan Katılımcıların Demografik Bilgilerine Göre Dağılımı

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	51	46.4
	Erkek	59	53.6
	Toplam	110	100
Medeni durum	Evli	86	78.2
	Bekâr	24	21.8
	Toplam	110	100
Yaş	20-40	65	59.1
	41 ve üzeri	45	40.9
	Toplam	110	100
Branş	Kültür dersi	53	48.2
	Meslek dersi	57	51.8
	Toplam	110	100
Mesleki kıdem	1-10yıl	45	40.9
	11-20 yıl	36	32.7
	21 ve üzeri yıl	29	26.4
	Toplam	110	100

Eğitim Durumu	Lisans ve önlisans	89	80.9
	Lisansüstü	21	19.1
	Toplam	110	100

Tablo 1’de belirtildiği gibi araştırmanın örnekleminde toplam 110 kişi yer almaktadır. Cinsiyet değişkenine bakıldığında katılımcıların % 46.4’ü (n= 51) kadın, % 53.6’sının (n= 59) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcılara medeni durum açısından bakıldığında, yarıdan fazla katılımcının (% 78.2, n=86) evli ve yarıdan daha az katılımcının (%21.8, n=24) ise bekâr olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine bakıldığında katılımcıların 59.1’inin (n=65) 20-40 yaş aralığında, % 40.9’unun (n= 45) 41yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcıların branş değişkenleri ele alındığında yarıdan fazlası (%51.8, n=57) meslek dersi öğretmeni iken % 48.2’sinin (n=53) kültür dersi öğretmeni olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeni açısından katılımcıların % 40.9’unun (n= 45) 1-10 yıl aralığında, % 32.7’sinin (n= 36) 11-20 yıl aralığında, % 26.4’ünün (n=29) 21 yıl ve üzeri yıldan daha fazla mesleki tecrübesinin olduğu görülmektedir. Son olarak, eğitim durumu değişkeni açısından bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun (% 80.9, n= 89) lisans ve önlisans, % 19.1’inin (n= 21) yüksek lisans veya doktora mezunu olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmayla ilgili verileri toplama sürecinde üç bölümden meydana gelen bir ölçme aracından faydalanılmıştır. İlk bölümde kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde “Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği”nin Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan 41 maddelik hali, son bölümünde ise Özgan, (2006) tarafından geliştirilen “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” yer almıştır.

### Kişisel bilgi formu

Kişisel Bilgi Formu’nda, araştırmanın amacını belirten ve uygulama esnasında dikkat edilmesi gereken noktalarla ilgili kısa bir açıklama eklenmiştir. Ayrıca katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine ilişkin sorular yer almıştır.

### Gözden geçirilmiş schutte duygusal zekâ ölçeği

Schutte ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen 33 maddelik Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, Austin, Saklofske, Huang ve McKenney (2004) tarafından 41 madde formunda yeniden düzenlenmiş olup Tatar ve diğerleri (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi, Duyguların kullanımı ve Duyguların değerlendirilmesi olmak üzere 3 alt boyut ve toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Fikrim yok (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle katılıyorum (5) ifadelerinden oluşan Likert Tipi beşli derecelendirme şeklindedir. Ölçeğin bütünü için Cronbach-Alpha değeri .82 olup İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi

için.75, Duyguların kullanımı için .39 ve Duyguların değerlendirilmesi için.76. olarak belirtilmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinde GFI .88, AGFI .86, PRATIO .92, RMSEA .06 ve RMR .09 olarak hesaplanmıştır ( $\chi^2 (347)= 2647,35$ ;  $p<0,001$ ). Bu araştırma için ölçeğe ait Cronbach alfa değerleri ölçeğin toplamı için .84, İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi için .61, Duyguların kullanımı için .51 ve Duyguların değerlendirilmesi için. 76 olarak bulunmuştur. Ölçekte aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde aralıklar 1-1.79 Kesinlikle katılmıyorum, 1.80-2.59 Katılmıyorum, 2.60-3.39 Fikrim yok, 3.40-4.19 Katılıyorum ve 4.20-5.00 Kesinlikle katılıyorum şeklinde yorumlanmıştır.

### **Çatışma yönetimi stratejileri ölçeği**

Özgan (2006) tarafından geliştirilmiş olan “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” Bütünleştirme, Uzlaşma, Uyma, Hükmetme ve Kaçınma olmak üzere 5 alt boyuttan ve toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin Cronbach alfa değerleri ölçeğin tamamı için .90, *Bütünleştirme* için .90, *Kaçınma* için .84, *Uzlaşma* için .82, *Hükmetme* için .75 ve *Uyma* için .74 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ölçeğe ait Cronbach alfa değerleri ölçeğin toplamı için .91, *Bütünleştirme* için .66, *Kaçınma* için .82, *Uzlaşma* için .73, *Hükmetme* için .68 ve *Uyma* için .66 olarak bulunmuştur. Ölçek *Hiçbir Zaman (1)*, *Nadiren (2)*, *Ara Sıra (3)*, *Sık Sık (4)* ve *Her Zaman (5)* ifadelerinden oluşan Likert Tipi beşli derecelendirme şeklindedir. Ölçekte aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde aralıklar *1-1.79 Hiçbir Zaman*, *1.80-2.59 Nadiren*, *2.60-3.39 Ara Sıra*, *3.40-4.19 Sık Sık* ve *4.20-5.00 Her Zaman* şeklinde yorumlanmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Ölçme araçları, Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izni alındıktan sonra Niğde ili Merkez ilçede bulunan çevrim içi olarak gönderilmiştir. Veri toplama araçlarına cevap verecek öğretmenler için bir yönerge sayfası hazırlanmıştır. Katılımcıların özel bilgileri talep edilmemiştir. Araştırmada evrendeki bütün öğretmenlere ölçme aracı yönlendirilmiş fakat araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde parametrik ve non-parametrik testlerden hangisinin yapılacağına karar verebilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir. Veri sayısının 50’den ( $n=110$ ) büyük olması nedeniyle normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Normallik testi ile ilgili bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Duygusal Zekâ ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Verilerinin Normallik Testi Değerleri

Ölçek	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov-Smirnov (p)
Duygusal zekâ	1.194	3.591	.01
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	-.467	.967	.03
Duyguların kullanımı	.674	1.222	.00



Duyguların değerlendirilmesi	.802	1.295	.00
<b>Çatışma Yönetimi Stratejileri</b>	.029	2.526	.00
Bütünleştirme	-.492	.922	.00
Kaçınma	.512	1.262	.03
Uzlaşma	-.809	3.958	.00
Hükmetme	.405	.165	.00
Uyma	.671	2.545	.00

Tablo 2’de yer alan verilere göre, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının anlamlılık değerleri  $p < .05$ ’tir. Verilerin çarpıklık (skewness) değerleri  $-0.809$  ile  $1.194$ , basıklık (kurtosis) değerleri  $.165$  ile  $3.958$  arasındadır. Verilerin normal dağılım sağlaması için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının anlamlılık değerinin  $p > .05$  (Büyüköztürk, 2012), çarpıklık ve basıklık değerinin  $-1$  ile  $+1$  aralığında olması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu koşullar sağlanmadığından verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Normal dağılım görülememesinin nedeninin örneklem sayısının azlığı olduğu düşünülmektedir. Evrenden bağımsız olarak, örneklem büyüdükçe dağılım şeklinin normale yaklaştığı (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016: 133) bilinmektedir.

Normal dağılımın göstermeyen verilerin analizinde, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algı düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistik analizi, ölçeklerin tamamında ve alt boyutlarda değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U Testi ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ise Spearman Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

### 3. BULGULAR

#### Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Yönelik Algıları

Öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarını belirlemek için betimsel istatistik analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Yönelik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları

Ölçek	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	Ss	Düzye
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	110	33	52	3.66	3.86	Katılıyorum
Duyguların Kullanımı	110	10	30	3.55	3.25	Katılıyorum
Duyguların değerlendirilmesi	110	24	49	3.82	5.48	Katılıyorum
Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam	110	118	183	3.81	13.94	Katılıyorum

Tablo 3’e göre öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinin tamamına yönelik algıları ( $\bar{X} = 3.81$ ) “Katılıyorum” düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının orta düzeyin üzerinde



olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ( $\bar{X}= 3.66$ ), duyguların kullanımı ( $\bar{X}= 3.55$ ) ve duyguların değerlendirilmesi ( $\bar{X}= 3.82$ ) boyutlarındaki algıları “Katılıyorum” düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi algıları orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi alt boyutlarındaki algılarının sıralaması duyguların değerlendirilmesi, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı şeklindedir.

### Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Yönelik Algılarının Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Mann Whitney- U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Yönelik Algılarının Cinsiyet Değişkeni Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal Zekâ Toplam	Kadın	51	61.13	3117.50	-1.72	.08
	Erkek	59	50.64	2987.50		
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	Kadın	51	58.08	2962.00	-.79	.42
	Erkek	59	53.27	3143.00		
Duyguların Kullanımı	Kadın	51	61.28	3125.50	-1.77	.07
	Erkek	59	50.50	2979.50		
Duyguların Değerlendirilmesi	Kadın	51	60.85	3103.50	-1.64	.10
	Erkek	59	50.87	3001.50		

Tablo 4’e göre öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarında cinsiyet değişkeni açısından duygusal zekâ toplam puanında ve alt boyutlarda anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilememiştir ( $p>.05$ ).

Öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarının medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Yönelik Algılarının Medeni Durum Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Medeni durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal Zekâ Toplam	Evli	86	53.50	4601.00	-1.24	.21
	Bekâr	24	62.67	1504.00		
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	Evli	86	55.62	4783.00	-.07	.94
	Bekâr	24	55.08	1322.00		
Duyguların Kullanımı	Evli	86	53.41	4593.00	-1.31	.19
	Bekâr	24	63.00	1512.00		
Duyguların Değerlendirilmesi	Evli	86	52.82	4542.50	-1.67	.09
	Bekâr	24	65.10	1562.50		

Tablo 5’te öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarında medeni durum değişkeni açısından duygusal zekâ toplam puanında ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilemediği görülmektedir ( $p>.05$ ). Öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Yönelik Algılarının Yaş Değişkeni Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal Zekâ Toplam	20-40	65	56.75	3414	-.49	.62
	41 ve üzeri	45	53.69	2691		
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	20-40	65	51.67	3502	-1.51	.12
	41 ve üzeri	45	61.03	2603		
Duyguların Kullanımı	20-40	65	61.32	3243	-2.31	.02
	41 ve üzeri	45	47.09	2862		
Duyguların Değerlendirilmesi	20-40	65	55.18	3618.50	-.12	.89
	41 ve üzeri	45	55.97	2486.50		

Tablo 6’daki bilgilere göre öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarında yaş değişkeni açısından duygusal zekâ toplam puanında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilememiştir ( $p>.05$ ). Ancak duyguların kullanımı alt boyutunda 20-40 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $U=-2.31$ ,  $p<.05$ ). Buna göre öğretmenlerin yaşı arttıkça duygularını etkili bir şekilde kullanma düzeyinin de azaldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarının branşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Yönelik Algılarının Branş Değişkeni Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Branş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal Zekâ Toplam	Kültür	53	59.76	3167.50	-1.35	.17
	Meslek	57	51.54	2937.50		
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	Kültür	53	58.21	3085.00	-.86	.38
	Meslek	57	52.98	3020.00		
Duyguların Kullanımı	Kültür	53	59.51	3154.00	-1.27	.20
	Meslek	57	51.77	2951.00		
Duyguların Değerlendirilmesi	Kültür	53	59.45	3151.00	-1.25	.20
	Meslek	57	51.82	2954.00		

Tablo 7’deki bulgulara göre öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarında branş değişkeni açısından duygusal zekâ toplam puanında ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilememiştir ( $p>.05$ ).

Öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Yönelik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Mesleki kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Duygusal Zekâ	1-10 yıl	45	58.29	2	1.29	.52
	11-20 yıl	36	50.57			
	21 ve üzeri	29	57.29			
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	1-10 yıl	45	50.58	2	4.51	.10
	11-20 yıl	36	53.11			
	21 ve üzeri	29	66.10			
Duyguların Kullanımı	1-10 yıl	46	62.72	2	4.71	.09
	11-20 yıl	36	53.57			
	21 ve üzeri	29	46.69			
Duyguların Değerlendirilmesi	1-10 yıl	45	59.01	2	1.65	.43
	11-20 yıl	36	50.06			
	21 ve üzeri	29	56.81			

Tablo 8’deki analiz sonuçlarına göre mesleki kıdem açısından öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarında toplam puanında ve alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p>.05$ ).

Öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Yönelik Algılarının Eğitim Durumu Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Eğitim durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal Zekâ Toplam	Lisans ve önlisans	89	57.65	5130.50	-1.45	.14
	Lisansüstü	21	46.40	974.50		
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	Lisans ve önlisans	89	57.66	5132.00	-1.47	.14
	Lisansüstü	21	46.33	973.00		
Duyguların Kullanımı	Lisans ve önlisans	89	55.53	4942.50	-.02	.98
	Lisansüstü	21	55.36	1162.50		
Duyguların Değerlendirilmesi	Lisans ve önlisans	89	56.83	5058.00	-.90	.36
	Lisansüstü	21	49.86	1047.00		

Tablo 9’daki verilere göre öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarında eğitim durumu değişkeni açısından duygusal zekâ toplam puanında ve alt boyutlarda anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilememiştir ( $p>.05$ ).

### Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algıları

Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarını belirleyebilmek için betimsel istatistik analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları

Ölçek	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Bütünleştirme	110	18	45	4.05	4.82	Sık sık
Kaçınma	110	17	65	3.02	7.70	Ara sıra
Uzlaşma	110	9	45	3.99	4.99	Sık sık
Hükmetme	110	11	30	3.21	3.76	Ara sıra
Uyma	110	6	25	3.51	2.83	Sık sık
Çatışma Yönetimi Stratejileri Toplam	110	82	205	3.45	18.10	Sık sık

Tablo 10'a göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algıları ( $\bar{X}= 3.45$ ) ‘Sık sık’ düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerini sıklıkla kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin bütünleştirme ( $\bar{X}= 4.05$ ), uzlaşma ( $\bar{X}=3.99$ ) ve uyma ( $\bar{X}= 3.51$ ) boyutlarındaki algıları ‘Sık sık’ düzeyindedir. Öğretmenlerin kaçınma ( $\bar{X} = 3.02$ ) ve hükmetme ( $\bar{X}= 3.21$ ) boyutlarındaki algıları ‘Ara sıra’ düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin bütünleştirme, uzlaşma ve uyma boyutlarındaki algıları hükmetme ve kaçınma boyutlarına ilişkin algılarından daha yüksektir. Bu durumda öğretmenlerin bütünleştirme, uzlaşma ve uyma stratejilerini hükmetme ve kaçınma stratejilerinden daha fazla kullandıkları söylenebilir. Boyutlar arasında karşılaştırma yapıldığında öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerindeki algı sıralaması bütünleştirme, uzlaşma, uyma, hükmetme ve kaçınma şeklindedir. Bu durumda öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinde tercih sıralamasının bütünleştirme, uzlaşma, uyma, hükmetme ve kaçınma şeklinde olduğu söylenebilir.

### Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algılarının Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algılarının Cinsiyet Değişkeni Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çatışma Yönetimi Toplam	Kadın	51	47.27	2411	-2.51	.01
	Erkek	59	62.61	3694		
Bütünleştirme	Kadın	51	50.47	2574	-1.54	.12
	Erkek	59	59.85	3531		
Kaçınma	Kadın	51	49.92	2546	-1.70	.08
	Erkek	59	60.32	3559		
Uzlaşma	Kadın	51	51.05	2603.50	-1.36	.17
	Erkek	59	59.35	3501.50		
Hükmetme	Kadın	51	46.15	2353.50	-2.87	.00
	Erkek	59	63.58	3751.50		
Uyma	Kadın	51	48.98	2498	-2.01	.04

Erkek	59	61.14	3607
-------	----	-------	------

Tablo 11'deki verilere göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarında çatışma yönetimi stratejileri toplamında ( $U = -2.51, p < .05$ ); hükmetme alt boyutunda ( $U = -2.87, p < .05$ ) ve uyma alt boyutunda ( $U = -2.01, p < .05$ ), kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sıra ortalamalarına göre erkekler kadınlardan daha fazla çatışma yönetimi stratejilerini kullanmaktadır. Ayrıca hükmetme ve uyma stratejilerini erkekler kadınlardan daha fazla kullanmaktadır.

Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarının medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12.** Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algıların Medeni Durum Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Medeni durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çatışma Yönetimi Toplam	Evli	86	57.54	4948.50	-1.27	.20
	Bekar	24	48.19	1156.50		
Bütünleştirme	Evli	86	55.10	4738.50	-.25	.80
	Bekar	24	56.94	1366.50		
Kaçınma	Evli	86	58.33	5016.50	-1.76	.07
	Bekar	24	45.35	1088.50		
Uzlaşma	Evli	86	57.13	4913	-1.01	.30
	Bekar	24	49.90	1192		
Hükmetme	Evli	86	57.06	4907.50	-.97	.32
	Bekar	24	49.90	1197.50		
Uyma	Evli	86	56.88	4891.50	-.86	.38
	Bekar	24	50.56	1213.50		

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarında medeni durum açısından çatışma yönetimi stratejileri toplamında ve alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p > .05$ ).

Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13.** Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algılarının Yaş Değişkeni Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çatışma Yönetimi Toplam	20-40 yaş	65	53.92	3505	-.62	.53
	41 yaş ve üzeri	45	57.78	2600		
Bütünleştirme	20-40 yaş	65	55.03	3577	-.18	.85
	41 yaş ve üzeri	45	56.18	2528		
Kaçınma	20-40 yaş	65	56.75	3688.50	-.49	.62
	41 yaş ve üzeri	45	53.70	2416.50		
Uzlaşma	20-40 yaş	65	53.62	3485	-.74	.45
	41 yaş ve üzeri	45	58.22	2620		
Hükmetme	20-40 yaş	65	55.08	3580	-.16	.86

	41 yaş ve üzeri	45	56.11	2525		
Uyma	20-40 yaş	65	51.96	3377.50	-1.41	.15
	41 yaş ve üzeri	45	60.61	2727.50		

Tablo 13'teki bulgular öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarında öğretmenlerin yaşına bağlı olarak çatışma yönetimi stratejileri toplamında ve alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediğini belirtmektedir ( $p>.05$ ).

Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarının branşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Man Whitney-U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14.** Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algılarının Branş Değişkeni Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Branş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çatışma Yönetimi Toplam	Kültür	53	51.18	2712.50	-1.37	.17
	Meslek	57	59.52	392.50		
Bütünleştirme	Kültür	53	53.56	2838.50	-.61	.53
	Meslek	57	57.31	3266.50		
Kaçınma	Kültür	53	52.33	2773.50	-1.00	.31
	Meslek	57	58.45	3331.50		
Uzlaşma	Kültür	53	51.08	2707.50	-1.40	.16
	Meslek	57	59.61	3397.50		
Hükmetme	Kültür	53	54.29	2877.50	-.38	.70
	Meslek	57	56.62	3227.50		
Uyma	Kültür	53	48.80	2586.50	-2.14	.03
	Meslek	57	61.73	3518.50		

Tablo 14'teki bulgulara bakıldığında öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarında branş açısından çatışma yönetimi stratejilerinin toplamında anlamlı bir farklılık olmadığı ( $p>.05$ ), uyma stratejisi alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $U=-2.14$   $p<.05$ ). Sıra ortalamalarına bakıldığında meslek dersi öğretmenleri uyma stratejisini kültür dersi öğretmenlerine göre daha fazla kullanmaktadır.

Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15.** Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algılarının Mesleki Kıdem Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Mesleki kıdem	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Çatışma Yönetimi	1-10 yıl	45	52.17	.84	2	.65
	11-20 yıl	36	58.21			
	21 yıl ve üzeri	29	57.31			
Bütünleştirme	1-10 yıl	45	52.16	.84	2	.65
	11-20 yıl	36	57.92			

	21 yıl ve üzeri	29	57.69			
Kaçınma	1-10 yıl	45	56.52	.89	2	.63
	11-20 yıl	36	58.00			
	21 yıl ve üzeri	29	50.81			
Uzlaşma	1-10 yıl	45	52.52	.67	2	.71
	11-20 yıl	36	57.31			
	21 yıl ve üzeri	29	57.88			
Hükmetme	1-10 yıl	45	53.18	.59	2	.74
	11-20 yıl	36	55.57			
	21 yıl ve üzeri	29	59.02			
Uyma	1-10 yıl	45	50.96	2.88	2	.23
	11-20 yıl	36	54.63			
	21 yıl ve üzeri	29	63.64			

Tablo 15'teki veriler öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarında öğretmenlerin mesleki kıdemine bağlı olarak çatışma yönetimi stratejileri toplamında ve alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediğini belirtmektedir ( $p > .05$ ).

Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

**Tablo 16.** Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algılarının Eğitim Durumu Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Eğitim durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çatışma Yönetimi	Lisans ve önlisans	89	54.48	4849	-.68	.49
	Lisansüstü	21	59.81	1256		
Bütünleştirme	Lisans ve önlisans	89	55.19	4912	-.21	.83
	Lisansüstü	21	56.81	1193		
Kaçınma	Lisans ve önlisans	89	55.08	4902.50	-.28	.77
	Lisansüstü	21	57.26	1202.50		
Uzlaşma	Lisans ve önlisans	89	55.01	4896	-.33	.74
	Lisansüstü	21	57.57	1209		
Hükmetme	Lisans ve önlisans	89	54.54	4854	-.65	.51
	Lisansüstü	21	59.57	1251		
Uyma	Lisans ve önlisans	89	54.25	4828.50	-.85	.39
	Lisansüstü	21	60.79	1276.50		

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarında öğretmenlerin eğitim durumları açısından çatışma yönetimi stratejileri toplamında ve alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p > .05$ ).

## Öğretmenlerin Duygusal Zekâ ve Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algıları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla Spearman Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17.** Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyine ve Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algılarına İlişkin Korelasyon Sonuçları

Ölçek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Duygusal Zekâ	1									
2 İyimserlik/Ruhhalinin düzenlenmesi	.75**	1								
3 Duyguların Kullanımı	.48**	.23**	1							
4 Duyguların değerlendirilmesi	.78**	.45**	.14	1						
5 Çatışma Yönetimi Stratejileri	.13	.21*	.07	.00	1					
6 Bütünleştirme	.37**	.32**	.21*	.21*	.67*	1				
7 Kaçınma	-.15	-.03	-.03	-.23*	.75**	.23*	1			
8 Uzlaşma	.13	.15	.07	.01	.84**	.61**	.62	1		
9 Hükmetme	-.02	.10	-.14	-.02	.46**	.19*	.16	.22*	1	
10 Uyma	.12	.13	.05	.03	.79**	.55*	.54**	.67**	.32**	1

\*\* p&lt; .01

\* p&lt; .05

Tablo 17’de öğretmenlerin duygusal zekâ ile çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Alt boyutlar arasındaki ilişkilere bakıldığında çatışma yönetimi stratejilerinden bütünleştirme ile duygusal zekâ alt boyutlarından iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi arasında ( $r=.32$ ,  $p<.01$ ) pozitif yönlü orta düzeyde; duyguların kullanımı ( $r=.21$ ,  $p<.05$ ) ve duyguların değerlendirilmesi ( $r= .21$ ,  $p<.05$ ) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki vardır. Çatışma yönetimi stratejilerinden kaçınma ile duygusal zekâ alt boyutlarından duyguların değerlendirilmesi alt boyutu arasında ( $r= -.23$ ,  $p<.05$ ) negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki vardır.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmaya göre mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ puanı orta düzeyin üzerindedir. Duygusal zekânın alt boyutları açısından bakıldığında ise öğretmenlerin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi algıları da orta düzeyin üzerindedir. Bu durumda öğretmenlerin iyimser bir ruh hali içerisinde olarak iyi duyguları ve düşünceleri teşvik ettikleri, olaylar karşısında duygularını kontrol altında tutabildikleri ve yönetebildikleri, bireylerarası ilişkilerde başkalarının duygularını anlayıp değerlendirebildikleri söylenebilir. Alanyazında öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının düşük (Ertuğrul ve Kutluca, 2020) orta (Yancı ve Çiçek-Sağlam, 2014) ve yüksek (Durdu ve Şahin, 2017; Güler, 2006; Kızıl, 2014) olduğunu belirleyen çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması arzu edilmektedir. Çünkü öğretmenin duygusal zekâ düzeyinin yüksek olması sınıfta olumlu etkileşime dayalı bir iklim oluşturulması açısından önemlidir. Öğretmen sorunlar yaşadığında kendini mutsuz ve üzüntülü hissedebilir, ancak bu duygu durumunu öğrencilere ve sınıf içerisindeki



davranışlarına yansıttığında öğrenme süreci olumsuz etkilenebilir. Bu olumsuzluğun oluşmaması için öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinin yüksek olması gerekmektedir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenler sınıftaki öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında yaşayabileceği olumsuz duygularla daha iyi baş edebilir, bu olumsuz davranışlar karşısında daha olumlu tepkiler gösterebilir, öğrencilerle daha olumlu ilişkiler kurabilir (Sarısoy ve Erişen, 2018) sınıftaki problemleri çözebilir ve bu tür problemleri önceden hissedebilir (Somuncuoğlu, 2005).

Bu araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, branş, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenleri açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu durumda bu değişkenlerin öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılabılır. Bununla birlikte 20-40 yaş grubu öğretmenlerinin 41 ve üzeri yaş grubu öğretmenlere oranla duygularını daha etkili kullandıkları belirlenmiştir. Bu durumda yaşın duyguların kontrol edilebilirliğini ve yönetilebilirliğini etkilemekte olduğu; yaş ilerledikçe bireylerin olaylar karşısında duyguları kontrol edebilme ve yönetebilme becerilerinde bir azalma olduğu ifade edilebilir. Bu durum yaşın ilerlemesiyle bireylerin psikolojik durumlarında meydana gelen değişikliklerle alakalı olabilir. Ancak alanyazında öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinde bu kişisel değişkenler açısından bu araştırmayla paralellik gösteren ve çelişen sonuçlar elde edilmiştir (Ertuğrul ve Kutluca, 2010; Durdu ve Şahin, 2017; Kızıllı, 2014; Oginska-Bulik, 2005; Sağlam, 2018; Turan, 2015).

Bu araştırmada öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerini sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte çatışma yönetimi stratejilerinden bütünleştirme, uzlaşma ve uyma boyutlarının sıklıkla; kaçınma ve hükmetme stratejilerinin ise ara sıra öğretmenler tarafından kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin bütünleştirme, uzlaşma ve uyma stratejilerini hükmetme ve kaçınma stratejilerinden daha fazla kullandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerindeki tercih sıralamasının bütünleştirme, uzlaşma, uyma, hükmetme ve kaçınma şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin çatışmaları yapıcı bir şekilde çözdüklerini göstermekte olup alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Örneğin Dilber (2008) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenler en fazla işbirliği stratejisini kullanmakta iken bu sırayı uzlaşma, kaçınma, uyma ve hükmetme stratejileri izlemektedir. Özdemir'e (2018) göre öğretmenler en fazla bütünleştirme ve uzlaşma stratejilerini kullanmakta ve bunları sırasıyla uyma, kaçınma ve hükmetme stratejileri izlemektedir. Sucuoğlu'na (2015) göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri kullanma sırası bütünleştirme, uzlaşma, uyma, hükmetme ve kaçınmadır.

Bu araştırmada öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanmalarında medeni durum, yaş, mesleki kıdem ve eğitim durumu açısından farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Ancak branş açısından meslek dersleri öğretmenlerinin kültür dersi öğretmenlerine oranla uyma stratejisini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum meslek liselerinde çalışan meslek ve kültür dersi öğretmenlerinin branşlarına yönelik öğrenci, veli ve yönetici tutumlarının ve bunlarla ilişkilerinin

farklılıklarından kaynaklanabilir. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerini kadınlardan daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Çatışma stratejileri açısından ise hükmetme ve uyum stratejilerini erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum kadınların ve erkeklerin yetiştirilme tarzı ve toplumsal cinsiyetlere yüklenen özelliklerden kaynaklanabilir. Ancak alanyazında öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinde bu kişisel değişkenler açısından bu araştırmayla paralellik gösteren ve çelişen sonuçlar elde edilmiştir (Dilber, 2008; Güllüoğlu, 2013; Kapıcı ve Radmard, 2016; Yurdunkulu ve Oktay, 2020).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığına ulaşılmıştır. Buna karşın alt boyutlar arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. En yüksek pozitif ilişki bütünleştirme stratejisi ile iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi arasında tespit edilmiştir. Bu durumda iyimser bir ruh hali içerisinde olan, iyi duygu ve düşünceyi teşvik eden öğretmenlerin çatışma durumlarında daha çok bütünleştirme stratejisini kullandığı söylenebilir. Bununla birlikte bütünleştirme ile duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi arasında zayıf da olsa pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre olaylar karşısında duygularını kontrol eden, duygularını yönlendiren ve bireylerarası ilişkilerde karşıdaki kişinin duygularını anlayıp değerlendirebilen bireylerin düşük bir ihtimal olsa da bütünleştirme stratejisini kullandığı ifade edilebilir. Boyutlar arasındaki diğer bir ilişki ise kaçınma stratejisi ve duyguların değerlendirilmesi arasındaki düşük de olsa negatif olan bir ilişkidir. Bu durumda bireylerarası ilişkilerde karşıdaki kişinin duygularını anlayıp değerlendirebilen bireylerin düşük bir ihtimal olsa da kaçınma stratejisini kullanmayı tercih etmedikleri söylenebilir. Aynı konu üzerinde çalışan Karaca'ya (2014) göre ise duygusal zekâ düzeyleri yüksek olan öğretmenler bütünleştirme ve uzlaşma stratejilerini tercih etmektedirler.

Bu araştırma sonucunda çatışma yönetimi stratejilerinin tercih edilmesinde duygusal zekânın önemli olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça özyeterlik inancı, sınıf yönetimi becerileri (Sağlam, 2018), örgütsel adanmışlıkları (Kızıl, 2014) ve problem çözme becerileri artmakta (Güler, 2006); duygusal zekâ düzeyi ile stresle başa çıkma tarzı arasında ilişki bulunmaktadır (Şirin, 2007). Bu bağlamda duygusal zekânın hem örgütler hem de bireyler için önemli olduğu söylenebilir. Duygusal zekâ öğrenme ve tecrübe ile geliştirilebilir (Somuncuoğlu, 2005). Bu açıdan öğretmenlerin duygusal zekâlarını artırabilecek hizmet içi eğitimler gerçekleştirilebilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan biri araştırmanın örnekleimidir. Araştırma örnekleminde sadece mesleki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler bulunmaktadır. Bu açıdan farklı liselerde ve farklı eğitim düzeylerinde (anaokulu, ilkököl, ortaokul) görev yapan öğretmenleri de içeren benzer bir araştırma ile daha genel sonuçlara ulaşılabilir. Benzer bir araştırma farklı illerde, farklı ilçe ve köy okullarında gerçekleştirilebilir. Benzer bir araştırma yöneticilerle veya

öğrencilerle yapılabilir. Bu araştırmada duygusal zekâ düzeyi ve çatışma yönetimi stratejileri cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri açısından incelenmiştir. Benzer bir çalışma farklı okul kademeleri, eğitim bölgeleri ve farklı değişkenler eklenerek de yapılabilir. Bunun yanı sıra duygusal zekânın çatışma yönetiminin bir yordayıcısı olup olmadığı regresyon analizi ile incelenerek duygusal zekâ ile çatışma yönetimi stratejileri ilişkisi daha detaylı açıklanabilir.

Etik kurul kararı: Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

## 5. KAYNAKÇA

- Aslan, Ş. (2008). Duygusal zekâ, bireylerarası çatışmayı çözümlene yöntemleriyle ilişkili midir? Schutte'nin duygusal zekâ ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 179-200.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and individual differences*, 36(3), 555-562. [Doi:10.1016/S0191-8869\(03\)00114-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00114-4).
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler*. Ankara: Gazi Yayınevi.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bayar, A. (2015). Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 130-141. [Doi: 10.19126/suje.67976](https://doi.org/10.19126/suje.67976).
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. [Doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x](https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x).
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H., Aşan, Ö., & Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. Denizli: Arıkan.
- Çetinel, G., & Esen, E. (2020). Duygusal zekâ çatışma yönetim stratejilerini nasıl etkilemektedir?: Çalışan algısına yönelik bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 93-108. [Doi: 10.20875/makusobed.592481](https://doi.org/10.20875/makusobed.592481).
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., & İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2, 130-148.
- Demir, M. (2010). Örgütsel çatışma yönetiminde duygusal zekânın etkisi: Konaklama işletmelerinde işgörenlerin algılamaları üzerine bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 199-211.
- Dilber, S. (2008). *Eskişehir ili Yenikent eğitim bölgesi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimi yaklaşımları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğan, S., & Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi, *Celal Bayar Üniversitesi İ. İ.B. F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(1), 209- 230.

- Durdu, İ., & Şahin, S. (2017). Bazı değişkenler açısından ortaokul öğretmenlerin duygusal zekâlarının incelenmesi (İzmir ili Buca İlçesi örneği). *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 44-58.
- Ertuğrul, N., & Kutluca, A. Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri ilişkisi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 1-10. Doi: 10.31805/acjes.656153.
- Gökkyer, N. (2017) Örgütsel çatışma. (Ed. Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N.). *Örgütsel davranış ve yönetimi* (391-420). Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güllüoğlu, Ö. (2013). Kayseri’de hizmet veren özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma faktörlerinin ve çatışma yönetimi stratejilerinin analizi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 36, 193-218.
- Gürses Kürçe, S. (2015). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri: Ankara Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jordan, P. J., & Troth, A. C. (2002). Emotional intelligence and conflict resolution in nursing. *Contemporary Nurse*, 13(1), 94-100.
- Jordan, P. J., & Troth, A. C. (2004) Managing emotions during team problem solving: Emotional intelligence and conflict resolution, *Human Performance*, 17(2), 195-218, Doi: 10.1207/s15327043hup1702\_4.
- Kapıcı, S., & Radmard, S. (2016). Eğitim örgütlerinde çatışma ve çatışma yönetimi üzerine bir araştırma: İzmir Balçova örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 55-79.
- Karaca, P. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile kullandıkları çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. (2015). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Khalili, A. (2012). The role of emotional intelligence in the workplace: A literature review. *International Journal of Management*, 29(3), 355-370.
- Kılıç, S. (2006). *Özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stilleri*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kılıçaslan, S. (2014). Örgütsel çatışma yönetiminde duygusal zekânın etkisini incelemeye yönelik kuramsal bir araştırma. *Electronic Journal of Vocational Colleges. Özel sayı* (Ağustos). 264-274. [Doi: 10.1501/OTAM\\_0000000396](https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000396).
- Kızıllı, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oginska-Bulik, N. (2005). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 18(2), 167-175.
- Özdemir, N. (2018). Okullarda öğretmenlerin yaşadığı çatışma ve çatışma yönetim stilleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(2), 93-116.
- Özen, Y., & Gül, A. (2010). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren örenkelim sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(15), 394-422.
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Gaziantep örneği)*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özkalp, E., & Kırel, Ç. (2018). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin.
- Rahim, M. A. (2000). Empirical studies on managing conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 11(1), 5-8.
- Rathore, D., Chadha, N. K., & Rana, S. (2017). Emotional intelligence in the workplace. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(2), 162-165.
- Rezvani, A., Barrett, R., & Khosravi, P. (2019). Investigating the relationships among team emotional intelligence, trust, conflict and team performance. *Team Performance Management: An International Journal*, 25(1/2), 120-137. [Doi:10.1108/TPM-03-2018-0019](https://doi.org/10.1108/TPM-03-2018-0019).
- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ve özyeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, 14(6), 281-285.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sarısoy, B., & Erişen, Y. (2018). Öğretmenler için duygusal zekâ becerileri eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(4), 2188-2215. [Doi: 10.17051/ilkonline.2019.507002](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.507002).

- Schutte, N. S., & Loi, N. M. (2014). Connections between emotional intelligence and workplace flourishing. *Personality and Individual Differences*, 66, 134-139. Doi: 10.1016/j.paid.2014.03.031.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. Doi: 10.1016/S0191-8869(98)00001-4.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 269-293.
- Sucuoğlu, E. (2015). Devlet lisesi öğretmenlerinin çatışma nedenleri ve çatışma yönetimi yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 16-28.
- Şimşek, Ş. (2010). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şirin, G. (2007). *Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tatar, A., Tok, S., & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş schutte duygusal zekâ ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21(4), 325-338. Doi: 10.5455/bcp.20110624015920.
- Turan, M. (2015). *Öğretmenlerin duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ural, A. (2018). *Örgütsel çatışmanın yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. *Frontiers in Education*, 5(5), 1-10. Doi: 10.3389/educ.2020.00005.
- Yancı, F., & Çiçek-Sağlam, A. Ç. (2014). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 298-313.
- Yurdunkulu, A., & Oktay, A. (2020). İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Düzce-Merkez Örneği). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 285-302. Doi: 10.24315/tred.561001.



Extended Abstract

Human is a social being and needs to live in a community. However, various problems may arise in organizations that emerge as a result of the need for cooperation in order to meet the basic needs of people and to survive. Schools are the fundamental organizations in a society and conflicts are inevitable in schools. In this context, necessary efforts should be made to prevent possible conflicts that may occur in the school, and when conflict occurs, these conflict situations should be directed towards the common goals of the school and for the benefit of the school. In this respect, conflict situations should be evaluated as an opportunity and action should be taken. In this case, the first thing to do is to examine the conflicts encountered in detail and reveal what caused the conflict. In conflict management, besides the factors causing conflict and conflict management strategies, another important issue is the feelings of the parties to the conflict. This is because the reflection of emotions is the first sign of the conflict process. In this respect, it can be said that emotions are one of the elements of conflict and emotional intelligence, which indicates the importance of emotions, is related to the issue of conflict.

In this study, it was aimed to examine the relationship between these two variables by determining the conflict management strategies and emotional intelligence levels of teachers working in vocational secondary education institutions. Population of this study, using the correlational research method, consists of teachers working in Vocational and Technical Anatolian High Schools in the Central district of Niğde in the 2019-2020 academic year. The sample of the study consists of 110 teachers. A measurement tool consisting of three parts was used to collect data in the study. In the first part of the measurement tool, there is a personal information form, in the second part the "Revised Schutte Emotional Intelligence Scale" adapted into Turkish by Tatar, Tok and Saltukoğlu (2011), and the "Conflict Management Strategies Scale" developed by Özgan (2006) in the last part. Descriptive statistical analysis, Mann Whitney-U Test, Kruskal Wallis-H test and Spearman Correlation Analysis were used in the analysis of the research data.

In this study, it was determined that the emotional intelligence levels of teachers did not differ in terms of gender, marital status, branch, professional seniority and educational status variables. In this case, it can be concluded that these variables do not affect teachers' emotional intelligence levels. However, it was determined that teachers in the 20-40 age group used their emotions more effectively than those aged 41 and over. From the aspect of conflict management, it was determined that there was no difference in the use of conflict management strategies by teachers in terms of marital status, age, professional seniority and educational status. However, in terms of branches, it was concluded that vocational course teachers used the strategy of compliance more than culture course teachers. This may be due to differences in the attitudes of students, parents and managers towards their branches and their relations with vocational and culture course teachers working in vocational high schools. Additionally, it was observed that the emotional intelligence scores and the use of conflict management strategies of teachers working in vocational secondary education institutions were above the middle level. It has been determined that the order of preference of teachers in conflict management strategies is integration, reconciliation, compliance, domination and avoidance. It was found that there was no significant relationship between the emotional intelligence scores of the teachers and conflict management strategies. It has been determined that there are significant relationships between sub-dimensions. Positive mid-level between the integration strategy and



optimism / mood regulation; It was determined that there is a low-level positive relationship between the use of emotions and the evaluation of emotions. It was observed that there was a low level negative relationship between avoidance strategy and evaluation of emotions. As a result of the research, it was concluded that emotional intelligence is important in choosing conflict management strategies.



## Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 15.09.2021 Accepted/Kabul: 09.02.2022 Published/Yayınlama: 28.05.2022

# Ortaokul 7.Sınıf Matematik Ders Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Açısından Değerlendirilmesi

Merve AYAN<sup>1</sup>, Hasan Hüseyin ÖZKAN<sup>2</sup>

## Öz

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ortaokul 7. Sınıf öğrencileri için hazırlanan matematik ders kitabını yapılandırmacı öğrenme anlayışı açısından incelemektir. Araştırmada, 2020-2021 eğitim öğretim yılında ortaokul 7. Sınıf öğrencileri için hazırlanan, MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen, MEB Yayınlarına ait ders kitabı incelenmiştir. Nitel bir çalışma olan araştırmada, veriler doküman analizi yoluyla elde edilmiş ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Veri analizi için Matematik 7. Sınıf matematik ders kitabının ünitelerinden random yolla seçilen iki ünite incelenmiştir. Belirlenen bu ünitelerin içeriği; belirlenen temalar, öğretim programında belirtilen kazanım ve açıklamalar doğrultusunda incelenmiştir. Yapılan analizlere göre yapılandırmacı anlayış açısından tema ve kod listesi oluşturulmuş, oluşturulan temalar doğrultusunda ders kitabı incelemesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; ders kitabının giriş, keşfetme ile bilgiyi sunma ve açıklama bölümlerinde yer alan çalışmaların yapılandırmacı anlayışa uygun hazırlandığı görülmüştür. Fakat derinleşme ve genişletme etkinliklerinin sayıca yetersiz olduğu ya da çok az yer verildiği, değerlendirme çalışmaları açısından ise özellikle alternatif ölçme araçlarıyla değerlendirme ve sürece yönelik değerlendirme boyutunun yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yapılandırmacılık, Öğretim Programı, Ders Programı, Matematik Ders Kitabı

<sup>1</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D., Isparta, [ayan\\_merve@hotmail.com](mailto:ayan_merve@hotmail.com), ORCID ID: 0000-0002-3365-7733

<sup>2</sup>Prof. Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D., Isparta, [husevinozkan@sdu.edu.tr](mailto:husevinozkan@sdu.edu.tr), ORCID ID: 0000-0001-5249-1444

## The Evaluation of Secondary School 7th-Grade Math Book in Terms of Constructivist Learning

### Abstract

The aim of this research is to study the math book prepared by the Ministry of National Education (MEB) for 7th-grade students in terms of constructivist learning. In the research, the coursebook of the Ministry of National Education Publications, which was prepared for the 7th-grade secondary school students in the 2020-2021 academic year and accepted by the Ministry of Education Board of Education, was examined. In the research, which is a qualitative study, the data was obtained through document analysis and analyzed by content analysis. For data analysis, two randomly selected units from the 7th-grade math book were studied. The content of these determined units and the determined themes were studied in line with the achievements and explanations specified in the curriculum. According to the analyzes, a list of themes and codes was created in terms of constructivist learning, and a coursebook review was carried out in line with the created themes as a result of the research; It has been seen that the studies in the introduction, discovery, presentation and explanation sections of the course book are prepared in accordance with the constructivist learning. However, it has been concluded that the deepening and enlargement activities are few or very few in number, and in terms of evaluation studies, evaluation especially with alternative measurement tools and the size of the evaluation and evaluation for the process are insufficient.

**Keywords:** Constructivism, Curriculum, Syllabus, Math book

### 1. GİRİŞ

Toplumların gelişim sürecinde; bireyin, eğitimin, bilimin ve bilginin nitelikleri değişmiş, nitelikleri değişen bu kavramlar, toplumun değişim ve gelişim süreçlerine de yön vermiştir. Toplumun gelişimini sağlayan önemli unsurlardan biri eğitim süreci olmuş, birey ve eğitiminin önemini artırmış ve niteliği de hızla değişmiştir. Bireyin eğitiminin nitelikli olarak gerçekleştirilebilmesi, bilgi ve bilginin öğrenilmesinin nitelikli olmasına bağlıdır. Bilginin bireye nitelikli olarak kazandırılması süreci eğitimi, eğitim sürecinin niteliği ise eğitim programlarının niteliğini değiştirmiştir.

Eğitim sistemlerinin en önemli unsurlarından biri eğitim programlarıdır. Genel manada eğitim programı, eğitim faaliyetlerinin tasarlanmasıdır ve yetiştirilmek istenen bireylere kazandırılacak özellikleri, bu özellikleri kazandırmayı sağlayacak öğretim faaliyetlerini, bu faaliyetlerin nasıl kazandırılacağını, kazandırılıp kazandırılmadığını ve ne düzeyde kazandırıldığını gösteren değerlendirme durumlarını ifade eden bir tasarıdır. Bireye ve eğitime verilen önemin değişmesi, eğitimin değişen ve gelişen özellikleri, bireylere kazandırılacak özelliklerin nasıl kazandırılacağı eğitim programının da değişerek gelişmesine neden olmaktadır. Eğitim programının en temel görevi, toplumun yetiştirmek istediği insanlara kazandırmayı amaçladığı özellikleri kazandırmaktır. Eğitim programı bu görevini, okul içi ve dışı her türlü faaliyetin etkili bir şekilde planlanması yoluyla gerçekleştirir. Dolayısıyla eğitim programı milli eğitimin, okulun ve derslerin amaçlarını gerçekleştirmek üzere tasarlanmış, okul içi ve dışı bütün faaliyetleri dikkate alarak tasarlanan bir dokümandır.

Literatürde, eğitim programının tanımıyla ilgili farklı tanımlamalar söz konusudur. Eğitim sürecine farklı bakış açıları ve yaklaşımlar bu farklılıkları doğursa da üzerinde uzlaşılan önemli tanımlar da söz konusudur. Yapılan tanımlamalara bakıldığında, eğitim programı, bireylerin yeteneklerini ortaya çıkartabilmek için gerekli olan planlı ve plansız yaşantılar düzeneği ya da bireylerin gelişimi ve mükemmelleşmesi için gerekli olan planlı bir takım öğretim yaşantıları, ya da eğitsel hedeflere ulaşmak için planlanmış öğrenmelerin bütünü olarak tanımlanır (Bobbit, 1924; Taba, 1945; Tyler, 1949; Hızal, 1982; Varış, 1996; Demirel, 2010; akt. (Ed.) Oral ve Yazar, 2017). Görülüyor ki eğitim programı; eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmek üzere gerek okul içi gerekse okul dışı, bireyleri yetiştirmek üzere seçilmiş her tür bilgi ve faaliyeti gerçekleştirmek üzere tasarlanmış öğretim yaşantıları düzeneği ya da bütünüdür. Tasarlanmış bu bütün, milli eğitim politikaları doğrultusunda ortaya çıkmış olan eğitim sisteminin etkili olarak ortaya konulmasını sağlayan, bireylere kazandırmak istenilen özellikleri kazandırmayı gerçekleştirmek için tasarlanmış bir uygulama köprüsüdür. Öğretmenlerin rehberi ve kılavuzudur.

Eğitim programı öğretim programını, öğretim programı ders programını, ders programı ünite planını, ünite planı da ders planını kapsayan çok boyutlu bir faaliyet planıdır ya da rehberidir. Öğrencinin tüm yaşamını içine alır ve doğrudan ya da dolaylı olarak edineceği bütün bilgi, becerileri ve tutumları kapsar. Çok kapsamlı ve çok boyutlu bir kılavuz olan bu tasarının işler hale gelmesi ve görevini etkinlikle yerine getirebilmesi, eğitim sürecinde yer alan herkesin başta öğrenciler ve öğretmenler daha sonra da okulun yöneticisi ve diğer personellerinin ve dahası diğer ilgililerin programı tanınması, deneyimlenmesi ile gerçekleşebilecektir. Bu deneyimlemeyi sağlayacak olan ders programlarıdır. Ders programı, öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin, disiplinlerin ve etkinlik alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini, değerlendirme esaslarını içeren program ya da bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinlikleri kapsayan bir plan ya da öğretim programı içinde yer alan ve derslerle ilgili olan öğretim faaliyetlerini düzenleyen programdır (Gürkan, 2006; Demirel, 2009: 6; Küçükahmet, 2007: 9). Ders programları, eğitim programlarında belirlenen hedefleri öğrenci davranışlarına dönüştürülmesini sağlayan bir araçtır. Dersle ilgili öğrenme-öğretme etkinliklerinin sistematik olarak düzenlendiği, dersin içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirmeyi kapsayan çok boyutlu bir programdır.

Farklı bakış açıları ve yaklaşımlar eğitim programları tasarımlarını önemli derecede etkiler ve ortaya farklı program tasarımlarının çıkmasına neden olur. Literatürde eğitim programı tasarımlarını etkileyen davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve pozitif ötesi yaklaşım olarak da ele alınan yapılandırmacılık (oluşturmacılık) gibi yaklaşımlar söz konusudur. Yapılandırmacılık, bireysel bilişte oluşan öznel anlamların, sosyal kültürel bağlamda öznel arası süreçlerle yeniden oluşması sürecidir

(Yurdakul, 2007: 44). Bir anlamda duruma özgü, ilişkisel ve bireysel anlamların oluşmasıdır ya da bireylerin kendi parametrelerini anlamak, tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlarıdır. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1993; akt. Erdem ve Demirel, 2002). Temelinde bilginin tekrarı değil; öğrenenin bilgiyi yapılandırması, uygulaması, transferi ve yeniden yapılandırması (Perkins, 1999, akt. Şaşan, 2002) ya da bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etmesi vardır (Şaşan, 2002). Bilgiyi sadece almakla, duymakla ya da depolamakla kalmaz aynı zamanda aldığı bilgiyi zihninde şemalara yerleştirir ya da yeni şemalar oluşturur. Yapılandırıcılık, öğrenenin önceki öğrenmeleri ile yeni öğreneceklerinin ilişkilendirilmesi ve öğrenilenlerin yeniden inşa edilmesine dayalı bir öğrenme sürecidir ve doğasında öğrenmeyi öğrenme söz konusudur. Bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2010).

Kendi felsefesini de içinde barındıran yapılandırıcılık (Yurdakul, 2007; Demirel, 2010) eğitim programlarını önemli derecede etkilemiştir. Yapılandırıcılık, öğrenenlerin kendilerine daha önce organize edilmiş bir şekilde teslim edilen anlayışa sahip olmaktan ziyade, kendileri için anlamlı olan anlayışı kavramak için kendi deneyimlerini kullandıkları bir öğrenme görüşüdür (Eggen ve Kauchak, 1997). Yapılandırıcı yaklaşımla öğrenen, bilgiyi her türlü yaşam problemlerini çözmeye kullanabilme becerisine sahip olur (Perkins, 1999, akt. Şentürk, 2009). Böylece birey, bilgilerini sadece depolamakla kalmaz; onları günlük yaşamında da kullanarak bilgilerini yeniler, dönüştürür veya yeni bilgiler oluşturarak aktif bir öğrenme gerçekleştirir.

Yapılandırıcı program tasarımları, uygulama temelli program tasarımlarıdır. Uygulama temelli program, öğrencilerin anlamlarını kendilerinin oluşturduğu ya da keşfettikleri bir öğrenme, etkili bir öğrenme ve öğretme sağlayacaktır. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi; öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını, aktif öğrenci katılımı da öğrenenlerin etkili öğrenme ortamlarını ve yaşantılarını gerekli kılacaktır. Bu bağlamda yapılandırıcı programlar bütüncül programlar olup, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını, ön yaşantıları ve ön bilgilerini dikkate alan ve öğrenen ile öğretim ortamı ve materyali etkileşimlerine göre tasarlanan programlardır. Yapılandırıcı program tasarımlarında, öğretim hedefleri öğretim yaşantılarına yönelik ve esnek olarak yazılır. İçerik temel kavramlar ve fikirleri üzerinde yapılandırılarak yaşantı temelli, ayrıntılı ve derinlemesine öğrenilir. Öğretim, sürece ve ürüne yönelik olarak gerçekleşir ve değerlendirilir. Hedefler öğrenci zihinsel yeteneklerini destekleyici ve yaratıcılığı dikkate alan, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal olarak gelişimini sağlayıcı nitelikte ifade edilir. İçerik gerçek yaşam problemlerini dikkate alarak bütüncül olarak düzenlenir; mantıklı düşünme, üst düzey düşünme, bilgiyi anlama ve kullanma temelli olup, öğrenen bireyi ön plana alır. Dolayısıyla öğrenenin, öğretim sürecinde neleri öğreneceğine, bireye göre neyin önemli olduğuna, neyin öğrenilmesi gerektiğine, hangi derinlikte öğrenilmesi gerektiğini sağlayacak nitelikte yapılandırılır. Öğrenme yaşantıları; öğrenme sorumluluğunun öğrencilere bırakıldığı, gerçek yaşam

problemleri doğrultusunda, sosyal etkileşimli, özgün öğrenme ürünlerinin ortaya çıkmasını ve anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesini sağlayan ve yeni öğrenilenlerin başka alanlara transferini gerçekleştirecek yaşantılardan oluşur. Değerlendirme etkinlikleri ise süreci ve ürünü dikkate alan bir değerlendirme sürecidir. Değerlendirme öğretim sürecinin bir parçası ve öğretim süreciyle iç içe olup, öğrenen değerlendirme süreciyle yeniden öğrenen konumundadır. Dolayısıyla öğrenen bu şekilde değerlendirme sürecinin de bir parçası olmaktadır.

Eğitimde yaşanan gelişmelere rağmen önemini kaybetmeyen önemli eğitim materyallerinden biri de ders kitaplarıdır. Ders programlarını uygulamaya koymada önemli bir doküman olan ders kitapları, programın hedef ve kazanımlarını gerçekleştirmede en somut materyallerden biridir. Bir ülkede uygulamaya konulan eğitim felsefesi ders programlarının genel yapısından ders kitaplarına, sınıf içi iletişimden öğrenmenin değerlendirilmesine kadar tüm süreçleri etkileyen ve belirleyen bir ana çatı görevi görmektedir (Demirel, 1999). Ders kitapları, benimsenen eğitim felsefesinin eğitim programlarına doğrudan yansımalarıdır. Eğitim felsefesi ders kitaplarının içeriğini, sunuş biçimini, öğrenci ve öğretmen görevlerini, bilgi ve becerileri etkiler. Dolayısıyla ders kitapları da güncel eğitim programlarına ve programları etkileyen güncel eğitim felsefesi göre hazırlanmalıdır. Yapılandırmacı bir ders kitabında bulunması gereken özellikleri Yurdakul (2005) şu maddelerle açıklamıştır:

- Öğretmeyi değil, öğrenmeyi önemsemelidir.
- Öğrencilerin, gerçek yaşam deneyimlerini kullanarak yeni bilgi ve anlayışlar oluşturmalarına fırsat vermelidir.
- Öğrenciyi sorgulamayı teşvik etmeli ve merak duygusunu beslemelidir.
- Öğrencinin zihinsel gelişimini dikkate almalı; “tahmin et, araştır, yap, incele, analiz et, değerlendir” gibi ifadeler yoğun biçimde yer almalıdır.
- Beraber çalışma ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi desteklemelidir.

Altun (2005) ise yapılandırmacı bir ders kitabında bulunması gereken özellikleri şu maddelerle ifade etmiştir:

- Bilgiye öğrencinin kendisi tarafından ulaşmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğrencilerin bilgilerini sunmalarını ve anlatabilmeleri için fırsatlar oluşturulmalıdır.
- Öğrendiklerini test etmelerine ve kanıt göstermelerine imkân sağlamalıdır.
- Somut materyaller üzerinde çalışmaya olanak sağlamalıdır.
- Sınıf tartışmalarını teşvik etmelidir.
- Problem merkezli çalışmalara yer vermelidir.
- Öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile etkileşimde bulunabilmelerine fırsat vermelidir.

- Farklı ölçme değerlendirme yöntemlerine yer vermelidir.

Küçükahmet (2011), öncelikle her ders kitabının, o dersin öğretim programı ve ders programları ile tutarlı olması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü ders kitapları güncel eğitim felsefesini, politikalarını ve öğrenme öğretme anlayışını da yansıtmaktadır. Bu anlayış da ders kitaplarını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda ders kitapları, ulaşacağı kesimin nitelikleri ve sayısı açısından önemli bir yer tutmakta ve dolayısıyla eğitim programlarının en önemli parçalarından birisi olmaktadır.

Ders kitabını en çok kullanan kitle öğretmenler ve öğrencilerdir. Dolayısıyla ders kitabında yapılan değişiklikler ve yenilikler de bu kitleyi doğrudan etkileyecektir. Ders kitabı öğretmenin kılavuzu ve yardımcısıdır. Programda belirlenen hedeflerden herhangi bir sapma olmadan yol almasına yardım eder. Ders kitabı bir yıl boyunca öğretmenlere nelerin öğretileceği ve öğrencilere de neleri öğrenecekleriyle ilgili genel bir bilgi verir. Öğretmen ders kitabı sayesinde sınıfların öğretim programlarını bir bütün olarak görmesini, dersin kazanımlarını eksiksiz veya atlamadan işlemesini sağlar. Ders kitapları aynı zamanda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin de en önemli yardımcı kaynağıdır. Öğretmenlere farklı yöntem ve teknikleri kullanılması yönünde tavsiyeler verir. Ders kitabı öğretmenlere sınıf içi öğrenme-öğretme faaliyetlerine yönelik fikirler verir (Yalın, 1996; Güzel ve Şimşek, 2012). Yine ders kitapları, öğretmenlerin öğrencilerinin önceki öğrenmeleri ve yeterlikleri doğrultusunda öğrenme süreçlerini planlamalarına yardım eder. Dolayısıyla, öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde önemli bir rehberdir. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmış ders kitapları hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin araştırma yapmalarına ve kendi kendilerine öğrenmelerine de teşvik eder.

Ders kitapları öğrencilere birçok konuda fayda ve kolaylık sağlar. Öğrencilerin ders dönemleri boyunca öğrenecekleri konular hakkında genel bir çerçeve çizer. Sınıf içinde ve dışında öğrenciler arasında etkileşimi sağlar, ödevlerin yapılmasında kaynak materyaldir (Kılıç ve Seven, 2004). Yapılandırmacı bir ders kitabı, öğrencinin ilgisini çekmeli ve merak uyandırmalıdır. Konular günlük yaşamla ilişkilendirilmelidir. Öğrencilere ipuçları vermeli, açıklamalar yer almalıdır. Ders kitabında yer alan zenginleştirilmiş içerikler (görseller, kanıtlar, yazılı kaynaklar vb.) yer almalı ve bunların sayesinde neden sonuç ilişkisi kurabilmeli, anlamlandırma ve yorumlama yapabilmeli, değerlendirebilmeli ve bilgiyi yapılandırabilmelidir. Konular somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru öğretim ilke ve yöntemleri çerçevesinde verilmelidir. Konu sunumu her öğrencinin anlayabileceği şekilde olmalı ve yalın bir dil kullanılmalıdır. Ders kitapları aynı zamanda öğrencilerin dersten önce derse hazırlık yapmalarını sağlamalıdır. Yapılandırmacı bir ders kitabında bilgi doğrudan öğrenciye verilmemelidir. Öğrencilerin önceki öğrenmelerini destekleyen, bilgi, kavram ve becerileri kendilerinin bulabilmelerini destekleyen çalışmalara yer vermelidir. Ulaşılması istenen bilgiler öğrenciye hissettirilmeli, birey bilgiyi kendisi yapılandırmalıdır. Ders kitapları öğrenci merkezli tasarlanmalı,

öğrencinin üzerinde düşünebileceği, anlamlar üretebileceği, bilgilerini yapılandırabileceği çalışmalara yer vermelidir. Ders kitabında yer alan ölçme değerlendirme etkinlikleri sadece konunun en sonunda yer almamalı, süreç içerisine yayılmalıdır. Ders kitabında değerlendirme bölümü sadece öğretmen değerlendirmesi şeklinde olmamalı; öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirmeleri gibi alternatif değerlendirmelere imkân sağlamalıdır.

Literatürde yapılandırmacı ders kitapları ile ilgili araştırmalar mevcuttur (İzmirli, 2008; Akkocaoğlu, 2009; Karagöz, 2009; Ocak ve Yurtseven, 2009; İlik, 2011; Özkan, 2011; Duruoğlu, 2012; Aşıkcan, 2012; Uysal, 2012; Sert, 2012; Küçükaydın, 2013; Ocak, 2013; Aktepe, 2014; Aksoy, 2014; Bircan, 2014; Gediz, 2014; Kaya, Topçu ve Kop, 2014; Baran, 2015; Kaya, 2016; Can, 2017; Doğan ve Altın, 2018; Özçetin, 2019). Ancak matematik ders kitaplarını yapılandırmacı öğrenme açısından inceleyen araştırmalar, sayıca yetersizdir. Ayrıca 7. Sınıf matematik ders kitabı ile ilgili bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Bu bağlamda matematik alanında örnek bir ders kitabının incelenmesinin; alana, alandaki araştırmacılara, bu alanda yapılacak yeni çalışmalara etkili bir kaynak olacağı ve gelecekteki yapılacak çalışmalara yön vereceği düşünülerek çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, 2006-2007 eğitim öğretim yılında 6-8.sınıflar için yenilenen matematik öğretim programı ile değişen ortaokul 7. Sınıf matematik ders kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından uygunluğunu incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır. Ders kitabının yapılandırmacı anlayış açısından:

1. Ders öncesi hazırlık ve giriş etkinliklerinin uygunluğu nedir?
2. Bilgi, kavramları ve becerileri keşfetme etkinliklerinin uygunluğu nedir?
3. Bilgiyi sunma ve açıklama etkinliklerinin uygunluğu nedir?
4. Bilgiyi derinleştirme, farklı durumlarda kullanma açısından uygunluğu nedir?
5. Değerlendirme etkinliklerinin uygunluğu nedir?

## 2. YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel bir araştırmadır. Araştırmada, araştırma verileri doküman incelemesine dayalı olarak elde edilmiştir. Doküman analizi çalışmaları, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi veren yazılı belge ya da materyallerin incelenmesine dayanır. Bir araştırmada, incelenen konuyla ilgili olgu ve olayları içeren yazılı materyallerin analiziyle veri toplanmasına doküman incelemesi denir (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Bu çalışmada, çalışmanın amacı doğrultusunda ortaokul 7. Sınıf matematik ders kitabı yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre



incelenmiştir. Bir ders kitabının veri ya da bilgi kaynağı olarak kullanılması, çalışmanın bir doküman incelemesi olduğu şeklinde ifade edilebilir.

### Çalışılacak Kapsamı Seçme

Çalışmada, ortaokul 7. Sınıf matematik ders kitabında yer alan üniteler, konular ve kazanımlar incelenmiştir. Matematik ders kitabı, 6 (altı) ünite, 12 (on iki) konu ve 48 (kırk sekiz) kazanımdan oluşmaktadır. Ancak araştırma kapsamına random yolla seçilen 2 adet ünite dâhil edilmiştir. Bu üniteler, ünite konuları ve bu konulardaki kazanım sayısı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** 7. Sınıf Matematik Dersi Üniteleri ve Kazanım Sayıları

Ünite Adı	Konu Sayısı	Kazanım Sayısı
Tamsayılarla İşlemler	1	5
Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler	2	9
Cebirsel İfadelerden Eşitlik ve Denklemlere	2	7
Oran Orantıdan Yüzdeler	2	11
Doğrular ve Açılardan Çokgenler, Çember ve Daireye	3	10
Veri Analizinden Cisimlerin Farklı Görünümlerine	2	6
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>48</b>

Araştırma kapsamında random yolla iki ünite belirlenmiştir. Belirlenen bu üniteler, bu ünitelerin konuları ve konularla ilgili kazanımları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** İçerik Analizine Dâhil Olan Üniteler, Konular ve Kazanım Sayıları

Ünite Adı	Konu Adı	Kazanım Sayısı
Tamsayılarla İşlemler	Tamsayılarla İşlemler	5
Oran Orantıdan Yüzdeler	Oran ve Orantı, Yüzdeler	11
<b>Toplam</b>		<b>16</b>

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak ders kitabı kullanılmıştır. Kullanılan ders kitabı, 2020-2021 eğitim öğretim yılında ortaokul 7. Sınıf öğrencileri için ders kitabı olarak hazırlanmış ve MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen MEB yayınlarına ait ders kitabıdır. Ders kitabı öğretim ve ders programı doğrultusunda incelenmiş ve veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

### Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Bu çalışmada veri analizi yazılı bir doküman olan ders kitabının incelenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi; dokümanlara erişme, orijinalliğinin denetlenmesi, dokümanların anlaşılması, verilerin analizi ve verilerin kullanılması aşamalarının takip edilmesiyle

gerçekleşmektedir (Forster, 1995; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veri kaynağı olan Ortaokul 7. Sınıf matematik ders kitabı; araştırmanın amacı doğrultusunda cevap aranan araştırma soruları ile yapılandırmacı öğrenme anlayışının öğrenme sürecine yönelik sorduğu sorular doğrultusunda analiz edilmiş, yapılan içerik analizine dayalı temalar ve kodlar elde edilmiştir. Elde edilen bu temalar:

- Konuya girişte öğrencinin motivasyonunu artıracak ve ön bilgilerini açığa çıkaracak etkinlikler,
- Ele alınacak kazanımlarda yer alan bilgileri, kavramları ve becerileri keşfetmeye yönelik etkinlikler,
- Kazanımlarla ilgili bilgilerin, kavramların ve becerilerin açıklanmasına yönelik etkinlikler,
- Kazanılan bilgilerin, kavramların ve becerilerin genişletilmesi, derinleşmesi ve günlük yaşama transfer edilmesine yönelik etkinlikler,
- Kazanımların değerlendirmesine yönelik etkinlikler,

Şeklinde elde edilmiş olup verilerin analizi için tema ve kod listesi aşağıdaki tablodaki gibi oluşturulmuştur.

**Tablo 3.** Tema ve Kod Listesi

Tema	Kodlar
Konuya girişte öğrencinin motivasyonunu artıracak Ve ön bilgilerini açığa çıkaracak giriş bölümü etkinlikleri	İhtiyaç, ilgi çekme, merak uyandırma, motive etme, ön bilgileri yoklama, hedeften haberdar etme, anahtar kavram, soru sorma, hikâye-fıkra anlatma, senaryo anlatma, gösteri yapma, resim gösterme, zihin haritası, video izleme, drama yapma vb. çalışmalar.
Ele alınacak kazanımlarda yer alan bilgileri, kavramları ve Becerileri keşfetmeye yönelik etkinlikler	Gözlem yapma, tahmin etme, hipotez kurma, test etme, soru sorma, keşfetme, inceleme yapma, araştırma yapma, beyin fırtınası, problem çözme, bulmaca çözme, tartışma, gösteri-deny, drama yapma vb. çalışmalar.
Kazanımlarla ilgili bilgilerin, kavramların ve Becerilerin açıklanmasına yönelik etkinlikler	Örnekleme, tablo-grafik okuma, yorumlama, ilişkilendirme, tanımlama, açıklama, zaman şeridi oluşturma, kavram haritası oluşturma, afiş-poster, soru-cevap, tartışma, simülasyon, video sunma vb. çalışmalar.
Kazanılan bilgi, kavram ve becerilerin genişletilmesi, Derinleşmesi ve günlük yaşama transfer edilmesine yönelik Etkinlikler	Derinleştirme, soru sorma, ilişkilendirme, akıl yürütme, muhakeme etme, yeni durumlara uygulama, yeni problemler üretme-çözme, deneyimleme, metin oluşturma, video konferans, benzetmeler yapma vb. çalışmalar.
Kazanımların değerlendirilmesine yönelik etkinlikler	Öz değerlendirme, grup değerlendirme, akran değerlendirme, performans ödevi, portfolyo,

ödev verme, ne öğrendik? ünite değerlendirme soruları, kavram haritaları, projeler, yazılı raporlar, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme vb. çalışmalar.

## Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırma verilerinin doğruluğunu ifade eder. Geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesidir (Kirk ve Miller, 1986; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Geçerliğin en önemli ölçütü elde edilen verilerin ayrıntılı raporlanması ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının okuyucuya açıklanmasıdır. Nitel araştırmalarda veri geçerliğinin belirlenmesinde çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi gibi yöntemler kullanılır. Bu bağlamda araştırmada, araştırma geçerliği veri teyidine dayalı olarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Temaların elde edilişi ve karar verilmesi sürecinde alan uzmanları ve meslektaş teyidine başvurulmuş ve üzerinde uzlaşılan anlamlar doğrultusunda temaların oluşturulmasına karar verilmiştir. Araştırma sonuçlarının inanırılığına konu olan güvenirlilik ise araştırma sürecinin ayrıntılı açıklanmasını temele alır. Böylece araştırmacı topladığı verilerle sonuçlarını oluşturulduğu yani kendi önyargılarının sonuçları etkilemediğini kanıtlamış olacaktır. Çalışmada güvenirliliği sağlamak için veri teyidi yapılmıştır. Teyit incelemesinde sonuçlar ile veriler karşılaştırılır. Miles ve Huberman, 1994'ten (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011),  $[\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})] \times 100$  formülünden hareketle güvenirliliğin %70 ve üzerinde olması, çalışmanın güvenilir sonuçlar vermesi için yeterli kabul edilir. Bu bağlamda öncelikle teyit incelemesi için bir uzman yardımı alınmıştır. Toplanan verilerle ilgili olarak, oluşturulan temalar ve kodlar uzmanların görüşlerine sunulmuş, gerekli karşılaştırmalar ve teyitler yapılmış, veri tutarlılıkları incelenmiş, herhangi bir yorum katılmadan okuyucuya sunulmuş ve daha sonra da yorumlar yapılmıştır.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın bulguları sunulmuştur. Bulgular, random yoluyla ele alınan iki ünite, etkinliklerin yapılandırıcı öğrenme anlayışına uygunluğuna cevap arayan beş (5) alt soru doğrultusunda, neden-sonuç ilişkisi kurularak sunulmuş, açıklanmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

### 1. Ünite: Tam Sayılarla İşlemler

#### Konuya girişte öğrencinin motivasyonunu artıracak ve ön bilgilerini açığa çıkaracak etkinlikler

Ders kitabında, “tam sayılar” ünitesine girişte, “hatırlayalım” bölümü yer almaktadır. Bu bölümde 9 adet soru bulunmaktadır. Birinci soruda günlük hayattan 6 durum (hava sıcaklığı, alacak-

verecek, deniz seviyesinin altı-üstü) verilmiş olup bunların tam sayı olarak ifade edilmesi istenmiştir. Bu soru, 6. Sınıf “M.6.1.4.1. Tam sayıları tanır ve sayı doğrusunda gösterir.” kazanımını hatırlatmaktadır. İkinci soruda iki tam sayı birbiri ile kıyaslanarak  $<$ ,  $>$  ve  $=$  sembollerinin kullanılması istenmiştir. Bu soru, 6. Sınıf “M.6.1.4.2. Tam sayıları karşılaştırır ve sıralar” kazanımını hatırlatmaktadır. Üçüncü soruda 5 adet ifade verilmiş olup bu ifadelere karşılık gelen değerlerle eşleştirilmesi istenmiştir (En büyük negatif tam sayı; en küçük pozitif tam sayı, iki basamaklı en büyük negatif tam sayı, rakamları farklı iki basamaklı en küçük negatif tam sayı; rakamları farklı üç basamaklı en büyük negatif tam sayı; +1; -102; -98; -10; -987; -1). Bu soru 6. Sınıf “M.6.1.4.1. Tam sayıları tanır ve sayı doğrusunda gösterir.” kazanımını hatırlatmaktadır. Dördüncü soruda benzin, saf alkol, civa, kan ve suyun donma sıcaklıkları ( $^{\circ}\text{C}$ ) tabloda gösterilmiştir. Bu tabloyla ilgili olarak; donma noktası en düşük sıvı,  $-40^{\circ}\text{C}$ 'ta donmuş olan sıvılar ve  $-30^{\circ}\text{C}$ 'ta sıvı halde olan sıvıların bulunması istenmiştir. Bu soru, 6. Sınıf “M.6.1.4.1. Tam sayıları tanır ve sayı doğrusunda gösterir.” kazanımını hatırlatmaktadır. Beşinci soruda ise -16 ile +5 arasında yer alan tam sayıların bulunması istenmiştir. Bu soru, 6. Sınıf “M.6.1.4.1. Tam sayıları tanır ve sayı doğrusunda gösterir.” kazanımını hatırlatmaktadır. Altıncı soruda sayı doğrusunda -3 noktasına 5 birim uzaklıkta bulunan tam sayıların bulunması istenmiştir. Bu soru, 6. Sınıf “M.6.1.4.3. Bir tam sayının mutlak değerini belirler ve anlamlandırır.” kazanımını hatırlatmaktadır. Yedinci soruda ise tam sayıların mutlak değerlerinin sonuçlarının bulunması istenmiştir. Bu soru 6. Sınıf “M.6.1.4.3. Bir tam sayının mutlak değerini belirler ve anlamlandırır.” kazanımını hatırlatmaktadır. Sekizinci soruda mutlak değeri 7'den küçük tam sayıların bulunması istenmiştir. Bu soru 6. Sınıf “M.6.1.4.3. Bir tam sayının mutlak değerini belirler ve anlamlandırır.” kazanımını hatırlatmaktadır. Dokuzuncu soruda ise üslü ifadelerinin değerlerinin hesaplanmaları istenmiştir. Bu soru 6. Sınıf “M.6.1.1.1. Bir doğal sayının kendisiyle tekrarlı çarpımını üslü ifade olarak yazar ve değerini hesaplar.” kazanımını hatırlatmaktadır. “Hatırlayalım” bölümünde yer alan soruların altıncı sınıf matematik öğretim planında tam sayılar ünitesinde yer alan kazanımlara uygun olduğu, daha önceden öğrenilen bilgilerin, kavramların ve becerilerin hatırlanmasına yönelik sorular yer almaktadır. Bu sorular; boşluk doldurma, eşleştirme test maddeleri ve klasik test soruları şeklinde sorulmuştur. Bu kısımda aynı zamanda öğrencinin konuya başlamadan önce soruları evde çözerek derse hazır gelmesini öneren yönlendirici bir mesaj vardır. Ayrıca pozitif/negatif tam sayılar ve sıfır rakamını hatırlatmak amacıyla tam sayılarla ilgili bir metin verilmiştir. Bu metinde; “Kuşun kafasının konumu deniz seviyesinin üzerinde ve 1.Metrede olduğu için +1, deniz yıldızının konumu deniz seviyesinin altında ve 1.Metrede olduğu için -1, dalgıcın başının konumu deniz seviyesinin altında ve 5.Metrede olduğu için -5 ile belirtilir”. “Tam sayılarla karşılaştığımız durumlardan bir diğeri de sıcaklık değerleridir. Kutuplardaki hava sıcaklıkları genellikle negatif tam sayılarla, ekvator çevresindeki sıcaklıklarsa pozitif tam sayılarla ifade edilir. Günlük hayatta tam sayılarla karşılaştığınız durumlara örnek veriniz.” Metinde verilen kuşun, deniz yıldızının ve dalgıcın konumları resim üzerinde gösterilerek görselleştirilmiştir. Altıncı

sınıf matematik öğretim programında yer alan “M.6.1.4.1. Tam sayıları tanır ve sayı doğrusunda gösterir. a) Tam sayılara olan ihtiyacın fark edilmesine yönelik çalışmalara yer verilir. b) Pozitif ve negatif tam sayıların zıt yön ve değerleri ifade etmede kullanıldığı vurgulanır. Örneğin asansörde katların belirtilmesi, hava sıcaklıkları vb.” kazanımının hatırlatılmasına yönelik bir etkinlik olarak değerlendirilmiştir.

Kitapta tam sayıların kullanım alanlarıyla ilgili olarak da ülkemizde (En yüksek sıcaklık: + 49 °C Şırnak Cizre, 27 Ağustos 1961; En düşük sıcaklık: -46 °C, Van Çaldıran, 9 Ocak 1990) ve dünyada (En yüksek sıcaklık: 57 °C Greenland T-Ranch, California, USA, 10 Temmuz 1913; En düşük sıcaklık: -89 °C, Vostok, Antartika, 21 Temmuz 1983) ölçülen en yüksek ve en düşük sıcaklıklar tablo olarak gösterilmiştir. Öğrencilerden de günlük yaşamda tam sayılarla karşılaştıkları durumlara örnekler vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin bir kavramla ilgili daha önceki bilgileri ortaya çıkarılır ve şu anki ve gelecekteki konularla bağlantılar kurulması teşvik edilir (Aslim, 2014). Özellikle verilen, ayırt edici bir olay, soru ve diğer bazı eylemler öğrencilerin konu üzerine olan dikkat ve ilgilerini artırır (Pektaş, 2008). Tam sayılar ünitesine girişte ön bilgiler sorularla, metinle ve tablolarla açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Metinde verilen canlıların konumlarının görselleştirilmesi, ülkelerde ölçülen en yüksek ve en düşük sıcaklıkların verilmesi, bu bölümde yer alan soruların kolaylıkla cevaplanabilir olması ve günlük yaşamdan örnekler istenmesi, öğrencilerin motivasyonunu artıracak ve ön bilgilerini açığa çıkaracak etkinlikler olarak yorumlanmıştır.

## **Ele alınacak kazanımlarda yer alan bilgileri, kavramları ve becerileri keşfetmeye yönelik etkinlikler**

### ***Tam sayılarla toplama işlemi***

“Tam sayılarla toplama işleminde” öğrencilerin bilgileri, kavramları ya da becerileri keşfetmesi için ders kitabında bir adet etkinlik yer almaktadır. Etkinlikte altı ilin 1 Ocak 2016 tarihindeki sıcaklık değerleri Türkiye haritasında gösterilerek verilmiştir. İllerin sıcaklıkları, 3 °C ve 8 °C arttırılarak termometre üzerinde gösterilmesi ve tabloya yazılması istenmiştir. Her ilin yeni sıcaklık değerlerinin nasıl hesaplanacağını ifade eden işlemi tabloya ilgili sütuna yazmaları istenmiştir. Keşfetme aşamasında öğrencilerin; kavramları, süreçleri ve becerileri oluşturmaya devam edecekleri ortak ve somut tecrübeler oluşturabilmek amaçlanmaktadır (Pektaş, 2008). Öğrencilere ortak pratik deneyimler yaşamaları için zaman ve mekân tanınır, onlara kavram ve beceriler geliştirmeleri için fırsatlar verilir (Aslim, 2014). Tam sayılarla toplama işlemi konusunda yer alan etkinlikte öğrencilerin somut ve ortak tecrübelerin oluşmasına, yaparak yaşayarak öğrenmesi, keşfetmesi, deneyimlemesi, düşünmesi ve sorgulanması sağlanmıştır. Soyut bir konu olan tam sayılarla toplama işlemi konusunu somut materyaller ile öğrencinin keşfetmesi sağlanmıştır. Dolayısıyla öğrenci merkezli bir çalışmadır. Öğrenci merkezli

olması, aktif öğrenmeye fırsat vermesi, keşfetmeye, düşünmeye ve sorgulamaya olanak sağladığı için yapılandırmacı anlayışına uygun bir keşfetme çalışması şeklinde yorumlanmıştır.

### ***Tam sayılarla toplama işleminin özellikleri***

“Tam sayılarla toplama işleminin özellikleri” konusunda bilgi, kavram ve becerileri keşfetmeye yönelik olarak bir adet etkinlik yer almaktadır. Tam sayılarla toplama işleminin dört özelliği ile ilgili dört tane soru sorulmuştur. Her soru bir özelliğin keşfedilmesini sağlayacak şekilde örneklendirilmiştir. Öğrencinin, sorulardan çıkarım yaparak tam sayılarla toplama işleminin özelliklerini keşfetmesi sağlanmıştır. Özellikler öğrenciye doğrudan verilmemiştir. Soyut bir konu olan tam sayılarla toplama işleminin özellikleri örneklendirme yoluyla öğrencinin keşfetmesi sağlanmıştır. Dolayısıyla öğrenci merkezli bir çalışmadır. Öğrencilerin çeşitli kaynaklardan araştırarak, deneyler yaparak ya da tartışarak kendi kendilerine bazı bilgilere ulaşmaları sağlanır (Ağgöl ve Bayrakçeken, 2010). Dolayısıyla öğrenci merkezli olması, aktif öğrenmeye fırsat vermesi, keşfetmeye, düşünmeye ve sorgulamaya olanak sağladığı için yapılandırmacı anlayışa uygun bir çalışma şeklinde yorumlanmıştır.

### ***Tam sayılarla çıkarma işlemi***

“Tam sayılarla çıkarma işleminde” yer alan bilgi, kavram ve becerileri keşfetmeye yönelik iki etkinlik yer almaktadır. Birinci etkinlikte Marmaray Projesi ve Avrasya Tüneli Projeleri ile ilgili bilgilendirici bir metin görselleştirilerek verilmiştir. Öğrencilere “Marmaray’ın ve Avrasya Tüneli’nin en derin noktalarını matematiksel olarak nasıl ifade edersiniz?” ve “Bu iki projenin en derin noktaları arasındaki mesafeyi bulmak için gerekli işlemi yazınız.” soruları sorulmuştur. Görselden de yararlanarak öğrenci iki nokta arasındaki mesafeyi çıkarma işlemi yaparak bulabilecektir. Öğrencilere ortak pratik deneyimler yaşamaları için zaman ve mekân tanınır, onlara kavram ve beceriler geliştirmeleri için fırsatlar verilir (Aslim, 2014). Metinde yer alan bilgilerin görselleştirilerek verilmesi ve öğrencilere yol gösterici sorular sorularak kendi kendilerine bilgilere ulaşmaları sağlanmıştır. Dolayısıyla yapılandırmacı anlayışa uygun bir keşfetme çalışması şeklinde yorumlanmıştır.

İkinci etkinlikte ise tam sayılarla çıkarma işlemi, önceki kazanım olan tam sayılarla toplama işlemi ile ilişkilendirilerek örneklendirilmiştir. Etkinlik A ve B bölümlerinden oluşmaktadır. A bölümünde tam sayılarla çıkarma işlemiyle ilgili bir işlem verilmiştir. İşlemin hem sayı doğrusu üzerinde hem de sayma pulları ile gösterilmesi istenmiştir. B bölümünde ise tam sayılarla toplama işlemi ile ilgili bir işlem verilmiştir. Burada yer alan işlemin de hem sayı doğrusu üzerinde hem de sayma pulları ile gösterilmesi istenmiştir. Öğrencinin sayı doğrusundan ve sayma pullarından elde ettiği sonuçlara yönelik birtakım sorular sorulmuştur. Bu sorular, A ve B bölümündeki 1. ve 2. Sayıların işaretlerine dikkat çekmeye yöneliktir. “Toplama ve çıkarma işlemi ile sayıların işaretleri arasında nasıl

bir ilişki vardır?” Sorusu ile de öğrencinin yaptığı etkinlikten çıkarım yapması, sorgulaması, düşünmesi ve keşfetmesi sağlanmıştır.

Birinci etkinlikte; öğrencinin tam sayılarla çıkarma işlemini hem görselden yararlanarak hem de yönlendirici sorular sorarak konuyu keşfetmesi sağlanmıştır. İkinci etkinlikte ise tam sayılarla çıkarma işlemi, tam sayılarla toplama işlemi ile ilişkilendirilerek ilgili kazanımların keşfedilmesine yönelik bir çalışmadır. Her iki etkinliğin de öğrenci merkezli olması, öğrencilerin bilgilere kendi kendilerine ulaşmalarını sağlaması, ortak ve somut tecrübeler oluşturması, aktif öğrenmeye fırsat vermesi, keşfetmeye, düşünmeye ve sorgulamaya olanak sağladığı için yapılandırmacı anlayışa uygun keşfetme çalışmaları olarak yorumlanmıştır.

### ***Tam sayılarla çarpma işlemi***

“Tam sayılarla çarpma işlemi” konusunda bilgi, kavram ve becerileri keşfetmeye yönelik keşfetme çalışması olarak bir adet etkinlik yer almaktadır. Tam sayılarla çarpma işleminde, sabit hızla ilerleyen bir denizaltının 4. ve 15. Dakikalarda indiği derinliği toplama işleminden yararlanarak bulmaları istenmiştir. Öğrenciden aynı derinliği toplama işlemi dışında farklı bir yöntemle bulması istenmiştir. Metin aynı zamanda görselleştirilerek verilmiştir. Tam sayılarla çarpma işlemi, öğrencinin önceki kazanım olan tam sayılarla toplama işlemiyle ilişkilendirilerek verilmiştir. Etkinlikte öğrenciye şu sorular sorulmuştur: “Denizaltının 4. Dakikada indiği derinliği toplama işleminden yararlanarak bulunuz.”, “Aynı derinliği bulabilmek için toplama işlemi dışında farklı bir yöntem belirleyiniz.” ve “Belirlediğiniz yöntemle denizaltının derine inmeye başladığı ilk andan itibaren 15 dakika sonraki derinliğini hesaplamak için gereken işlemi yazınız.”. Problem durumuyla öğrencinin düşünmesi, sorgulaması ve keşfetmesi sağlanmıştır. Günlük hayat problemi ile ilişkilendirilmesi, öğrenci merkezli olması, aktif öğrenmeye fırsat vermesi, keşfetmeye, düşünmeye ve sorgulamaya olanak sağlamasından dolayı yapılandırmacı anlayışa uygun keşfetme çalışmaları etkinlikleri şeklinde yorumlanmıştır.

### ***Tam sayılarla çarpma işleminin özellikleri***

“Tam sayılarla çarpma işleminin özellikleri” konusunda; bilgi, kavram ve becerileri keşfetmeye yönelik olarak bir adet etkinlik yer almaktadır. Tam sayılarla çarpma işleminin yedi özelliği için yed, tane soru sorulmuştur. Her soruda iki işlem vardır. Özellikler öğrenciye doğrudan verilmemiş, her soruyla bir özelliğin keşfedilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrenci, işlemlerin sonuçlarını bularak özelliği keşfedecektir. Soyut bir konu olan tam sayılarla çarpma işleminin özelliklerini, örneklendirme yoluyla öğrencinin keşfetmesi sağlanmıştır. Dolayısıyla öğrenci merkezli bir çalışmadır. Öğrenci merkezli olması, aktif öğrenmeye fırsat vermesi, keşfetmeye, düşünmeye ve sorgulamaya olanak sağladığı için yapılandırmacı anlayışa uygun bir çalışma olarak yorumlanmıştır.

### ***Tam sayılarla bölme işlemi***

“Tam sayılarla bölme işlemi” konusunda; bilgi, kavram ve becerileri keşfetmeye yönelik olarak bir adet etkinlik yer almaktadır. Etkinlikte “tam sayılarla bölme işlemi” önceki kazanım olan “tam sayılarla çarpma işlemi” ile ilişkilendirilmiştir. Etkinlikte bir adet tablo vardır. Tablonun birinci sütununda çarpma işlemleri, ikinci sütununda ise bölme işlemleri yer almaktadır. Tabloda yer alan işlemlerde aynı ve farklı işaretli tam sayıların çarpımı ve bölümü ile ilgili örneklendirmeler yapılmıştır. Öğrenciden, tabloda verilen birinci sütundaki çarpma işlemlerinin sonuçlarını bulmaları istenmiştir. İkinci sütunda yer alan bölme işlemleri ise çarpma işlemlerinin sonuçlarının çarpanlardan birine bölümü olarak verilmiştir. Öğrenci bölme işlemlerinin sonuçlarını verilmeyen çarpan olarak bulabilecektir. Bu tablo sayesinde öğrenci aynı ve farklı işaretli tam sayıların bölümünde sonucun işaretini keşfederek bulabilecektir. Etkinliğin öğrenci merkezli olması, aktif öğrenmeye fırsat vermesi, keşfetmeye, düşünmeye ve sorgulamaya olanak sağladığı için yapılandırmacı anlayışa uygun bir çalışma olarak yorumlanmıştır.

### ***Tam sayıların kuvveti***

“Tam sayıların kuvveti” konusunda; bilgi, kavram ve becerileri keşfetmeye yönelik iki adet etkinlik bulunmaktadır. Birinci etkinlikte bakterilerin bölünmesiyle ilgili bir problem durumu söz konusudur. Bakterilerle ilgili bilgilendirici bir metin verilmiştir. Bakterilerin bölünmesi görselleştirilmiştir. Her 20 dakikada ikiye bölünerek çoğalan bir bakterinin, ilk beş bölünmesi sonucu oluşan bakteri sayısını bulmaları istenmiştir. Buldukları bakteri sayılarını başka nasıl ifade edebilecekleri sorulmuştur. Bakterileri, her defasında ikiye değil de üçe bölünselerdi, 4. ve 20. Bölünmelerdeki bakteri sayılarını nasıl ifade edebilecekleri sorulmuştur. Öğrenci görselden de yararlanarak bölünmeler sonucunda oluşan bakteri sayılarını bulabilecektir. Buldukları sonuçları önceki öğrenmelerden üslü sayıların kuvveti ile ilişkilendirip ikinin kuvveti şeklinde gösterebilecektir. Bu işlemlerden çıkarım yaparak üçe bölünmelerde ise üçün kuvveti şeklinde bölünmeler gerçekleşeceğini keşfedecektir. Öğrencilere ortak pratik deneyimler yaşamaları için zaman ve mekân tanınır, onlara kavram ve beceriler geliştirmeleri için fırsatlar verilir (Aslim, 2014). Keşfetme aşamasında öğrencilerin çeşitli kaynaklardan araştırarak, deneyler yaparak ya da tartışarak kendi kendilerine bazı bilgilere ulaşmaları sağlanır (Ağgöl ve Bayrakçeken, 2010). Etkinliğin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, öğrenci merkezli olması, aktif öğrenmeye fırsat vermesi, keşfetmeye, düşünmeye ve sorgulamaya olanak sağladığı için yapılandırmacı anlayışa uygun bir keşfetme çalışma olarak yorumlanmıştır.

İkinci etkinlikte ise öğrencilere dört adet tablo verilmiştir. Her tabloda üç sütun vardır. Birinci sütunda üslü ifade, ikinci sütunda tekrarlı çarpım ve üçüncü sütunda ise üslü ifadenin değeri vardır. Tablonun nasıl doldurulması gerektiği ile ilgili örnek bir çözüm vardır. Öğrencinin bu tabloyu doldurduktan sonra negatif tam sayıların tek ve çift kuvvetlerinin işaretlerinin durumunu, değerleri



bulmadan söyleyebilmesi için kuralın öğrenci tarafından keşfedilmesi sağlanmıştır. Etkinliğin öğrenci merkezli olması, aktif öğrenmeye fırsat vermesi, keşfetmeye, düşünmeye ve sorgulamaya olanak sağladığı için yapılandırmacı anlayışa uygun bir keşfetme çalışması olarak yorumlanmıştır.

“Tam sayıların kuvveti” başlığında, pozitif tam sayıların kuvveti ile ilgili bir keşfetme çalışmasına rastlanmamıştır. Pozitif tam sayıların kuvvetleri ile ilgili bilgi öğrenciye doğrudan verilmiştir. Bilginin hazır olarak verilmesi, genelden özele sunulması, pozitif tam sayıların kuvvetlerini öğrenme etkinliklerinin bilgi, kavram ve becerilerinin öğrenilmesi durumunun yapılandırmacı anlayışa uygun olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

### ***Tam sayı problemleri***

“Tam sayı problemleri” konusunda, öğrenciye günlük hayattan bir problem durumu verilmiştir. Öğrencinin problemi, problem çözme basamaklarından faydalanarak çözmesi istenmiştir. Problem çözme basamaklarını kullanarak problem çözmenin faydalarını düşünmesi istenmiştir. Öğrencinin tamsayı problemlerini çözmesine yardımcı olacak basamakları kullanması, çözümü öğrencinin bulmasını, keşfetmesini sağladığı için yapılandırmacı anlayışa uygun bir keşfetme çalışması olarak yorumlanmıştır.

### **Kazanımlarla ilgili bilgilerin, kavramların ve becerilerin açıklanmasına yönelik etkinlikler**

Tam sayılarla toplama işlemi, tam sayılarla çıkarma işlemi, tam sayılarla çarpma işlemi, tam sayılarla bölme işlemi, tam sayıların kuvveti ve tam sayı problemleri ile ilgili bilgiler, kavramlar ve beceriler; “birlikte çözelim” başlıklarında yer alan soruların çözümlerinden sonra verilmiştir. Soruların çözümlerinde ayrıntılı açıklamalar ve zenginleştirilmiş görseller yer almaktadır. Sorunun çözümünden elde edilen bilgiler, renkli metin kutuları içerisinde öğrencinin dikkatini çekecek biçimde verilmiştir. Konu ile ilgili bilgiler, kavramlar ve beceriler öğrenciye sorular üzerinden, önce örneklendirilmiş, ayrıntılı çözümü yapılmış daha sonra da bilgi, kavram ve becerilerin açıklamaları verilmiştir. Dolayısıyla yapılandırmacı anlayışa uygun çalışmalar olarak yorumlanmıştır. Tam sayılarla toplama işleminin dört özelliği ve tam sayılarla çarpma işleminin yedi özelliği, sorular üzerinden öğrencinin keşfetmesini sağlayacak şekilde verilmiştir. Öğrenciler, sorulardan kuralları keşfettikten sonra kural renkli metin kutuları içerisinde verilmiştir. Açıklama basamağı öğretmenin, öğrencilerin deneyimlerini bir araya getirmeleri, buldukları sonuçları açıklamaları ve yeni kavramlar oluşturmaları için temel bilgi düzeyinde açıklamalarda bulunduğu basamaktır (Ağgöl ve Bayrakçeken, 2010). Öğrenci bilgi, kavram ve becerileri keşfettikten sonra bilgi verildiği için yapılandırmacı anlayışa uygun bir çalışma olarak yorumlanmıştır.

### **Kazanılan bilgilerin, kavramların ve becerilerin genişletilmesi, derinleşmesi ve günlük yaşama transfer edilmesine yönelik etkinlikler**

### ***Tam sayılarla toplama işlemi***

Ders kitabında, kazanımların genişletilmesi ve derinleşmesi için 2 adet soru sorulmuştur. Bu sorular; “*Yukarıda yaptığımız  $(+2) + (+5) = +7$  ve  $(-3) + (-6) = -9$  işlemlerini inceleyiniz. Toplanan sayıların mutlak değerlerini kullanarak işlemin sonucunu nasıl elde edersiniz?*” ve “*Toplanan sayıların işareti ile toplamın (sonuç) işareti arasında nasıl bir ilişki vardır?*” Derinleştirme, öğrencilere yeni sınıflandırmalarını, tanımlamalarını, açıklamalarını ve yeteneklerini yeni fakat benzer durumlara uygulama, ilgili bilgilerini ilerletme ve onları başka bağlamlara uygulama olanağı verir (Ağgöl ve Bayrakçeken,2010). Dolayısıyla öğrencinin konu ile ilgili gerekli bilgileri düşünerek, araştırarak, neden-sonuç ilişkisi kurarak genişletilmesi ve derinleştirilmesi sağlanmıştır. Tam sayılarla toplama işlemi, Celsius ve Kelvin termometreleri ile ilgili bilgiler verildikten sonra illerin sıcaklık değerleriyle ilişkilendirilmesi ile konu günlük yaşama transfer edilmiştir. Kitabın “birlikte çözelim” bölümlerinde yer alan sorularda asansör, alacak-verecek, denizin altı ve üstü ile ilgili tam sayılar günlük yaşamla ilişkilendirilerek verilmiştir.

### ***Tam sayılarla toplama işleminin özellikleri***

“Tam sayılarla toplama işleminin özellikleri” konusunda, işlemlerin sonuçlarını bulmaya, toplama işlemlerinin özelliklerini kullanarak işlemlerde verilmeyen tam sayıları bulmaya ve verilen işlemlerde hangi özelliklerin kullanıldığına yönelik sorular yer almaktadır. Dolayısıyla tam sayılarla toplama işleminin özellikleri ile ilgili genişletme, günlük yaşama transfer etme ve derinleştirmeye yönelik çalışmaların toplama işlemiyle birlikte verildiği şeklinde değerlendirilmiştir.

### ***Tam sayılarla çıkarma işlemi***

“Tam sayılarla çıkarma işleminin” keşfetme bölümünde yer alan metinde, Marmaray ve Avrasya Tüneli Projelerinin yapım yılları, özellikleri ve önemlerinden bahsedilerek günlük yaşamla ilişkilendirilmiştir. Metnin devamında sorularla konu genişletilmiş ve derinleştirilmiştir. Tam sayılarla çıkarma işlemi konusunda etkinlik başlığında yer alan bölümde konu, sayma pulları ve sayı doğrusunda göstermeyle ilerletilmiş ve derinleştirilmiştir. Derinleştirme basamağı deneysel sorgulama, inceleme projeleri, problem çözümü ve karar verme etkinliklerini kapsar (Ağgöl ve Bayrakçeken, 2010). “Birlikte çözelim” bölümlerinde yer alan sekiz problemin çözümü ile de konu derinleştirilmiş ve genişletilmiştir. Kitabın “birlikte çözelim” bölümlerinde yer alan problemler alacak-verecek ve sıcaklık ile ilişkilendirilerek günlük yaşama transfer edilmiştir.

### ***Tam sayılarla çarpma işlemi***

“Tam sayılarla çarpma işleminin” keşfetme bölümünde yer alan metinde, çarpma işlemi sabit hızla derine inen bir denizaltı ile ilişkilendirilerek konu günlük yaşama transfer edilmiştir. “Birlikte çözelim” bölümlerinde yer alan sorularda derinlik, sıcaklık ve kar-zarar gibi günlük yaşam problemleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu bölümde çarpma işlemlerin sonuçlarını bulma, tablo doldurma ve konu ile ilgili günlük yaşamdan problemler ve çözümleri yer almaktadır. Derinleştirme basamağı deneysel sorgulama, inceleme projeleri, problem çözümü ve karar verme etkinliklerini kapsar (Ağgül ve Bayrakçeken, 2010). Dolayısıyla tam sayılarla çarpma işleminde genişletme, derinleştirme çalışmalarına yer verildiği ve konunun günlük yaşama transfer edildiği görülmüştür.

### ***Tam sayılarla çarpma işleminin özellikleri***

“Tam sayılarla çarpma işleminin özellikleri” konusunda işlemlerin sonuçlarını bulma, çarpma işleminin özelliklerinden yararlanarak verilmeyen çarpanları bulma ve işlemler ile çarpma işleminin özelliklerini eşleştirme çalışmaları yer almaktadır. Tam sayılarla çarpma işleminin özellikleri konusunda sorulan sorular işlem becerisini ve özellikleri kavratmaya yönelik olmasından dolayı günlük yaşama transfer edilememiştir. Derinleştirme basamağı deneysel sorgulama, inceleme projeleri, problem çözümü ve karar verme etkinliklerini kapsar (Ağgül ve Bayrakçeken, 2010). Dolayısıyla tam sayılarla çarpma işleminin özelliklerinde günlük yaşama transfer çalışmalarına rastlanmamıştır. Deneysel sorgulama ve problem çözümleri ile konu genişletilmiş ve derinleştirilmiştir.

### ***Tam sayılarla bölme işlemi***

“Tam sayılarla bölme işlemi” konusunda keşfetme bölümünde yer alan metinde, bölme işlemi marangozun kitaplık yapımıyla ilişkilendirilerek bölme işlemi günlük yaşama transfer edilmiştir. “Birlikte çözelim” bölümlerinde yer alan sorularda; alışverişlerde yapılan taksitlendirmeler ve bir madencinin madene inebilmesi ile ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla konu günlük yaşama transfer edilerek örneklendirilmiştir. Konunun derinleşmesi ve genişlemesi için öğrenciye “*Sıfırdan farklı bir tam sayının sıfıra bölümünün neden tanımsız olduğunu araştırınız.*” sorusu sorulmuştur. Bu soru sorulmadan önce öğrenciye “*Sıfırın sıfırdan farklı bir sayıya bölümü sıfırdır.*” bilgisi verilmiştir. Dolayısıyla tam sayılarla bölme işleminde genişletme, derinleştirme çalışmalarına yer verildiği ve konunun günlük yaşama transfer edildiği görülmüştür.

### ***Tam sayıların kuvveti***

“Tam sayıların kuvveti” keşfetme bölümünde yer alan metinde konu, menenjit, zatürre, kızamık gibi hastalıkların bakteriler yoluyla bulaştığı, bakterilerden korunma yolları, bakterilerin özellikleri ve üremeleri ile ilişkilendirilerek günlük yaşama transfer edilmiştir. Konunun derinleşmesini ve genişlemesini sağlamak için öğrenciye “*Negatif bir tam sayının kuvvetini hesaplarken kuvvetin tek veya çift sayı olması ile sonucun işareti arasındaki ilişkiyi yazınız.*” Sorusu sorulmuştur. Derinleştirme,

öğrencilere yeni sınıflandırmalarını, tanımlamalarını, açıklamalarını ve yeteneklerini yeni fakat benzer durumlara uygulama, ilgili bilgilerini ilerletme ve onları başka bağlamlara uygulama olanağı verir (Ağgöl ve Bayrakçeken, 2010). Konuyu derinleştirmede kavramların, süreçlerin ve becerilerin genellenmesi, detaylandırılması öncelikli amaçtır (Aslim, 2014). Dolayısıyla kavramın genellenmesi ve bilginin ilerletilerek öğrencinin düşünmesi, sorgulanması ve konular arasında bağlantı kurması sağlandığı için yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun bir çalışma olduğu söylenebilir.

### ***Tam sayı problemleri***

“Tam sayı problemleri” konusunda yer alan “birlikte çözelim” bölümlerinde sıcaklık, mağazada satılan ürünlerin maliyet-satış fiyatları, şirketin kar-zarar durumu, yemeklerin pişme süreleri gibi günlük yaşamla ilişkilendirilmiş sorular yer almaktadır. Tam sayı problemleri konusunda ders kitabında “birlikte çözelim” bölümlerinde yer alan iki sorunun problem çözme basamakları ile ayrıntılı çözümleri yapılmıştır. Dolayısıyla tamsayı problemlerinde konu yapılandırmacı anlayışa uygun olarak derinleştirme ve genişletmeye yönelik çalışmalara rastlanmıştır.

### **Kazanımların değerlendirilmesine yönelik çalışmalar**

Tam sayılarla toplama işlemi, tam sayılarla toplama işleminin özellikleri, tam sayılarla çıkarma işlemi, tam sayılarla çarpma işlemi, tam sayılarla çarpma işleminin özellikleri, tam sayılarla bölme işlemi, tam sayıların kuvveti ve tam sayı problemleri “çözüm sende” bölümüyle kazanımların ölçülmesiyle ilgili değerlendirme soruları yer almaktadır. Ünitenin sonunda yer alan “ünite değerlendirme bölümleri” ile öğrenilen kazanımları değerlendirmeye yönelik sorular yer almaktadır. Bu bölümde on dört soru yer almaktadır. Tam sayılarda toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerinin sonuçlarını bulmaya yönelik olarak üç soru, tam sayılarda üslü ifadelerin değerlerini hesaplamaya yönelik bir soru, tam sayıları sıralama ile ilgili iki soru, tam sayı problemleri ile ilgili iki klasik soru ve beş test sorusu, tam sayılarda çarpma işleminin özellikleri ile ilgili bir soru yer almaktadır. Matematik öğretim programında “tam sayılarla işlemler” ünitesinde yer alan tüm kazanımlarla ilgili soruların yer aldığı görülmüştür. Öğrencinin ünite ile ilgili öğrenme düzeylerini kontrol etmesi için ünitenin sonunda, “kendimi değerlendiriyorum” bölümü yer almaktadır. “Kendimi değerlendiriyorum” öğrencinin ünite ile ilgili öz değerlendirmesini yapabileceği bölümdür. Bu bölümde “tam sayılarla işlemler” ünitesine yer alan beş kazanımı “orta”, “iyi” ve “çok iyi” olarak kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenciye ek olarak üç soru yöneltilmiştir: “tam olarak öğrendiğim konular”, “tekrar etmem gereken konular” ve “öğretmenimden aldığım öneriler”i yazmaları istenmiştir.

Öğrenilen kazanımların değerlendirilmesine yönelik kavram haritaları, projeler, yazılı raporlar, grup veya akran değerlendirmesi, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme

ve performans değerlendirme gibi farklı teknikler kullanılabilirdi. Bu tür alternatif ölçme araçlarının olmaması, değerlendirmenin süreç boyutunun yeterince dikkate alınmadığının bir göstergesi olarak görülebilir. Bu da yapılandırmacı öğrenmenin değerlendirme anlayışının ders kitaplarına yansıtılmasının eksik olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### 4. Ünite: Oran Orantıdan Yüzelere

##### **Konuya girişte öğrencinin motivasyonunu artıracak ve ön bilgilerini açığa çıkaracak etkinlikler.**

Ders kitabında, “oran orantıdan yüzelere”, ünitesine girişte, “hatırlayalım” bölümü yer almaktadır. Bu bölümde dört adet soru bulunmaktadır. Birinci soruda 7-A, 7-B, 7-C ve 7-D sınıflarındaki kız ve erkek öğrenci sayıları tabloda gösterilmiştir. Tabloya göre oluşturulan dört soruda sınıfların birbirlerine oranları sorulmuştur. Bu soru matematik öğretim programında yer alan 6. Sınıf “M.6.1.7.1. Çoklukları karşılaştırmada oran kullanılır ve oranı farklı biçimlerde gösterir.” kazanımını hatırlatmaya yöneliktir. İkinci soruda öğrencilerden tabloda yer alan boşlukları doldurmaları istenmiştir. Tabloda rasyonel sayı, ondalık gösterim, paydası 100 olan rasyonel sayı ve yüzelik gösterim sütunları yer almaktadır. Verilen sayıyı farklı şekillerde yazmaları istenmiştir. Bu soruda matematik öğretim programında yer alan 5. Sınıf “M.5.1.5.2 Paydası 10,100 veya 1000 olan bir kesri ondalık gösterim şeklinde ifade eder”, “M.5.1.5.4. Paydası 10,100 veya 1000 olacak şekilde genişletilebilen veya sadeleştirilebilen kesirlerin ondalık gösterimini yazar ve okur.”, “M.5.1.6.1. Paydası 100 olan kesirleri yüzde sembolü (%) ile gösterir.” ve “M.5.1.6.2. Bir yüzelik ifadeyi aynı büyüklüğü temsil eden kesir ve ondalık gösterimle ilişkilendirir, bu gösterimleri birbirine dönüştürür.” kazanımlarını hatırlatacaktır. Üçüncü soruda ise boyalı bölgeyi yüzde sembolü ile ifade edilmesi istenmiştir. Bu soruda 5. Sınıf “M.5.1.6.1. Paydası 100 olan kesirleri yüzde sembolü (%) ile gösterir.” kazanımını hatırlatmaya yöneliktir. Dördüncü soruda ise çoklukların yüzdesini hesaplama ile ilgili iki problem durumu verilmiştir. Bu soruda 5. Sınıf “M.5.1.6.4. Bir çokluğun belirtilen yüzdesine karşılık gelen miktarı bulur.” kazanımını öğrencilere hatırlatmaktadır. “Hatırlayalım” bölümünde oran, orantı ve yüzelere ilgili daha önceden öğrenilen bilgilerin, kavramların ve becerilerin hatırlanmasına yönelik sorular yer almaktadır. Bu bölümde tablo doldurma ve okuma ile klasik sınav soruları yer almaktadır. Bu bölümünde öğrencinin konuya başlamadan önce soruları evde çözerek derse hazır gelmesini öneren yönlendirici bir mesaj vardır. Oran konusuna girişte, altın oran kavramı ile ilgili açıklayıcı bir metin vardır. Metinde altın oran kavramı ve altın orana sahip doğadan örnekler verilmiştir. Üniteye girişte ilgi çekici bir metnin verilmesi öğrencinin konuya olan ilgisini ve motivasyonunu artıracak niteliktedir. “Hatırlayalım” bölümünde yer alan sorular da konu ile ilgili ön bilgileri açığa çıkaracak nitelikte bir çalışmadır. Konuya giriş aşamasında öğrencilerin bir kavram ile ilgili daha önceki bilgileri ortaya çıkarılır ve şu anki ve gelecekteki konularla bağlantılar kurulması teşvik edilir (Aslim, 2014). Özellikle verilen, ayırt edici bir olay, soru ve diğer bazı eylemler öğrenciler konu üzerine olan dikkat ve ilgilerini

artırır (Pektaş, 2008). Oran orantıdan yüzdeler üitesinde yapılandırıcı anlayışa uygun öğrencinin motivasyonunu artıracak ve ön bilgilerini açığa çıkaracak yapılandırıcı anlayışa uygun çalışmaların olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

### **Ele alınacak kazanımlarda yer alan bilgileri, kavramları ve becerileri keşfetmeye yönelik etkinlikler**

#### ***Oran***

“Oran” konusunda yer alan bilgileri, kavramları ve becerileri keşfetmeye yönelik olarak ders kitabında bir adet etkinlik yer almaktadır. Etkinlikte günlük yaşamdan örnek verilmiştir. Örnekte kullanılan süt miktarı ile üretilen peynir miktarı arasındaki katsayı, oran kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca öğrenciden tablodaki boşlukları doldurması istenmiştir. Öğrenci, kullanılan süt miktarı ile üretilen peynir miktarı arasındaki sabit katsayının oran kavramına eşit olduğunu tablodan yola çıkarak keşfedecektir. Oran kavramı öğrenciye doğrudan bilgi olarak verilmemiştir. Öğrencinin tablodan çıkarım yaparak bulması istenmiştir. Dolayısıyla öğrenci merkezli bir çalışmadır. Öğrenci merkezli olması, aktif öğrenmeye fırsat vermesi, keşfetmeye, düşünmeye ve sorgulamaya olanak sağladığı için yapılandırıcı anlayışına uygun bir keşfetme çalışması olarak yorumlanmıştır.

#### ***Orantı***

“Orantı” konusunda dünyanın yedi harikasından biri olan Keops piramidinin yüksekliğini, kendi boyunun gölgesine oranı ile hesaplama ile ilgili bir metin ve bu metinle ilgili soru yer almaktadır. Öğrenciye “Kendi boyunun gölgesinin boyuna oranı ile piramidin boyunun gölgesinin boyuna oranı arasında hangi ilişkiden yararlanmışır?” sorusu sorulmuştur. Keops piramidinin gölgesinin kendi boyuna oranı ile kendi gölgesinin boyuna oranı arasındaki ilişkiden yola çıkarak orantı kavramı keşfedilmeye çalışılmıştır. Önceki kazanım olan “oran ile orantı” ilişkilendirilerek verilmiştir. Orantı konusu ile ilgili bilgi, kavram ve beceriler öğrenciye doğrudan verilmemiştir. Dolayısıyla öğrenci merkezli bir çalışmadır. Öğrenciye yol gösterici sorular sorularak kendi kendilerine bilgiye ulaşmaları sağlanmıştır. Öğrenci merkezli olması, aktif öğrenmeye fırsat vermesi, keşfetmeye, düşünmeye ve sorgulamaya olanak sağladığı için yapılandırıcı anlayışına uygun bir keşfetme çalışması olarak yorumlanmıştır.

#### ***Doğru orantı***

“Doğru orantı” ile ilgili bilgi, kavram ve becerileri keşfetmeye yönelik olarak ders kitabında iki adet etkinlik yer almaktadır. Birinci etkinlikte öğrencinin doğru orantı kavramına ulaşması için küresel ısınma ile ilgili bir metin ve bu metinle ilgili sorular yer almaktadır. Metinde küresel ısınmanın tanımı

yapılmış, sonuçları ve küresel ısınmayı azaltmak için bazı öneriler verilmiştir. Öğrenciye; atmosfere salınan gaz miktarı ile küresel ısınma arasındaki ilişki, küresel ısınmanın artmasıyla okyanus ve denizlerdeki su miktarı arasındaki ilişki, küresel ısınmanın artmasıyla buzullardaki buz miktarı arasındaki ilişki ve toplu taşıma araçlarının kullanımının artmasıyla küresel ısınma arasındaki ilişkiler sorulmuştur. Öğrenci bu değişkenlerden birinin artması diğer değişkenin de artmasına ya da bir değişkendeki azalmanın diğer değişkende de azalmaya yol açacağına ulaşacaktır. Dolayısıyla öğrenci doğru orantı kavramını keşfedecektir. Doğru orantı kavramı öğrenciye doğrudan verilmemiştir. Öğrencinin aktif öğrenmesine fırsat vermesi, keşfetmeye, düşünmeye ve sorgulamaya olanak sağlamasından dolayı yapılandırmacı anlayışına uygun bir keşfetme çalışması olarak yorumlanmıştır.

İkinci etkinlikte ise doğru orantı kavramı elma miktarı ile fiyatı ilişkilendirilerek verilmiştir. Öğrenciden, tabloda verilmeyen elmaların fiyatlarının bilinenlerden yola çıkarak bulması istenmiştir. Öğrenciden elma miktarı ile fiyatı arasındaki sabit katsayıyı keşfetmesi beklenmektedir. Elma miktarı (kg) arttıkça fiyatının (TL) da arttığını ya da elma miktarı (kg) azaldıkça fiyatında (TL) azaldığını öğrencinin tablodan çıkarım yaparak bulması istenmiştir. Öğrenciye, elma miktarının ve elma fiyatının değişimi ile ilgili nasıl bir genellemeye ulaştığı sorulmuştur. Doğru orantı kavramı günlük yaşamdan bir örnek ile öğrencinin bilgi, beceri ve kavramları keşfetmesi sağlanmıştır. Bilgi, kavram ve beceriler öğrenciye doğrudan verilmemiştir. Dolayısıyla öğrenci merkezli bir çalışmadır. Öğrenci merkezli olması, aktif öğrenmeye fırsat vermesi, keşfetmeye, düşünmeye ve sorgulamaya olanak sağladığı için yapılandırmacı anlayışına uygun bir keşfetme çalışması olarak yorumlanmıştır.

### ***Doğru orantılı iki çokluğa ait orantı sabiti***

“Doğru orantılı iki çokluğa ait orantı sabiti” ile ilgili bilgi, kavram ve becerileri keşfetmeye yönelik olarak ders kitabında bir etkinlik yer almaktadır. Etkinlikte öz kütleinin tanımı verilmiştir. Öğrencinin, farklı kütle ve hacimlerdeki sıvıların aynı olup olmadığı ile ilgili karar vermesi istenmiştir. Öğrenci sıvıların kütleleriyle orantılı olarak hacimlerinde meydana gelen artış arasındaki ilişkiyi öz kütle yardımıyla keşfetmesi beklenmektedir. Öğrenciye doğru orantılı iki çokluğa ait orantı sabiti ile ilgili bilgi, kavram ve beceriler doğrudan verilmemiş soru yardımıyla düşündürülmüştür. Öğrenci merkezli olması, aktif öğrenmeye fırsat vermesi, keşfetmeye, düşünmeye ve sorgulamaya olanak sağladığı için yapılandırmacı anlayışına uygun bir keşfetme çalışması olarak yorumlanmıştır.

### ***Ters orantı***

“Ters orantı” ile ilgili bilgi, kavram ve becerileri keşfetmeye yönelik olarak ders kitabında iki adet etkinlik yer almaktadır. Birinci etkinlikte, öğrencinin ters orantı kavramına ulaşmasına yönelik olarak traktör örneği verilmiştir. Traktörün ön ve arka tekerlerinden hangisinin daha fazla döndüğü ve tekerlerin boyutları ile dönme sayıları arasındaki ilişki sorulmuştur. Etkinlik, öğrenciyi tekerlerin



boyutları ile dönme sayıları arasındaki ilişkiden yola çıkarak ters orantı kavramına ulaştıracaktır. Ters orantı kavramı öğrenciye doğrudan verilmemiştir. Öğrenci günlük yaşamdan verilen örnek sayesinde bu kavrama ulaşacaktır. Öğrenciye yol gösterici, yönlendirici sorular sorarak bilgiye kendi kendine ulaşması sağlanmıştır. Öğrenci merkezli olması, aktif öğrenmeye fırsat vermesi, keşfetmeye, düşünmeye ve sorgulamaya olanak sağladığı için yapılandırmacı anlayışına uygun bir keşfetme çalışması olarak yorumlanmıştır.

İkinci etkinliğimizde ise makine sayısı (adet) ile 10 000 kitabı basma süresi (saat) ile ilgili bir tablo verilmiştir. Öğrencinin tabloda verilenlerden yola çıkarak boşlukları doldurması istenmiştir. Öğrenciye, makine sayısı arttığında işin bitme süresinde nasıl bir değişiklik olduğu, arasındaki ilişki ve tabloda verilmeyen boşluklar sorulmuştur. Etkinlikte, öğrenciden günlük yaşamda bu ilişkiye benzer başka örnekler vermeleri istenmiştir. Öğrenci bu etkinlikte makine sayısı ile basma süresi arasındaki ilişkinin ters orantılı olduğuna ve her satırda verilen makine sayısı ile basma sürelerinin çarpımlarının eşit olduğuna ulaşacaktır. Ters orantı ile ilgili bilgi, kavram ve beceriler öğrenciye doğrudan verilmemiştir. Öğrenci merkezli bir etkinlikle ulaşması sağlanmıştır. Öğrenciye yol gösterici, yönlendirici sorular sorarak bilgiye kendi kendine ulaşması sağlanmıştır. Öğrenci merkezli olması, aktif öğrenmeye fırsat vermesi, keşfetmeye, düşünmeye ve sorgulamaya olanak sağladığı için yapılandırmacı anlayışına uygun bir keşfetme çalışması olarak yorumlanmıştır.

### ***Doğru ve ters orantı problemleri***

“Doğru ve ters orantı problemleri” konusunda “birlikte çözelim” bölümlerinde yedi adet sorunun ayrıntılı çözümü verilmiştir. Dolayısıyla doğru ve ters orantı problemleri ile ilgili bilgi, kavram ve becerileri keşfetmeye yönelik çalışmalara rastlanmamıştır.

### ***Bir çokluğun belirtilen yüzdesini bulma***

“Bir çokluğun belirtilen yüzdesini bulma” ile ilgili ders kitabında iki adet keşfetme çalışması bulunmaktadır. Birinci çalışmada obezite ile ilgili bir metin verilmiştir. Metinde verilen sayısal bilgiler daire grafiği ile gösterilmiştir. Türkiye’de obez 15 yaş ve üzeri genç bireylerin sayısı ile obez erkekler ve kadınların yüzde olarak oranları verilmiştir. Öğrencilere obez kadın ve obez erkek sayılarını nasıl bulunabileceği sorulmuştur. Öğrenci yüzdeleri verilen obez kadın ve erkeklerin sayılarını önceki kazanım olan “doğru orantı” ile bulabilecektir. Öğrenci merkezli bir etkinlikle bilgi, kavram ve becerilere ulaşılması sağlanmıştır. Öğrenci merkezli olması, aktif öğrenmeye fırsat vermesi, keşfetmeye, düşünmeye ve sorgulamaya olanak sağladığı için yapılandırmacı anlayışına uygun bir keşfetme çalışması olarak yorumlanmıştır.



İkinci keşfetme çalışmamız ise öğrencilerin grup çalışması yaparak 500 mL ve 100 mL'lik beherlerle yapılan bir etkinliktir. Etkinlikte öğrencilere birtakım yönergeler verilmiştir. Yönergelerde öğrencilerden beherlerde verilen sıvıları istenen miktarlarda boşaltarak kalan sıvıların yüzdeliklerini hesaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin sıvıların yüzdelik miktarlarını nasıl bulduklarına yönelik sorular yer almaktadır. Öğrenci merkezli bir etkinlikle bilgi, kavram ve becerilere ulaşılması sağlanmıştır. Öğrenci merkezli olması, aktif öğrenmeye fırsat vermesi, keşfetmeye, düşünmeye ve sorgulamaya olanak sağladığı için yapılandırmacı anlayışına uygun keşfetme çalışmaları olduğu şeklinde anlamlandırılabilir.

### ***Bir çokluğu diğer çokluğun yüzdesi olarak hesaplama***

“Bir çokluğu diğer çokluğun yüzdesi olarak hesaplama” ile ilgili bir problem durumu verilmiştir. Problemden iki ortaklı bir şirketin hisse dağılımları daire grafiği ile gösterilmiştir. Daire grafiğinde iki ortak da eşit hisselerle sahiptir. Öğrencilere eşit hisselerle sahip ortakların kişi başına düşen hisselerini yüzde olarak göstermeleri istenmiştir. Öğrencilere konu günlük yaşam problemiyle verilmiştir. Öğrenci görselden de faydalanarak soruyu cevaplayabilecektir. Öğrenci merkezli bir etkinlikle öğrencinin bilgiye ulaşması sağlanmıştır. Dolayısıyla aktif öğrenmeye fırsat vermesi, keşfetmeye, düşünmeye ve sorgulamaya olanak sağladığı için yapılandırmacı anlayışına uygun bir keşfetme çalışması olarak yorumlanmıştır.

### ***Bir çokluğu belli bir yüzde ile artırma ve azaltma, yüzde problemleri***

“Bir çokluğu belli bir yüzde ile artırma ve azaltma, yüzde problemleri” konusunda ders kitabında keşfetmeye yönelik bir adet etkinlik yer almaktadır. Etkinlikte bir kenar uzunluğu 10 cm olan bir kare çizimleri ve bu kareden bir kenar uzunluğu 2 cm olan bir kareyi kesmeleri istenmiştir. Öğrenciye şekil üzerinden birtakım sorular sorulmuştur. Bu sorular; başlangıçta kare ile kesilen karenin alanları, kalan parçanın alanı, kesilen parçanın alanının başlangıçtaki karenin alanının yüzde kaç, kesilen parçanın yüzdesi ile kalan parçanın yüzdesi arasındaki ilişki ve kesilen parçalardan beş tanesi yan yana gelirse oluşan şekil ile başlangıçta şeklin alanının yüzdesini bulmadır. Öğrenci etkinlikte verilen yönergeler sayesinde soruları aktif öğrenme ile cevaplayabilecektir. Konu ile ilgili bilgi, beceri ve kavramlar öğrenciye etkinlik yoluyla verilmiştir. Dolayısıyla öğrenci merkezlidir. Öğrenci merkezli olması, aktif öğrenmeye fırsat vermesi, keşfetmeye, düşünmeye ve sorgulamaya olanak sağladığı için yapılandırmacı anlayışına uygun bir keşfetme çalışması olarak yorumlanmıştır.

### ***Kazanımlarla ilgili bilgilerin, kavramların ve becerilerin açıklanmasına yönelik etkinlikler***

Oran, orantı, doğru orantı, doğru orantılı iki çokluğa ait orantı sabiti, ters orantı, doğru ve ters orantı problemlerinde, bir çokluğun belirtilen yüzdesini bulma, bir çokluğu diğer çokluğun yüzdesi olarak hesaplama, bir çokluğu belirli bir yüzde ile artırma-azaltma ve yüzde problemleri ile ilgili bilgiler,

kavramlar ve beceriler “birlikte çözelim” bölümlerinde yer alan soruların çözümlerinden sonra verilmiştir. Soruların çözümlerinde ayrıntılı açıklamalar ve zenginleştirilmiş görseller yer almaktadır. Soruların çözümlerinden elde edilen bilgiler, renkli metin kutuları içerisinde öğrencinin dikkatini çekecek biçimde verilmiştir. Konu ile ilgili bilgiler, kavramlar ve beceriler öğrenciye sorular üzerinden önce örneklendirilmiş, ayrıntılı çözümü yapılmış daha sonra da bilgi, kavram ve becerilerin açıklamaları verilmiştir. Dolayısıyla konu ile ilgili bilgi, kavram ve becerilerin açıklanmasına yönelik etkinlikler yapılandırıcı anlayışa uygun olarak verildiği şeklinde yorumlanmıştır.

### **Kazanılan bilgilerin, kavramların ve becerilerin genişletilmesi, derinleşmesi ve günlük yaşama transfer edilmesine yönelik etkinlikler**

#### ***Oran***

“Oran” konusunda yer alan etkinlikte, süt ve peynir yapımı ile ilgili günlük yaşamdan örnek verilmiştir. “Birlikte çözelim” bölümlerinde yer alan sorularda marketten şeker alma, pilav yapımı, un fiyatlarının karşılaştırılması, indirim, gerçek uzaklık ve ölçek ile ilgili günlük yaşam problemleri verilmiştir. Miniatürk (etkinlik durumu) ve ölçek ile ilgili metinler ile konu günlük yaşama transfer edilmiştir. Etkinliklerle, “birlikte çözelim” bölümleriyle ve metinlerle konu genişletilmiş ve derinleştirilmiştir. Derinleştirme basamağı deneysel sorgulama, inceleme projeleri, problem çözümü ve karar verme etkinliklerini kapsar (Ağgöl ve Bayrakçeken, 2010). Dolayısıyla oran konusunda genişletme, derinleştirme ve günlük yaşama transfer edilmesine yönelik çalışmalarına yer verildiği görülmüştür.

#### ***Orantı***

“Orantı” konusu, dünyanın yedi harikısından biri olan Keops piramidi ile ilişkilendirilerek günlük yaşamla ilişkilendirilerek verilmiştir. “Birlikte çözelim” bölümlerinde yer alan sorularda alışveriş, taksimetrede yazan ücret, süt fiyatları ile ilgili günlük yaşamdan problem durumları yer almaktadır. Kazanımın genişletilmesi ve derinleşmesine yönelik olarak öğrenciye soru sorulmuştur. Öğrenciye, “Verilen iki çokluğun orantılı olup olmadığına karar verirken nelere dikkat etmeliyiz?” diye soru sorulmuştur. Konu sorularla, etkinliklerle ve “birlikte çözelim” bölümleriyle genişletilmiş ve derinleştirilmiştir. Orantı kazanımının genişletilmesi, derinleşmesi ve günlük yaşama transfer edilmesine yönelik çalışmaların yapılandırıcı anlayışa uygun olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

#### ***Doğru orantı***

“Doğru orantı” konusunda yer alan etkinliklerde ve “birlikte çözelim” bölümlerinde küresel ısınma, elma miktarı ile fiyatı, süre ile alınan yol, süttten yoğurt yapımı ve yaş ile ilgili günlük yaşam

problemleri yer almaktadır. Dolayısıyla konu günlük yaşama transfer edilmiştir. Konu etkinliklerle ve “birlikte çözelim” bölümleriyle genişletilmiş ve derinleştirilmiştir. Doğru orantı konusu ile ilgili derinleştirme, genişletmeye ve günlük yaşama transfer edilmesine yönelik çalışmalara yer verildiği görülmüştür.

### ***Doğru orantılı iki çokluğa ait orantı sabiti***

“Doğru orantılı iki çokluğa ait orantı sabiti” konusu sıvıların kütleleri ve hacimleri, küresel ısınmayla yükselen su seviyesi, ceviz paylaşırma ve atık maddeler ile ilgili günlük yaşamdan problem durumları ile konu günlük yaşama transfer edilmiştir. Konu, deney ve “birlikte çözelim” bölümleriyle genişletilmiş ve derinleştirilmiştir. Dolayısıyla konu ile ilgili derinleştirme, genişletme ve günlük yaşama transfer edilmesine yönelik çalışmalara yer verildiği görülmüştür.

### ***Ters orantı***

“Ters orantı” konusunda; traktörün tekerleri, makine sayısı ile basım süresi arasındaki ilişki, farklı sayılardaki musluklarla havuzu doldurma, hız-zaman ilişkisi gibi günlük yaşamdan problem durumları yer almaktadır. Dolayısıyla konu günlük yaşama transfer edilmiştir. Konu sorularla, etkinliklerle ve “birlikte çözelim” bölümleri ile derinleştirme ve genişletme çalışmaları yapılmıştır. Konu ile ilgili derinleştirme, genişletme ve günlük yaşama transfer edilmesine yönelik çalışmalara yer verildiği görülmüştür.

### ***Doğru ve ters orantı problemleri***

“Doğru ve ters orantı problemleri” konusunda yer alan “birlikte çözelim” bölümlerinde; karışık çerez, izci kampında kalan yiyecekler, ölçek ve mağazada yapılan indirim miktarları gibi günlük yaşamdan problem durumları verilmiştir. Dolayısıyla konu günlük yaşama transfer edilmiştir. Konu, “birlikte çözelim” bölümleriyle genişletilmiş ve derinleştirilmiştir. Dolayısıyla konu ile ilgili derinleştirme, genişletme ve günlük yaşama transfer edilmesine yönelik çalışmalara yer verildiği görülmüştür.

### ***Bir çokluğun belirtilen yüzdesini bulma***

“Bir çokluğun belirtilen yüzdesini bulma” konusunda obezite, emlakçının aldığı komisyon ve kolideki sağlam yumurtaların yüzdesini hesaplama ile ilgili günlük yaşam problemleri yer almaktadır. Dolayısıyla konu günlük yaşama transfer edilmiştir. Konu etkinlikle ve “birlikte çözelim” bölümleriyle genişletilmiş ve derinleştirilmiştir. “Bir çokluğun belirtilen yüzdesini bulma” konusu ile ilgili derinleştirme, genişletme ve günlük yaşama transfer edilmesine yönelik çalışmalara yer verildiği görülmüştür.

---

***Bir çokluğu diğer çokluğun yüzdesi olarak hesaplama***

“Bir çokluğun diğer çokluğun yüzdesi olarak hesaplama” konusunda KDV, gidilen yol, okulda görev yapan öğretmenler ve dikilen fidanların yüzdesini bulma ile ilgili günlük yaşamdan problem durumları verilmiştir. Dolayısıyla konu günlük yaşama transfer edilmiştir. Konu etkinlikle ve “birlikte çözelim” bölümleriyle genişletilmiş ve derinleştirilmiştir. “Bir çokluğun diğer çokluğun yüzdesi olarak hesaplama” konusu ile ilgili derinleştirme, genişletme ve günlük yaşama transfer edilmesine yönelik çalışmalara yer verildiği görülmüştür.

***Bir çokluğu belirli bir yüzde ile artırma, azaltma, yüzde problemleri***

“Bir çokluğu belirli bir yüzde ile artırma, azaltma, yüzde problemleri” konusunda ekmek israfı, mağazada ürünlere yapılan fiyat artışları ve indirimleri, kurutulan üzümün kaybedilen kütlesi, bilet fiyatlarında yaşanan artış ve ÖTV ile ilgili günlük yaşamdan problemler yer almaktadır. KDV ve ÖTV ile ilgili bir metinde yer almaktadır. Dolayısıyla konu günlük yaşama transfer edilmiştir. Konu etkinlikle ve “birlikte çözelim” bölümleriyle genişletilmiş ve derinleştirilmiştir. “Bir çokluğu belirli bir yüzde ile artırma, azaltma, yüzde problemleri” konusu ile ilgili derinleştirme, genişletme ve günlük yaşama transfer edilmesine yönelik çalışmalara yer verildiği görülmüştür.

***Öğrenilen kazanımların değerlendirmesine yönelik etkinlikler***

Oran, orantı, doğru orantı, doğru orantılı iki çokluğa ait orantı sabiti, ters orantı, doğru ve ters orantı problemleri, bir çokluğun belirtilen yüzdesini bulma, bir çokluğu diğer çokluğun yüzdesi olarak hesaplama, bir çokluğu belli bir yüzde ile artırma ve azaltma ve yüzde problemleri ile ilgili “çözüm sende” bölümleriyle öğrenilen kazanımların ölçülmesine yönelik değerlendirme soruları yer almaktadır. Ünitenin sonunda yer alan “ünite değerlendirme soruları” ile kazanımları ölçme ve değerlendirmeye yönelik sorular yer almaktadır. Bu bölümde yirmi üç soru bulunmaktadır. Bu sorulardan altı tanesi yüzde, on yedi tanesi oran orantı konusunda yer alan kazanımlarla ilgili. Yüzde ünitesiyle ilgili soruların sayıca yetersiz olduğu görülmüştür. Öğrencinin ünite ile ilgili öğrenme düzeylerini kontrol etmesi için ünitenin sonunda “kendimi değerlendiriyorum” bölümü yer almaktadır. Bu bölümde oran orantıdan yüzdelere ünitesine yer alan on bir kazanımı “orta”, “iyi” ve “çok iyi” olarak kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenciye ek olarak üç soru yöneltilmiştir: “tam olarak öğrendiğim konular”, “tekrar etmem gereken konular” ve “öğretmenimden aldığım öneriler”i yazmaları istenmiştir. “Kendimi değerlendiriyorum” öğrencinin ünite ile ilgili öz değerlendirmesini yapabileceği bölümdür. Oran orantıdan yüzdelere ünitesinde kazanımları pekiştirmek amacıyla “çözüm sende”, üniteye ait kazanımları ölçmek için “ünite değerlendirme soruları” ve öz değerlendirme yapmak için “kendimi değerlendiriyorum” bölümleri yer almaktadır. Öğrenilen kazanımların değerlendirilmesine yönelik

kavram haritaları, projeler, yazılı raporlar, grup veya akran değerlendirmesi, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme ve performans değerlendirme gibi farklı teknikler kullanılabilirdi. Bu da süreç değerlendirme yönünden bir yetersizlik olarak ele alınmıştır.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen ortaokul 7.sınıf matematik ders kitabından rastgele seçilen iki (2) ünite yapılandırmacı yaklaşım açısından incelenmiştir. 2006-2007 eğitim öğretim yılında 6-8. Sınıflar için yenilenen matematik öğretim programı ile 7. Sınıf matematik ders kitabının içeriği de değişmiştir. Ders kitabının giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme, genişletme ve transfer etme ile değerlendirme bölümlerinde yer alan çalışmalar benimsenen yapılandırmacı öğrenme anlayışı doğrultusunda incelenmiştir. Yapılandırmacı öğrenmede giriş bölümlerinde öğrencilerin konu hakkında var olan öğrenmeleri şaşırtıcı durumlar ve sorularla harekete geçirilerek dikkatin öğrenme birimi üzerine toplanması sonucu ön öğrenmeler etkin hale gelir (Savaş, 2007). Yapılandırmacı öğrenmede ön bilgiler, öğretim için başlangıç kabul edilmekte ve öğrencilerin yeni bilgiler öğrenebilmesi ve bilgiyi kendisinin yapılandırabilmesi için önceki öğrenmelerin tam olması gerekmektedir (Yurdakul, 2007). Ders kitaplarında yeni konuya geçmeden önce ön bilgiler hatırlanmalı yeni konu için problem oluşturacak sorular bulunmalıdır (Ocak ve Yurtseven, 2009). Matematik ders kitabında ön bilgileri açığa çıkarmak için “hatırlayalım” bölümleri yer almaktadır. “Hatırlayalım” bölümlerinde konu ile ilgili önceki bilgiler sorular vasıtasıyla hatırlatılmaktadır. Bu bölümde öğrencinin yer alan soruların konuya başlamadan önce evde çözülmesi gerektiği hatırlatılmaktadır. Öğrencilerin konuya başlamadan önce önceki öğrenmelerinin hatırlatılması öğrenmeyi olumlu etkileyecektir. Ders kitabında konuların giriş bölümlerinde kazanımlarla ilgili günlük yaşam problemleri yer almaktadır. Konunun günlük yaşamla ilişkilendirilmesi öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekecektir. Motivasyonunu artıracaktır.

Kitaplardaki görsel materyallerin; öğrencilerin zihinde imaj oluşturmalarını sağlayacak ve hayal güçlerini geliştirmelerine yardımcı olacak nitelikte, öğrencilerin bilgiyi keşfederek sorunları çözmelerini sağlayacak nitelikte ve problemi fark ettirecek, problem durumunu ortaya koyacak nitelikte olmadığı ve bu bakımdan yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluk göstermedikleri görülmektedir (İzmirli, 2008). Bulgular bölümünde de görüldüğü üzere matematik ders kitabında ilgili kazanımlarda yer alan bilgi, kavram ve beceriler öğrenciye doğrudan verilmemiştir. “Birlikte çözelim” bölümlerinde yer alan soruların ayrıntılı çözümlerinden sonra bilgi, kavram ve beceriler verilmektedir. Ders kitabının keşfetme bölümlerinde yer alan çalışmaların yapılandırmacı anlayışa uygun olduğu görülmüştür.

Kitaplardaki örnekler, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabileceği durumları yansıtmakta ve konuyla ilgili benzer durumları sunarak, öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlamaktadır (İzmirli, 2008). İncelenen ünitelerdeki konularda günlük hayatla bağlantı kurulmuş ve konular ile

ilgili günlük hayattan örnekler seçilmiştir (Ocak ve Yurtseven, 2009). Ders kitabında yer alan soruların, metinlerin ve etkinlik çalışmalarının günlük yaşam problemleri etrafında oluşturulduğu görülmüştür. Bu durum, kazanımların günlük yaşamda nerelerde karşısına çıkabileceğini ve çözüm yolları üretme fırsatı sağlar. Fakat ders kitabında kazanımları genişletme ve derinleştirmeye yönelik çalışmaların sayıca yetersiz olduğu görülmüştür. Ders kitabında düşündürücü ve açık uçlu sorulara, araştırma yapmalarını sağlayacak çalışmalara, diğer kazanımlarla ilişkilendirme ve transfer etmeye yönelik farklı çalışmalara yer verilerek, yapılandırmacı öğrenme anlayışını destekleyici öğretim etkinlikleri ile zenginleştirilebilirdi.

Ölçme değerlendirme etkinlikleri ise, ünite sonunda yer almakta bu yüzden konuların ayrıntılarını kapsayacak soru, problem ve diğer ölçme değerlendirme çalışmalarını içermemekte ve yapılandırmacı öğrenme anlayışının bazı esaslarına uygunluk göstermemektedir (İzmirli, 2008). Sosyal bilgiler ders kitabında ünite sonu değerlendirmelerinde eşleştirme, boşluk doldurma, çoktan seçmeli testler ve açık uçlu sorular bulunmaktadır fakat proje ve portfolyo gibi süreci değerlendiren etkinlikler bulunmaktadır; ancak belli başlıklar altında ve bir plan dâhilinde değildir (Ocak ve Yurtseven, 2009). Ders kitabında öğrenilen kazanımları değerlendirmeye yönelik olarak ünite boyunca sık sık “çözüm sende” bölümleri yer almaktadır. Ünitenin genel değerlendirilmesinde ise “ünite değerlendirme soruları” yer almaktadır. Fakat ünite değerlendirme bölümlerinde sadece çoktan seçmeli, kısa cevaplı, eşleştirmeli ve klasik test tipi sorularına yer verildiği görülmüştür. Öğrencinin ünite sonunda kendi öğrenmesini değerlendirebilmesi için “kendimi değerlendiriyorum” bölümleri yer almaktadır. Fakat kavram haritaları, projeler, yazılı raporlar, grup veya akran değerlendirmesi, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme ve performans değerlendirme gibi farklı değerlendirme tekniklerine de yer verilebilirdi.

Ocak ve Yurtseven (2009) yaptığı çalışmada kitaplar açık uçlu sorularla öğrencinin düşünmeye sevk edilmesi, görsel materyallerle konular arasında ilişki kurulması, konuların günlük yaşama yönelik olması gibi konularda yeterli düzeyde olup kavram yanılgılarının ortaya çıkarılması, öz değerlendirme etkinliklerinin olması gibi konularda yetersiz kalmıştır (Ocak ve Yurtseven, 2009). Ders kitabında kazanımlarla ilgili bilgi, kavram ve becerileri keşfetmeye yönelik olarak etkinliklerin sayısının bir veya iki ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Ele alınan kazanımlarla ilgili daha fazla keşfetme çalışmalarına yer verilebilirdi. İncelenen ünitelerde bilgi, kavram ve becerilerin genişletilmesi ve derinleşmesine yönelik olarak çalışmaların da sayıca yetersiz olduğu görülmüştür. Kazanılan bilgi, kavram ve becerilerin günlük yaşama transfer edilmesi ise etkinlikler ve problem durumlarıyla sağlanmıştır. Kazanımların değerlendirilmesinde ise “birlikte çözelim”, “sıra sende”, “ünite değerlendirme soruları” ve “kendimi değerlendiriyorum” bölümleri yer almaktadır. Yapılandırmacı anlayışa uygun farklı alternatif değerlendirme tekniklerine yer verilebilirdi.

Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre incelenen 7. Sınıf matematik ders kitabının, yapılandırmacı anlayışa genel olarak uygun olduğu fakat yetersiz olan kısımlarının da olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle yeterli olan kısımların giriş etkinlikleri, keşfetme ve açıklama etkinlikleriyle ilgili kısımlar olduğu, yetersizlikler olduğu kanaatine ulaşılan kısımların da bilgiyi transfer ve derinleşme ile değerlendirme etkinlikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yetersiz görülen yerler düzeltildiğinde öğretim programında belirtilen hedeflere de daha kolay ulaşılabilecektir.

Gelecek yıl için hazırlanacak 7. Sınıf Matematik ders kitabı için şu önerilerde bulunulabilir: Matematik ders kitabında alternatif değerlendirme tekniklerine yer verilmelidir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, analitik düşünme, tümevarımsal ve tümdengelimsel düşünme gibi düşünme becerilerini geliştirecek çeşitli ve zengin etkinliklere yer verilmelidir. Öğrencilerin işbirlikli grup çalışmalarını sağlayacak etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Bilgi, kavram ve becerileri genişletme ve derinleştirme çalışmalarında problem çözümü ve sorgulayıcı sorular dışında farklı çalışmalara yer verilmelidir.

Ayrıca araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir: Diğer sınıf düzeyleri için kullanılan matematik ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluğu konulu çalışmalar yapılabilir. Öğrenci, öğretmen, idareci ve velilerin matematik ders kitaplarının yapılandırmacı anlayışa uygunluğu hakkında görüşleri konulu bir araştırma yapılabilir.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırmanın etik kurul kararı bulunmamaktadır

---

## 5. KAYNAKÇA

- Ağgöl, Y.F. ve Bayrakçeken, S. (2010). 5E öğrenme modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının asit-baz konusu başarılarına etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2(2), 508-531.
- Akkocaoğlu, N. (2009). MEB ilköğretim 5. Sınıf türkçe dersi öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygunluğunun incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi).
- Aksoy, A.N. (2014). Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarının doğal sistemler bölümlerinin yapılandırmacılık yaklaşıma göre değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi).
- Aktepe, F. (2014). İlkokul 2.Sınıf türkçe ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi).
- Altun, M. (2005). Matematik öğretimi. Bursa: Aktüel Alfa Akademi.
- Aslim, S. (2014). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. Ankara: Pegem Akademi.
- Aşıkcan, M. (2012). İlköğretim 1. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre türkçe ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu (Yüksek lisans tezi, Necmeddin Erbakan Üniversitesi).
- Baran, H. İ. (2015). 8. Sınıflarda okutulan türkçe dersi öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının yapılandırmacılığa uygunluğunun incelenmesi ve karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi).
- Bircan, M. A. (2014). İlkokul 1. Sınıf türkçe öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi (Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi).
- Bobbitt, F. (1924). How to make a curriculum. New York, Harper and Row.
- Brooks J. G. ve Brooks, M.G. (1993). The case for constructivist classrooms. Virginia: ASCD Alexandria.
- Can, R. T. (2017). 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının program etkinliklerinin ve ders kitaplarının yapılandırmacılık açısından değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi).
- Demirel, Ö. (1999). Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, E. ve Altın, Z. Ş. (2018). Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarının öğrenme öğretme süreçlerine katkı düzeyi: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından inceleme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(36), 57-93.



- Duruoğlu, Z. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf türkçe ders kitaplarının yapılandırmacı eğitim ve çoklu zekâ kuramı bağlamında incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi).
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (1997). Educational psychology: windows on classroom. Upper saddle River, Practice Hall.
- Erdem, E., Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,81-87.
- Gediz, F. (2014). 12. Sınıf dil ve anlatım ders kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi).
- Gürkan, T. (2006). Öğretmenlik mesleği ile ilgili temel kavramlar. (Ed. E. Sözer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Güzel, D. ve Şimşek, A. (2012). The coursebooks in the National Educational Councils. The journal of SAU Education Faculty, 23,172-216.
- Hızal, A. (1982). Programlı öğretimin etkenliği ile ilgili uygulamalı bir araştırma. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- İlik, M. (2011). İlköğretim 8. Sınıf türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi).
- İzmirligil, G. N. (2008). İlköğretim matematik ders ve çalışma kitaplarının yapısalci yaklaşım açısından değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi).
- Karagöz, B. (2009). Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6. ve 7. Sınıf türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi).
- Kaya, E. (2016). İlkokul 3.Sınıf fen bilimleri ders kitabının yapılandırmacılık ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmesi açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi).
- Kaya, B., Topçu, E. ve Kop, Y. (2014). 7. Sınıf sosyal bilgiler çalışma kitaplarının yapılandırmacı öğrenme açısından incelenmesi. International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 9/5, 1327-1340, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2007). Program geliştirme ve öğretim. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2011). Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Küçükaydın, M. (2013). İlköğretim 3. Sınıf türkçe ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi (Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi).
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2004). Konu alanı ders kitabı incelemesi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kirk, J. ve Miller, M. L. (1986). Reliability and validity in qualitative research. Beverley Hills, CA: Sage.
- Ocak, G. Ve Yurtseven, R. (2009). 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(22), 94-109.
- Ocak, G. (2013). Türk edebiyatı ders kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3), 389-407.
- Oral, B. Ve Yazar, T. (Ed.). (2017). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (Ed.). (2019). Eğitimde araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi
- Özkan, Z. (2011). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı anlayışa uygunluğunun incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi).
- Özçetin, A. F. (2019). 2005 Yapılandırmacı eğitim öncesi ve sonrası 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi).
- Pektaş, M. (2008). Biyoloji öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın ve bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi).
- Savaş, B. (2007). Eğitim psikolojisi (Ed. Alim KAYA). Ankara: Pegem Akademi.
- Sert, F. (2012). İlköğretim 7. Sınıf türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi).
- Şaşan, H., (2002). Yapılandırmacı öğrenme. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 74(75), s. 49-52.
- Şentürk, C. (2009). Eğitimde yeniden yapılanma ve yapılandırmacılık. <https://www.egitirim.gen.tr/egitimde-yeniden-yapilanma-ve-yapilandirmacilik/>, Erişim Tarihi: Haziran 2009.
- Taba, H. (1945). General techniques of curriculum planning. In N. B. Henry ve R. W. Tyler (Eds.), American education in the postwar period: Current reconstruction. Yearbook of the National Society for the study of Education 44 (1), 58. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.
- Uysal, R. (2012). Türkçe dersi öğrenci ve öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğu (Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi).
- Variş, F. (1996). Eğitimde program geliştirme: teoriler ve teknikler. Ankara: Alkım Yayıncılık.

- Yalın, H.İ. (1996). Ders kitaplarının değerlendirilmesi. Altıncı Milli Eğitim Sempozyumu. Kütahya.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. (Ed. Ö. Demirel). Eğitimde yeni yönelimler,39-61. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2007). Eğitimde yeni yönelimler. (Ed. Ö. Demirel). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

---

**Extended Abstract**

---

Despite the developments in education, one of the most important teaching tools that do not lose its importance is the coursebook. The syllabus, which is included in the curriculum and is the most functional program in practice, guides the teacher to a great extent in the implementation of classroom activities. Another guide in the application of the syllabus is the coursebooks. Coursebooks are one of the most concrete materials for implementing the goals and learning outcomes of the program. The adopted educational philosophy affects the content, presentation style, duties of students and teachers, and knowledge and skills of coursebooks. Therefore, coursebooks are prepared according to the current educational programs and the current educational philosophy that influences those programs. It is obvious that the programs used today are designed according to the constructivist approach and the coursebooks should be prepared in accordance with this understanding.

There are many studies of constructivist coursebooks in the literature. However, the number of studies that examine mathematics coursebooks in terms of constructivist approach is insufficient. Moreover, no study was found on a 7th-grade mathematics coursebook. In this regard, the study of a sample mathematics coursebook is necessary because it will be an effective resource for the field, researchers in the field, new studies in the field, and for future studies. The aim of the study is to investigate the suitability of the 7th-grade mathematics coursebook, which was changed with the renewed 6th and 8th grade mathematics curriculum in the 2006-2007 school year, in terms of constructivist learning approach.

This study is a qualitative research. In the study, the research data was obtained based on document analysis. Document analysis studies are based on the examination of written documents or materials that provide information about the facts and events under study. In a research, data collection by analysing written materials that contain facts and events related to the topic under study is called document analysis (Yıldırım & Şimşek, 2011; Özmen & Karamustafaoğlu, 2019). In this study, the 7th-grade secondary school mathematics coursebook was examined according to the constructivist learning approach for the purpose of the study. Using a textbook as a source of data or information can be called a document examination of the study.

In the study, there are 6 (six) core units, 12 (twelve) lessons and 48 (forty-eight) learning outcomes in the 7th-grade mathematics textbook. However, 2 (two) core units and 16 (sixteen) objectives which were randomly selected were included in the scope of the study. These units are "operations with integers and ratio and proportion to percentages". The content of these specified units; The specified topics were studied in line with the objectives and explanations given in the syllabus. These topics are; activities to increase the student's motivation in introducing the topic and to uncover his prior knowledge, activities to discover the information, concepts and skills in the achievements to be covered, activities to explain the information, concepts and skills related to the objectives, to extend and deepen the acquired knowledge, concepts and skills and transfer them to daily life and activities to evaluate the objectives.

The topics were studied under the subheadings of addition with integers, properties of addition with integers, subtraction with integers, multiplication with integers, properties of multiplication with integers, division with integers, power of integers, and integer problems in the unit of operations with integers. In the unit of ratio and

proportion to percentages, the subheadings of ratio, proportion, direct proportion, constant of proportionality of two directly proportional multiples, inverse proportion, direct and inverse proportion problems, finding the specified percentage of a multiple, calculating a multiple as a percentage of another multiple, increasing a multiple by a specified percentage and reduction percentage problems were studied.

Coursebook; In the introduction to the topic, the "Let us remember" sections provide activities to increase student motivation and reveal prior knowledge. It was noted that there are activities to explore the knowledge, concepts and skills in the objectives being discussed. The activities to explain the information, concepts and skills related to the objectives were given after the detailed solutions of the questions under the heading "Let us solve it together". After the student discovered knowledge, skills and concepts, explanations were given. It was ensured that the problem situations in the activities aimed at extending, deepening and transferring the acquired knowledge, concepts and skills to daily life were created from real problems, with questions aimed at making students think, investigate and establish cause-effect relationships. On the other hand, in the performance assessment studies, there are questions to measure and evaluate the learned performance with "You have the solution" and "Unit assessment questions" sections. At the end of the unit, there are self-assessment sections. However, alternative evaluation techniques such as concept maps, projects, written reports, group or peer evaluation, structured grid, diagnostic tree, word association test and performance assessment were not included.

As a result of the study, it was found that the studies in the Introduction, Discovery, Information Presentation, and Explanation sections of the coursebook were constructed in accordance with the constructivist approach. However, it was found that the in-depth and extension activities were not numerous enough or given little space. As for the evaluation studies, especially the evaluation with alternative measurement tools and the evaluation of the process are insufficient.



## Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 27.09.2021 Accepted/Kabul: 04.03.2022 Published/Yayınlama: 28.05.2022

# Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlıkları ile Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları\*

Nurhayat YILMAZ<sup>1</sup> Recep ÇAKIR<sup>2</sup>

## Öz

Bu çalışmanın amacı, farklı üniversitelerde eğitim alan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları ile mobil öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemektir. Bu doğrultuda öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek için kişisel bilgi formu, "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" ile "Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmaya 254 kadın ve 99 erkek toplam 353 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Toplanan veriler SPSS istatistik paket programı ile betimsel analizler, bağımsız örneklem t testi, anova ve korelasyon testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının bazı demografik özellikleri arasında dijital okuryazarlık ve mobil öğrenmeye yönelik tutumları açısından anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve mobil öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışma bulguları doğrultusunda, öğretmen adaylarına öğrenim döneminde dijital okuryazarlık ve mobil öğrenme becerileri ile ilgili eğitimler verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayları, dijital okuryazarlık, mobil öğrenme, mobil öğrenmeye yönelik tutum

## Preservice Teachers' Digital Literacy and Attitudes towards Mobile Learning

### Abstract

The purpose of this study is to examine the digital literacy and attitudes of pre-service teachers studying at different universities towards mobile learning. In this context, a personal information form, the "Digital Literacy Scale",

<sup>1</sup> IT Uzman Yardımcısı, Erbaa Aster Textile, Tokat, Türkiye, ylmznurhayat@gmail.com

<sup>2</sup>Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Amasya, Türkiye  
recepacakir@gmail.com, 0000-0002-2641-5007

\* Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığındaki tezsiz yüksek lisans bitirme projesi kapsamında üretilmiştir.

and the "Attitude Scale towards Mobile Learning" were used to collect data. A total of 353 preservice teachers, 254 women and 99 men, participated in the study. The study was carried out with the correlational survey, one of the quantitative research methods. The collected data were analyzed using the SPSS statistical package program, descriptive analysis, independent sample t-test, anova and pearson correlation tests. According to the findings of the study, it was found that the pre-service teachers' digital literacy and attitudes towards mobile learning were positively moderate. However, it was observed that pre-service teachers' attitudes towards digital literacy and mobile learning were significantly differ in terms of certain demographic variables. In addition, a significant relationship was found between pre-service teachers' attitudes towards digital literacy and mobile learning. Pre-service teachers can be given training on digital literacy and mobile learning skills during their education period.

## 1. GİRİŞ

Teknolojinin son zamanlarda hızlı gelişmesi ve yaşamımızın her alanında bulunmasıyla birlikte eğitim alanını da etkisi altına aldığı görülmektedir. Önceden bilgiye ulaşmak için yazılı kaynaklar kullanılmaktaydı ve oldukça uğraş gerektirmekteydi. Günümüzde internetin yaygın bir şekilde kullanılmasıyla beraber bilgiye daha kolay erişim sağlanmaktadır (Ay & Seferoğlu, 2017). Dijital okuryazarlık bilgiye erişim sağlamak için teknoloji araçlarını kullanmak ve internet üzerinden araştırma yaparak elde edilen bilginin değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık & Erdoğan, 2017). Dijital okuryazarlık yalnızca sosyal medya da veya internet ortamında dolaşmak değil (Kozan, 2018), aynı zamanda dijital okuryazarlığın teknolojiyi etkin ve doğru bir şekilde kullanarak, bilgileri analiz etme ve doğru bir şekilde aktarımda bulunarak, bireylere özgü beceri olduğunu söylemektedir. Hızla değişen teknolojiler ile beraber eğitimde mobil cihazların kullanımı ön plana çıkmaktadır. Eğitimde öğrencilerin mobil teknoloji kullanılması bilgiye istedikleri zaman ulaşması mobil öğrenme araçlarını avantaj haline getirmektedir (Sönmez, 2018). Bu avantaj sayesinde öğrencilerin bilgiye ulaşmaları, değerlendirmeleri ve yeniden üretmeleri süreçleri aktif hale getirmektedir. Dijital ortamda bilgiye ulaşma önemli bir yetenek haline geldiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının meslek yaşamlarına başladıkları zaman birçok öğrenciyle etkileşim halinde olacakları ve öğrencilerini etkileyecekleri bilinmektedir (Öztürk, 2020). Bu sebeple bu araştırmada aday öğretmenlerin meslek yaşamlarına başlamadan önce günümüz ihtiyacı olan dijital okuryazarlık yeteneğine ve bilgiye doğru bir şekilde ulaşma yeteneğini araştırmak amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının bilgiye ulaşabilmesi ve ulaştıkları bilginin güvenilirliğini denetlemesi ve etik kurallara uyarak bilgiyi kullanması öğrencilerinin ufkunu genişleterek eğitim hayatını destekleyeceklerdir. Bireylerin mobil teknolojileri hareket halindeyken kullanarak bilgiye erişimleri ve eğitim içeriklerinden faydalanmaları mümkündür. Bu nedenle bireylerin dijital okuryazarlık ile mobil öğrenmeye yönelik tutumları arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları ile mobil öğrenmeye yönelik tutumları çeşitli boyutlar açısından ele alınmıştır. UNESCO ile beraber üniversiteler ve kuruluşlar mobil öğrenme projeleri geliştirmektedirler. Bu projeler

ile öğrencilerin bulunduğu ortamda bağımsız dijital okur-yazarlık gibi becerilerini geliştirmesi hedeflenmektedir. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen Bilgi Teknolojisinden Beyin Teknolojisine isimli proje buna örnek verilebilir. Bu proje ile eğitim programlarının mobil araçlarla destelenmesi ve öğrencilerin istedikleri mekânda öğrenmelerini sürdürmeleri ve mobil araç kullanım becerilerini üst seviyeye çıkarmaları amaçlanmıştır (Bartın Üniversitesi faaliyet raporu, 2014).

Bilgi ve iletişim teknolojileri hayatımızın önemli bir parçası haline gelerek, hayatımızı hızlı bir şekilde biçimlendirmeye başlamıştır. Akıllı telefonlar, tabletler ve birçok teknolojik cihazlar sayesinde kişiler istediği bilgiye zaman ve mekândan bağımsız olarak her ortamda ulaşma imkânı sağlayabilmektedirler. Bu cihazların artışı ile birlikte bilgilere erişim, kişilere aktarım kolaylaşmış ve beraberinde bilgi kirliliği de getirmiştir (Kim & Kim, 2002). Kişilerin bu devasa bilgi yığınlarında doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmak ayrı bir beceri haline gelmiştir (Shenton, 2009).

Böylece bilgi süreç içinde kullanılarak “Okuryazarlık” kavramının ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Okuryazarlık kavramı okuma-yazma olarak tanımlansa da süreç içerisinde farklı anlamlara gelmiştir

## **Dijital Okuryazarlık**

Dijital okuryazarlık kavramının altında dört adet kavram bulunmaktadır. Bu kavramlar okuryazarlık kavramı, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık kavramıdır.

### ***Okuryazarlık Kavramı***

Geleneksel anlamda okuryazarlık kavramı alfabe ile yazılı metinleri okuma ve yazma olarak ifade edilmiştir (Reinking, 1994). Günümüzde ise okuryazarlık iletişimin en büyük parçalarından biri haline gelmiştir. Güncel olarak okuryazarlık kavramının tanımı insanların anlamlı hale getirdiği iletişimsel simgeleri etkili bir formda kullanabilme ve bu uygunluğu kazanabilme olarak ifade edilmiştir (Kellner, 2001). Geleneksel okuryazarlık günümüzün vazgeçilmezlerinden biri haline gelmiştir. Fakat Dünya nüfusunun birçoğu okuma ve yazma bilmesine karşın hala önemsenemeyecek kadar kişi okuma ve yazma kabiliyetine sahip değildir (DW, 2016). Okuryazarlık kavramının ilk defa 1950’li tanımlandığı gelişmiş ülkelerin okuryazarlıkla ilgili literatüre bakıldığında görünmektedir (Güneş,1997). Bu tanım ile okuryazarlığı demek okuma yazma becerisi ile sınırlandırılmaktadır. Daha sonraki yıllarda okuryazarlığın okuma yazma ile sınırlı olmadığı okuduğunu anlama, kendini yazı ile ifade etme ve zihin becerilerinin gelişimi ile daha geniş çaplı bilgi ve beceri alanı ile ilişkisi olduğu anlaşılmıştır. Okuryazarlık kavramı insanların katkıları ile sürekli gelişmekte ve farklı türlerde okuryazarlık kavramları ortaya çıkmaktadır. Bu kavramlardan bazıları bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve



dijital okuryazarlık olarak ortaya çıkmıştır (Coşkun, Cumaoğlu & Seçkin, 2013). Dijital teknolojiler ile ilgili okuryazarlık kavramlarını bilmek okuryazarlık kavramının daha anlamlı hale gelmesini sağlayarak, anlamayı kolaylaştırmaktadır.

### ***Bilgi Okuryazarlığı***

Bilgi okuryazarlığı 1970’li yıllarda ilk defa kullanıldığı yıllardan beri tartışılmaya devam eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Kızılaslan, 2007: 18). Bu nedenle birçok tanım ortaya atılarak farklı bakış açıları kazandırılmış olduğu görülmektedir. Ortaya atılan bazı tanımlar şöyledir; Bilgi okuryazarı kişi, bilgiye duyulan ihtiyacı gidererek bulduğu bilgiyi en doğru şekilde karşı tarafa aktarma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Chartered Institute of Library and Information Professionals [CILIP], 2004). Bilgi okuryazarlığı birçok yüksek öğretim kurumu tarafından mezunlarında aranacak nitelikler arasına eklenmiştir (Kurbanoglu, 2010). Öğretmen adayları toplumun ihtiyaç duyduğu insan profilini yetiştirirken kendi kendine öğrenebilen bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı konusunda tam bilgiye sahip olmaları hem kendi açısından hem öğrenciler açısından büyük önem arz etmektedir (Usta & Korkmaz, 2010).

### ***Medya Okuryazarlığı***

Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi ve beraberinde medya araçlarının da gelişme göstermesi ile bilgi toplumunda yaşayan insanların medya okuryazarı olması beklenmektedir. Bu kavram ile ilgili alan yazıları incelendiğinde pek çok tanıma yer verildiği görülmektedir. Medya okuryazarlığı ile ilgili kavramsal çerçeve tartışmaları sürdüğü gibi, “medya okuryazarlığı” kavramının kullanım için doğru terim olup olmadığı üzerine çalışmalar da devam etmektedir. UNESCO kavram olarak “medya eğitimi” kavramını tercih etmektedir. Eğitim öğretim süreçlerinin her kademesinde, öğrencilerin iletişimini artırmak, yaratıcılıklarını geliştirmek, projelerde sosyal etki kazandırmak gibi özellikler için medyayı etkili bir şekilde kullanmak olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 1984).

Koltay (2011), çeşitli şekildeki mesajlara erişim sağlayarak, çözümlenme, değerlendirme ve karşı tarafa aktarma olarak belirtmiştir. Medya okuryazarı olan kişiler gelişme gösteren iletileri fark edebilen, idrak edebilen, yorumlayabilmek için bilgi, beceri ve davranışa sahip olan kişiler olarak ifade edilmiştir (Taşkıran, 2007. Kutoğlu (2016: 101) medya okuryazarlığını medyadaki mesajları anlamlı bir hale getirerek doğru bakış açısı ile yansıtmak olarak tanımlamıştır. Medya okuryazarlığı ile kişiler, medyadaki konuşmaları eleştirel olarak bakabilme becerisi kazanırlar.

---

***Dijital Okuryazarlık***

We Are Social 2020 Türkiye raporuna göre 16-64 yaş aralığındaki kullanıcıların günde 4 saat internet kullandığı görülmektedir. Türkiye'nin mobil internetde kullandığı ortalama, dünya standartlarının üstündedir. Türkiye'de 16-64 yaşındaki kullanıcıların günde 7 saat 29 dakika internet kullanmaktadır (We are Social, f2020). Günümüzde internet üzerinden birçok işimizi halledebilmekteyiz. Bankacılık işlerimizi internet bankacılığı ve mobil bankacılık üzerinden ve alışverişlerimizi sanal alışveriş web sitesi ve mobil uygulamalarını kullanarak yapabilmekteyiz. Kitap ihtiyaçlarımızı dijital ortamlar aracılığı ile rahatça ulaşılmaktadır. Tüm bunlar dijital dünyanın bize sunduğu imkanlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Öztürk, 2020).

Dijital okuryazarlık 1990'lı yıllarda alan yazında yerini almaya başlamıştır. Dijital okuryazarlık kavramını ilk defa 1997 yılında Amerikalı Paul Gilster tarafından kullanarak, bilinmesi ve yaygınlaştırılması sağlamıştır (Gilster, 1997). Gilster, (1997: 15), dijital okuryazarlık kavramının yalnızca arama yapmak için tuşlara basmaktan fazlası olduğunu, düşüncelere sahip olunan ilişkili özel bir tür zihniyet olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte, dijital okuryazarlık ile ilgili birçok farklı tanımlarda mevcuttur. Örneğin; Martin (2005) dijital okuryazarlık kavramını dijital ortamları tespit etmek, onlara erişerek yönetmek, bütünleştirmek ve değerlendirmek, yeni bilgiyi düzenlemek; başka kişiler ile iletişim ortamı oluşturarak iletişim halinde bulunmak ve hepsine olanak sağlayarak yansıtıcı olarak tasarlamak için gerekli dijital araç ve gereçleri kullanmak olarak tanımlanmaktadır. Dijital teknolojilerde okuma ve yazma yetenekleri incelendiğinde iki yönlü ilişki olduğu görülmektedir. Birincisi, kişilerin dijital platformlarda karşılaştıkları yönergeleri doğru bir şekilde anlamlandırarak, dijital araç ve gereçleri etkin bir şekilde kullanmaları olarak tanımlanmaktadır. İkincisi ise kişilerin düzenledikleri görsel ve yazılım materyalleri doğru bir şekilde aktarabilmedir (Özbay & Özdemir, 2014: 35). Bu ifadelerle göre dijital platformları kullanmanın sadece siteler arasında dolaşmaktan daha fazlasına geçemeyen bilgisayar bilme durumunun doğru olmadığı görülmektedir. Çünkü geçmişte kullanılan okuryazarlık kavramı az sayıda yetenek gerektirirken, günümüzde dijital okuryazarlık çeşitli teknolojileri bir araya getirerek doğru ve güvenilir bilgiyi oluşturmak, doğru bilgiyi aktarmak ve öğrenme- öğretme süreçlerinde doğru teknolojiyi kullanabilme becerisi gerekmektedir (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık & Erdoğan, 2017). Ülkemizde dijital okuryazarlığın önemsendiği en önemli alanlardan biri de kuşkusuz eğitimidir.

Bununla birlikte son zamanlarda açıklanan ISTE öğrenci standartlarına (2020) göre;

- Yetkin öğrenen konumunda öğrenciler teknolojiye yararlanarak dersi yöneten rolünü üstlenirler. Öğretmenler ise bu süreçte öğrencilere rehberlik eder.

- Öğrenciler iyi bir dijital vatandaş olarak, teknolojiyi topluma fayda sağlamak için sorumluluklarının farkında olarak yasal ve ahlaki açıdan örnek olurlar.
- Öğrenciler bilgileri analiz ederek yaratıcı ürünler ortaya koyarlar.
- Öğrenciler teknoloji ile problemlere yaratıcı çözümler getirerek teknoloji okuryazarlığının ötesine geçerler.
- Öğrenciler teknolojinin de katkısıyla sorunları çözecek stratejiler geliştirirler.
- Öğrenciler “yaratıcı iletişimci” rolünde bulunarak, amaçlarına uygun dijital platformları, araçları ve stilleri kendi fikirlerine göre ifade ederler.
- Öğrenciler öğrenme sürecinde kendilerini geliştirmek için işbirliği içerisinde bulunarak dijital cihazları kullanırlar.

## **Mobil Öğrenme**

Mobil öğrenme öğrenenlerin zaman ve mekandan bağımsız olarak öğrenme materyallerine erişebilmek için mobil teknolojileri ve interneti kullandıkları öğrenme modeli türü olarak ortaya çıkmıştır. Mobil teknolojilerindeki gelişmeler eğitim-öğretim süreçlerini de etkisi altına alarak eğitimde kullanılır hale gelmiştir (Lan & Sie, 2010). Her bireyin kendine göre öğrenme bilgiyi edinme oranı ve hızı vardır. Mobil teknolojiler sayesinde her birey kendi hızında öğrenme imkânı sağlar. Mobil öğrenmenin gerçekleştirilmesi için mobil cihaza ve internete sahip olmak en önemli unsurlardan biridir. İnternet ve mobil cihazlara erişim artıkça eğitimciler ve araştırmacıların dikkatlerini çekerek en önemli eğitim aracı haline gelmeye başlamıştır (Hwang & Tsai 2011). İstenilen zamanda kolayca mobil teknolojilere ulaşılabilme sayesinde öğretmenler öğrenmenin daha hızlı ve etkili olması amacıyla mobil cihazları işbirlikçi öğrenme ortamlarında kullanım fırsatlarını araştırmaktadırlar (Heflin vd. 2017). Mobil öğrenme teknolojileri her toplulukta kendi yapılarına göre farklı anlamlar içermektedir. Mobil öğrenme; E- öğrenme, kesintisiz öğrenme, ulaşılabilir öğrenme eğitim teknolojilerinin çeşitleri olarak mobil cihazlar aracılığıyla öğrenmeye odaklanır.

Mobil cihazlar kullanılabilirlikleri, özellikleri, biçimleri ve satın alma maliyetleri farklılık göstermektedir. Tüm bu cihazların ortak özelliği kablosuz olarak online ortamlarda kullanılması ve taşınır olmasıdır. Mobil cihazların birkaç tanesi; akıllı telefonlar, dizüstü bilgisayarlar, tabletler kişiye özgü dijital yardımcı cihazlardır (PDA).

## ***Mobil Öğrenmenin Avantajları***

Günümüzde akıllı cep telefonlarının kullanımı ve taşınabilir kablosuz aygıtlarına ulaşmanın kolay olması sebebiyle teknoloji kullanılarak, öğrenme kolaylaşmaktadır. Teknolojik cihazların öğrencilerin öğrenme taleplerini karşılaması ve çeşitli öğrenme biçimlerine sahip olan öğrencilerin

öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılmaları taktiksel önem taşımaktadır (Kukulka-Hulme & Traxler, 2005). Mobil öğrenme ile öğrenciler ders içeriklerine zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde, mobil cihaz aracılığı ile ulaşma imkânları bulabilmektedirler. Bu öğrenme ortamında araştırmacıların ve eğitimcilerin yeni bir öğrenme biçimi olarak mobil öğrenme kullanmaları, çeşitli öğrenme ortamları geliştirmeleri, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılama ve yaratıcı uygulamalar kullanılarak, öğrenmeyi destekleyen potansiyeli olduğuna inanılmaktadır (Rikala, 2013). Bir başka seçenek olarak ise e-öğrenme ortamları kullanılabilir. Öğrenci açısından e-öğrenme ortamları öğrencinin kendi hızına göre öğrenmeyi gerçekleştirmesine olanak sağlar. Corbeil vd. (2007) göre mobil öğrenmenin; aktif haldeki bireyler için avantaj olduğunu, öğrenme içeriklerine istedikleri zaman ulaşma imkânı sağladığı, öğrenen merkezli eğitimi geliştirdiğini, çeşitli medya içerikleri ile teknolojiye merak duyan öğrencilerin dikkatlerini çekebileceğini, öğrenciler kendi gereksinimlerine göre bireyselleştirilmiş eğitime imkân sağlayacağını ve eş zamanlı-eş zamansız iletişim ile işbirlikçi öğrenmenin kolaylaştırıcı etkileri olacağına değinmiştir. Mobil öğrenmenin en büyük avantajlarından birisi ise ders aracının, taşınabilir özellikte olması ve mekândan bağımsız olarak her ortamda kullanılabilmesi özelliğidir. Mobil öğrenme sisteminin daha çok kullanılma sebebi ise bilgisayarlara göre akıllı telefonların maliyetinin daha düşük olması olarak gösterilebilir. Mobil öğrenmenin iletişimi arttırması, mobil araçların fiziksel olarak kolay taşınabilir olması, öğrenme sürecinde mekândan bağımsız olması, farklı coğrafyalarda bulunan öğrencilerin birbirlerinden uzak olsalar dahi ödevler ile işbirlikçi çalışmalar yapılması, birçok özellikleri sayesinde mobil cihazlar öğrencilerin dikkatini çekmesi ve böylece güdülenme ve isteğin artması, mobil cihazların kullanımının artması eğitime ulaşımın kolaylaşması ve engelli bireylerin öğrenmesine destek sağlaması mobil öğrenmenin avantajları arasında yer almaktadır (Corbeil & Valdes-Corbeil, 2007; Çelik, 2013; Singh & Zaitun, 2006).

Özdamlı ve Çavuş (2011)'a göre mobil öğrenmenin; öğrenenin ihtiyacı olduğunda bilgiye ulaşabilmesine, kendi sorumluluklarını üstlenerek, öğrenme biçimlerini oluşturmaları ve aynı zamanda öğrenme hızlarını ayarlayarak yeni bilgi ediklerinde karşı tarafa aktarmalarına imkân sağlaması avantaj olarak değerlendirilebilir.

## İlgili Araştırmalar

Konu ile ilgili geçmişte yapılan araştırmalar incelendiğinde, dijital okuryazarlık kavramının bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı kavramları ile birlikte değerlendirildiği, ancak mobil öğrenme ve dijital okuryazarlık kavramlarının doğrudan ya da dolaylı olarak bahseden kısıtlı sayıda araştırmanın olduğu dikkati çekmektedir. Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), Kazakistan ve Türkiye'de aday öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini ortaya çıkarmak ve çeşitli değişkenlere göre inceleme yapmak için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre Türkiye'deki aday öğretmenleri

dijital okuryazarlık açısından kendilerini yeterli düzeyde hissetmektedirler. Erkek aday öğretmenlerin, kadın aday öğretmenlere göre daha yeterli beceride oldukları görülmüştür. Program türüne göre matematik ve sınıf öğretmenleri adaylarının sayısal okuryazarlıklarının diğer program türlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Son zamanlarda dijital okuryazarlık kavramının bilinirliğinin artmasıyla birlikte araştırmalarda da artış olduğu görülmektedir. Çalışmalar incelendiğinde en çok ilkokul, ortaokul öğrencilerine ve velilere uygulandığı görülmektedir. Çavuş ve Doğan (2009), tarafından geliştirilen MOLT adındaki mobil öğrenme aracı birinci sınıfta öğrenim gören 45 üniversite öğrencisi üzerinde test edilmiştir. Sonuçlar geliştirilen mobil öğrenme aracının öğrencilerin başarılarını artırmada da etkili olduğunu göstermiştir. Başoğlu (2010) tarafından yürütülen araştırmada “Cep Telefonu ve Sözcük Kartı Kullanan Öğrencilerin İngilizce Sözcük Öğrenme Düzeylerinin Karşılaştırması” isimli yüksek lisans tezinde yabancı dillerde öğrenim gören 60 öğrenciyle birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucundaki bulgularda mobil cihaz aracılığıyla öğrenmenin sözcük kartlarıyla öğrenmeye göre daha etkili olduğu belirtilmiştir. Yıldırım (2012) tarafından yapılan deneysel araştırma çalışmasında mobil cihazlar aracılığıyla İngilizce öğrenmenin ne düzeyde öğrenme gerçekleştiğini tespit etmek için geliştirmiş olduğu mobil öğrenme aracının öğrencilerin başarı düzeylerinde artış olduğunu gözlemlemiştir. Turgut (2019) yapmış olduğu çalışmada 993 aday öğretmene mobil öğrenmeye karşı tutumlarını belirlemek için yürüttükleri çalışma sonucunda aday öğretmenlerin mobil öğrenmeye karşı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür.

List (2019), aday öğretmenlerin dijital okuryazarlığa karşı inançlarını dijital yerli, beceri tabanlı ve sosyokültürel özellikleri çerçevesinde incelemiştir. Bu üç özellik üzerinden bakıldığında aday öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinde en fazla etkili olan beceri tabanlı bakış açısı olduğunu ve diğer iki özelliğinde de bakış açılarının iyi bir düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Aday öğretmenler bireysel olarak dijital okuryazarlık becerilerini geliştirdiklerine ve aynı zamanda geliştirirken teknolojiyi mi yoksa proje temelli mi olduğunu ifade etmeye çalışmışlardır. Mudure-Iacob (2019) tarafından İngilizce öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada dil öğreniminin dijital ortamlara taşınmasıyla fiziksel öğrenme ortamları kolay öğrenmeyi ve içerik üretmede eksiklik olduğunu, çoklu öğrenme ortamları kullanılarak öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla gerçekleştiği belirtilmiştir. Bu süreçte etkili ve doğru bilgiye ulaşmak için öğretmenlerin kendilerine rehberlik edecek dijital okuryazarlık becerisine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Mudra (2020) yaptığı çalışmada öğretmen ve öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini olumlu ve olumsuz yönleri ele alınarak değerlendirilmesini amaçlamıştır. Çalışma sonucuna göre öğrencilerin dijital okuryazarlığının okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkiyi online grup çalışmasını geliştirdiği ifade edilmiştir. Çalışmada ayrıca dijital okuryazarlık öğrencilerin internete erişimi ve edindikleri bilginin doğru ve güvenilirliği sorunu, dijital okuryazarlık araçlarının karmaşık bir yapıya sahip olması gibi dezavantajlı sonuçlar elde edilmiştir. Al-Emran, Elsharif ve Shaalan (2016), Umman ve Birleşik

Arap Emirlikleri'nde öğrenim gören öğrencilerin ve öğretim elemanlarının mobil öğrenmeye yönelik tutumları araştırmışlardır. Farklı üniversitelerde öğrenim gören toplam 383 öğrenci ve 54 kişiden oluşan öğretim elemanları üzerinde araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada farklı yönler açısından öğrencilerin ve öğretim elemanların mobil öğrenme cihazlarına ilişkin tutumları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre mobil cihaz aracı bulunan öğrencilerin, mobil cihaz bulunmayan öğrencilere göre daha olumlu oldukları ortaya konulmuştur. Öğrencilerin tutumları demografik özelliklerinde göre farklılık göstermediği belirtilmiştir. Öğretim elemanları açısından sonuçlar değerlendirildiğinde mobil öğrenme cihazlarına yönelik tutumlarının pozitif olduğunu ve mesleki tecrübeye ve unvanlarına göre farklılık bulunmadığı görülmüştür. Hsieh ve Tsai (2017) Tayvan'daki öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik olarak çevrelerinde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili yaptıkları çalışmada mobil öğrenmenin öğretmenler üzerinde üretkenliklerini ve verimliliklerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Mobil öğrenme tutum ölçeğinde en düşük puan ortalamasının kullanışlılık alt faktörüne ait olduğu görülmektedir.

### **Araştırmanın amacı**

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları ile mobil öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları ile mobil öğrenmeye yönelik tutumlara verdikleri cevapların ortalamaları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları, cinsiyete, program türüne ve sınıflarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik tutumları, cinsiyete, program türüne ve sınıflarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve mobil öğrenmeye yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

## **2. YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları ile mobil öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmada nicel araştırma tekniklerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. İki ve daha fazla değişken arasındaki değişimi veya bu değişimin derecesini belirlemek için ilişkisel tarama modeli kullanılabilir (Karasar, 2015).

## Araştırma Grubu

Araştırmaya, 2021- 2022 eğitim öğretim yılında farklı üniversitelerin farklı programlarda eğitim alan 353 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma grubunun demografik bilgilere göre dağılımı Tablo 1’de özetlenmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistiksel sonuçlar

Kişisel Bilgiler	
Cinsiyet	Kadın Erkek
Yaş	18-20 yaş 21-25 yaş 26-30 yaş
Program Türü	Beden Eğitimi ve Spor Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Bilimleri Mat. ve Fen Bil. Eğitimi Temel Eğitim Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Yabancı Diller Eğitimi Diğer
Kaçıncı Sınıf	1.Sınıf 2.Sınıf 3.Sınıf 4.Sınıf

Öğrencilerin 254’ü kadın (%72) 99’u erkektir (%28). Öğrencilerin yaş durumlarına bakıldığında 18-20 yaş arası 124 kişi (%35,1), 21-25 yaş arası 208 kişi (%58,9), 26-30 yaş arasında ise 21 kişi (%5,9) ü olduğu görülmektedir. 1.sınıfta öğrenim gören 66 (%18,7) öğrenci, 2.sınıfta 94 (%26,6) öğrenci, 3.sınıfta 90(%25,5) öğrenci, 4.sınıfta 103 (%29,2) öğrenci bulunmaktadır. 11 üniversite öğrencisi beden eğitimi ve spor, 77 üniversite öğrencisi BÖTE, 88 üniversite öğrencisi eğitim bilimleri, 46 üniversite öğrencisi matematik ve fen bilimleri eğitimi, 29 üniversite öğrencisi temel eğitim, 58 üniversite öğrencisi Türkçe ve sosyal bilimler eğitimi, 20 üniversite öğrencisi yabancı diller eğitimi ve 24 üniversite öğrencisi diğer bölümlere kayıtlıdır.

## Veri Toplama Araçları

### *Dijital Okuryazarlık Ölçeği*

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarını ölçmek için “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ng (2012) tarafından İngilizce olarak geliştirilen ölçeği Türkçe’ye Hamutoğlu,

Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından çevrilmiştir. 5’li Likert tipi olarak hazırlanan ölçekte Toplam 17 maddeden oluşan 4 faktör (tutum, teknik, bilişsel ve sosyal) bulunmaktadır. Türkçeye çevrilen ölçeğin güvenilirlik değerinin 0.70 ile 0,93 arasında değiştiği, açıklanan ortalama varyans değerinin 65.78 olduğu bulunmuştur (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık & Erdoğan, 2017).

### ***Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği***

Bu araştırmada kullanılan Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği (MÖYTÖ) Demir ve Akpınar (2016) tarafından geliştirilmiştir. 5’li likert olarak hazırlanan ölçek, toplam 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı 0, 95 olarak bulunmuştur (Demir & Akpınar, 2016). Mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla yapılan faktör analizi sonuçlarında ölçeğin 4 faktörde toplandığı görülmüştür. Bu faktörler “M-Öğrenmenin Avantajları”, M-Öğrenmede Sınırlılıklar”, “M-Öğrenmede Kullanışlılık”, ve “M-Öğrenmede Özgürlük” olarak ayrılmıştır. Bu faktör sonuçlarına göre ise varyanslarının %51,116’sı olduğu belirtilmiştir (Demir & Akpınar, 2016).

### **Verilerin Analizi**

Araştırma sürecinde toplanan veriler, MS Excel ile veri girişi yapıldıktan sonra SPSS 22.0 ortamına aktarılmıştır. Bu aşamada normalliği bozan hatalı, özensiz ve eksik doldurulan formlar istatistikten çıkarılmıştır. Verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediği analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu çarpıklık (Skewness) değerleri +-1.5 arasında olduğu için araştırma sonuçlarına göre parametrik testler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2015). Aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel analizlerin yanısıra, katılımcıların bilgi formunda yer alan değişkenlerin farklılıklarını ölçmek için bağımsız örneklem t-testi, korelasyon testi, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) ve post hoc analizi olarak Tukey testi kullanılmıştır.

## **3. BULGULAR**

### **1. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları ile mobil öğrenmeye yönelik tutumlara verdikleri cevapların ortalamaları ne düzeydedir**

Aşağıda bu soru ile ilgili bulgular yer almaktadır.

**Tablo 2.** Katılımcıların dijital okuryazarlık ölçeği ve alt faktörleri, mobil öğrenme tutum ve alt faktörleri ortalaması

	N	$\bar{X}$	SS
Tutum	353	3,94	,80
Teknik	353	4,03	,78
Bilişsel	353	3,82	1,00



Sosyal	353	3,78	,92
Dijital_Okuryazarlık Ortalama_Genel	353	3,97	,72
Memnuniyet	353	3,58	,96
Öğrenmeye Etki	353	4,23	,75
Motivasyon	353	3,48	1,12
Kullanışlılık	353	2,68	1,01
Mobil_Öğrenme Tutum Ortalama_Genel	353	3,58	,65

Tablo 2’de öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğinin genel ortalaması incelendiğinde ortalamanın ( $x=3,97$ ) orta düzey olduğu görülmektedir. Ölçekte verilebilecek en küçük değer 1, en büyük değer 5 olduğu düşünüldüğünde üniversite öğrencilerin dijital okuryazarlık ölçeğine yönelik yanıtlarının orta düzeyde ve olumlu olduğunu söylenebilir. Alt faktörlere ait sonuçlara bakıldığında dijital okuryazarlık teknik faktörünün ( $x=4,03$ ) ortalamasının üstünde olduğu, tutum ( $x=3,94$ ), bilişsel ( $x=3,82$ ), sosyal ( $x=3,78$ ) faktörlerinin ortalamasının altında oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin genel ortalaması incelendiğinde ise ortalamanın ( $x=3,58$ ) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Mobil öğrenmenin öğrenmeye etki alt faktörünün ( $x=4,23$ ) ortalamasının üstünde olduğu, motivasyon ( $x=3,48$ ) faktörünün ve kullanışlılık ( $x=2,68$ ) faktörünün ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir.

### 1. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları, cinsiyete, program türüne ve sınıflarına göre farklılaşmakta mıdır?

Bu bağlamda öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları cinsiyetler arasında farklılık olup olmadığını test etmek için bağımsız örneklem t testi (independent sample t test) yapılmıştır, analiz sonuçları tablo 3 de verilmiştir.

**Tablo 3.** Katılımcıların cinsiyete göre dijital okuryazarlık ve alt faktörler t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Dijital Okuryazarlık Genel	Kadın	254	3,89	,72635	351	-3,511	,001
	Erkek	99	4,19	,67770			
Sosyal Alt Faktör	Kadın	254	3,65	,91778	351	-4,226	,000
	Erkek	99	4,10	,85199			
Bilişsel Alt Faktör	Kadın	254	3,74	,97371	351	-2,279	,023
	Erkek	99	4,01	1,05331			
Teknik Alt Faktör	Kadın	254	3,95	,77552	351	-3,030	,003
	Erkek	99	4,23	,76072			
Tutum Alt Faktör	Kadın	254	3,86	,81299	351	-3,323	,001
	Erkek	99	4,17	,73222			

Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin genel ortalama ve alt faktörler incelendiğinde genelde erkeklerin ortalamasının kadınların ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem t test (independent sample t test) sonuçlarına göre dijital okuryazarlık genel ortalaması ve alt faktörlerinde erkekler lehine istatistikî farklılıklar olduğu

görülmektedir. Dijital okuryazarlık Genel ( $t_{(351)}=-3,511$ ;  $p<0.05$ ), sosyal alt faktör için ( $t_{(351)}=-4,226$ ;  $p<0.05 = 3,65$ , bilişsel alt faktör için ( $t_{(351)}=-2,279$ ;  $p<0.05$  , teknik alt faktör için ( $t_{(351)}=-3,03$ ;  $p<0.05$  , tutum alt faktör için ( $t_{(351)}=-3,323$ ;  $p<0.05$ ).

Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin program türüne göre ortalama sonuçları aşağıda verilmektedir.

**Tablo 4.** Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin program türüne göre ortalama sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS
Tutum	Beden Eğitimi ve Spor	11	3,7013	,92241
	BÖTE	77	4,5399	,29003
	Eğitim Bilimleri	88	3,9091	,84728
	Mat. ve Fen Bil. Eğitimi	46	3,6304	,76994
	Temel Eğitim	29	3,7783	,65196
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	58	3,9261	,71666
	Yabancı Diller Eğitimi	20	3,3929	,85448
	Diğer	24	3,6488	1,06320
	Toplam	353	3,9490	,80247
Teknik	Beden Eğitimi ve Spor	11	3,5909	,96138
	BÖTE	77	4,6753	,38322
	Eğitim Bilimleri	88	4,0095	,73037
	Mat. ve Fen Bil. Eğitimi	46	3,7174	,81033
	Temel Eğitim	29	3,9425	,55327
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	58	3,8075	,80010
	Yabancı Diller Eğitimi	20	3,8833	,92417
	Diğer	24	3,6458	,68861
	Toplam	353	4,0331	,78033
Bilişsel	Beden Eğitimi ve Spor	11	3,3636	1,12006
	BÖTE	77	4,4740	,54348
	Eğitim Bilimleri	88	3,7841	1,03889
	Mat. ve Fen Bil. Eğitimi	46	3,7065	,87924
	Temel Eğitim	29	3,7586	,83045
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	58	3,6638	,94306
	Yabancı Diller Eğitimi	20	2,7500	1,54324
	Diğer	24	3,6458	,77290
	Toplam	353	3,8215	1,00249
Sosyal	Beden Eğitimi ve Spor	11	3,3182	,98165
	BÖTE	77	4,4351	,50230
	Eğitim Bilimleri	88	3,7784	,88037
	Mat. ve Fen Bil. Eğitimi	46	3,3478	,94204
	Temel Eğitim	29	3,7759	,76282
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	58	3,5345	,95908
	Yabancı Diller Eğitimi	20	3,4750	,99307
	Diğer	24	3,6042	1,04235
	Toplam	353	3,7819	,92119
	Beden Eğitimi ve Spor	11	3,5882	,80955
	BÖTE	77	4,6020	,27982

	Eğitim Bilimleri	88	3,9432	,72371
Dijital	Mat. ve Fen Bil. Eğitimi	46	3,6496	,71894
Okuryazarlık_Genel	Temel Eğitim	29	3,8763	,56757
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	58	3,8448	,66967
	Yabancı Diller Eğitimi	20	3,5559	,81273
	Diğer	24	3,6887	,74234
	Toplam	353	3,9767	,72448

Sonuçlara bakıldığında dijital okuryazarlık genel ortalamalarında BÖTE bölümü öğrencilerinin ortalaması ( $x=4,60$ ) genel ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Fakat BESYO ( $x=3,58$ ), Eğitim Bilimleri ( $x=3,94$ ), MFBE ( $x=3,64$ ), Temel Eğitim ( $x=3,87$ ), TSBE ( $x=3,84$ ), Yabancı Diller Eğitimi ( $x=3,55$ ), Diğer ( $x=3,68$ ) program türlerinde öğrenim görenlerin ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Program türüne göre tutum alt faktör ortalaması ( $x=3,94$ ) orta düzey olduğu görülmektedir. BÖTE ( $x=4,60$ ), BESYO ( $x=3,70$ ), Eğitim Bilimleri ( $x=3,90$ ), MFBE ( $x=3,63$ ), Temel Eğitim ( $x=3,77$ ), TSBE ( $x=3,92$ ), Diğer ( $x=3,94$ ) tutum alt faktöründe ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Fakat Yabancı Diller Eğitimi ( $x=3,55$ ) program türünü seçenlerin tutum alt faktöründe ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Program türüne göre teknik alt faktör ortalaması ( $x=4,03$ ) yüksek olduğu görülmektedir. BÖTE ( $x=4,67$ ) teknik alt faktöründe ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Fakat BESYO ( $x=3,59$ ), Eğitim Bilimleri ( $x=4,0$ ), MFBE ( $x=3,71$ ), Temel Eğitim ( $x=3,94$ ), TSBE ( $x=3,80$ ), Diğer ( $x=3,64$ ) program türlerini seçenlerin teknik alt faktöründe ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Program türüne göre bilişsel alt faktör ortalaması ( $x=3,82$ ) orta düzey olduğu görülmektedir. BÖTE ( $x=4,47$ ) bilişsel alt faktöründe ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Fakat BESYO ( $x=3,36$ ), Eğitim Bilimleri ( $x=3,78$ ), MFBE ( $x=3,70$ ), Temel Eğitim ( $x=3,65$ ), TSBE ( $x=3,66$ ), Yabancı Diller Eğitimi ( $x=2,75$ ), Diğer ( $x=3,64$ ) program türlerini seçenlerin bilişsel alt faktöründe ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Program türüne göre sosyal alt faktör ortalaması ( $x=3,78$ ) orta düzey olduğu görülmektedir. BÖTE ( $x=4,43$ ) sosyal alt faktöründe ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Fakat BESYO ( $x=3,31$ ), Eğitim Bilimleri ( $x=3,77$ ), Temel Eğitim ( $x=3,77$ ), TSBE ( $x=3,53$ ), Yabancı Diller Eğitimi ( $x=3,47$ ), Diğer ( $x=3,68$ ), MFBE ( $x=3,34$ ) program türlerini seçenlerin bilişsel alt faktöründe ortalamasının altında olduğu görülmektedir.

Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin program türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için one way anova analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda verilmektedir.

**Tablo 5.** Katılımcıların program türüne göre dijital okuryazarlık ve alt faktörler one-way anova sonuçları

		Karaler Toplamı	Sd	Karaler Ortalama	F	P	Tukey
Tutum	G. A	41,592	7	5,942	11,075	,000	BÖTE ile BESYO, Eğitim Bilimleri, MFBE, Temel Eğitim, TSBE, Yabancı Diller Eğitimi, Diğer bölümler arasında
	G. İ	185,082	345	,536			
	<b>Toplam</b>	<b>226,674</b>	<b>352</b>				
Teknik	G. A	45,782	7	6,540	13,387	,000	BÖTE ile BESYO, Eğitim Bilimleri, MFBE, Temel Eğitim, TSBE, Yabancı Diller Eğitimi, Diğer bölümler arasında
	G. İ	168,554	345	,489			
	<b>Toplam</b>	<b>214,337</b>	<b>352</b>				
Bilişsel	G. A	61,083	7	8,726	10,286	,000	BÖTE İle BESYO, Eğitim Bilimleri, MFBE, Temel Eğitim, TSBE, Yabancı Diller Eğitimi, Diğer bölümler arasında- Yabancı Diller Eğitimi ile MFBE, Temel Eğitim, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Diğer bölümler arasında
	G. İ	292,673	345	,848			
	<b>Toplam</b>	<b>353,756</b>	<b>352</b>				
Sosyal	G. A	50,077	7	7,154	9,927	,000	BÖTE ile BESYO, Eğitim Bilimleri, MFBE, Temel Eğitim, TSBE, Yabancı Diller Eğitimi, Diğer bölümler arasında
	G. İ	248,627	345	,721			
	<b>Toplam</b>	<b>298,704</b>	<b>352</b>				
Genel Dijital Okuryazarlık	G. A	43,619	7	6,231	15,232	,000	BÖTE ile BESYO, Eğitim Bilimleri, MFBE, Temel Eğitim, TSBE, Yabancı Diller Eğitimi, Diğer bölümler arasında
	G. İ	141,137	345	,409			
	<b>Toplam</b>	<b>184,756</b>	<b>352</b>				

BESYO: Beden Eğitimi ve Spor

BÖTE: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

MFBE: Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

TSBE Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa yönelik genel ortalamalarında program türlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $F(7;352) = 15,232$ ;  $p < 0,05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olup olmadığını anlamak için yapılan post hoc Tukey sonuçlarına göre BÖTE öğrencilerinin diğer bölümlerde öğrenim görenlere göre dijital okuryazarlıklarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Aynı şekilde alt faktör bazında da BÖTE öğrencileri lehine istatistiki farklılık görülmektedir. Tutum alt faktörü için ( $F(7;352) = 11,075$ ;  $p < 0,05$ ) teknik alt faktörü için ( $F(7;352) = 13,387$ ;  $p < 0,05$ ), bilişsel alt faktörü için ( $F(7;352) = 10,286$ ;  $p < 0,05$ ) sosyal alt faktörü için ( $F(7;352) = 9,927$ ;  $p < 0,05$ ).

Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre ortalama sonuçları aşağıda verilmektedir.

**Tablo 6.** Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dijital okuryazarlık ortalama sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS
Tutum	1.sınıflar	66	3,6147	,85860
	2.sınıflar	94	3,7553	,82787
	3.sınıflar	90	3,9206	,85207
	4.sınıflar	103	4,3648	,46041
	<b>Toplam</b>	<b>353</b>	<b>3,9490</b>	<b>,80247</b>
Teknik	1.sınıflar	66	3,6591	,77539
	2.sınıflar	94	3,8511	,83225
	3.sınıflar	90	4,0037	,72065
	4.sınıflar	103	4,4644	,56911
	<b>Toplam</b>	<b>353</b>	<b>4,0331</b>	<b>,78033</b>
Bilişsel	1.sınıflar	66	3,4848	,94856
	2.sınıflar	94	3,6117	1,06042
	3.sınıflar	90	3,7222	1,04964
	4.sınıflar	103	4,3155	,73428
	<b>Toplam</b>	<b>353</b>	<b>3,8215</b>	<b>1,00249</b>
Sosyal	1.sınıflar	66	3,4167	,97501
	2.sınıflar	94	3,6117	,96206
	3.sınıflar	90	3,7389	,92478
	4.sınıflar	103	4,2087	,65874
	<b>Toplam</b>	<b>353</b>	<b>3,7819</b>	<b>,92119</b>
Genel Dijital Okuryazarlık_Genel	1.sınıflar	66	3,6114	,74255
	2.sınıflar	94	3,7772	,74865
	3.sınıflar	90	3,9608	,69668
	4.sınıflar	103	4,4066	,46428
	<b>Toplam</b>	<b>353</b>	<b>3,9767</b>	<b>,72448</b>

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf düzeylerine göre katılımcıların dijital okuryazarlık genel ortalaması ( $x=3,97$ ) orta düzey olduğu görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında dijital okuryazarlıkta 4.sınıflar ( $x=4,40$ ) genel ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Fakat 1.sınıflar ( $x=3,61$ ), 2.sınıflar ( $x=3,77$ ), 3.sınıflar ( $x=3,96$ ) genel ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Alt faktörler bazında sonuçlara bakıldığında genelde 4. sınıfların ortalamalarının genel ortalamanın üstünde olduğu ve diğer sınıfların ortalamalarının da üstünde olduğu dikkati çekmektedir. Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıflarına göre farklılaşp farklılaşmadığını anlamak için one way anova analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7 da verilmektedir.

**Tablo 7.** Katılımcıların sınıflarına göre dijital okuryazarlık ölçeği ve alt faktörler one-way anova sonuçları

Sınıflar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Dijital Okuryazarlık_ Genel	G. A	31,608	3	10,536	24,010	,000	4.Sınıflar ile 1, 2,3. Sınıflar arasında- 3.sınıflar ile 1.sınıflar arasında
	G. İ	153,148	349	,439			
	<b>Toplam</b>	<b>184,756</b>	<b>352</b>				
Sosyal	G. A	30,459	3	10,153	13,210	,000	4. Sınıflar ile 1, 2 ve 3. Sınıflar arasında,
	G. İ	268,245	349	,769			
	<b>Toplam</b>	<b>298,704</b>	<b>352</b>				
Bilişsel	G. A	37,644	3	12,548	13,853	,000	4. Sınıflar ile 1, 2 ve 3. Sınıflar arasında,
	G. İ	316,113	349	,906			
	<b>Toplam</b>	<b>53,756</b>	<b>352</b>				
Teknik	G. A	31,585	3	10,528	20,106	,000	4. Sınıflar ile 1, 2 ve 3. Sınıflar arasında, 3. Sınıflar ile 1. Sınıflar arasında
	G. İ	182,752	349	,524			
	<b>Toplam</b>	<b>214,337</b>	<b>352</b>				
Tutum	G. A	28,779	3	10,528	20,106	,000	4. Sınıflar ile 1, 2 ve 3. Sınıflar arasında,
	G. İ	182,752	349	,524			
	<b>Toplam</b>	<b>214,337</b>	<b>352</b>				

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları genel ortalamaları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $F(3;352)=24,010$ ;  $p<005$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olup olmadığını anlamak için yapılan post hoc Tukey sonuçlarına göre; 4 Sınıflar ile 1, 2,3. sınıflar arasında, 4. Sınıflar lehine ve 3.sınıflar ile 1.sınıflar arasında 3. sınıflar lehine istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık vardır. Aynı şekilde, alt faktörlerde de 4. sınıflar lehine istatistiki farklılık

olduğu görülmektedir. Tutum alt faktörü için ( $F(3;352) = 20,106; p < 0,05$ ). Bilişsel alt faktörü için ( $F(3;352) = 13,853; p < 0,05$ ). Sosyal alt faktörü için ( $F(3;352) = 13,210; p < 0,05$ ). Ayrıca teknik alt faktörde 3. Sınıflar lehine istatistiki farklılık görülmektedir. Teknik alt faktörü için ( $F(3;352) = 20,106; p < 0,05$ ).

### 3. Öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik tutumları, cinsiyete, program türüne ve sınıflarına göre farklılaşmakta mıdır?

Bu bağlamda öğretmen adaylarının mobil öğrenme tutum cinsiyetler arasında farklılık olup olmadığını test etmek için bağımsız örneklem t testi (independent sample t test) yapılmıştır, analiz sonuçları tablo 8 de verilmiştir.

**Tablo 8.** Katılımcıların cinsiyete göre mobil öğrenme tutum ve alt faktörler t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Mobil Öğrenme Tutum Genel	Kadın	254	3,54	,64333	351	-2,058	,040
	Erkek	99	3,70	,68447			
Memnuniyet	Kadın	254	3,51	,95171	351	-2,417	,016
	Erkek	99	3,78	,96241			
Öğrenmeye Etki	Kadın	254	4,20	,74207	351	-1,261	,208
	Erkek	99	4,31	,79924			
Motivasyon	Kadın	254	3,40	1,11377	351	-2,011	,045
	Erkek	99	3,67	1,13742			
Kullanışlılık	Kadın	254	2,74	1,00212	351	1,656	,099
	Erkek	99	2,54	1,04958			

Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mobil öğrenme tutumlarına ilişkin genel ortalama incelendiğinde erkeklerin ortalamasının kadın öğrencilerin ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem t test (independent sample t test) sonuçlarına göre erkekler lehine istatistiki olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(351)} = -2,058; p < 0,05$ ). Alt faktörler incelendiğinde genelde erkek öğrencilerin ortalamasının kadın öğrencilerin ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Memnuniyet ve motivasyon alt faktörlerinde erkekler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Memnuniyet alt faktör için  $X_{ERKEK} = 3,78$ ,  $X_{KADIN} = 3,51$ , Motivasyon alt faktör için  $X_{ERKEK} = 3,67$ ,  $X_{KADIN} = 3,40$ . Fakat öğrenmeye etki ( $t_{(351)} = -1,261; p > 0,05$ ) ve kullanışlılık alt faktöründe ( $t_{(351)} = 1,656; p > 0,05$ ) istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Katılımcıların mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının program türüne göre ortalamaları aşağıda verilmektedir.

**Tablo 9.** Katılımcıların program türüne göre mobil öğrenme tutum ve alt faktörler ortalama sonuçları

	Program Türü	N	$\bar{X}$	SS
Memnuniyet	Beden Eğitimi ve Spor	11	3,0591	,88961
	BÖTE	77	4,3669	,49041
	Eğitim Bilimleri	88	3,5381	,97997
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	46	3,4402	,87506
	Temel Eğitim	29	3,3759	,90619

	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	58	3,3871	,82060
	Yabancı Diller Eğitimi	20	2,6625	1,27536
	Diğer	24	3,3208	,81466
	<b>Toplam</b>	<b>353</b>	<b>3,5887</b>	<b>,96125</b>
Öğrenmeye Etki	Beden Eğitimi ve Spor	11	4,0083	,60365
	BÖTE	77	4,6812	,39643
	Eğitim Bilimleri	88	4,2634	,71596
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	46	4,0296	,73582
	Temel Eğitim	29	4,1755	,63633
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	58	4,1850	,76269
	Yabancı Diller Eğitimi	20	3,3091	1,26464
	Diğer	24	4,1780	,59067
	<b>Toplam</b>	<b>353</b>	<b>4,2362</b>	<b>,75910</b>
Motivasyon	Beden Eğitimi ve Spor	11	3,4286	1,07095
	BÖTE	77	4,1707	,66484
	Eğitim Bilimleri	88	3,3263	1,23726
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	46	3,4193	,93770
	Temel Eğitim	29	3,3103	1,10661
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	58	3,3325	1,03929
	Yabancı Diller Eğitimi	20	2,4000	1,36521
	Diğer	24	3,4345	1,18215
	<b>Toplam</b>	<b>353</b>	<b>3,4804</b>	<b>1,12526</b>
Kullanışlılık	Beden Eğitimi ve Spor	11	3,4026	,68755
	BÖTE	77	3,5666	,61963
	Eğitim Bilimleri	88	2,6380	1,12506
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	46	3,0435	,98140
	Temel Eğitim	29	2,9064	,99068
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	58	2,8571	,84833
	Yabancı Diller Eğitimi	20	3,1786	1,28268
	Diğer	24	3,0655	,80038
	<b>Toplam</b>	<b>353</b>	<b>3,2860</b>	<b>1,01810</b>
Genel mobil Öğrenme	Beden Eğitimi ve Spor	11	3,4020	,59250
	BÖTE	77	4,0398	,34516
	Eğitim Bilimleri	88	3,5424	,66584
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	46	3,5193	,62536
	Temel Eğitim	29	3,4881	,64926
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	58	3,4912	,58442
	Yabancı Diller Eğitimi	20	2,8600	,91016
	Diğer	24	3,5083	,61193
	<b>Toplam</b>	<b>353</b>	<b>3,5897</b>	<b>,65808</b>



Program türüne göre katılımcıların mobil öğrenme yönelik tutumları genel ortalaması ( $x=3,58$ ) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında BÖTE bölümü öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutum ortalamalarının ( $x=4,0$ ) genel ortalamanın üstünde olduğu ve diğer bölümlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Alt faktörler bazında da benzer sonuçların olduğu genelde bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğrencilerinin ortalamalarının diğer bölüm öğrencilerinin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların mobil öğrenme tutumları program türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için one way anova analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda verilmektedir.

**Tablo 10.** Katılımcıların program türüne göre mobil öğrenme tutum ve alt faktörler one-way anova sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Tukey
Memnuniyet	G. A	73,505	7	10,501	14,390	,000
	G. İ	251,745	345	,730		
	<b>Toplam</b>	<b>325,250</b>	<b>352</b>			
Öğrenmeye Etki	G. A	35,380	7	5,054	10,413	,000
	G. İ	167,454	345	,485		
	<b>Toplam</b>	<b>202,834</b>	<b>352</b>			
Motivasyon	G. A	64,484	7	9,212	8,337	,000
	G. İ	381,221	345	1,105		
	<b>Toplam</b>	<b>445,706</b>	<b>352</b>			
Kullanışlılık	G. A	62,996	7	8,999	10,285	,000
	G. İ	301,864	345	,875		
	<b>Toplam</b>	<b>364,860</b>	<b>352</b>			

G. A	28,083	7	4,012	11,130 ,000	
Mobil Öğrenmeye yönelik Tutum Genel	G. İ	124,357	345	,360	BÖTE İle diğer bütün bölümler arasında Eğitim Bilimleri, MFBE, Temel Eğitim, TSBE ve Diğer ile Yabancı Diller Eğitimi arasında
<b>Toplam</b>	<b>152,440</b>	<b>352</b>			

BESYO: Beden Eğitimi ve Spor

BÖTE: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

MFBE: Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

TSBE: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik tutumları genel ortalaması program türlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $F(7;352)= 11,130;p<005$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olup olmadığını anlamak için yapılan post hoc Tukey sonuçlarına göre BÖTE bölümü öğrencilerinin ortalamaları diğer bütün bölüm öğrencileri ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Alt faktör bazında da benzer sonuçlar olduğu genelde BÖTE öğrencileri lehine istatistiksel farklılık görülmektedir. Memnuniyet alt faktörü için ( $F(7;352)= 14,390;p<005$ ), Kullanışlılık alt faktörü için ( $F(7;352)= 10,285;p<005$ ). Ayrıca öğrenmeye etki ve motivasyon alt faktörlerine göre eğitim bilimleri, MFBE, TSBE ile yabancı diller eğitimi arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğrenmeye etki alt faktörü için ( $F(7;352)= 14,390;p<005$ ). Motivasyon alt faktörü için ( $F(7;352)= 8,337;p<005$ ).

Katılımcıların mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının sınıf düzeylerine göre ortalama sonuçları aşağıda verilmektedir.

**Tablo 11.** Katılımcıların sınıf düzeylerine göre mobil öğrenmeye yönelik tutumları göre ortalama sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS
1.Sınıflar	66	3,1242	,85639
2.Sınıflar	94	3,3053	,97328
3.Sınıflar	90	3,5444	,97233
4.Sınıflar	103	4,1835	,67836
Memnuniyet	<b>Toplam</b>	<b>353</b>	<b>3,5887</b>
			<b>,96125</b>
1.Sınıflar	66	3,9642	,84620
2.Sınıflar	94	4,0590	,85308

Öğrenmeye Etki	3.Sınıflar	90	4,2646	,64551
	4.Sınıflar	103	4,5472	,57439
	<b>Toplam</b>	<b>353</b>	<b>4,2362</b>	<b>,75910</b>
Motivasyon	1.Sınıflar	66	2,9351	1,19659
	2.Sınıflar	94	3,1672	1,10709
	3.Sınıflar	90	3,5603	1,14471
	4.Sınıflar	103	4,0458	,76493
	<b>Toplam</b>	<b>353</b>	<b>3,4804</b>	<b>1,12526</b>
Kullanışlılık	1.Sınıflar	66	3,1515	,93958
	2.Sınıflar	94	3,0091	1,01682
	3.Sınıflar	90	2,6873	1,07480
	4.Sınıflar	103	2,0915	,68595
	<b>Toplam</b>	<b>353</b>	<b>2,6860</b>	<b>1,01810</b>
Genel Mobil Öğrenme	1.Sınıflar	66	3,3044	,69765
	2.Sınıflar	94	3,4220	,67890
	3.Sınıflar	90	3,5896	,63405
	4.Sınıflar	103	3,9256	,46992
	<b>Toplam</b>	<b>353</b>	<b>3,5897</b>	<b>,65808</b>

Tablo 11 incelendiğinde, mobil öğrenmeye yönelik tutumları genel ortalaması 4.sınıfların diğer sınıfların ortalamalarının ( $x=3,92$ ) üstünde olduğu görülmektedir. Alt faktörler bakımından sonuçlar incelendiğinde, genellikle benzer sonuçlar olmakla birlikte, sadece kullanışlılık alt faktöründe 1.sınıflar ( $x=3,15$ ), 2.sınıflar ( $x=3,00$ ), 3.sınıflar ( $x=2,68$ ) ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Fakat 4.sınıflar ( $x=2,09$ ) kullanışlılık alt faktöründe ortalamasının altında olduğu görülmektedir.

Katılımcıların mobil öğrenme tutumları sınıflarına göre farklılaşp farklılaşmadığını anlamak için one way anova analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda verilmektedir.

**Tablo 12.** Katılımcıların sınıflarına göre mobil öğrenme tutum ve alt faktörler one-way anova sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Tukey
Mobil Öğrenme Tutum Genel	G. A	19,636	3	6,545	17,201	4.Sınıflar ile 1,2 ve 3.Sınıflar arasında- 3.sınıf ile 1.sınıf arasında
	G. İ	132,804	349	,381	,000	
	<b>Toplam</b>	<b>152,440</b>	<b>352</b>			
	G. A	58,402	3	19,467	25,461	
	G. İ	266,848	349	,765	,000	

Memnuniyet						4.Sınıflar ile 1,2 ve 3.Sınıflar arasında- 3.sınıf ile 1.sınıf arasında
	<b>Toplam</b>	<b>325,250</b>	<b>352</b>			
Öğrenmeye Etki	G. A	17,872	3	5,957	11,240	4.Sınıflar ile 1,2 ve 3.Sınıflar arasında
	G. İ	184,962	349	,530	,000	4.Sınıflar ile 1,2 ve 3.Sınıflar arasında
	<b>Toplam</b>	<b>202,834</b>	<b>352</b>			
Motivasyon	G. A	62,348	3	20,783	18,920	4.Sınıflar ile 1,2 ve 3.Sınıflar arasında-
	G. İ	383,358	349	1,098	,000	3.sınıf ile 1.sınıf arasında
	<b>Toplam</b>	<b>445,706</b>	<b>352</b>			
Kullanışlılık	G. A	60,515	3	20,172	23,131	1, 2. ve 3. Sınıflar ile 4. sınıf arasında
	G. İ	304,344	349	,872	,000	
	<b>Toplam</b>	<b>364,860</b>	<b>352</b>			

Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik tutumları genel ortalaması sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $F(3;352)= 17,201;p<005$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olup olmadığını anlamak için yapılan post hoc Tukey sonuçlarına göre 4.sınıflar lehine diğer sınıf düzeyleri arasında mobil öğrenmeye yönelik tutumları bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, 3. Sınıflar ile 1. Sınıflar arasında mobil öğrenme tutum anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Alt faktörler bakımında one way anova sonuçlarına göre 4. sınıflar ile 1., 2. ve 3. sınıflar arasında anlamlı bir farklılıklar olduğu görülmektedir. Ayrıca memnuniyet alt aktörü için 3. sınıflar ile 1. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bunlardan farklı olarak kullanışlılık alt faktörde 1.,2,ve 3. sınıflar lehine istatistiki farklılık görülmektedir.

#### 4. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve mobil öğrenmeye yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve mobil öğrenmeye yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını test etmek için için pearson korelasyon testi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda verilmektedir.

**Tablo 13.** Katılımcıların dijital okuryazarlıkları ile mobil öğrenme yönelik ilişki sonuçları

		Dijital Okuryazarlık	Mobil Öğrenme Tutum
Dijital Okuryazarlık	R	1	,681**
	P		,000
	N	353	353
Mobil Öğrenme Yönelik Tutum	R	,681**	1
	P	,000	
	N	353	353

" $p<.05$ . \*\* $p<.01$ ."

Yapılan pearson korelasyon analizi sonucuna göre katılımcıların dijital okuryazarlık ve mobil öğrenmeye yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır [(R=0,68, p<0,05)]. Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri arttıkça mobil öğrenmeye yönelik tutumları da artmaktadır.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğinin genel ortalamasının orta düzey olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarına yönelik alt faktörlerine bakıldığında teknik alt faktörünün ortalamasının diğer faktörlerin ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda teknik faktörünün öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa yönelik olumlu katkısı olduğu söylenebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Örneğin, Akkoyunlu ve Soylu (2010) 114 öğretmen ile yürüttükleri çalışma sonucunda öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ile yetkinlik ve teknik erişim düzeylerinin orta düzeyde olduğu, güdülenme ve farkındalıklarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığın sosyal düzeyi alt faktörünün düşük olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde Kıyıcının (2008) 3214 aday öğretmen üzerinde yürüttüğü çalışma sonuçlarına göre; erkek aday öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri kadın öğretmen adaylarından, buldukları yerde internet bağlantısına erişim sağlayanların internete erişim sağlayamayan ve aile geliri yüksek olan aday öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri aile gelirleri düşük olanlara göre dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmanın bir diğer bulgusu ise; öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik genel tutum ortalamasının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik alt faktörlerine bakıldığında öğrenmeye etki alt faktörünün puan ortalamasının diğer faktörlerin ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenmeye etki alt faktörünün genel ortalamasının da üstünde olduğu dikkati çekmektedir. Hsieh ve Tsai (2017) Tayvan'daki öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik olarak çevrelerinde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili yaptıkları çalışmada mobil öğrenmenin öğretmenler üzerinde üretkenliklerini ve verimliliklerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Mobil öğrenme tutum ölçeğinde en düşük puan ortalamasının kullanışlılık alt faktörüne ait olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre eğitime katılan öğretmenlerin öğretimde kullanılan aracın teknolojiye yönelik kullanımının olumlu yönde olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin, kendi branşlarında teknoloji ile hizmet içi eğitimler alması olumlu yönde katkı sağlayabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik sonuçlar;

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin genel ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Alt faktörleri açısından bakıldığında da cinsiyet değişkeni açısından erkekler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşma görülmüştür. Erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre dijital teknolojilere karşı daha fazla meraklı ve dijital teknolojilerde daha çok zaman harcadıkları için sonucun erkekler lehine çıktığı söylenebilir. Aynı

şekilde alan yazında dijital okuryazarlığın cinsiyet değişkenine göre farklılaştığına dair araştırmalara rastlanılmıştır (Kıyıcı, 2008; Özerbaş & Kuralbayeva, 2018; Özoğlu, 2019; Korkmaz, 2020). Örneğin Özoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada aday öğretmenlerin dijital okuryazarlık ile cinsiyet arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Korkmaz (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada erkek adayların dijital okuryazarlık becerilerinin kadın öğretmen adaylarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak literatürde tersine sonuçların raporlandığı araştırmalara da rastlanabilmektedir. Örneğin, Kozan (2018) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğretmen adaylarının cinsiyete göre dijital okuryazarlık becerilerinde bir farklılaşma olmadığını belirtmiştir. 21. yüzyılda cinsiyet fark etmeksizin teknolojik imkanlara ulaşma sürecinde her birey eşit kolaylıklara sahip olmaları, aynı zamanda öğretmen adaylarının eğitim-öğretim sürecinde teknolojik açıdan almış oldukları bilgilerin kadın ve erkek arasında eşit bir şekilde öğrenmeye katkı sağladığı söylenebilir.

Çalışmada sınıf değişkeni açısından öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarında anlamlı bir şekilde farklılaşma görülmüştür. Bu farklılaşma istatistiki açıdan alt faktörler bakımından da 4. Sınıflar lehine olduğu görülmektedir. Bununla birlikte teknik alt faktörde 3. sınıflar ile 1. sınıflar arasında 3. sınıf lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Aday öğretmenlerin teknolojiye karşı bilgi birikimleri artmasıyla birlikte farkındalık düzeyleri de artmaktadır. Aday öğretmenlerin teknolojiye karşı bilgi birikimleri artmasıyla birlikte farkındalık düzeyleri de artmaktadır. Bu yüzden dijital okuryazarlıkta sınıf kademelerinin artmasının etkili olduğu söylenebilir. Eğitim sürecinde bilgisayar kullanma deneyimleri arttıkça dijital okuryazarlık becerilerinin üst sınıflarda arttığı söylenebilir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında benzer şekilde 4. ve 3. sınıflar lehine dijital okuryazarlıklarda farklılaşma olduğu görülmektedir. Örneğin Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) yaptıkları çalışmada aday öğretmenlerin sınıf kademeleri ile dijital okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarına göre dijital okuryazarlık becerilerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu olarak program türü açısından öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları bölümler arasında bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü lehine anlamlı bir şekilde farklılaşma görülmüştür. Dijital okuryazarlık sosyal, bilişsel, teknik ve tutum alt faktörlerine göre de program türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm gereği olarak diğer bölümdeki öğretmen adaylarına göre dijital okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Literatürde bu konuyla benzer ve farklı çalışmalar görülmektedir. Örneğin Sakallı (2015) ve Bakır (2016) tarafından yapılan çalışmalarda sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) tarafından yapılan çalışmada aday öğretmenlerin program türüne değişkenine göre dijital okuryazarlık arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada

ise Kıyıcı (2008), bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi okuyan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri matematik ve fen bilimleri eğitimi, sınıf, okul öncesi, sosyal bilgiler, zihin engelliler, yabancı diller eğitimi programlarındaki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarına göre daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Ayrıca, matematik ve fen bilimleri eğitimindeki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri okul öncesi öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarınıninkine göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik sonuçlar;

Çalışmanın sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik tutumları genel ortalaması ve alt faktörlerden memnuniyet ile motivasyon faktörlerinde erkekler lehine istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarının mobil öğrenme araçlarına karşı daha fazla meraklı ve mobil öğrenme araç- gereçleri ile daha çok zaman harcadıkları için erkekler lehine çıktığı söylenebilir. Aynı şekilde alan yazında da benzer sonuçları içeren çalışmalar bulunmaktadır. Kantaroğlu (2017) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre mobil öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum sergilemişlerdir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının mobil öğrenme araçlarını etkili bir şekilde kullanabileceklerini göstermektedir. Bununla birlikte literatürde bazı çalışmalarda da mobil öğrenmenin cinsiyete göre değişmediği sonucu görülmektedir (Al-Emran, Elsherif & Shaalan, 2016; Pruet, Ang & Farzin, 2014). Dikbaş (2006), aday öğretmenlerin e-öğrenmeye karşı tutumlarını ölçtüğü çalışma sonucunda e-öğrenmeye yönelik tutumların cinsiyet açısından istatistiki farklılık olmadığı sonucuna varmıştır.

Araştırmanın program türü açısından öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik tutumuna ilişkin anlamlı bir şekilde farklılaşma görülmüştür. Bu farklılaşmanın istatistiki açıdan bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünü seçenlerin lehine olduğu görülmüştür. Bilgisayar ve öğretim teknoloji bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları, almış oldukları eğitim ve teknolojiye olan yatkınları sayesinde mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Mobil öğrenme memnuniyet, öğrenmeye etki, motivasyon ve kullanılabilirlik alt faktörlerine göre program türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Literatürde bu konuyla ilgili benzer çalışmalar görülmüştür. Mobil öğrenme öğrenci memnuniyetini artırdığı, öğrenmeye etki ettiği ve motivasyonu arttırdığı ifade edilmektedir. (Köse, U., Koç, D. ve Yücesoy, S. A. 2013).

Çalışmanın diğer bir bulgusu da sınıf değişkeni açısından öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik tutumuna ilişkin anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu yönündedir. Mobil öğrenme memnuniyet, öğrenmeye etki, motivasyon ve kullanılabilirlik alt faktörlerine göre sınıf değişkeni açısından 4. sınıflar lehine anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Öğretmen adaylarının teknolojiye karşı bilgi birikimleri artmasıyla birlikte farkındalık düzeyleri de artmaktadır. Literatürde de benzer çalışmalar görülmektedir. Örneğin Yaman (2019) öğretmen adaylarının mobil öğrenme okuryazarlık tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılaşma olduğunu

belirtmiştir. Ancak literatürde tersine sonuçların raporlandığı araştırmalara da rastlanabilmektedir. Elçiçek (2015), Saraç (2014) ve Kurnaz (2010) öğrencilerin mobil öğrenme tutumlarını inceledikleri araştırmalarında sınıf kademelerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını bulmuşlardır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik sonuçlar;

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve mobil öğrenmeye yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları ile mobil öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin anlamlılığının yüksek olduğu görülmektedir. Yani öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları arttıkça mobil öğrenmeye yönelik tutumları da artmaktadır. Literatürde de benzer çalışmalar görülmektedir. Örneğin Mudra (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmen ve öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini olumlu ve olumsuz yönleri ele alınarak değerlendirilmesini amaçlamıştır. Çalışma sonucuna göre öğrencilerin dijital okuryazarlığının okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkiyi online grup çalışmasını geliştirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca dijital okuryazarlık öğrencilerin internete erişimi ve edindikleri bilginin doğru ve güvenilirliği sorunu, dijital okuryazarlık araçlarının karmaşık bir yapıya sahip olması gibi dezavantajlı sonuçlar elde edilmiştir. Çelik (2012) tarafından yapılan çalışmada mobil cihazlar ile daha etkili ve verimli kullanım sunulduğu ve öğrencilerde merak uyandırdığı göstermektedir. Köse Koç ve Yücesoy (2013) gerçekleştirdikleri araştırmada mobil öğrenmenin akademik başarıyı yükselttiği soyut ve teknik konularda öğrenmeyi daha eğlenceli bir hale getirdiği ifade edilmektedir. Mobil öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda belirli bir derse ve konusuna yönelik eğitsel amaçlı hazırlanan mobil uygulamaların akademik başarıyı artırdığını göstermektedir (Cakir, 2019; Yıldırım, 2017). Bunlarla birlikte literatürde tersine sonuçların raporlandığı çalışmalar da bulunmaktadır. Kim (2019) çalışmasında Güney Koreli öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini bireysel açıdan değerlendirerek öğrenme yöntemleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri ile bireysel yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fakat dijital okuryazarlık becerilerinin bireysel yetkinlikleri üzerinde dolaylı olmayan bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Dijital okuryazarlığın ise öğrenme yöntemleri arasında dolaylı bir etki olduğu belirtilmiştir. Mobil öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda belirli bir derse ve konusuna yönelik eğitsel amaçlı hazırlanan mobil uygulamalar akademik başarıyı artırdığı göstermektedir. Gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarında mobil öğrenmenin akademik başarıyı yükselttiği soyut ve teknik konularda öğrenmeyi daha eğlenceli bir hale getirdiği ifade edilmektedir.

### **Öneriler**

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler yapılabilir,



Bu çalışma üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır. Bu sebeple farklı örneklem grupları ile çalışma gerçekleştirilebilir. Dijital okuryazarlık ve mobil öğrenmeye ilişkin görüşlerin alındığı tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde bir araştırma yapılabilir.

Öğretmen adaylarına yönelik öğrenim döneminde dijital okuryazarlık ve mobil öğrenme becerileri ile ilgili eğitimler verilebilir. Mobil öğrenme süreci, kullanılacak teknoloji ve kullanılacak araçlara yönelik bir oryantasyon sürecine yer verilebilir

Derinlemesine araştırmalar ile ilgili nitel çalışmalar yürütülebilir.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırmanın etik kurul kararı bulunmamaktadır

---

## 5. KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. & Soylu, M.Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768.
- Altun, A. (2010). *Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Al-Emran, Mustafa, Hatem M. Elsherif & Khaled Shaalan (2016). Investigating attitudes towards the use of mobile learning in higher education. *Computers in Human Behavior*, 56, 93- 102.
- Ay, K., & Seferoğlu, S. S. (2017). Lisansüstü öğrencilerin çevrim-içi bilgi arama stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 51-66.
- Bakır, E. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık seviyelerinin dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Bartın Üniversitesi (2014). Faaliyet Raporu ( <https://cdn.bartın.edu.tr/egitim/0a70bd37-bfd0-40a3-84cb-a1433b65ec0f/2014faaliyetraporu.pdf>) adresinden erişilmiştir
- Başoğlu, E. B. (2010). *Cep telefonu ve sözcük kartı kullanan öğrencilerin İngilizce sözcük öğrenme düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak
- Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kurumu (2020). 4. Çeyrek Raporu. (<https://www.btk.gov.tr/uploads/pages/pazar-verileri/ceyrek-raporu-2020-4-ceyrek-26-03-21-kurum-disi.pdf>) adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni. SPSS uygulamaları ve yorum* (Gözden geçirilmiş yirmi birinci baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cakır, R. (2019). Effect of web-based intelligence tutoring system on students' achievement and motivation. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 45–59.
- Chartered Institute of Library and Information Professionals (2004). *Information Literacy Definition*. (<http://www.cilip.org.uk/professionalguidance/informationliteracy/definition>) 28 Şubat 2019 adresinden erişilmiştir
- Corbeil, J. R., & Valdes-Corbeil, M. E. (2007). Are you ready for mobile learning? *Educause Quarterly*, 30(2), 51-58.
- Coşkun, Y.D., Cumaoglu, G.K. & Seçkin, H. (2013). Bilgisayar öğretmen adaylarının bilişim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına yönelik görüşleri. *Internatioanal Journal of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272.
- Çakır, Y. (2019). *İlköğretim matematik derslerinde mobil öğrenmenin kullanımına ilişkin öğrenci tutumlarına yönelik ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes University, Aydın.

- Çavuş, N., & Doğan, İ. (2009). M-learning: an experiment in using sms to support. *British Journal of Educational Technology*, 40 (1), 78-91.
- Çelik, A. (2012) *Yabancı dil öğreniminde karekod destekli mobil öğrenme ortamının aktif sözcük öğrenimine etkisi ve öğrenci görüşleri: Mobil sözlük örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çelik, A. (2013). M-öğrenme tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik analizleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4). 172-185.
- Demir, K. & Akpınar E. (2016). Mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* 6(1), 59-79.
- Dikbaş, E. (2006). *Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- DW (Deutsche Welle Türkçe) (2016). 758 milyon kişi okuma-yazma bilmiyor. (<http://www.dw.com/tr/758-milyon-ki%C5%9Fi-okuma-yazma-bilmiyor/a-19528013> adresinden erişilmiştir
- Elçiçek, M., & Bahçeci, F. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 16-33.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley.
- Güneş, F. (1997). *Okuma–Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara, Türkiye
- Hamutoğlu, N.B., Güngören., Ö.C., Uyanık G.K. & Erdoğan, D.G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe 'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi* 2017(18) 1: 408- 429.
- Heflin, H., Shewmaker J.& Nguyen J. (2017). Impact of mobile technology on student attitudes, engagement, and learning. *Computers & Education*, 107, 91-99.
- Hwang, G. & Tsai C. C. (2011). Research trends in mobile and ubiquitous learning: A review of publications in selected journals from 2001 to 2010. *British Journal of Educational Technology*, 42 (4). 65-70.
- Hsieh, W.-M. & Tsai C.-C. (2017). Taiwanese high school teachers' conceptions of mobile learning, *Computers & Education*. 115, 82-95.
- Kantaroglu, T. (2017). *İşletme fakültesi ve eğitim fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık, Ankara, Türkiye.
- Kellner, D. (2001). New technologies/new literacies: Reconstructing education fort the new millenium. *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 67-81.
- Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Kızılaslan, D. (2007). *Bilgi okuryazarlığı ve üniversite kütüphaneleri: bilgi okuryazarlığı planı hazırlama unsurları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, K. T. (2019). The structural relationship among digital literacy, learning strategies, and core competencies among South Korean college students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 19(2), 3-21.
- Kim, S., & Kim, R. (2002). A study of internet addiction: Status, causes, and remedies. *Journal of Korean Home Economics Association English Edition*, 3, 1-19
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media Culture Society*, 33(2), 211-221.
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kozan, M. (2018). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Köse, U., Koç, D. & Yücesoy, S. A. (2013). An augmented reality based mobile software to support learning experiences in computer science courses. *Procedia Computer Science*, 25, 370-374
- Kukulka-Hulme, A. & Traxler, J. (2005). *Mobile learning: a handbook for educators and trainers* (New York, Taylor & Francis).
- Kurbanoğlu, S. S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kurnaz, H. (2010). *Mobil öğrenme özelliğinin öğrenciler tarafından kullanılabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kutoğlu, Ü. (2006). Medya okuryazarlığı ve çocuk eğitimi, *I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı Bildirileri*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını
- Lan, Y.F. & Sie Y.S. (2010). Using RSS to support mobile learning based on media richness theory, *Computers & Education*, 55 (2), 723–732.
- List, A. (2019). Defining digital literacy development: an examination of pre- service teachers' beliefs. *Computers & Education*, 138, 146-158.
- Martin, A. (2005). DigEulit – A European framework for digital literacy: a progress report. *Journal of e-Literacy* 2(2), 130-136.
- Mudure-Iacob, I. (2019). Digital literacy: from multi-functional skills to overcoming challenges in teaching ESP. *Astra Salvensis* (14), 59-70.
- Mudra, H. (2020). Digital literacy among young learners: how do EFL teachers and learners view its benefits and barriers? *Teaching English With Technology*, 20(3), 3-24.

- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59, 1065-1078.
- Özbay, M., & Özdemir, O. (2014). Türkçe öğretim programı için bir öneri: Dijital okuryazarlığa yönelik amaç ve kazanımlar. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2): 31-40
- Özdamlı, F. & Çavuş N. (2011). Basic elements and characteristics of mobile learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 28, 937- 942.
- Özerbaş, M.A. & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Öztürk, Y. (2020). *Dijital okuryazarlık hakkında lise öğrencilerinin kendilerine ve anne-babalarına yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özoğlu, C. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dijital okuryazarlıkları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Pruet, P., Ang C.S. & Farzin D. (2014). Understanding tablet computer usage among primary school students in underdeveloped areas. *Computers in Human Behavior*, 55, 1131-1144.
- Reinking, D. (1994). *Electronic Literacy: Perspectives in Reading Research*. Athens, GA: National Reading Research Center
- Rikala, J. (2013). Mobile learning a review of current research. Reports of the department of mathematical information technology. *Series E. Educational Technology*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 1-65
- Sakallı, H. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
- Saraç, A. (2014). *Yeni bir eğitim platformu olarak mobil öğrenme ortamları için uygulama geliştirmenin önemi ve öğretim teknolojü adaylarının algıları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Shenton, A. K. (2009). Information literacy and scholarly investigation: a British perspective. *IFLA journal*, 35(3), 226-231
- Sırakaya, M. & Alsancak Sırakaya, D. (2017). Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1085-1114.
- Singh, D., & Bakar, Zaitun A.B. (2006). Mobile learning in wireless classrooms. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology (MOJIT)*, 3(2), 26-42.
- Sönmez, A. (2018). *Mobil öğrenme uygulamalarının öğrencileri kimya dersi kimya her yerde ünitesindeki akademik başarılarına, çevreye ve mobil öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi*,

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Taşkıran, N. Ö. (2007). *Medya okuryazarlığına giriş*. Beta basım, İstanbul, Türkiye
- Turgut, K. (2019). *Öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak
- UNESCO. (1984). *Media Education*. Morsy Zaghoul (Editor). Paris: UNESCO. Wilson, C. ve B. Duncan. (2009). *Implementing Mandates in Media Education: The Ontario Experience*, 127-140. In: *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges* (Eds: D. FrauMeigs, J. Torrent). 111 United Nations Alliance of Civilizations Grupo Comunicar.
- Usta, E., & Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.
- We are Social (2020). *Türkiye Raporu* <https://datareportal.com/reports/digital-2020-turkey>. Adresinden edinilmiştir
- Yaman, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Yıldırım, N. (2012). *Mobile learning in foreign language education with educational games*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, H. (2017). *Mobil öğrenme: Meslek yüksekokullarında bilginin yeniden yapılandırılması üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

---

**Extended Abstract****Introduction**

In this study, it was examined whether pre-service teachers' digital literacy and attitudes towards mobile learning differ according to gender, grade level and program type. Information and communication technologies have become an important part of our lives and have started to shape our lives quickly. Thanks to smart phones, tablets and many technological devices, people can access the information they want in any environment, regardless of time and place. With the increase of these devices, access to information has become easier and it has brought information pollution. It is thought that new studies that will investigate the relationship between digital literacy and attitude towards mobile learning, which are the subject of the research, will benefit the field.

**Method**

In order to determine pre-service teachers' digital literacy and attitudes towards mobile learning, the research was conducted using the correlational survey model, one of the quantitative research techniques. 353 teacher candidates studying in different programs of different universities participated in the research in the 2021-2022 academic year. To collect data, a 17-item digital literacy scale for pre-service teachers translated into Turkish by Hamutoğlu, Güngören, Uyanık, and Erdoğan (2017) and a 45-item attitude scale towards mobile learning developed by Demir and Akpınar (2016) were used. Data were analyzed using independent samples t-test, pearson correlation test, one-way analysis of variance (One-Way Anova), and Tukey test as a post hoc analysis.

**Findings**

According to the results, it is seen that the average score of teacher candidates' attitudes towards digital literacy and mobile learning is moderate. In the independent sample t-test, the difference is statistically significant in terms of certain variables. When the digital literacy of teacher candidates and their attitudes towards mobile learning are analyzed by gender, it is seen that the mean score of men is higher than the mean score of women. According to the program type, CEIT students are above the average compared to other branches. When the attitudes of pre-service teachers towards digital literacy and mobile learning are analyzed by grade level, it is seen that the mean scores increase as they go to the upper classes. As a result of the correlation test, it is seen that there is a positive and significant relationship between attitudes towards digital literacy and mobile learning. The result obtained in the research; As digital literacy increases, attitudes towards mobile learning increase.

**Conclusion and Discussion**

When the research findings are examined, it is seen that the general mean score of the digital literacy scale of the pre-service teachers is moderate. These findings show similar results with the literature. For example, Akkoyunlu and Soylu (2010) conducted a study with 114 teachers and found that teachers' digital literacy, competence and technical access levels were moderate. Another finding of the study is that the general attitude of teacher candidates towards mobile learning is at a moderate level. Hsieh and Tsai (2017) in their study on the problems faced by teachers in Taiwan regarding mobile learning in their environment, concluded that mobile learning increases the productivity and efficiency of teachers. When the difference between pre-service teachers' digital literacy and attitudes towards mobile learning and their gender was examined, it was concluded that the mean score of male pre-service teachers was high, and this difference was significant. In the study conducted by Özoğlu (2019), it was stated that there is a significant difference in favor of males between the digital literacy of

novice teachers and gender. In the study, a significant difference was observed in the digital literacy and attitudes of pre-service teachers towards mobile learning in terms of the class level. It is seen that this differentiation is statistically in favor of 4th grades in terms of sub-factors. Yaman (2019) examined pre-service teachers' mobile learning literacy attitudes in terms of various variables and stated that there was a significant difference in terms of grade levels. As another finding, in terms of program type, there was a significant difference between the attitudes of pre-service teachers towards digital literacy and mobile learning in favor of CEIT department. It is stated that mobile learning increases student satisfaction, affects learning and increases motivation (Köse, Koç, & Yücesoy, 2013). Moreover, it is seen that there is a positive and significant relationship between pre-service teachers' attitudes towards digital literacy and mobile learning. Studies on mobile learning show that mobile applications prepared for a specific course and subject for educational purposes increase academic success (Cakir, 2019; Yıldırım, 2017).





---

## Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 01.11.2021 Accepted/Kabul: 15.03.2022 Published/Yayınlama: 28.05.2022

### Examination Of Teacher Views On The Management Of Undesirable Student Behaviors In Online Courses In The Distance Education Process

Seyit Bilal GÜNEŞ<sup>1</sup>, Aysun AÇIKGÖZ<sup>2</sup>, Faysal ÖZDAŞ<sup>3</sup>

#### Abstract

In this study, it is aimed to examine the teachers' views on the management of undesirable student behaviors in online courses in the distance education process. The research was designed as a case study. In the research, an open-ended questionnaire form was used as a data collection tool. The obtained data were analyzed by content analysis. Maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods, was used in the study. The study group of the research consisted of 40 teachers working at different school levels. According to the findings of the research, teachers encountered with undesirable student behaviors in the context of the technological factors, way of communication, course attendancy and teaching process. Teachers were affected emotionally, had low motivation, couldn't achieve professional satisfaction, had difficulty managing the situations about students' undesirable behaviors. On the management of such behaviors, teachers evaluated it as warning and guiding students, communicating with parents and students, drawing students' attention to the teaching activities and knowing the technical features of online appliances. While teachers made suggestions to their colleagues about online appliances, course rules, communication and motivation; they also made suggestions to the parents about the classroom, communication, follow and control students, and warm-up activities.

**Keywords:** Online courses, distance education, undesirable behaviors, teacher views

---

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, [seyitbilal\\_gunes@hotmail.com](mailto:seyitbilal_gunes@hotmail.com) , ORCID ID: 0000-0003-0694-0936

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, [aysunnacikgoz@gmail.com](mailto:aysunnacikgoz@gmail.com) , ORCID ID: 0000-0001-6871-4999

<sup>3</sup> Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [faysalozdas@artuklu.edu.tr](mailto:faysalozdas@artuklu.edu.tr) , ORCID ID: 0000-0002-2261-9504

## Uzaktan Eğitim Sürecinde Çevrimiçi Derslerde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

### Öz

Bu araştırmada, uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerde istenmeyen öğrenci davranışların yönetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı okul kademelerinde görev yapan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerde teknolojik araçların kullanımı, iletişim dili, öğrencilerin derse katılımı ve öğretim süreci bağlamında istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşmışlardır. Öğretmenler, çevrimiçi derslerde istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaştıklarında duygusal olarak olumsuz etkilendiklerini, motivasyon düşüklüğü yaşadıklarını, mesleki doyuma ulaşamadıklarını, bu durumu yönetmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu tür davranışların yönetimine ilişkin olarak öğrencileri uyarma, veli ve öğrenci ile iletişim geçme, öğrencilere rehberlik etme, öğretim faaliyetlerine dikkatlerini çekme ve çevrimiçi uygulamanın teknik özelliklerini bilme şeklinde değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, meslektaşlarına çevrimiçi uygulama, iletişim, kurallar ve motivasyon ile ilgili önerilerde bulunurken; ebeveynlere de ders ortamı, iletişim, takip ve kontrol, ve derse güdüleme ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrimiçi dersler, uzaktan eğitim, istenmeyen davranışlar, öğretmen görüşleri

### 1. INTRODUCTION

When the first case was seen in Wuhan, China in December 2019, Covid-19 which affected the whole world in a very short time was declared as an ongoing pandemic by the World Health Organization after the seriousness of the situation was realized. So, from the date of the first case in Turkey, particularly Scientific Committee was established by the Ministry of Health subsequently, epidemic management board was established in all government agencies urgently. Studies started and collective activities were restricted. With the process developed after curfew circular issued by the Ministry of Interior, precautions were taken to prevent Covid-19 epidemic in all educational institutions attached to the Council of Higher Education and Ministry of National Education on suggestion of the Ministry of Health. Within this context, it was aimed to continue education via distance education by pausing face to face education (Demir & Özdaş). For this purpose, distance education was brought to agenda and for the first time it was started to be practiced extensively all over the world (Eken, Tosun & Eken, 2020).

Distance education is formal education activities where the learner and the instructor are separated by time and place, Sometimes face to face sessions or meetings are held in order to support, improve or research but it is mostly carried out via technology (Anderson & Vargas, 2020). Distance education is closely related to education technologies and basically learners and instructors don't meet individually or in a classroom environment. At the same time, it is performed by face to face interactions but mostly distance education is a form of education used systematic two-way communication and supportive sound recordings, radio, TV programs with other media tools between learner and instructor (Holmberg, 1980). Distance education where technology has critical importance is an education method where students take education wherever and whenever they want without meeting face to face with a teacher rather than philosophical orientation (Bates, 2005). Based on these definitions, distance education can be thought that it is an important approach used for solving educational problems (Kaya, 2002). In this process, distance education has been used in order to continue the education and because it is an easy applicable way (Demir & Özdaş, 2020).

Because of pandemic, there was a need for different scenarios in case schools were suspended and the process would last (Demir & Özdaş, 2020). In line with distance education process accompanied by changes and developments; when distance education started for primary, secondary and high school students, significant developments occurred in technological, pedagogical content knowledge and skills of teachers and teachers shared course content and gave homework via EBA and also with the transition to the live classroom; the process were supported online (Kırmızıgül, 2020). Online learning becoming an obligation together with the pandemic (Ali, 2020) enabled students and teachers to have more lessons with virtual classroom applications such as Zoom, Skype, Google Meet, Microsoft Teams with the necessary precaution taken in a short time for sustainability of education and prevention of feeling emptiness for learners. Similarly, Whatsapp has been used to facilitate student-teacher communication and learning-teaching activities in distance education (Rahmadi, 2021). Thus, both pedagogical and emotional disconnection was prevented by bringing students together with their teachers in a virtual classroom, even from a distance. After this development, distance education was carried out with synchronous and asynchronous tools. In this process, synchronous technologies which are widely used in distance education enabled educators to communicate with students in real time with applications such as video conferencing, instant messaging and web conferencing (Martin & Parker, 2014). On the other hand, thanks to asynchronous tools, pre-prepared contents has allowed students to study on their own or in collaboration with their peers or teachers and communicate via messaging and discussion forums, even when they are not online (Hrastinski, 2008).

In the Covid-19 process, it has been faced with various difficulties in a virtual environment where students meet in different places and with different opportunities especially in a synchronous

---

courses. Yusuf and Ahmad (2020) found out that students are not interested enough in the online learning process, the online learning platform is not satisfying, learning tools are limited, students' internet access is insufficient to continue the lessons, and also the poor internet connection of the educators affect the learning process negatively and students do not attend online courses. Lestiyawati and Widyantoro (2020) also stated that a variety of teaching problems arose because teachers had difficulty accessing the technology, insufficient school facilities, difficulties in offering materials, limited internet connection of students, economically disadvantaged students and they do not get parents support. Nambiar (2020) emphasized that it is faced with some technical problems like weak network connections, power cut, poor audio and video quality, problems with online applications, connection interruptions and difficulties in re-entrance the course.

Learning environments are social places and they are interactive. It requires a continuous dialogue between student-student, student-teacher. In this context, it doesn't matter whether these environments are classroom environment in a school or any online platforms. However; in this process, teachers have many difficulties in classroom management in education just like in face to face education even if education is not given at school or in a classroom. Undesirable student behaviors are the leading ones of these difficulties. Undesirable student behaviors continued without face to face education. Undesirable student behaviors can be defined as actions that disrupt the efficiency of the learning environment in the classroom, threaten the classroom arrangement and also cause teaching disruption and distractibility in learning environment, interrupt the learning experiences of the students themselves and their peers (Kulinna, 2007; Johnson, Claus, Goldman & Sollitta, 2016; Plax, Kearney & Tucker, 1986)

Of course, due to the extension of the process; it has been faced with many undesirable problems in distance education depends on systemic and communicative deficiency. When the literature is scanned, undesirable behaviors are defined as follows: exchanging documents without permission and sharing something unnecessarily, irrelevant conversation, using bad words and inappropriate language in chat box, making strange sounds, presenting inappropriate images at the background, not speaking of students at all and disappearing immediately, joining the course late and leaving early, not following the lesson and not joining the courses, being busy with different things during the lesson, lack of communication with teacher and their friends in the course, negative attitudes towards teacher, negative attitudes and expressions towards their classmates, making fun of peers, laughing unnecessarily, being indifferent to goings on in the course, not participating the team and individual works, postponing or ignoring assigned tasks, not answering the questions or giving short and evasive answers, researching the questions online, getting help from someone else next to

them or copying from the sources, abusing of technological facilities, paying attention to the phone or computer, playing with objects around them, and also being not good at using technologies, eating, sleeping, daydreaming during the course, complaining constantly, lying, deficiency in critical thinking. All situations like these are the reflections of undesirable student behaviors (Li & Titsworth, 2015; Johnson, Claus, Goldman & Sollitta, 2016; Ding, Li, Li & Kulm, 2008). Dealing with these kinds of undesirable behaviors takes too much time of the teachers and damages the education (Al Qahtani, 2016).

Effective online classroom management is possible with good lesson planning, effective management of students behaviors, effective using and management of technological tools during online courses. It can be said that effective online course management is associated with good organization. Especially, choosing, using, and organization of technological tools; planning and using of the methods and techniques to be used in the classroom; preparing and using of the teaching materials covering the needs and expectations of the students; and also effective communication with students and organization of learning environments (tablet, mobile phones and etc.) have a great importance. In this context, most of the undesirable behaviors in online courses can be caused by instructors, students, content, presentation way of the lesson, atmosphere and environment (Can, 2020).

Distance education has started as an emergency scenario against epidemic emerging suddenly and still continuing. Because the epidemic is continuing, lessons are taught online via live classroom applications by keeping the students connected to the school. Besides, it is a stubborn fact that teachers as one of the main stakeholders in distance education process face many undesired cases in online courses. It is important to get teachers opinions about difficulties in management of undesirable behaviors of students experienced in online courses in order to reveal these problems and difficulties and to offer solutions about this issue. In addition, it is considered that conducted research is valuable for providing information to the authorities in line with the results and suggestions by evaluating the distance education from wider perspectives with parents, who are the other stakeholders of the process except from the teachers and students.

This study is important because the studies are limited in distance education during the Covid-19 process and it is one of the first studies on evaluating of the teachers views about management of student behavior during online courses in distance education. It is expected that results of the research will improve the learning environments in the distance education process and the stakeholders will obtain the solution suggestions in terms of changing education environments. As a result it is expected that, educational program practised more effectively will ensure the improvement of the distance education and it will be beneficial for becoming studies in this subject. Based on these basic facts, it is

---

aimed to examine the views of the teachers on the management of undesirable student behaviors in online courses. For this purpose, following questions will be searched;

1. Which undesirable student behaviors have you experienced during online courses?
2. How do you feel when you experience undesirable student behaviors in online courses?
3. How do you handle with undesirable student behaviors in online courses?
4. What are your recommendations for teachers to minimize the undesirable student behaviors during the online courses?
5. What are your recommendations for parents to minimize the undesirable student behaviors during the online courses?

## 2. METHOD

In this study, one of the qualitative research methods, case study design was used. According to Creswell (2020) case study is a qualitative research approach where the researcher collect detailed and deeply information from real life, current situation or a situation limited in a certain time through data collection tools (observations, interviews, audio-visual materials, documents, reports) including multi information sources so as to describe the condition and condition themes. In this context, within the scope of the research, the views of the teachers on the management of undesirable student behaviors in online courses in the process of Covid- 19 will be discussed within the research questions.

### Participants

One of the purposive sampling methods, maximum variation sampling method has been chosen as a study group. The aim here is to create a relatively small sample and reflect the diversity of the individuals who may be a party to the problem studied in this sample to the maximum extent (Yıldırım and Şimşek, 2018). While determining the teachers in this study, gender, school grades and branch variables have been taken into consideration. In addition, it has been taken into account that teachers work at different locations such as village, town and city center and in different socio-economic environments. So, in this research, the study group consists of 40 teachers working in different branches for different grades. There are 22 women and 18 men teachers, seven of them work at primary school, twenty of them work at secondary school, thirteen of them work at high school. Seven of them are classroom teachers and thirty- three of them are branch teachers. The data about study group is shown in Table 1.

**Table 1.** Data about study group

Gender	Man	18
	Woman	22
School types	Primary School	7
	Secondary School	20
	High school	13
Branch	Classroom teachers	7
	Branch Teachers	33
Location	Village	5
	Town	20
	City	15

### Data Collection Tools

In order to collect the data, dated 04.05.2021 ethics committee approval with the number of 2021/4-29 was obtained from Mardin Artuklu University as data collection tool for research, open-ended questionnaire form has been used. “Open-ended” questions used in the questionnaire preferred if they are asked to respond freely by the participants. In known open-ended questions, also known as unstructured questions, the respondent freely answers the question. The advantage of such questions is the researcher can get answers that he did not expect or planned, and thus it is possible to have more extensive and detailed information about the subject (Büyüköztürk, 2020). The interview form contains four personal information and five questions related to the subject. Necessary evaluations were made by referring to the expert opinion to what extent the articles contained in the interview form serve the purpose in terms of research problem. After reaching a consensus in terms of applicability, the interview form was started to be applied. In order to ensure the validity and reliability of the research, first of all, the interview form was evaluated by submitting it to the expert opinion. In this context, two Assoc. Dr. and a Dr. Instructor member's opinion was consulted. The data collected in the study were stored electronically. What is done during the research process is described in detail in an open and transparent manner. The collected data is individually encoded and divided into themes by the researchers. Teacher opinions are given in the form of direct quotes and tables, free from prejudices. Information about the stakeholders of the research is given in full.

### Data Collection and Analysis

In this study, data was collected through open-ended survey. Open ended survey prepared on the management of the undesired student behaviors in distance education during epidemic was sent via e-mail, messaging applications because of the epidemic, and asked to be answered voluntarily. Teachers wrote their opinions about questions and sent them electronically. Data was recorded

electronically and the opinions of the participants were evaluated separately with regard to subgoal of the research. In the research, the data was analyzed using the content analysis method. "Content analysis" is defined as a systematic, iterable technique in which some words of a text are summarized into smaller content categories with encodings based on certain rules. It is a technique in which inferences are made for the objective and systematic recognition of certain features of a message. Content analysis is done to determine the existence of certain words or concepts in a text or a set of texts (Büyüköztürk, 2020). The data stored in the electronic environment were converted into written transcripts and examined. The research questions were coded separately for each item in the context of teachers' opinions. Codes were made according to the concepts that emerged in the light of the data and the codes obtained were combined under common themes. The data was first given directly and in tabular form, and then the findings were presented by interpreting. Qualitative data analysis was carried out by the coders independently of each other, and a consensus of over 90% was reached according to the reliability formula of Miles and Huberman (1994) with the coefficient of agreement between the evaluators. Numerical data were used to increase reliability while tabulating. While analyzing the views of the teachers, each teacher was coded as T1, T2, T3, ... T39, T40.

### 3. FINDINGS

Below, the findings obtained from the teachers' opinions are presented within the framework of the sub-objectives of the research.

#### Undesirable Student Behaviors Experienced in Online Courses

Table 2 shows which undesirable student behaviors the teachers who participated in the research encountered in online courses during the distance education process:

**Table 2.** Undesirable Student Behaviors Experienced in Online Courses

Theme	Content	f
Technological factors	Turning off the camera (t1, t3, t8, t37), Audio muting (t1, t3, t4, t8, t12, t15), Drawing on the screen (t4, t29, t35), Texting on the chat box unnecessarily (t4, t7, t35)	16
Way of communication	Using slang words (t13, t15, t19, t26, t34), Speaking without permission (t2, t11, t17, t24, t29, t32, t39, t40)	13
Course attendance	Not following the lesson (t2, t3, t10, t17, t18, t21, t23, t31, t33, t38), Joining the course with different names (t6, t9, t13, t15), Not participating actively to the courses (t2, t20, t22, t24, t27, t28, t39), Sabotaging the lesson (t9, t14, t17, t30, t35), Not preparing for the lesson (t36, t38)	28
Teaching	Being reluctant to the lessons (t18, t20, t27, t31, t33), Not answering the	12



When Table 2 is examined, it has been revealed that undesirable student behaviors in online lessons are gathered under four themes. These themes were named as *technological factors*, *way of communication*, *course attendancy* and *teaching process*. In relation to technological factors, it has been found that students turn off their cameras and microphones, draw the screen and write unnecessary extracurricular texts. In relation to the way of communication, it is stated that students use slang words in online lessons and speak without permission. On the course attendancy, it was found that the students did not follow the courses defined online, did not actively participate in the course, did not make a preliminary preparation before the course, entered the course with different names other than their own names and sabotaged the course. Regarding the teaching process, it was found that they were indifferent to the lesson during the lesson, avoided answering the questions asked, and listened to the lesson in crowded environments.

Some of the opinions expressed by the teachers regarding the undesirable student behaviors they encounter in online lessons are as follows:

Technological factors: “...Students write their names as a different name.” (T15), “The biggest problem is that the student turns off his camera and sound.” (T1), “I see some student behaviors that they turn off their voice, image and do not react in any way.” (T3), “Students attend the course with the camera and voice turned off. I’m not sure if they are listening me or not.” (T8), “Some students scribble on the screen and run away from the course immediately and they cannot focus on the course by dealing with the smartphone or tablet even though they attend the course.” (T29), “Drawing on the screen and correspondence among themselves reduces the efficiency of the lesson. Due to microphone being turned on, voices come from behind also hinder the understanding of the course” (T35), “Some of the students leave the screen after they enter the course because the cameras are turned off.” (T37)

Way of Communication: “There are many students who log in with different abusive names.” (T13), “Students argue with each other and they use negative, derogatory words against each other.” (T34), “Swearing, insults and extracurricular noises occur during the course” (T15), “Speaking all at once.” (T29), “Students can sometimes use undesirable words against each other when talking among themselves without permission.” (T19), “Uncontrolled speech of the students negatively affects the course process.” (T11), “They sometimes can listen to the lecture in a convertional mood. This situation causes interruption of the teacher speaking and loud noise that interferes with the course. Also they leave the course and move to another

room while they are online from time to time.” (T17), “During the online course, someone interrupts and makes strange noises.” (T39)

Course Attendance: “Students do not attend the lesson...” (T27), “There are difficulties in following the lessons and ensuring active participation in the lesson.” (T2), “...the students write their names as different names...” (T15), “There are many students who enter with different abusive names.” (T13), “I encountered a student who was attending the class under the name of another student and was trying to sabotage the lesson.” (T9), “The lack of any preparation for the lesson and the subject.” (T36), “Behaviors such as attending the course in a crowded family environment, having the television on, watching the TV programs and trying to make absurd sounds by the feeling of entering the lesson with parental force, performing different activities during the course are observed.” (T31), “I encounter undesirable behaviors such as lack of attention, inability to focus, absent-mindedness, being comfortable, not making an effort to learn, and acting undisciplined.” (T33).

Teaching process: “Students are uninterested in lessons.” (T20), “Students pretend to listen the lecture but they are often interested in different stimulus around. Also they do not listen to the lesson in a suitable environment, but listen in a crowded place.” (T5), “Students are not motivated and are busy with other things during the course.” (T18), “Although the students appear in the course, they do not listen and answer the questions.” (T21), “The lack of communication experienced by the lack of internet access causes the course to be frequently interrupted and not understood well.” (T35).

When the opinions of the teachers participating in the research were examined, the teachers encountered many negative student behaviors in online lessons in distance education, some of them were caused by the function of the technological factors used, some of them were caused by the disorder and disconnection of the communication, as well as the deficiencies and negativities experienced in participation in the lesson and the indifferent attitudes of the students towards the lesson during the lesson has emerged. According to these findings, it can be said that teachers encounter many undesirable student behaviors in online lessons.

### **Teachers’ Feelings Regarding Undesirable Student Behaviors in Online Courses**

Table 3 shows how the teachers participating in the research felt when they encountered undesirable student behaviors in online courses:

**Table 3.** Teachers’ Feelings About Undesirable Student Behaviors in Online Courses

Theme	Content	f
Emotion	Upset (t3, t5, t6, t8, t22, t26, t27, t28, t29, t32, t35, t37, t39), Desperation (t3, t8, t10, t15, t18, t38, t40), Anger (t15, t17, t26), Anxiousness, Nerveousness, and Tension (t9, t12, t13), Empathize ( t16, t33, t36)	29
Mood	Distractibility (t1, t7, t30, t31, t32), Demotivation (t4, t11, t17, t23,t24), Unwillingness (t17, t19, t20, t25)	14
Compulsion	Having difficulty understanding students (t2, t4, t9, t16)	4
Satisfaction	Believing courses pass ineffectively (t6, t14, t21, t34)	4

When Table 3 is examined, it has been revealed that teachers' opinions against undesirable student behaviors in online lessons are gathered under four themes. These themes were named as *emotion*, *mood*, *compulsion* and *satisfaction*. As the table shows, the teachers are upset, feeling helpless, angry, anxious, nervous and also they put themselves in the shoes of students to understand them in online lessons and push themselves to find solutions. It was revealed that their attention was distracted, their motivation decreased and they felt reluctant to teach the lesson in such situations. It was determined that teachers had difficulties about online courses and they could not achieve a satisfaction because they find online lessons inefficient.

Some of the opinions expressed by the teachers about how they feel regarding the undesirable student behaviors they encounter in online courses are as follows:

Emotion: “...I feel sad, sometimes I feel helpless.” (T3), “I feel sad when students take the opportunity of online course and behave in this way, ...I feel helpless.” (T8), “I feel uneasy about classroom management.” (T12), “Encountering such student behaviors discourages me from teaching and trying to explain something to distant students that is not under my control makes me angry.” (T17), “We are in a psychological depression...” (T32), “I feel tied up...” (T38), “I am sad and feel bad.” (T39), “Of course, I feel bad, I'm sorry that my efforts are wasted in this period when we can't get efficiency.” (T6), “Because there is no physical communication with the students in distance education, I find it difficult to understand the feelings and thoughts of the students. This worries me a lot.” (T9), “I want online class to end as soon as possible and I feel sad.” (T27), “At first I think it can be a joke when he did it. But if it repeats over and over again, I will be sad. I ask why students do this and think about how to fix it.” (T29), “I empathize. I consider the pandemic conditions. I think about the existence of psychosocial effects, situations caused by living in a state of emergency.” (T33)

Mood: “...both I and the students in the course are distracted.” (T1), “I am distracted during the lesson.” (T7), “I become demotivated.” (T11), I am discouraged for teaching...(T17), “When intervention is required to correct the situation, teacher motivation and classroom

*motivation decrease, which makes teaching and classroom management difficult.” (T4), “Since we are not in the classroom environment, we are not in control. This causes us to become reluctant towards the lesson.” (T19), “The occurrence of many negative factors in online course causes us to get tired more and the lack of classroom dominance as in face-to-face education causes loss of concentration.” (T30), “We are in a psychological breakdown and cannot concentrate on the lessons.” (Ö32), “During the lecture, attention is distracted against undesirable behaviors. This is definitely bothering me ...” (T31)*

*Compulsion: “...this make it difficult to teach and manage the classroom.” (T4), “...I have difficulty in understanding the feelings and thoughts of the students...” (T9), “When I want to change undesirable student behavior with positive behaviors, it is difficult to succeed because one-to-one dialogue cannot be established.” (T2), “I think how difficult online classes are for us and it will force me to reach a solution.” (T16)*

*Satisfaction: “Of course I feel bad, and I feel sorry that my efforts are wasted in this period when we can’t teach efficiently.” (T6), “I feel that the lesson isn’t efficient and I can’t draw the attention of the students enough.” (T14), “There is a feeling that I teach in vain.” (T21), “In general, I feel that me and my profession are not respected.” (T34)*

When the opinions of the teachers participating to the research were examined, It was found out that the teachers did not have the desired feelings and thoughts for online courses in distance education. It has been determined that they are not fond of online courses. They suffer from lack of motivation and reluctance. Besides, they are not satisfied with their occupation within this process and they are in search of solutions.

### **Management of Undesirable Student Behaviors Encountered in Online Courses**

Table 4 shows how the teachers who participated in the research managed undesirable student behaviors in online courses:

**Table 4.** Teacher Views on The Management of Undesirable Student Behaviors Encountered in Online Courses

<b>Theme</b>	<b>Content</b>	<b>f</b>
Warning	Warning up the students (t3, t4, t9, t10, t11, t14, t15, t19, t21, t22, t24, t26, t31, t35)	14
Technical intervention	Management of Audio/Camera on-off (t2, t4, t8, t11, t12, t19, t20, t35, t40), Removing student out of course (t13, t14, t15, t22, t31, t35), Prevent name changes (t6, t8), Disable annotation (t8)	18
Communication	Communication with parents (t1, t30, t33, t38), Communication with	9

	students (t23, t25, t33, t36, t37)	
Motivation	Making the course fun (t5, t24, t27) , Encouragement (t24, t28) Ignore (t7, t39), Speak up (t17), Give homework (t23, t29 ), Changing teaching method (t33)	11
Guidance	Guide (t9, t17, t21, t31, t34), Advise (t32, t40) , Empathise (t16, t33, t36)	10

As seen in the table 4, the data show that the views of teachers on the management of undesirable student behaviors in online courses are grouped under five themes. These are *warning*, *technical intervention*, *communication*, *motivation* and *guidance*. In warning, it has been determined that the teachers warned the students against undesired behaviors. Relating to technical intervention, it has been observed that teachers benefit from online appliances features such as turning on and off the audio and camera of the students, removing disrupter students out of course, disabling students annotation and preventing name changes that are different from their real names. In communication, it has been determined that teachers are in touch with both parents and students. As to motivation, it has been observed that teachers try to make courses fun to involve students in online class atmosphere and encourage them, ignore some inappropriate behaviors, sometimes speak up, give them homework and try different teaching methods. In guidance, it has been stated that teachers guide students, give them advice and empathize to manage undesirable behaviors in online courses.

Some of the opinions expressed by the teachers on the management of undesirable student behaviors in online courses are as follow:

*Warning: "I warn about undesired behaviors." (T26), "I warn students verbally. I try to get everyone involved in course." (T3), "I try to manage the students who exhibit negative behaviors by warning them so that their other friends will not be disturbed." (T9), "By giving the necessary warning to the students and informing them that they will be suspended from the course if they continue." (T14), "I warn the student several times, I wait for her/him not to do the behavior, but if the behavior continues, I will remove her/him from the lesson." (T15), "I warn the students at the beginning of the lesson first, otherwise I turn off their microphones." (T19), "I try to keep my calm, tidy up the situation, and intervene immediately if possible. It warns in case of noise, if it continues, I turn off the microphones. If anyone sabotages the lesson despite my warnings, I remove them out of course." (T35), "I make warnings. If s/he insists on too much, I will kick the student out of the course." (T22)*

*Technical Intervention: "I turn off the name change features from the setting." (T6), "I manage using audio and camera of the students" (T12), "...If s/he insists on, I remove s/he out of course." (T22), "Usually when speaking without asking permission, I turn off the sounds and turn on the voice of the person who wants to talk." (T2), "I prevent students from*

---

*changing their name. I disable participants annotation. I turn off the sounds when necessary.” (T8), “We have difficulty in managing. However, we can dismiss it. Other than that, there's not much we can do unfortunately.” (T13), “Necessary conversation and suggestions in a constructive style after muting the speaking students. Later letting speaking and providing feedback.” (T40), “By taking advantage of the features of the online program (such as turning off the microphone, restricting the Chat) and alerting students to the situation.” (T4)*

*Communication: “I collaborate with the family of the students...” (T1), “I’m trying to solve by mutual communication.” (T25), “... I contact with the students’ family, ...or I try to talk to students directly.” (T33), “... I contact with students personally at the end of the course.” (T36), “... I send messages to the parents about undesirable students behaviors in online courses.” (T38), “Communicate with family members and acting together to make the course environment more efficient and to follow the online course hours of the student.” (T30), “ In the next lessons, I focus on the negative effects of this situation on me and make the students understand and empathize with me.” (T37)*

*Motivation: “...I try to speak up even more and drown their voice...” (T17), “...I give them homework.” (T23), “...encourage for course participation...” (T24), “...I try some different teaching methods...” (T33), “I make the lesson fun and interesting. I ensure the participation of the students, I teach the lesson in the form of questions and answers.” (T5), “I eliminate negative behavior from time to time by making the lesson fun.” (T27), “I try to encourage them to the lesson to increase participation.” (T28), “I pretend not to hear the sounds being made. After a while the sounds stop.” (T39), “... I keep students awake by constantly asking. I prevent them from being busy with extracurricular things by having them write in the lessons.” (T29)*

*Guidance: “...I try to make feel that I clearly understand you.” (T16), “...I reexpress the students how should they behave in online course...” (T31), “...I try to meet students’ expectations.” (T33), “... I am trying to find the reason behind that behavior.” (T9), “I explain the required behaviors that they can show instead of the undesirable behaviors and I want them to practice them.” (T34), “Necessary conversation and suggestions in a constructive style after muting the speaking students. Then give voice and receive feedback.” (T40), “While informing the students about the course at the beginning of the semester, I set some rules in the classroom and talk to the students within this framework in order to prevent the emergence of undesirable behaviors...” (T36), “I first consider the underlying causes of*

*the undesirable behaviors. I act accordingly.. I try to meet the expectations of the students. I try to make them aware of the contribution of the course to them.” (T33), “I give them advice on how to behave ...” (T32)*

It has been determined that teachers try to manage by communicating with both the students and parents, stating that they understand the situation of students, empathizing, guiding and giving advice against undesirable behaviors encountered in online courses. In addition, it was stated that they learned and applied technical interventions in terms of online appliances, and they used different methods to motivate students while making course fun and interesting.

### **Recommendations for Teachers to Minimize Undesirable Student Behaviors Encountered in Online Courses**

Table 5 shows the recommendations of teachers, participated in the research, to minimize undesirable student behaviors encountered in online courses:

**Table 5.** Recommendations for Teachers to Minimize Undesirable Student Behaviors Encountered in Online Courses

<b>Theme</b>	<b>Content</b>	<b>f</b>
Online Appliance Recommendations	Mastering the features of online appliance (t4, t6, t7, t8, t13, t14, t16, t29, t40), Taking appliance system precautions (Chat, Waiting Room, audio, camera, renaming etc.) (t8, t11, t12, t13, t15, t16, t18, t35)	17
Communication Recommendations	Communicating with parents and students (t1, t2, t9, t21, t25, t26, t28, t30, t31, t32, t34)	11
Course Rules Recommendations	Reminding the rules at the beginning of course (t10, t17, t31, t34, t35, t36)	6
Motivation Recommendations	Attracting students' attention and interest (t3, t5, t16, t19, t20, t22, t23, t24, t27, t30, t33, t37), Being patient (t33, t38)	14

As seen in table 5, the data show that recommendations to teachers to minimize undesirable student behaviors encountered in online courses are grouped under four themes. These are recommendations on *online appliance*, *communication*, *course rules* and *motivation*. Relating to the recommendations, it has been emphasized that teachers should have a good master on the features of online appliance and take appliance system precautions, also it is important to remind course rules at the beginning of the course. It has been stated importantly that teachers should communication with both parents and students against these behaviors, also activities that will attract attention and interest of the students to provide course motivation should be done and after all it is necessary to be patient.

Some of the recommendations expressed by the teachers to minimize undesirable student behaviors in online courses are as follow:



---

Online Appliance: *“Mastering the features of online appliance...” (T4), “They need to be familiar with the features of online appliances (especially Zoom).” (T29), “Taking all the system precautions at the beginning of the course...” (T16), “I suggest they take control of the audio.” (T12), “Cameras should be on all the time.” (T18), “Minimizing negativities by learning the settings.” (T6), “To know the situations that may be open about the program being used.” (T7), “Options such as participating in the lesson with each student's name, having the chat option open only to write to the teacher, entering each lesson with a password can be the solution.” (T8), “Keeping the student microphones closed all the time, they should only be turned on when they will participate in class activities.”(T11), “To use live lesson applications in a way that provides maximum control and not to provide students with a chance to show undesirable behaviors.”(T14), “I recommend that they should leave the Waiting Room open, turn off the option to change their name, and warn students not to let students who do not write their own names.”(T15), “Turning off the sounds during the lecture will increase the quality of the lesson.” (T35)*

Communication: *“Being in communication with students and parents.” (T21), “Being in contact with the family has a great impact on minimizing negative student behaviors.” (T2), “In order to be able to communicate well and understand the student, they need to communicate with the student one-to-one.” (T25), “First of all, family members should be interviewed for negative behaviors, and ideas should be exchanged about the student and other negative factors during the online lesson...” (T30), “... The course teacher and parents of the student who exhibits negative behaviors should be contacted. I think this must be done.” (T31), “I recommend that they establish good communication with students.” (T26)*

Course Rules: *“Course rules should be reminded at the beginning of the course.” (T17), “I remind the rules at the beginning of the course.” (T10), “Rules can be developed to create an atmosphere like in the classroom and to handle the lesson comfortably...” (T31), “At the beginning of the semester, the rules to be followed in the online course should be determined together with the students. I think these rules should be reminded from time to time.” (T36)*

Motivation: *“You have to be patient...” (T38), “Efforts should be made to involve all students in the lesson. There should be activities that will attract the attention of the students.” (T3), “I suggest that they make the lessons appropriate and fun for the students' level and do various activities to maximize student participation.” (T5), “Being active throughout the lesson and*



*making the lesson more interesting.” (T24), “Students' attention should be attracted sometimes by asking extracurricular questions.” (T27)*

In the context of recommendations to the teachers, it has been stated that teachers should have a good master about the features of online appliances, remind course rules at the beginning of course, be in communication with parents and students, make course interesting and do activities that attract students' attention to motivate them against undesired behaviors in online courses.

### **Recommendations for Parents to Minimize Undesirable Student Behaviors Encountered in Online Courses**

Table 6 shows the recommendations of teachers, participated in the research, to the parents in order to minimize undesirable student behaviors encountered in online courses:

**Table 6.** Recommendations for Parents to Minimize Undesirable Student Behaviors Encountered in Online Courses

<b>Theme</b>	<b>Content</b>	<b>f</b>
Classroom Recommendations	Preparing suitable course environment (t3, t5, t10, t24, t29, t30, t31, t32, t35, t37, t38, t40)	12
Communication Recommendations	Keeping in touch with teachers (t6, t10, t11, t31, t33, t40), Communicating with students (t2, t15, t25, t27, t30, t34)	12
Follow and Control Recommendations	Follow and control students' course attendance (t1, t2, t3, t4, t7, t9, t12, t13, t14, t15, t18, t19, t20, t21, t22, t24, t25, t26, t27, t28, t29, t31, t32, t33, t37, t38, t39), Controlling students during course (t9, t12, t13, t14, t18, t20, t22, t24, t25, t26, t29, t32, t33, t37), Checking students' studies (t21, t38), Controlling devices' contents (t3)	44
Warm-up Recommendations	Encouraging and rewarding positive behaviors (t1, t8, t17, t25, t33), Doing activities that relieve students' fatigue (t17), Taking care of (t16), Providing motivation (t23)	8

As seen in table 6, the data show that recommendations to the parents to minimize undesirable student behaviors encountered in online courses are grouped under four themes. These are *classroom environment*, *communication*, *follow and control*, and *warm-up*. Relating to classroom environment, in the context of recommendations to the parents it has been stated that students should be provided suitable class environments to learn efficiently. In communication, it has been emphasized that parents should be in contact with teachers about their children's behaviors, and by the help of teachers, parents should communicate with their children one-on-one against undesired behaviors in online courses. As to follow and control of the students by the parents, it has been found very important to monitor students' participation in the course, to control their participations' from the system, and to check students from a distance during the course. It is also specified to check the studies they do in the

---

course and to control device contents. It has been stated that parents should take care of their children and motivate them by various activities that will relieve their fatigue, and positive behaviors should be rewarded with appropriate reinforcers.

Some of the recommendations expressed by the teachers to the parents to minimize undesirable student behaviors in online courses are as follow:

Classroom Environment: *“Children’s course environment should be made suitable for the online courses...” (T30), “Parents are responsible for providing quite and undistracting environments to their children.” (T31), “They should remove things that distract children from around.” (T3), “Parents can be reminded that in order to use their time effectively and efficiently in the classroom, they should strive to create suitable conditions for children at home.” (T10), “I recommend them to prevent noise in the course environment during the lesson.” (T29), “A classroom atmosphere should be created for the children and if possible, they should be allowed to attend the lesson in a room alone.” (T32), “If possible, have students arrange a quiet room with a desk, where no one is present during the lesson.” (T35), “Parents need to transform a part of the house into a school environment and ensure that students receive their education in a comfortable environment.” (T37), “Creating a healthy teaching and working environment in a separate room.” (T40)*

Communication: *“...coordinate with teachers.” (T40), “...being in communication about the students’ difficulties.” (T2), “Parents should be told how the student should behave in the online lesson.” (T11), “They can learn the online course performance by contacting the class teacher at certain intervals.” (T31), “I recommend that parents warn students not to do these behaviors.” (T15), “It should be explained that it is important to attend classes even if they are online.” (T27)*

Follow and Control: *“Following students frequently.” (T7), “I recommend parents to check students during online course.” (T12), “Parents should follow online schedule of their children.” (T2), “... They should pay attention to the fact that there are no games in the devices they use in the course. Search engines should be controlled.” (T3), “Students’ attendance to online classes should be checked ...” (T4), “I recommend that parents check on the student while the students are in the course ...” (T9), “To follow and control the student at regular intervals during the course.” (T14), “They must follow the children during the lesson.” (T18), “It is necessary to follow the students to ensure that they are motivated to the lesson.” (T19), “Parents should follow students’ attendance and studies.” (T21), “I advise*

*them to check their children, to keep track of whether they are in the course or not.” (T22), “They need to control their children. So they need to check what they do during the lesson.” (T26), “During the lesson, I recommend that they stand by their students so that they can see their level and focus on the lesson...” (T29), “From the beginning of the lesson to the end, they should follow up their student from time to time.” (T31), “To prevent undesirable behavior, parents should check the student from time to time.” (T32), “Parents should follow up the courses and homework regularly.” (T38)*

*Warm-up: “...Parents should reinforce students’ positive behaviors.” (T1), “Students should be encouraged to engage in positive behaviors...” (T8), “Parents need to take care of their children.” (T16), “Since the teachers are away, parents should use the punishment and reward method and activities should be done to relieve their fatigue.” (T17), “...required motivation should be provided by the parents about courses.” (T23)*

In the context of recommendations to the parents, it has been generally emphasized that parents should provide suitable course environment for their children, follow and check whether they attend the courses or not, also control them from time to time during courses. It has been stated that parents should be in communication with teachers and their children about online courses. In addition, it has been recommended that parents should take care of their children and motivate them, do activities that will relieve their fatigue, reinforce and encourage positive behaviors against undesired behaviors in online courses.

#### **4. CONCLUSION, DISCUSSION and RECOMMENDATIONS**

Findings show that teachers encounter undesirable student behaviors in online courses during the distance education process. These behaviors have been arisen from the use of technological appliances, the way of students’ communication, online course participation and teaching process. It has been determined that students turn off their camera and audio as the convenience of technological appliances, draw the shared screen, correspond unnecessary contents on Chat; sabotage courses, enter courses by different names, not actively participate in courses; use slang words and talk unnecessarily without permission; avoid answering questions, are indifferent to the courses and attend courses in crowded environments. As the result of similar studies carried out in this context, it has been revealed that undesirable student behaviors in online courses include using undesired language against friends and teachers, sharing unfavorable contents, participating courses without justification, entering courses late and leaving early, not following contents, being busy with irrelevant activities in the course, not obeying the rules about camera and audio, being indifferent to the course, failing use of technology, not answering questions, attending the courses unprepared, bending the rules in his/her own way,

---

sabotaging courses and so on (Can, 2020; Lin & Gao, 2020; Bakioğlu & Çevik 2020). Consequently, teachers encountered with many undesirable students behaviors in online courses in the context of distance education as in face-to-face education and most of these are caused by the requirements of the process and technological appliances, so they are issues that are almost never encountered before this process. This situation affects the efficiency of learning and teaching process, also motivation of the stakeholders. So, it is recommended that supporting teachers by administrators, improving technical matters of the online appliances, informing students and parents regularly about online education and technology, also being in communication with them can be beneficial for efficiency of the process.

It has been determined that how the teachers felt against undesirable student behaviors in the online courses. Based on findings, teachers have difficulties on the management of such behaviors; they feel sad, helpless, angry, worried, uneasy and nervous; they experience lack of motivation and distraction; they believe that the courses were resultless; also due to the difficulty of process, it is seen that they empathize with the students and seek solutions about undesired behaviors. It can be said that teachers' motivation to teach has decreased against such negative behaviors and they felt bad emotionally. It has been emphasized that as a result of the teachers' inability to manage the process as desired, undesirable student behaviors can lead to burnout in case of excessive stress (Lewis et al., 2005). Özgöl et al. (2017) revealed that one of the disadvantages of distance education is that teachers feel a lack of job satisfaction and lose their enthusiasm. It was determined that teachers experience loss of motivation in the distance education process (Kurnaz et al., 2020), also they experience anxiety, feel inadequate, unhappy, sad, stressed and uneasy (Allen, Jerrim & Sims, 2020; Bakioğlu & Çevik, 2020). Similarly, Bozkurt et al. (2020) stated that teachers have psychological difficulties and experience high levels of anxiety. In this context, it is recommended that teachers should be motivated, safe online appliances and counseling, in-service training and psychological support should be provided. In addition, they should be encouraged to participate in activities such as online/face-to-face workshops, seminars etc that will enable them to achieve professional satisfaction.

Teachers stated that they guided, communicated, warned students, did activities that would attract their attention and intervened technically about the management of undesirable student behaviors. While Reimers and Schleicher (2020) pointed out that without the support and guidance of the teacher, it is unlikely that students will be able to act on their own in online education, Başaran et al. (2020) also stated that it is necessary to encourage students and to provide guidance services for the development and improvement of online education. Studies show that communication and interaction of the students, teachers and parents with each other have a great importance in the distance education process (OECD 2020; Garbe, Ogurlu, Logan & Cook, 2020; Hapsari, Sugito & Fauziah (2020). Also

Reimers and Schleicher (2020) stated that one of the important facts of the distance education process is communication with parents. All these will make the course more effective and will make it easier for teachers to manage undesirable student behaviors in online education.

According to the findings, it was seen that teachers made suggestions in the context of online appliances, communication, course rules and motivation themes to minimize undesirable student behaviors in the online courses. It has been recommended that teachers should know the features of the online appliances, communicate with parents and students, set the course rules and motivate students at the beginning of the course and be patient about such behaviors. Since the distance education is carried out through several online appliances, it has revealed some facts. The most important of these is the necessity of teachers to have technological literacy, to benefit from technology and to cope with online class problems they encounter. Today, information is provided by digital learning and teaching tools (Deshmukh, 2020), and thus most of the states have attempted to continue the education in this process by initiating emergency precaution packages about the use of digital technologies (Angoletto & Queiroz, 2020). Rahmadi (2021) emphasized that the importance of teachers' adoption of distance education and technology integration has increased in this process. Milliken (2019) stated that expectations and course rules should be determined in the online course, also Young (2006) revealed the importance of motivating students for an effective teaching, facilitating the subject of the course and establishing effective communication with students in the online class. The data show that teachers offered various recommendations to their colleagues about undesired student behaviors. In this context, the evaluation and enhancement of online appliances, and establishment of online class information and support service within the Ministry of National Education can be beneficial for the efficiency of teaching activities.

The findings show that teachers make suggestions to the parents about classroom environment, communication, follow and control, and warm-up activities to minimize undesirable student behaviors. Teachers suggested that parents should create a suitable teaching environment for their children to participate in online courses. The fact that the course environment contains distracting stimuli can negatively affect the learning-teaching process. On this point, Zhang et al. (2020) stated that one of the probable issues in the online education is the complex home environment, and similarly Yusuf and Ahmad (2020) emphasized that disturbing home environments are not suitable for online education. It was stated that parents should be in communication with teachers and that they should communicate with themselves by trying to understand their children. Kırmızıgül (2020) also emphasized the importance of parents having more interaction and communication with their children during distance education process. Almost all of the teachers pointed out that parents should follow their children' participation in online courses and control them during the course. Başaran et al. (2020)

---

determined that parents did not follow their children enough during the distance education and not deal with them whether they attended the courses or not.

Sari and Nayir (2020) also stated that it is not only the teachers' but also parents' responsibility to follow and control students' participation in online courses. The fact that the teachers mostly suggested to the parents about follow and control participation of the students may have arisen from the desire of the parents to participate more actively in the process. In addition, teachers suggested parents about using reinforcers in order to encourage positive behaviors, motivate students and ensure participation to online courses. Can (2020) also stated that providing appropriate reinforcers to students can help reduce and remove undesirable student behaviors in the online class environment.

As a result, it is seen that teachers encounter with a lot of undesirable student behaviors in online courses. In this context, it was emphasized that teachers should know well the technical features of online appliances, be in communication with students and parents, do activities that attract students' attention and motivate them in order to make learning-teaching process more effective, and also give importance to the guidance services. On the other hand, parents should cooperate with teachers, create suitable class environments for their children, also follow and control them about online courses. As it is seen teachers assumed very important roles and responsibilities in the distance education process, and tried to manage the process by versatile and various methods. Similarly, Bıyıklı ve Özgür (2021) stated that teachers have been the most important actors in the learning-teaching process in the online courses in distance education as well as in face-to-face education.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma Mardin Artuklu Üniversitesi Etik Kurul'unun 16.05.2021 tarihli ve E-79906804-050.06.04-12972 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

## 5. REFERENCES

- Al Qahtani, N. S. S. (2016). The undesirable behaviors of students in academic classrooms, and the discipline strategies used by faculty members to control such behaviors from the perspective of the college of education students in King Saud University. *International Education Studies*, 9(3), 197-211. doi:10.5539/ies.v9n3p197, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1093353.pdf>
- Ali, W. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. *Higher Education*, 10(3), 16-25. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Allen, R., Jerrim, J., & Simms, S. (2020). How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing? *Centre for Education Policy and Equalising Opportunities (CEPEO) Working Paper*, No. 20-15. <https://repec-cepeo.ucl.ac.uk/cepeow/cepeowp20-15.pdf>
- Anderson, T., & Rivera-Vargas, P. (2020). A Critical look at Educational Technology from a Distance Education Perspective. *Digital Education*, (37), 208-229. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.208-229>.
- Angoletto, R., & Queiroz, V. C. (2020). COVID-19 and the challenges in education. *The Centro de Estudos Sociedade e Tecnologia (CEST)*, 5 (2). <https://www.researchgate.net/publication/340385425>
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri çalışma [Science teachers' views on distance education in the Covid-19 pandemic process]. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma [A study on effectiveness of distance education, as a return of coronavirus (covid-19) pandemic process]. *Academia Egitim Arastirmalari Dergisi (AJER)*. 5(2), 368-397. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/54643/753149>
- Bates, A. W. (2005). *Technology e-learning and distance education*. (2nd Edition). Newyork, Routledge.
- Bıyıklı, C. & Özgür, A. O. (2021). Öğretmenlerin Covid-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri [Teachers' solution suggestions for the problems experienced in the synchronous distance education process during the Covid –



- 19 pandemic]. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 110-147. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1304972>.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler [Virtual classroom management: Principles, practices and recommendations]. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 251-295. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1352063>
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma yöre nitel araştırma ve araştırma deseni [Qualitative inquiry and Research design Choosing among five approaches]*. Bütün, M. & Demir, S. B. (Ed.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Demir, F. & Özdaş, F. (2020). Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi [Examining teachers' opinions related to distance education in the Covid-19]. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Deshmukh, S. R. (2020). Social realities of higher education in the age of uncertainties. *Smart Moves Journal IJELLH*, 8(4), 279-289. <https://doi.org/10.24113/ijellh.v8i4.10547>
- Eken, O., Tosun, N., & Tuzcu Eken, D. (2020). COVID-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme [Urgent and compulsory move to distance education upon covid-19: a general evaluation process]. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.780722>
- Garbe A., Ogurlu U., Logan N. & Cook P. (2020). COVID-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children during the Pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- Hapsari, S. M., Sugito, & Fauziah P. Y. (2020). Parent's involvement in early childhood education during the Covid-19 pandemic period. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 10(2), 298-311.
- Holmberg, B. (1980). Aspects of distance education. *Comparative Education*, 16(2), 107-119. <http://www.jstor.org/stable/3098523>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51-55.



- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim [Distance education]*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci [The Covid-19 pandemic and the resulting education process]. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/54658/725274>
- Kulinna, P. (2007). Teachers' Attributions and Strategies for Student Misbehavior. *The Journal of Classroom Interaction*, 42(2), 21-30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ829002.pdf>
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C., & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri [Teachers' views on distance education]. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787959>
- Lestiyawanawati, R. & Widyantoro, A. (2020). The Strategies and Problems Faced by Indonesian Teachers in Conducting e-learning during COVID-19 Outbreak. *CLLiENT (Culture, Literature, Linguistics, and English Teaching)*, 2(1), 71-82. Retrieved from <https://ojs.unsiq.ac.id/index.php/cllient/article/view/1271>
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehaviour in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.
- Li, L., & Titsworth, S. (2015). Student misbehaviors in online classrooms: Scale development and validation. *American Journal of Distance Education*, 29, 41-55.
- Lin, X., & Gao, L. (2020). Students' sense of community and perspectives of taking synchronous and asynchronous online courses. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 169-179. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289947.pdf>
- Martin, F. & Parker, M. A. (2014). Use of synchronous virtual classrooms: Why, Who, and How? *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 192-210.
- Meixia D., Yeping L., Xiaobao L., & Gerald K. (2008) Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 28(3), 305-324.
- Milliken, K. (2019). The implementation of online classroom management professional development for beginning teachers. Doctoral Thesis, Abilene Christian University, Texas, US. *Digital Commons @ ACU, Electronic Theses and Dissertations* <https://digitalcommons.acu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1186&context=etd>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. New York: Sage Publications.
- Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: Student's and teacher's perspective. *International Journal of Indian Psychology*, 8(2).

- OECD (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. Paris: OECD Publishing.
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ. & Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde ve uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri [Students' and teaching staff's assessments regarding distance education applications in formal education]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 294-304.
- Rahmadi, I. (2021). Teachers' Technology Integration and Distance Learning Adoption Amidst The Covid-19 Crisis: A Reflection For The Optimistic Future. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(2), 26-41. <https://doi.org/10.17718/tojde.906472>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD. [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework\\_guide\\_v1\\_002.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v1_002.pdf)
- Sari, T., & Nayir, F. (2020). Challenges in Distance Education During the (Covid-19) Pandemic Period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360.
- Suzanne, Y. (2006). Student Views of Effective Online Teaching in Higher Education. *American Journal of Distance Education*, 20(2), 65-77.
- Timothy, G. P., Patricia, K., & Linda, K. T. (1986) Prospective teachers' use of behavior alteration techniques on common student misbehaviors. *Communication Education*, 35(1), 32-42.
- Yamamoto, G. T. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi [The coronavirus and the rising of online education]. *Universite Arastirmalari Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yusuf, B. N. M., & Ahmad, J. (2020). Are we Prepared Enough? A Case Study Of Challenges In Online Learning In A Private Higher Learning Institution During The Covid-19 Outbreaks. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 7(5) 205-212. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/341425764>
- Zac D. J., Christopher J. C., Zachary W. G., & Michael S. (2017) College student misbehaviors: an exploration of instructor perceptions. *Communication Education*, 66(1), 54-69.

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 3-6. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

## Genişletilmiş Özet

Uzaktan eğitim, yıllardır dünya çapında kullanılan bir eğitim modeli olmasının yanında pandemi ile birlikte yoğun bir şekilde gündeme gelmiş ve pedagojik faaliyetlerin senkron ve asenkron yürütülmesine olanak sağlamıştır. Eğitimin sürdürülebilirliği açısından sağladığı kolaylıkların yanında, paydaşların daha önce çok fazla deneyimlemediği bir eğitim modeli olmasının getirdiği zorluklar ile karşılaşılmıştır. Eğitim okulda ya da sınıf içerisinde yapılırsa bile, bu süreçte öğretmenler yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan evrimii eğitimde de sınıf yönetimi konusunda istenmeyen birçok ğrenci davranışı ortaya çıkmıştır. Çevrimiçi ğrenme ortamlarında işlenen derslerde ğretmen-ğrenci ve ğrenci-ğrenci arasında kurulan iletişim, öğrenme ortamının sağladığı rahatlık ve uzaklık nedeniyle pek sağlıklı yrtlememiştir. Öğretmenlerin evrimii derslerde karşılaştıkları istenmeyen ğrenci davranışlarının yönetimi konusunda yaşadıkları zorlukların ve sorunların ortaya konulması ve bu konuda çözüm önerilerinin üretilmesi bağlamında görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Görüşlerinin ortaya çıkarılması için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme seçilerek Mardin ilinin ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde farklı branşlarda görev yapan 40 ğretmen seçilmiştir. Öğretmenlerin köy, ile ve il merkezi gibi farklı yerleşim birimlerinde ve farklı sosyo-ekonomik çevrelerde görev yapmaları dikkate alınmıştır. Katılımcı ğretmenlerin 22'si kadın, 18'i erkek olup yedi tanesi ilkokul, 20 tanesi ortaokul, 13 tanesi lise kademesinden olup, yedi tanesi sınıf ğretmeni ve 33 tanesi branş öğretmenidir. Görüşlerinin alınması amaçıyla öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliğini sağlamak amaçıyla öncelikle görüşme formu uzman görüşüne sunulurken değerlendirilmiş ve uygulanabilirliği teyit edilmiştir. Öğretmenlere e-posta ve mesajlaşma programları vasıtasıyla gönderilerek, gönüllülük esasına bağlı olarak görüşme formunu doldurmaları istenmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler işığında ortaya çıkan kavramlara göre kodlamalar yapılmış ve elde edilen kodlar ortak temalar altında birleştirilmiştir. Nitel veri analizi kodlayıcılar tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılmış ve güvenirlik formülüne göre %90'ın üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Veriler önce doğrudan ve tablolaştırılarak verilmiş daha sonra bulgular yorumlanarak sunulmuştur. Öğretmen görüşleri analiz edilirken her bir ğretmen 1, 2, 3, ... 39, 40 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular sonucu, öğretmenler evrimii derslerde teknolojik araçların kullanım şekli, kullanılan iletişim dili, ders katılımı ve takibi ile öğrencilerin derse karşı ilgisiz tavırları bağlamalarında istenmeyen birçok ğrenci davranışıyla karşılaşmışlardır. Bu davranışlar karşısında öğretmenlerin duygusal açıdan düştükleri, motivasyonlarının azaldıkları, bu davranışları yönetmekte zorlandıkları, mesleki doyuma ulaşamadıkları ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarını anlamaya çalışıp çözüm yolları bulmaya giriştikleri tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu istenmeyen davranışların yönetimi karşısında öğretmenler, hem ğrenci hem de veli ile iletişime geçerek, öğrencileri ders başlangıcında uyarıp kuralları hatırlatarak, evrimii uygulamanın teknik özelliklerini öğrenip istenmeyen davranışlara uzaktan müdahale ederek, öğrencilerin bu davranışları bırakıp derse motive olmaları adına eğlenceli, dikkat çekici etkinliklere ve ders işleme yöntemlerine başvurarak ve öğrencilere rehberlik edip, nasihat verip onları yönlendirerek ve empati kurarak süreci yönetmeye ve bu davranışların önüne geçmeye çalışmışlardır. Öğretmenler meslektaşlarına istenmeyen ğrenci davranışlarının en aza indirilmesi konusunda çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Kullanılan evrimii uygulamanın teknik özelliklerine hakim olunması, ğrenci ve velilerle

sürekli iletişim halinde kalınması, öğrencilere dersin başında çevrimiçi sınıf kurallarının hatırlatılması ve motivasyonlarını arttırmak için öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekecek etkinliklerin yapılması önerilmiştir. Öğretmenler meslektaşları dışında ebeveynlere de bu konuda çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Ebeveynlere yapılan öneriler arasında öğrencilerin ders işleyebilecekleri uygun sınıf ortamlarının oluşturulması, derse katılımlarının takip edilmesi ve ders esnasında öğrencilerin kontrol edilmesi, öğretmenlerle iletişim halinde olunması, çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurulması ve olumlu davranışların oluşması adına çeşitli pekiştiriciler kullanılarak onları derse motive etmeleri şeklinde öneriler ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenler uzaktan eğitimde çevrimiçi derslerde istenmeyen birçok öğrenci davranışı ile karşılaşmış, bunların çoğunun daha önce karşılaşılmayan davranışlar olduğu ve bu davranışların öğrenme ve öğretme sürecinin verimliliğini düşürdüğü tespit edilmiş ve bu konuda öğretmenler, yaşanan sorunlara çözüm üretmek adına çeşitli yollara başvurmuş, öneriler geliştirmiştir ve süreci yürütmeye çalışmışlardır. Bununla beraber, bu araştırmanın sonuçları eğitim-öğretim faaliyetlerinde çevrimiçi derslerde istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetimi konusunda kaynak oluşturması adına önem arz etmektedir.



## Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 06.12.2021 Accepted/Kabul: 27.05.2022 Published/Yayınlama: 28.05.2022

### Çevrimiçi Eğitimin Lise Düzeyindeki Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi: Çanakkale Örneği<sup>1</sup>

Leyla YEŞİLÇİNAR<sup>2</sup>, Orkun DALYAN<sup>3</sup>, Hatice DALYAN<sup>4</sup>, Mehmet PİŞKİN<sup>5</sup>

#### Öz

COVID-19 salgını nedeniyle eğitim sistemimiz hem bireysel hem de toplumsal olarak değişime uğramıştır. Bu çalışmada; Çanakkale'de yaşayan lise düzeyinde eğitime sahip öğrencilerin bakış açıları incelenerek çevrimiçi eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çanakkale Halk Eğitim Merkezi Müdürlüğü'nde öğrenim gören 161 lise öğrencisi ve 74 lise mezunu olmak üzere toplam 235 bireye uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler SPSS 24.0 ile analiz edilmiştir. Katılımcılar 14-21 yaş aralığında olup lise 9-10-11-12 sınıflarda öğretime devam eden ve liseden mezun olmuş bireyleri kapsamaktadır. Araştırma sonucuna göre, kadın, 14 yaş grubu ve 11. sınıf öğrencilerinin Çanakkale ilindeki lise düzeyinde eğitime sahip öğrencilerin çevrimiçi eğitime yönelik tutum ve davranışlarının incelenmesi konusunda diğer gruplara göre daha olumlu yanıt verdikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar literatürde daha önce yapılmış çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmış ve lise düzeyinde eğitime sahip öğrencilerin çevrimiçi eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunları aşmalarına yardımcı olacak öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Çanakkale, COVID-19, Uzaktan Eğitim, Çevrimiçi Eğitimin Etkileri

<sup>1</sup> Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Uluslararası Uzaktan Eğitim Kongresi, Online, 19-20 Ekim 2021

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İş Sağlığı ve Güvenliği, Çanakkale, Türkiye, leylayasilcinar@stu.comu.edu.tr, 0000-0002-9833-9154

<sup>3</sup> İSG Bilim Uzmanı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İş Sağlığı ve Güvenliği, Çanakkale, Türkiye, orkundalyan@outlook.com, 0000-0003-4791-9084

<sup>4</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İş Sağlığı ve Güvenliği, Çanakkale, Türkiye, haticedalyan8789@gmail.com, 0000-0002-3012-742X

<sup>5</sup> Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu, Gıda İşleme, Çanakkale, Türkiye, mehmetpiskin@comu.edu.tr, 0000-0002-4572-4905

## The Effect of Online Education on High School Students' Attitudes: The Example of Çanakkale

### Abstract

Due to the COVID-19 epidemic, our education system has changed both individually and socially. In this study, it is aimed to determine the positive and negative aspects of online education by examining the perspectives of students with high school education living in Çanakkale. The data obtained as a result of the questionnaire applied to a total of 235 individuals, 161 high school students and 74 high school graduates, studying at Çanakkale Public Education Center Directorate, were analyzed with SPSS 24.0. Participants are in the 14-21 age range and include individuals who continue their education in high school grades 9-10-11-12 and have graduated from high school. According to the results of the research, it was determined that female, 14-year-old, and 11th grade students gave more positive answers than other groups in examining the attitudes and behaviors of students with high school education in Çanakkale province towards online education. The results obtained in this study were compared with the results of previous studies in the literature and suggestions were presented to help students with high school education overcome the problems they encounter in the online education system.

**Keywords:** Çanakkale, COVID-19, Distance Education, Effects of Online Education

### 1. GİRİŞ

Toplumda kültürün oluşmasının temelini eğitim oluşturmaktadır (Dalyan vd., 2021). İşyerlerinde sağlık ve güvenlik kültürü, toplumun sosyal yaşam kültürü, okullarda eğitim kültürü vb. eğitim yoluyla gelişmektedir (Dalyan ve Pişkin, 2020). Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi ve tüm dünyada etkili olan COVID-19 salgını sonucunda klasik-geleneksel eğitimin yerini çevrimiçi eğitim almaya başlamıştır. Gelişen teknolojiye paralel olarak çevrimiçi eğitimi kullanan kişi sayısı her geçen gün artmaktadır.

Çevrimiçi eğitim, 1800'lü yıllarda Chicago Üniversitesi'nde kullanılmaya başlanmış, 1980'lerde ise dünya çapında kullanımı artmıştır. Ülkemizde 1960'lı yıllarda hala tartışılırken 2000'lerin başında bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle kullanımı hızla artmıştır. Günümüzde tüm dünyada yaşadığımız COVID-19 salgını nedeniyle çevrimiçi eğitim bir destek eğitimi olmaktan çıkmış ve zorunlu eğitim olarak hayatımızda yer almayı başarmıştır (Koç, 2021).

Uzaktan Eğitim; Öğretmen ve öğrencinin teknolojik araçlar ve farklı yöntemlerle mekandan ve zamandan bağımsız ya da yarı bağımlı bir şekilde iletişim kurma şeklidir. Bu nedenle internet ve web teknolojisi ön plana çıkmıştır. Çevrimiçi eğitim tarih boyunca kullanılmış olsa da günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte çevrimiçi eğitimi web tabanlı çevrimiçi eğitim olarak değerlendirmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır (Koloğlu vd., 2016). Çevrimiçi eğitim bireylere fırsat eşitliği

sağlamanın yanı sıra yaşam boyu öğrenmeyi de desteklemektedir. Dolayısıyla bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerini ve istedikleri bilgilere kolayca ulaşmalarını sağlamaktadır.

Kaçan ve Gelen (2020), çevrimiçi eğitim programlarının bireylere hangi noktalarda rehberlik ettiğini, yaşam boyu öğrenmeyi hangi alanlarda desteklediklerini ve ne tür yazılımlar kullandıklarını inceleyerek çevrimiçi eğitim programlarının mevcut durumuna odaklanmıştır. Araştırmada, Türkiye'de 59'u devlet, 16'sı vakıf olmak üzere 75 üniversite, 4 kamu kurum ve kuruluşu ile 3 özel çevrimiçi eğitim merkezinin web sayfaları ve bu kurumların başlıca çevrimiçi eğitim programları incelenmiştir. Araştırma sonucunda üniversitelerin lisans tamamlama, ön lisans, lisans ve yüksek lisans eğitim programlarını, kamu kurumları ve özel çevrimiçi eğitim merkezlerinin ise çevrimiçi eğitim verdiği tespit edilmiştir.

Ayan (2020), çevrimiçi öğrenme ortamında verilen İngilizce dersinde akademik performansı etkileyen faktörleri Avrasya Üniversitesi'nde incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme etkinlikleri ve demografik özellikleri ile çevrimiçi İngilizce dersindeki akademik performansları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasını amaçlamıştır. Bu amaçla üniversitede ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim gören 1571 öğrencinin verileri incelenmiştir. Demografik özellikler olarak cinsiyet, fakülte, burs türü, coğrafi bölge ve eğitim düzeyi ile akademik performans arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme yönetim sistemi üzerindeki veriler kullanılarak öğrencilerin akademik performanslarına yönelik çalışmaların yapılabileceğini raporlamıştır. Ayrıca öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında gönderdikleri ödevler, gerçekleştirdikleri etkileşim sayısı ve sistemde geçirdikleri toplam sürenin akademik performansları ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Karakeçili (2019), İzmir'de özel bir okulda Y ve Z kuşağına mensup 330 kişi ile bir araştırma çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmada Y ve Z kuşağına mensup bireylerin internet üzerinden eğitim veren web tabanlı (çevrimiçi) eğitime ve kullanılan teknolojilere yönelik algı ve tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. İşlevsellik, gereklilik, bireysellik ve sosyallik faktörlerine göre Y ve Z kuşağının web tabanlı eğitim uygulamalarına yönelik tutumları ve cinsiyet arasındaki fark incelenmiştir. Ayrıca eğitimde uygulanan klasik eğitim yöntemleri ve teknoloji destekli eğitim yöntemleri incelenmiştir. Daha sonra "Web Tabanlı Tutum Ölçeği" ile kuşakların web tabanlı eğitim uygulamalarında kullanılan teknolojilere bakış açıları 27 soruluk bir ölçek ile değerlendirilmiştir. Analizde yöntem olarak Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda web tabanlı eğitim uygulamalarına karşı Y ve Z kuşaklarının cinsiyete göre farklılık göstermediği raporlanmıştır. Ancak "işlevsellik", "zorunluluk", "bireysellik" ve "toplumsallık" faktörlerine göre kuşakların tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu da bildirilmiştir.



Boz Yüksekdağ (2016), "Açık ve çevrimiçi eğitimde öğrenme nasıl olmalıdır?" sorusuna cevap vermek için bir araştırma çalışması gerçekleştirmiştir. Yirmi birinci yüzyılda bireylerin değişen ve gelişen öğrenme ihtiyaçlarına bağlı olarak öğrenme etkinliklerinde bir değişim yaşanmıştır. Bu bağlamda, öğrenmenin tanımı, felsefi temelleri açısından farklılık gösteren davranışsal, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları ile her bir yaklaşımda öğrenen ve öğretmenin eğitimdeki yeri, rolü ve sorumlulukları alanlarına dayalı olarak tartışılmışlardır. Daha sonra açık ve uzaktan öğrenmede benimsenen yapılandırmacı yaklaşım açısından öğrenen ve öğreticilerin bu eğitimdeki yeri ve sorumlulukları ile öğrenme ortamlarının özellikleri tartışılmışlardır. Son olarak açık ve uzaktan öğrenmede benimsenen yaklaşımın öğrenciler, öğretim elemanları ve öğrenme ortamları üzerindeki etkisi vurgulanarak, gelecekteki açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülen önerilerde bulunmuşlardır.

Elcil ve Şahiner (2014), İstanbul Aydın Üniversitesi İletişim Fakültesi ikinci sınıf öğrencilerinin çevrimiçi eğitimde yaşadıkları iletişim engellerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; öğretim elemanının anlatımı, farklı görüş ve yorumlarda bulunması, derse katılımı teşvik etme, sınıf içi kontrol, öğrencilerle iletişim, öğretim elemanının ders saatleri dışında ulaşılabilirliği ve ayırdığı zamanın yeterliliği ile ilgili cevaplar %50'ye yakın bir oranda ortalamanın altında olduğunu raporlamışlardır. Öğretim elemanının sınavları ve ödevleri objektif olarak değerlendirmesi, ders zamanını etkin kullanması ve derse hazırlıklı olmasına verilen cevaplar %50'ye yakın bir oranda iyi ve üzerinde olduğunu raporlamışlardır. Öğrencilerin yarıdan biraz fazlası dersin hocası ile rahat iletişim kuramadıklarını ve teknik sorunlar nedeniyle ders sırasında sıklıkla sorun yaşadıkları raporlanmıştır. Cinsiyet ve kültürel farklılıklar nedeniyle dezavantajlı bir durum yaşayıp yaşamadığınız sorusuna ise tamamına yakını hayır cevabı verdiği belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgularda çevrimiçi eğitimde iletişimin önünde çeşitli engellerin olabileceği raporlanmıştır. Çevrimiçi eğitimin bireysel bir eğitim biçimi olması, iletişimle ilgili faktörlerin önemini artırdığı raporlanmıştır. Çevrimiçi eğitim uygulamalarının teknolojik, kurumsal, sosyal ve iletişimsel boyutlarıyla bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasının uygulamaların geliştirilmesi ve başarısı için önemli olduğu bildirilmiştir.

Bu çalışmada Çanakkale Halk Eğitim Merkezi Müdürlüğü'nde öğrenim gören 161 lise öğrencisi ve 74 lise mezunu olmak üzere toplam 235 bireye çevrimiçi eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla anket gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar literatürde daha önce yapılmış çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmış ve lise düzeyinde eğitime sahip öğrencilerinin çevrimiçi eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunları aşmalarına yardımcı olacak öneriler sunulmuştur. Ayrıca uzaktan eğitim sistemlerine yatkın olan öğrenci profillerinin tespiti konusuna katkı sağlayacağı ve gelecek dönemlerde yapılacak olan bilimsel çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, verilerin toplanması, hazırlanması ve çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada çevrimiçi eğitim ile ilgili literatür taranarak ve uzman görüşleri alınarak anket soruları hazırlanmıştır. Kullanılan ankette yer alan sorular Etlican (2012) tarafından hazırlanmış olup, ölçek kendi çalışmamıza uyarlanmıştır. Araştırmada kullanılan anket soruları Ek-1'de verilmiştir. Bu çalışma betimsel bir araştırma olup, tarama ve karşılaştırmalı araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu tarafından 01/07/2021 tarih ve E-84026528-050.01.04-2100097378 numarası ile onaylanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Çanakkale Halk Eğitim Merkezi Müdürlüğü'ne kayıtlı lise düzeyinde öğrenimine devam eden ve mezun olan öğrenciler (N=600) oluşturmaktadır. Olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi, katılımcıların seçimine etki etmemek ve rastgele seçim yapmak için kullanılmıştır (Yıldız, 2011). Ankete 241 öğrenci katılmış ancak anketi tamamlamak istemeyen ve verileri eksiksiz doldurmeyen 6 öğrencinin verileri değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmanın örneklemini %95 güven düzeyine göre 235 öğrenci oluşturmuştur (Krejcie ve Morgan, 1970). Araştırmaya katılan seçilmiş bireylerin demografik özellikleri ve ankete ilişkin veriler bulgular başlığı altında detaylandırılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada çevrimiçi eğitimin etkilerini değerlendirmek ve farkındalık oluşturmak amacıyla 2 bölümden oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Anketin ilk bölümünde, katılımcıların özelliklerini (yaş, cinsiyet ve eğitim durumu) açıklayan 3 soru bulunmaktadır. Anketin diğer bölümünde ise öğrencilerin çevrimiçi eğitim sürecine bakış açılarını değerlendirmeye yönelik 5'li Likert tipi ölçek kullanılmış 23 adet soru yer almaktadır. Seçenekler, 1 (Tamamen Katılıyorum), 2 (Katılıyorum), 3 (Kararsızım), 4 (Katılmıyorum) ve 5 (Kesinlikle Katılmıyorum) şeklindedir. Oluşturulan anket, öğrencilerle çevrimiçi olarak (google drive anket formu) uygulanmıştır. Genel araştırma ve anket hakkında bilgi verildikten sonra gönüllü oluru alınan öğrencilere anket uygulanmıştır. Araştırmanın verileri 05.07.2021–30.07.2021 tarihleri arasında toplanmıştır. 15 öğrenci ile pilot çalışma yapıldıktan sonra anket değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda ankette herhangi bir değişikliğe gerek olmadığı görülmüş ve pilot çalışma verileri de araştırmaya eklenmiştir.

## Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirlik analizi SPSS 24.0 ile yapılmıştır. Anket ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, güvenilir bir değer olarak kabul edilen  $\alpha=0.888$  olarak bulunmuştur. Yapısal geçerliliğin kontrolü için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan Bartlett's testi sonucunda, değişkenler arasında ilişki olduğu kabul edilmiştir ( $p=0.000 < 0.05$ ). Örneklem yeterliliği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçümü yapılmıştır. Ölçüm sonucunda, KMO (0.836) değerinin 0.60'tan büyük çıkması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğunu kanıtlamıştır (Çokluk vd., 2012). Yapılan faktör analizi sonucunda, 6 faktörlü ölçek toplam varyansın %71.96'sını açıklamaktadır. Anket verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile kontrol edilmiş ve dağılımların normal olduğu görülmüştür. Veri setleri normal dağılım gösterdiğinden parametrik test grubundaki analizler kullanılmıştır. Parametrik testlerden iki düzeyli değişkenli ifadeler için Bağımsız Örneklem t-Testi, ikiden fazla değişkenli ifadeler için Tek Yönlü Anova kullanılmıştır (Eymen, 2007). Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın yönünü ve derecesini belirlemek için çoklu karşılaştırma testleri (Post Hoc) uygulanmıştır. Çoklu karşılaştırma testlerinin seçimine, karşılaştırılacak grup sayısı, örnekleme ve varyans eşitliği kriterleri değerlendirilerek karar verilmiştir (Kayri, 2009).

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla bağımsız değişken t testinde Cohen d (d) etki büyüklüğü kat sayısı, tek yönlü varyans analizinde ise eta-kare ( $\eta^2$ ) etki büyüklüğü katsayısı hesaplanmıştır. Cohen d etki büyüklüğü;  $d < 0.2$  ise çok küçük (çok az),  $0.2 < d < 0.5$  ise küçük (az),  $0.5 < d < 0.8$  ise orta,  $0.8 < d < 1$  ise büyük ve  $1 < d$  ise çok büyük etki olarak yorumlanmıştır (Kılıç, 2014). Eta-kare etki büyüklüğü;  $\eta^2 < 0.01$  ise çok küçük (çok az),  $0.01 < \eta^2 < 0.06$  ise küçük (az),  $0.06 < \eta^2 < 0.14$  ise orta ve  $0.14 < \eta^2$  ise büyük etki olarak yorumlanmıştır (Büyükoztürk vd., 2006). Ankete katılan öğrencilerin demografik özellikleri ve anket sorularına ilişkin bulgular frekans (f) ve yüzde (%) ölçüleri kullanılarak tablolar halinde sunulmuştur. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir (Özdamar vd., 1999).

### 3. BULGULAR

Öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevapların frekans, yüzde dağılımları, ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapmaları (Sd) Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri

Soru No	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum		Ort.	Std. Sap.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Soru 1	8	3.4	14	6.0	78	33.2	46	19.6	89	37.9	3.82	1.10

Soru 2	12	5.1	47	20.0	12	5.1	83	35.3	81	34.5	3.74	1.26
Soru 3	8	3.4	-	-	28	11.9	56	23.8	143	60.9	4.38	.94
Soru 4	15	6.4	9	3.8	42	17.9	36	15.3	133	56.6	4.11	1.21
Soru 5	8	3.4	42	17.9	62	26.4	51	21.7	72	30.6	3.58	1.19
Soru 6	11	4.7	61	26.0	58	24.7	36	15.3	69	29.4	3.38	1.27
Soru 7	8	3.4	25	10.6	28	11.9	61	26.0	113	48.1	4.04	1.15
Soru 8	11	4.7	39	16.6	38	16.2	68	28.9	79	33.6	3.70	1.22
Soru 9	8	3.4	16	6.8	76	32.3	57	24.3	78	33.2	3.77	1.08
Soru 10	8	3.4	24	10.2	51	21.7	65	27.7	87	37.0	3.84	1.13
Soru 11	11	4.7	40	17.0	28	11.9	77	32.8	79	33.6	3.73	1.22
Soru 12	11	4.7	31	13.2	45	19.1	61	26.0	87	37.0	3.77	1.21
Soru 13	7	3.0	20	8.5	68	28.9	87	37.0	53	22.6	3.67	1.01
Soru 14	22	9.4	65	27.7	70	29.8	33	14.0	45	19.1	3.05	1.24
Soru 15	9	3.8	9	3.8	41	17.4	82	34.9	94	40.0	4.03	1.03
Soru 16	16	6.8	41	17.4	50	21.3	54	23.0	74	31.5	3.54	1.28
Soru 17	13	5.5	10	4.3	24	10.2	87	37.0	101	43.0	4.07	1.09
Soru 18	7	3.0	13	5.5	53	22.6	66	28.1	96	40.9	3.98	1.06
Soru 19	53	22.6	22	9.4	47	20.0	44	18.7	69	29.4	3.22	1.52
Soru 20	52	22.1	54	23.0	27	11.5	73	31.1	29	12.3	2.88	1.38
Soru 21	13	5.5	20	8.5	35	14.9	57	24.3	110	46.8	3.98	1.20
Soru 22	46	19.6	44	18.7	47	20.0	58	24.7	40	17.0	3.00	1.38
Soru 23	34	14.5	47	20.0	48	20.4	59	25.1	47	20.0	3.16	1.34

Öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalaması olan sorular; “Çevrimiçi eğitim yüz yüze eğitim kadar etkilidir” ( $\bar{X} = 4.38$ ) ve “Üniversitede de çevrimiçi eğitime geçilmelidir” ( $\bar{X} = 4.11$ ), en düşük ortalaması olan sorular; “Çevrimiçi eğitimde teknik sorunlar yaşamıyorum” ( $\bar{X} = 2.88$ ) ve “Çevrimiçi eğitimi zaman kaybı olarak görmüyorum” ( $\bar{X} = 3.00$ ) dur.

Öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre bağımsız t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevapların ortalamalarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre bağımsız t testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sd	t	p	d
Kadın	183	3.74	0.54	3.069	0.02*	0.41
Erkek	52	3.43	0.90			

p<.05\* , p=.05 , d=Cohen d etki büyüklüğü

Tablo 2 incelendiğinde, kadın öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevapların ortalaması  $\bar{X}_{kadın}=3.74$ , erkeklerin ortalaması  $\bar{X}_{erkek}=3.43$ ’tür. T testi sonuçlarına göre kadın ile erkek öğrencilerin test ortalamaları arasında kadın öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [t= 3.069, p<0.05]. Hesaplanan etki büyüklüğü Cohen d (d = 0.41) sonucuna göre de bu farklılığın küçük (az) düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine yüksek düzeyde etki eden anket sorularının bağımsız t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Cinsiyet değişkenine yüksek düzeyde etkili olan anket sorularına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları

		N	$\bar{X}$	Sd	t	p	d
Çevrimiçi eğitimin yaygınlaşması toplum için yararlıdır	Kadın	183	3.86	1.14	3.892	0.000*	0.59
	Erkek	52	3.13	1.32			
Çevrimiçi eğitim beni araştırma yapmaya yönlendiriyor	Kadın	183	3.88	1.11	3.159	0.002*	0.53
	Erkek	52	3.19	1.44			
Çevrimiçi eğitimin kullanımı önümüzdeki yıllarda artacaktır	Kadın	183	3.24	1.23	4.376	0.000*	0.71
	Erkek	52	2.41	1.09			

$p < .05^*$ ,  $p = .05$ ,  $d = \text{Cohen } d$  etki büyüklüğü

Tablo 3 göre “Çevrimiçi eğitimin yaygınlaşması toplum için yararlıdır” ifadesine verilen cevaplar incelendiğinde, kadın öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}_{kadın} = 3.86$ , erkek öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}_{erkek} = 3.13$ 'tür. T testi sonuçlarına göre kadın ile erkek öğrencilerin test ortalamaları arasında kadın öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [ $t = 3.892$ ,  $p < 0.05$ ]. Hesaplanan etki büyüklüğü Cohen d ( $d = 0.59$ ) sonucuna göre de bu farklılığın orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

“Çevrimiçi eğitim beni araştırma yapmaya yönlendiriyor” ifadesine verilen cevaplar incelendiğinde, kadın öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}_{kadın} = 3.88$ , erkek öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}_{erkek} = 3.19$ 'dir. T testi sonuçlarına göre kadın ile erkek öğrencilerin test ortalamaları arasında kadın öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [ $t = 3.159$ ,  $p < 0.05$ ]. Hesaplanan etki büyüklüğü Cohen d ( $d = 0.53$ ) sonucuna göre de bu farklılığın orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

“Çevrimiçi eğitimin kullanımı önümüzdeki yıllarda artacaktır” ifadesine verilen cevaplar incelendiğinde, kadın öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}_{kadın} = 3.24$ , erkek öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}_{erkek} = 2.41$ 'dir. T testi sonuçlarına göre kadın ile erkek öğrencilerin test ortalamaları arasında kadın öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [ $t = 4.376$ ,  $p < 0.05$ ]. Hesaplanan etki büyüklüğü Cohen d ( $d = 0.71$ ) sonucuna göre de bu farklılığın orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4'te öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevap ortalamalarının yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre ortalama ve standart sapma sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevap ortalamalarının yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (Sd) sonuçları

		N	$\bar{X}$	Sd
Yaş	14	14	3.96	0.70
	15	43	3.79	0.51
	16	50	3.31	0.88
	17	32	3.81	0.56
	18	37	3.56	0.56
	19	43	3.92	0.36

	20	6	3.31	0.14
	21	10	3.70	0.54
Öğrenim durumu	9. Sınıf	57	3.86	0.52
	10. Sınıf	37	2.97	0.83
	11. Sınıf	40	3.97	0.40
	12. Sınıf	27	3.54	0.60
	Mezun	74	3.76	0.48

Tablo 4 incelendiğinde; yaş seviyeleri açısından en yüksek ortalamanın 14 yaş grubunda  $\bar{X} = 3.96$  ve en düşük ortalamanın ise 16 yaş gurubunda  $\bar{X} = 3.31$  olduğu, öğrenim durumu açısından en yüksek ortalamanın 11.sınıf  $\bar{X} = 3.97$  ve en düşük ortalamanın 10.sınıf  $\bar{X} = 2.97$  olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin, yaş ve öğrenim durumu türüne göre anket sorularına verdikleri cevapların ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anket sorularına verdikleri cevapların ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları

	V.K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p	$\eta^2$	Anlamlı fark
Yaş	Gruplar arası	12.861	7	1.837	4.861	0.000*	0.13	15>20
								16>20
	Grup içi	85.789	227	0.378				17>20
								18>20
Öğrenim durumu	Gruplar arası	24.857	4	6.214	19.369	0.000*	0.25	11>10
								12>10
	Grup içi	73.793	230	0.321				Mezun>10

p<.05\*, p=.05 V.K.= Varyansın Kaynağı, K.T.=Kareler Toplamı, K.O= Kareler Ortalaması,  $\eta^2$ = Eta-kare etki büyüklüğü

Tablo 5 incelendiğinde, yaş değişkenine göre en az iki seviye arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [ $F_{(7,227)} = 4.861$ ,  $p = 0.000$ ]. Anlamlı farkın 20 yaş ile diğer yaş gurupları arasında 20 yaş aleyhine olduğu görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta-kare ( $\eta^2 = 0.13$ ) sonucuna göre de bu farklılığın orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Öğrenim düzeyi değişkeni incelendiğinde, en az iki seviye arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [ $F_{(4,230)} = 19.369$ ,  $p = 0.000$ ]. Anlamlı farkın 10.sınıf ile diğer sınıf gurupları arasında 10.sınıf aleyhine olduğu görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta-kare ( $\eta^2 = 0.25$ ) sonucuna göre de bu farklılığın yüksek düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Tüm anket sorularının yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine yüksek düzeyde etkili olan anket sorularına ilişkin ANOVA sonuçları

	V.K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p	$\eta^2$	Anlamlı fark	
Yaş	Üniversitede de çevrimiçi eğitime geçilmelidir	G.A.	78.703	7	11.243	9.669	0.000*	.22	14>16
		G.İ.	263.961	227	1.163				15>16
	Çevrimiçi eğitimler kendi öğrenme hızıma uygundur	G.A.	54.486	7	7.784	7.183	0.000*	.18	17>16
		G.İ.	245.999	227	1.084				18>16
Öğrenim durumu	Üniversitede de çevrimiçi eğitime geçilmelidir	G.A.	81.085	4	20.271	17.82	0.000*	.23	19>16
		G.İ.	261.578	230	1.137				15>20
	Çevrimiçi eğitimler kendi öğrenme hızıma uygundur	G.A.	68.324	4	17.081	16.92	0.000*	.22	16>20
		G.İ.	232.161	230	1.009				17>20
								18>20	
								19>20	
								21>20	
								9>10	
								11>10	
								12>10	
								Mezun>10	
								9>10	
								11>10	
								12>10	
								Mezun>10	

p<.05\*, p=.05, V.K.= Varyansın Kaynağı, K.T.=Kareler Toplamı, K.O= Kareler Ortalaması,  $\eta^2$ = Eta-kare etki büyüklüğü, G.A.=Gruplar Arası, G.İ.=Grup İçi

Tablo 6 yaş değişkenine göre incelendiğinde, “Üniversitede de çevrimiçi eğitime geçilmelidir” ifadesi ile en az iki yaş değişkeni arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark gözlenmiştir [ $F_{(7,227)} = 9.669$ ,  $p = 0.000$ ]. Anlamlı farkın 16 yaş ile diğer yaş gurupları arasında 16 yaş aleyhine olduğu görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta-kare ( $\eta^2 = 0.22$ ) sonucuna göre bu farklılığın yüksek düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. “Çevrimiçi eğitimler kendi öğrenme hızıma uygundur” ifadesi ile en az iki yaş değişkeni arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark gözlenmiştir [ $F_{(7,227)} = 7.183$ ,  $p = 0.000$ ]. Anlamlı farkın 20 yaş ile diğer yaş gurupları arasında 20 yaş aleyhine olduğu görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta-kare ( $\eta^2 = 0.18$ ) sonucuna göre bu farklılığın yüksek düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6 öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, “Üniversitede de çevrimiçi eğitime geçilmelidir” ifadesi ile en az iki öğrenim durumu değişkeni arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark gözlenmiştir [ $F_{(4,230)} = 17.82$ ,  $p = 0.000$ ]. Anlamlı farkın 10.sınıf ile diğer sınıf gurupları arasında 10.sınıf aleyhine olduğu görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta-kare ( $\eta^2 = 0.23$ ) sonucuna göre bu farklılığın yüksek düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. “Çevrimiçi eğitimler kendi öğrenme hızıma uygundur” ifadesi ile en az iki öğrenim durumu değişkeni arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark gözlenmiştir [ $F_{(4,230)} = 16.92$ ,  $p = 0.000$ ]. 10.sınıf ile diğer sınıf gurupları arasında 10.sınıf aleyhine olduğu görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü Eta-kare ( $\eta^2 = 0.22$ ) sonucuna göre bu farklılığın yüksek düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir.



#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğrencilerin çevrimiçi eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi ve olası sorunların aşılması için Çanakkale Halk Eğitim Merkezi Müdürlüğü'nde öğrenim gören 161 lise öğrencisi ve 74 lise mezunu olmak üzere toplam 235 bireye uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler SPSS 24.0 ile analiz edilmiştir. Anket ölçeğinin güvenirlik analizi  $\alpha=0.888$  olarak bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar literatürde daha önce yapılmış çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmış ve lise düzeyinde eğitime sahip öğrencilerin çevrimiçi eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunları aşmalarına yardımcı olacak öneriler sunulmuştur.

Anket cevap ortalamaları dikkate alındığında; çevrimiçi eğitim sisteminin tercih edilmesinde cinsiyet değişkeninin küçük (az), yaş değişkeninin orta, öğrenim düzeyi değişkeninin yüksek düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde; Çanakkale Halk Eğitim Merkezi Müdürlüğü'nde kadın, 14 yaş grubu ve 11.sınıf öğrencilerinin diğer gruplarda yer alan lise düzeyinde eğitime sahip öğrencilere göre çevrimiçi eğitime yönelik daha olumlu cevaplar verdiği belirlenmiştir.

Ülkemizin İzmir ilindeki bir özel okulda öğrenim gören 330 öğrenciye web tabanlı eğitim uygulamalarına karşı tutumları ve cinsiyet arasındaki farklılık incelenmiştir. Araştırma sonucunda web tabanlı eğitim uygulamalarına karşı Y ve Z kuşaklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bildirilmiştir (Karakeçili, 2019). İstanbul Aydın Üniversitesi İletişim Fakültesi ikinci sınıfta öğrenim gören 190 öğrencinin çevrimiçi eğitimde yaşadıkları iletişim engellerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapılmıştır. Çevrimiçi eğitim modelinde cinsiyet ve kültürel farklılıklar nedeniyle dezavantajlı durumda olunmadığı bildirilmiştir (Elcil ve Şahiner, 2014). Avrasya Üniversitesinde ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim gören 1571 öğrencinin çevrimiçi öğrenme ortamında verilen İngilizce dersin akademik performansı etkisi incelendiği bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çevrimiçi öğrenme ortamında verilen İngilizce dersi başarı puanlarının kadın öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir (Ayan, 2020). Bu çalışmada lise düzeyinde eğitime sahip öğrencilerin çevrimiçi eğitime yönelik tutum ve davranışlarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ancak etki büyüklüğü analizine göre küçük (az) düzeyde etkili olduğu bulunmuştur. Bunun sebebi erkek öğrencilerin çevrimiçi eğitim sistemi hakkında yeterli bilgileri olmaması ve çevrimiçi eğitim sistemi farkındalık eksikliği olabilir Erkek öğrencilerin çevrimiçi eğitim sistemi hakkında farkındalıkları artırılarak bu sorun çözülebilir.

Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim ve Araştırma Merkezinde bilgisayar programcılığı ön lisans eğitimi ve ilahiyat lisans tamamlama eğitimi alan 335 öğrenciye uzaktan eğitime yönelik



memnuniyet algısının incelendiği bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çevrimiçi öğrenme memnuniyet faktörleri (kişisel uygunluk, öğrenme ve program değerlendirilmesi) ile yaş değişkeni arasında anlamlı ilişki olduğu raporlanmıştır (Eygü ve Karaman, 2013). Bu çalışmada lise düzeyinde eğitime sahip öğrencilerin çevrimiçi eğitime yönelik tutum ve davranışlarında yaş değişkenine göre 20 yaş öğrenciler aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu, etki büyüklüğü analizine göre ise bu farklılığın orta düzeyde etkili olduğu bulunmuştur.

Avrasya Üniversitesinde ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim gören 1571 öğrencinin çevrimiçi öğrenme ortamında verilen İngilizce dersin akademik performansı etkisi incelendiği bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çevrimiçi öğrenme ortamında verilen İngilizce dersi başarı puanlarının lisans öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir (Ayan, 2020). Bu çalışmada lise düzeyinde eğitime sahip öğrencilerin çevrimiçi eğitime yönelik tutum ve davranışlarında öğrenim durumuna göre 10.sınıf öğrencileri aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın etki büyüklüğü analizine göre ise yüksek düzeyde etkili olduğu bulunmuştur.

Gazi Üniversitesi bilişim sistemleri uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programına devam eden 62 öğrenci ile uzaktan eğitim programlarının etkinliğini değerlendirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin %74'ü uzaktan eğitim sistemini benimsediğini ve ileride yine uzaktan eğitim sistemine yöneleceklerini raporlamıştır. Ayrıca öğrenciler çevrimiçi sistemde yeterli geri dönüş sağlanmadığını da raporlamıştır (Yadigar, 2010). Bu çalışmada ise öğrencilerin %33'ü çevrimiçi eğitim sisteminin gelecek yıllarda kullanımı, %60'ı çevrimiçi eğitimde yeterli geribildirim alımı konularında negatif düşünceye sahiptir.

Öğrencilerin çevrimiçi sistemi daha iyi tanıyabilmeleri için güvenli bir şekilde daha fazla vakit geçirmelerini sağlayacak aktiviteler uygulanabilir. Çevrimiçi eğitim sisteminin tanıtıcı, öğrencileri bilgilendirici ve motive edici kurs, seminerler düzenlenebilir. Çalışmada kullanılan ölçeğin etkili öğretimin gerçekleştirilmesine katkı sağlaması amacıyla farklı örneklerde de uygulanarak test edilmesi ve sonuçların karşılaştırılarak sistemin geliştirilmesi önerilmektedir.

### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Etik Kurul'unun 02.07.2021 tarihli ve E-84026528-050.01.04-2100097378 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

---

## 5. KAYNAKÇA

- Ayan, F. (2020). *Video Destekli Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Akademik Performansa Etki Eden Faktörler: İngilizce Dersi Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Boz Yüksekdağ, B. (2016). Açık ve Uzaktan Eğitimde Öğrenme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 127-138. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34066/377100>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2006). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dalyan, O. ve Pişkin, M. (2020). İşyerlerinde Ramak Kala Bildirimlerinin İş Kazalarına Etkisi ve İnşaat Sektöründe Uygulama. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 133-143. <https://doi.org/10.28979/comufbed.609675>
- Dalyan, O., Özkaya, N., Öztürk, Ö. F. ve Pişkin, M. (2021). Investigation and Comparison of Some Laboratories in Terms of Occupational Health and Safety by ELMERI Observation Method. *Çanakkale Onsekiz Mart University Journal of Advanced Research in Natural and Applied Sciences*, 7(2), 282-294. <https://doi.org/10.28979/jarnas.903664>
- Elcil, Ş. ve Şahiner, D. S. (2014). Uzaktan Eğitimde İletişimsel Engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(1), 21-33. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobiadsbd/issue/35980/403685>
- Etlican, G. (2012). *X ve Y Kuşaklarının Online Eğitim Teknolojilerine Karşı Tutumlarının Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eygü, H. ve Karaman, S. (2013). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/19375/205547>
- Eymen, E. (2007). *SPSS 15.0 Veri Analiz Yöntemleri*, Ankara: İstatistik Merkezi.
- Kaçan, A. ve Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki Uzaktan Eğitim Programlarına Bir Bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uebt/issue/53891/713456>
- Karakeçili, V. (2019). *Y ve Z Kuşaklarının Online Eğitim Teknolojilerine Karşı Tutumlarının Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64. [https://www.researchgate.net/publication/286282915\\_Arastirmalarda\\_gruplar\\_arasi\\_farkin\\_belirlenmesine\\_yonelik\\_coklu\\_karsilastirma\\_post-hoc\\_teknikleri](https://www.researchgate.net/publication/286282915_Arastirmalarda_gruplar_arasi_farkin_belirlenmesine_yonelik_coklu_karsilastirma_post-hoc_teknikleri)
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal Of Mood Disorders*, 4(1), 44-46. doi: <https://doi.org/10.5455/jmood.20140228012836>
- Koç, E. S. (2021). Nasıl Bir Uzaktan Eğitim? 1 Yılın Sonunda Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(2), 13-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iaaoj/issue/60800/892227>
- Koloğlu, T., Mantar, M. ve Doğan, M. (2016). Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Hazır Bulunuşluklarının Önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34011/376515>
- Krejcie, V. R. ve Morgan, W. D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities, *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. doi: <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Özdamar, K., Odabaşı, Y., Hoşcan, Y., Bir, A. A., Kırcaali-İftar, G., Özmen, A. ve Uzuner, Y. (1999). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yadigar, G. (2010). *Uzaktan Eğitim Programlarının Etkinliğinin Değerlendirilmesi (G.Ü. Bilişim Sistemleri Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programı Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal Bilimlerde Örnekleme Sorunu: Nicel ve Nitel Paradigmalardan Örnekleme Kuramına Bütüncül Bir Bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 421-442. doi: <https://doi.org/10.18020/kesit.1279>

---

**Extended Abstract**

---

In this study, it aimed to determine the positive and negative aspects of online education by examining the perspectives of high school students living in Çanakkale.

Research Questions: What are the attitudes of high school students residing in Çanakkale towards online education? Is there a difference in demographic characteristics (age, gender, education status) in the perspectives of high school students living in Çanakkale towards pre-school education?

In this study, a survey consisting of 26 questions was conducted with 235 high school students registered to Çanakkale Public Education Centre Directorate. In the first part of the questionnaire, there are 3 questions explaining the characteristics of the participants (age, gender, and educational status). In the other part of the questionnaire, there are 23 questions using a 5-point Likert-type scale to evaluate students' perspectives on the online education process. Simple random sampling method, one of the probability sampling methods, was used in order to have no effect on the selection of the participants and to make a random selection. The created survey was conducted online (google drive survey form) with individuals. Statistics program (SPSS 24.0) was used to analyze the data obtained from the questionnaire. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the questionnaire scale was found to be  $\alpha=0.888$ , which is considered a reliable value. Confirmatory factor analysis was applied to check the construct validity. As a result of the Bartlett's test, it was accepted that there was a relationship between the variables ( $p=0.000 < 0.05$ ). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measurement was performed for sample adequacy. As a result of the measurement, the KMO (0.836) value being greater than 0.60 proved that the sample size was sufficient for factor analysis. Whether the survey data showed normal distribution was checked with the Kolmogorov-Smirnov test and it was seen that the distributions were normal. The analyses in the parametric test group were used because the data sets showed a normal distribution. In order to determine the effect size of the independent variable on the dependent variable, the Cohen d (d) effect size coefficient was calculated in the independent variable t-test, and the eta-square ( $\eta^2$ ) effect size coefficient was calculated in the one-way analysis of variance. The findings were evaluated at the 95% confidence interval and at the 5% significance level. In testing the developed hypotheses, demographic variables and questions in the questionnaire were examined with exploratory analysis techniques (descriptive statistics, graphical visualization of variables, etc.).

When the answers given by the students to the survey questions are examined; The question with the highest average was "Online education is as effective as face-to-face education", the question with the lowest average was "I do not experience technical problems in online education".

As a result of the independent variable t test, which examined whether there was a statistically significant difference between the marital status variables of the students, a significant difference was found in favor of the female students. According to the calculated effect size Cohen d analysis, it can be said that this effect is small (less).

As a result of the one-way analysis of variance, which examined whether there was a statistically significant difference between the age variables of the students, it was found that 20 years old was against 20 years old and other age groups. According to the calculated effect size Eta-square analysis, it can be said that this effect is moderate.

As a result of the one-way analysis of variance, which examined whether there was a statistically significant difference between the variables of the students' educational status, it was found that the 10th grade was unfavorable between the 10th grade and the other grade groups. According to the calculated effect size Eta-square analysis, it can be said that this effect is at a high level.

When the answers given by the students to the survey questions are examined; It was determined that female, 14-year-old, and 11th grade students in Çanakkale Public Education Centre Directorate gave more positive answers to online education than high school students studying in other groups. According to the effect size analysis, it has been determined that only the education level is a variable that has a very high effect on examining the attitudes and behaviors of high school students in Çanakkale towards online education.

**Ek-1 Araştırmada Kullanılan Anket Formu**

Bu anket çalışmasının sonuçları Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İş Sağlığı ve Güvenliği Anabilim Dalı'nda Doç. Dr. Mehmet PİŞKİN tarafından yürütülen Leyla YEŞİLÇINAR tarafından gerçekleştirilen “Çevrimiçi Eğitimin Lise Düzeyindeki Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi: Çanakkale Örneği” konulu çalışmada kullanılacaktır.

1. Yaşınız nedir?

2. Cinsiyetiniz nedir?

A) Kadın B) Erkek

3. Ortaöğretim lise kademesinde kaçınıcı sınıftasınız?

A) 9 B) 10 C) 11 D) 12 E) Mezun

1.Tamamen Katılıyorum 2.Katılıyorum 3.Kararsızım 4.Katılmıyorum 5.Kesinlikle Katılmıyorum

Sorular	1	2	3	4	5
1. Çevrimiçi eğitimi arkadaşlarınıza tavsiye ediyor musunuz ?					
2. Çevrimiçi eğitim sorumluluk duygusu geliştirmektedir.					
3. Çevrimiçi eğitim yüz yüze eğitim kadar etkilidir.					
4. Üniversitede de çevrimiçi eğitime geçilmelidir.					
5. Çevrimiçi eğitimde öğretmenler ile kolaylıkla iletişim kurabiliyorum.					
6. Çevrimiçi eğitim, eğitim sorununa alternatiftir.					
7. Çevrimiçi eğitim hayat boyu öğrenmeyi sağlar.					
8. Çevrimiçi eğitimin yaygınlaşması toplum için yararlıdır.					
9. Aldığım çevrimiçi eğitime güveniyorum.					
10. Çevrimiçi eğitimler kendi öğrenme hızıma uygundur.					
11. Çevrimiçi eğitim beni araştırma yapmaya yönlendiriyor.					
12. Çevrimiçi eğitimde yeterli rehberlik hizmeti verilmektedir.					
13. Çevrimiçi eğitimde yeterli geribildirim alabiliyorum.					
14. Çevrimiçi eğitimin kullanımı önümüzdeki yıllarda artacaktır.					
15. Çevrimiçi eğitim kendime olan özgüvenimi artırıyor.					
16. Çevrimiçi eğitimde düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebiliyorum.					

17. Çevrimiçi eğitimde ders çalışırken sıkılıyorum.					
18. Çevrimiçi eğitimde öğrendiklerimi çabuk unutuyorum.					
19. Çevrimiçi eğitimin sıkıcı olduğunu düşünüyorum.					
20. Çevrimiçi eğitimde teknik sorunlar yaşıyorum.					
21. Çevrimiçi eğitim sosyal yönümü zayıflatıyor.					
22. Çevrimiçi eğitimi zaman kaybı olarak görüyorum.					
23. Çevrimiçi eğitim yüzünden kendime yeteri kadar zaman ayıramıyorum					