

# HARRAN MAARİF DERGİSİ

## HARRAN EDUCATION JOURNAL

**Baş Editör / Editor in Chief**

Prof. Dr. Mahmut IŞIK

**Editör / Editor**

Dr. Ragıp TERZİ

Dr. İrfan ARIKAN

**İletişim / Contact**

**Adres /Address:** Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa /  
Türkiye

**Telefon/Phone:** +90 414 318 34 66

**e-mail:** [hej@harran.edu.tr](mailto:hej@harran.edu.tr)



**HARRAN MAARİF DERGİSİ**

**Cilt/Volume: 8 Sayı/Issue:2 Aralık/ December e-ISSN: 2564- 761X**

## **Editör Kurulu/ Editorial Board**

Dr. Ahmet Kaya (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)  
Dr. Junqing Zhai (Zhejiang Üniversitesi)  
Dr. Ayşe Demirel Uçan (Marmara Üniversitesi)  
Dr. Tae Hee CHOI (The Hong Kong Institute of Education)  
Dr. Hasan SELÇUK (King's College London)  
Dr. Ayşe Tuğba Öner (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

## **Alan Editörleri / Field editors**

Prof. Dr. Hüseyin Kotaman (Harran Üniversitesi)  
Doç. Dr. Fatih Mehmet Çiğerci (Harran Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehmet Diyaddin Yaşar (Harran Üniversitesi)  
Doç. Dr. Gökhan Yalçın (Harran Üniversitesi)  
Doç. Dr. Emine Teker (Harran Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ramazan Atasoy (Harran Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Cevdet Kırıkçı (Harran Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Mesut Yıldırım (Harran Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Seyit Ahmet Çapan (Harran Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Işıl Bozkurt (Harran Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Derya Evran (Harran Üniversitesi)

## **Editörden / From Editor in Chief**

Harran Maarif Dergisi (HAMD) 8.cilt 2. sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde beş makaleye yer verilmiştir. Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Eğitim alanında yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

Prof. Dr. Mahmut IŞIK  
Editor in Chief



# İÇİNDEKİLER/CONTENTS

<b>Editörden/ From Editor in Chief</b> .....	<b>iii</b>
<b>Winx Club Çizgi Filminin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi</b> <i>Examination of Winx Club Cartoon in Context of Gender</i> <b>Seval ÖRDEK İNCEOĞLU</b> .....	<b>114-127</b>
<b>Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılan Eğitsel Dijital Oyunlara Yönelik Araştırmaların İncelenmesi</b> <i>Investigation of Researches on Educational Digital Games in the Field of Social Studies Education</i> <b>Faruk UZUN ve Turan KAÇAR</b> .....	<b>128-143</b>
<b>Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Oyunlaştırmaya İlişkin Görüşleri</b> <i>Opinions of Primary School Teachers about Gamification in Education</i> <b>Neslihan ARSLAN, Mehmet Arif BOZAN ve Mehmet Cihad AYAR</b> .....	<b>144-164</b>
<b>Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamı Olarak Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi</b> <i>Examination Of Preservice Teachers' Attitudes Regarding Social Media As A Learning Environment</i> <b>Hülya KODAN ve Zeynep TAŞYÜREK</b> .....	<b>165-180</b>
<b>Üniversite Öğrencilerinin Kurum Kültürü Algularının Belirlenmesi: Necatibey Eğitim Fakültesi Örneği</b> <i>Determining University Students' Perceptions of Institutional Culture: The Example of Necatibey Faculty of Education</i> <b>Harun ATAŞ, Yunus SARIDAĞ ve Hakan ÖNAL</b> .....	<b>181-197</b>

## WINX CLUB ÇİZGİ FİLMİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Seval ÖRDEK İNCEOĞLU<sup>a</sup>



<sup>a</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa

### Özet

Bu çalışmada uzun yıllar popülaritesini sürdürmüş öte yandan çocuk kıyafetleri, çanta ve çarşaf gibi tekstil ürünlerinden, kırtasiye malzemeleri ve oyuncaklara kadar pek çok alanda karşımıza yaygın olarak çıkan Winx Club adlı çizgi filmin toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda farklı sezonlardan tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş on bölüm, döküman incelemesi yapılarak içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular çizgi filmde yer alan karakterlerin fiziksel özelliklerine sıklıkla vurgu yapıldığı, ev içi sorumlulukların yalnızca kadın ile ilişkilendirildiği, pek çok doğüstü varlığa karşı galip gelebilen kadın karakterlerin erkekler tarafından korunması gerektiği gibi mesajlara yer verildiğini ortaya koymaktadır. Bahsi geçen mesajların kadının ve kadın emeğinin değersizleştirilmesine ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretilmesine hizmet ettiği düşünülmektedir. Çünkü çocuklar hayranlıkla izledikleri çizgi film karakterleri ile de sıklıkla özdeşim kurmaktadır. Bu nedenle toplumsal cinsiyet eşitliğinin geliştirilebilmesi için, çocukların kolayca ulaşabildikleri çizgi filmlerin içeriklerinin ayrıntılı bir biçimde incelenmesi ve uygun içeriklere sahip olmayan bu tür çizgi filmlerin yayınlanmaması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Winx Club, çizgi film, toplumsal cinsiyet, kadın erkek, toplumsal cinsiyet rolleri

### Type / Tür:

Research / Araştırma

### Received / Geliş Tarihi:

30 Mayıs 2023

### Accepted / Kabul Tarihi:

4 Temmuz 2023

### Page numbers / Sayfa no:

114-127

### Citation Information /Atıf bilgisi:

Ördek İnceoğlu, S. (2023). Winx çizgi filminin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 8 (2), 114-127. doi: 10.22596/hej.1307210

**Sorumlu yazar:** Seval ÖRDEK İNCEOĞLU

**e-posta:** svlordek@gmail.com

\* Bu çalışmanın bir bölümü 2017 yılında Eurasian Conference on Language Social Sciences isimli kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Examination of Winx Club Cartoon in Context of Gender

### Abstract

In this study, it is aimed to evaluate the cartoon named Winx Club, which is widely seen in many fields from textile products such as children's clothes, bags and sheets to stationery and toys, in the context of gender. For this purpose, ten episodes selected by random sampling method from different seasons were analyzed by content analysis method. The findings showed that the physical features of the characters in the cartoon were emphasized, the responsibilities imposed on women served male-dominated gender roles, the man was glorified by devaluing the woman, and this cartoon supported gender inequality. It is thought that these messages serve to devalue women and women's labor and to reproduce gender inequality. Because children often identify with the cartoon characters they admire. For this reason, in order to promote gender equality, it is recommended that the content of cartoons that children can easily access should be examined in detail and such cartoons that do not have appropriate content should not be broadcast. The results were discussed in the light of the literature and suggestions were presented.

**Key Words:** Winx Club, cartoon, gender, man woman, roles

### Giriş

Toplumsal normlar; hem toplumsal cinsiyet algısında etkilenir hem de onu etkiler. Medya araçları, etkili toplumsal cinsiyet rolleri üretmede oldukça etkilidir (Zor & Bulut, 2020). Bu araçların çocukların yaşamlarında kapladığı alan gün geçtikçe daha da artmaktadır. Çizgi filmler çok küçük yaşlardan itibaren hayatımıza girmekte, farklı hikâye ve karakterler aracılığıyla çocuklara sosyal ve kültürel değerler, davranışlar ve beceriler oluşturmaları için model olmaktadır (Ahmed ve Wahab, 2014). Bu filmlerin toplumsal cinsiyet bağlamında da bize bazı önerilerde bulunduğu açıktır. Peki bu önermelerin içeriği nasıldır?

Akkuş ve arkadaşları (2015) 3- 60 ay arasındaki 155 çocukla yaptıkları çalışmada, bu çocukların %52,2'sinin günde 2 saate kadar, %47,7'sinin ise 2 saat ve üzerinde televizyon izlediklerini belirlemişlerdir. Bilimsel çalışmalar 2 yaşından küçük çocukların hiç televizyon izlememesi gerektiğini ortaya koymaktadır (American Academy of Pediatrics, 2001). Başka bir çalışmada ise çocukların çizgi film izleme süreleri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları 2-5 yaş arasındaki çocukların haftada ortalama 32 saat çizgi film izlediklerini göstermiştir. Araştırmaya katılan çocukların %53'ü ise ebeveyn denetimi olmadan televizyon izlemektedir (Habib &

Soliman, 2015). Çocuklar tarafından en fazla tercih edilen televizyon programlarının başında gelen çizgi filmler ebeveynler tarafından çok masum görülmekte ve pek çok ebeveyn çocukların kontrolsüz bir şekilde çizgi film izlemesine izin vermektedir. Bandura, öğrenmenin her zaman doğrudan deneyimleyerek olmadığını, öğrenmenin önemli oranda bir modeli (diğer bir kişiyi) gözleme, model alma, taklit etme ve dolaylı yaşantılar yoluyla da gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Bandura, 1977; Bukato ve Daehler, 1992; Crain, 2000). Televizyondaki modeller, özel bir güdülenme gerektirmeksizin kolaylıkla çocukların ilgisini çekebilmektedir (Bandura, 1977; Ördek İnceoğlu & Aktaş Arnas, 2017).

Çizgi filmler, çocukların toplum hakkındaki bilgilerini şekillendiren ve onların ideolojik bakış açılarını edinmelerinde etkili bir araç olarak rolü oynamaktadır (Ahmet & Wahab, 2014). Televizyon programları ve çizgi filmler mevcut erkek egemen değerlere yönelik baskın ideolojiyi de desteklemekte ve çocuklara bu hegemonyaya ilişkin derin mesajlar iletebilmektedir (Ahmet & Wahab, 2014). Çalışmalar çizgi filmlerde tasvir edilen kadın ve erkek karakterlerin sunumunda farklar olduğunu göstermektedir (Thompson & Zerbinos, 1995). Örneğin; erkek karakterler daha bağımsız, girişken, atletik özelliklerde verilirken, kadın karakterler daha duygusal, romantik ve evcimen olarak sunulmaktadır. Ayrıca kadınlar korunmaya ve desteklenmeye ihtiyaç duyan kişiler olarak ifade edilmektedir. Frueh ve McGhee'e (1975) göre bu durum televizyona fazla maruz kalan çocukların geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin ve kalıp yargıları artırmasına neden olmaktadır (Williams, 1981). Baydar'a göre (2013) ise medyada gösterilen kadın figürü ve imajı, genellikle erkeklerin ihtiyaçlarını karşılayan, erkekler tarafından cinsel özellikleri bakımından arzulanan, yalnızca bedenleriyle var olan, düşünce, duygu ve kimlikleri yadsınan, görmezden gelinen varlıklar olarak yansıtılmaktadır. Özetle çocuklar küçük yaşlardan itibaren, uzun yıllar boyunca ve tekrarlayan süreçlerde çizgi filmlerde kadına karşı ayrımcılık ve nefret söylemlerine maruz kalabilmektedirler (Aktaş Arnas, Ördek İnceoğlu & Gürğah Oğul, 2016). Bunun sonucunda çok erken bir dönemden itibaren çocuklar, toplumsal yapıya ilişkin pek çok kalıpyargılar geliştirmekte ve bu yargıları zaman içerisinde içselleştirebilmektedirler. Çizgi karakterler çocukların yalnız tüketim alışkanlıklarını değil, aynı zamanda onların "kız" ve "erkek" olmaya ilişkin algılarını da etkileyebilmektedir.

Winx Club çizgi filmi 2004 yılında ilk kez gösterimine başlanmış bir İtalyan animasyon filmidir. Altı sezon boyunca gösterimi yapılan film 156 bölüm olarak üretilmiştir. Ülkemizde gösterimi halen sürmekte olan bu filmin etkisi günümüzde, çocukların çanta ve cüzdanlarından diğer aksesuarlarına, kırtasiye malzemelerinden kıyafetlerine kadar her alanda bir marka olarak karşımıza çıkmaktadır. Etki alanı oldukça yaygın olan bu karakterler çocuklar tarafından yoğun ilgi görmekte ve bu çizgi film birçok çocuk tarafından takip edilmektedir.

Literatür incelendiğinde çizgi filmlerin çocuklara sundukları mesajlara ilişkin bazı çalışmalara ulaşılmıştır. Örneğin, Thompson ve Zerbinos (1995) yaptıkları çalışmada çizgi filmlerde kadın ve erkek karakterlerin sunuluşundaki farklılıkları incelemiştir. Bu çalışmada erkek karakterlerin, atletik, basmakalıp (stereotypical), bağımsız, çekici özelliklerde sunulduğu; kadın karakterlerin ise erkeklere oranla daha fazla duyarlı, sevecen, romantik, sıcak, duygusal, zayıf ve evcil olarak sunulduğu belirlenmiştir. Ahmed & Wahab (2014) çocuklar tarafından en fazla izlenen Cartoon Network kanalındaki çizgi filmlerde kadın ve erkek karakterlerin basmakalıp ve önyargılı bir şekilde tasvir edildiklerini ortaya koymuşlardır. Erkek karakterlerin hem fiziksel hem de zihinsel olarak daha baskın olarak tasvir edildikleri, kadınların ise güzel olmanın yanı sıra cinsel nesne olarak erkeklerin kişisel tatmini ve toplumun pasif bir üyesi olarak tasvir edildikleri belirlenmiştir. Towbin ve arkadaşları (2003) ise yirmi altı uzun metrajlı Disney çizgi filmini inceledikleri çalışmalarında, yıllara göre pozitif yönde değişimler olmakla birlikte cinsiyet, ırk, kültürel basmakalıp davranışları sürdürdüğünü belirlemiştir. Sonuç olarak yapılan çalışmalarda çizgi filmlerde kadın ve erkek karakterlerin farklı olarak sunulduğu, erkek karakterlere daha çok yer verildiği, kadın karakterlerin daha zayıf ve evcimen olarak sunuldukları, kadınlara ilişkin özellikle fiziksel vurguların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma kapsamında Winx Club çizgi filminin seçilme sebebi ise, bu kahramanlara ilişkin aksesuar ve gereçlerin hayatımızın her alanına yayıldığı gözlenmesinden kaynaklı olarak, bu filmin etkisinin büyük olduğunun düşünülmesidir. Yukarıdaki bilgilerden yola çıkılarak bu çalışmada kadın karakterlere yoğun olarak yer verilen ve bu karakterlerin ana karakter olarak sunulduğu Winx Club adlı çizgi filmin, toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada Winx Club çizgi filmini toplumsal cinsiyet bağlamında incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması araştırma modeli olarak belirlenmiştir. Durum çalışmaları, sınırlı bir sistemin işleyişi ya da nasıl çalıştığının anlaşılması için derinlemesine incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, Hanson, Clark Plano & Morales, 2007). Bu çalışmada da geniş bir evrene sahip Winx Club çizgi filminden alınan 10 bölümlük bir örneklemin toplumsal cinsiyet bağlamında derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.



### Çalışma grubu

Winx Club isimli çizgi filmde yedi ana karakter (Bloom, Stella, Flora, Tecna, Miusa, Layla ve Roxy ) bulunmaktadır. Winx Club karakterleri Alfea isimli bir peri okulunda eğitim görmekte, peri olmaya hazırlanmakta, kendi fantastik güçlerine kavuşmak için çalışmaktadırlar. Winx karakterlerinin çizgi filmde dört farklı toplumsal role sahip oldukları belirlenmiştir: (1) zaman zaman fantastik güçlere bürünen *periler*, (2) Alfea okulunda eğitim gören *öğrenciler*, (3) onlarla aynı okula giden *Uzmanlar* diye bahsi geçen erkeklerin *sevgilileri* ve (4) kendi aileleri içindeki *çocuklar*. Karakterler *ev, okul, kütüphane ve maceraların geçtiği alanlarda* (orman, deniz altı, farklı boyutlar vs.) bulunabilmektedirler.

Mevcut araştırmada örneklem seçimi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak Winx Club çizgi filminin Türkçe seslendirmesi yapılmış bölümlerinin belirlenmesi amacıyla Youtube üzerinden “Winx Club Türkçe Versiyon” ifadesi ile arama yapılmıştır. Bu arama sonucunda ilk altı sezonun her birinden 26 bölüm ve yedinci sezondan ise 13 bölüm olmak üzere toplam 169 bölüme ulaşılmıştır. Her bölüm yaklaşık 22- 24 dakika sürmektedir. İkinci olarak her sezondan en az birer bölüm olmak üzere toplam 10 bölüm tesadüfi olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Tesadüfi olarak belirlenen 10 bölümden toplam 220 dakika 57 saniye görüntü elde edilmiştir. Bu veriler doküman incelemesi yolu ile betimsel olarak analiz edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması planlanan olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin incelenmesini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Örneklem olarak belirlenen bölümler, tek tek incelenerek toplumsal cinsiyet içeren mesajlar belirlenmiştir. Bu mesajlara ilişkin öncelikle aday kodlar oluşturulmuş ve ardından bunlar tekrar incelenerek bir araya getirilebilecek aday kodlar birleştirilerek kodlara ulaşılmıştır. Tümevarım yolu izlenerek benzer kodların bir araya getirilmesi ile de temalara ulaşılmıştır. Oluşturulan tema ve kodlar ise okul öncesi eğitim alanında uzman ve toplumsal cinsiyet çalışmaları yapmış bir akademisyen tarafından bir kez daha kodlanarak, kodlayıcılar arası uyum incelenmiştir. Ortaya çıkan kod ve alt kodların geçerliliğinin incelenmesi için, alan uzmanı bir akademisyen tarafından üç bölüm incelenmiş ve ortaya çıkan bulgular kodlayıcılar arasında büyük bir benzerlik olduğunu ortaya koymuştur

### Bulgular

Winx Club çizgi filminin seçili bölümleri toplumsal cinsiyet bağlamında incelendiğinde seyirciye açık ve subliminal olarak sunulan birtakıms mesajlara ulaşılmıştır. Bahsi geçen mesajlar *fiziksel özellikler, sorumluluklar, kadının değersizleştirilmesi ve erkeğin yüceltilmesi* olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlara ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1

*Winx Club çizgi filminin seyirciye sunduğu mesajlar*

Kod	Alt kod
Fiziksel özellikler	Fiziksel güzellik, başarı getirir. Kıvrıcık saç istenmeyen bir şeydir. Kadın bedeni metadır.
Sorumluluklar	Mutfak kadının işidir
Kadının değersizleştirilmesi	Kadınlar en hayati anlarda bile görsellikleri dışında bir şey düşünmezler. Kadın başkalarının işine karışır ve dedikodu yapar.
Erkeğin yüceltilmesi	Kadın ne kadar güçlü olursa olsun bir erkeğe ihtiyaç duyar. Kadın ancak doğüstü özelliklere sahipken bir erkekten daha güçlü olabilir.

Winx Club'da *fiziksel özelliklere* çok sık vurgu yapıldığı, karakterlerin zayıf ve oldukça bakımlı olarak karakterize edildikleri ve özellikle periye dönüştükleri zamanlarda feminenliklerine vurgu yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, Stella ve Bloom adlı karakterlerin periye dönüştükleri anda (şekil 1) fiziksel özelliklerinin duruş ve görünüşleriyle vurgulandığı görülmüştür.



Şekil 1. Stella (solda) ve Tecna'nın (sağda) periye dönüşmüş halleri

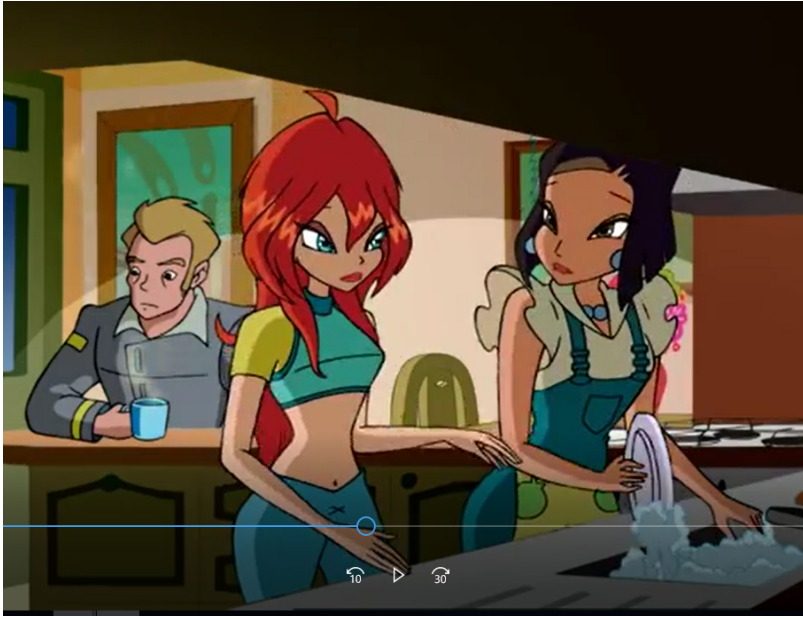
Veriler incelendiğinde ilk olarak fiziksel özelliklere ilişkin olarak verilen mesajlardan birinin "*fiziksel güzellik, başarı getirir.*" olduğu belirlenmiştir. Örneğin; Stella Bayan Magix adlı güzellik yarışmasına katılmak istemektedir. Stella yarışmaya hazırlanmak için o gün sınavı olmasına rağmen okula gelmemiştir. Tecna adlı

karakter “*bu saçmalık Stella. Bir güzellik yarışmasının okuldan daha önemli olduğunu nasıl düşünürsün?*” şeklinde bir ifadeyle eğitimin önemine vurgu yapmaya çalışmıştır. Ancak Stella arkadaşlarının da desteğini alarak yarışmaya katılmış ve kazanmıştır. Bu durumda fiziksel güzelliğin ödüllendirildiği ve bunun eğitimden daha önemli olduğu vurgusu hissedilmiştir.

Winx’ler yarışmanın yapılacağı yerdeki bir odada Stella’yı hazırlarken koridordan bir ağlama sesi gelmiştir. Bunun üzerine Bloom ağlayan kızın yanına giderek “*bu kadar feci ne oldu?*” diye sormuştur. Ağlayan kız ise “*Bir felaket oldu. Bak saçıma ne oldu. Normalde düzdür. Koridorda yürürken birden bum ve saçım bir anda böyle kabarıverdi. Ne yapacağım ben şimdi, görüyor musun?*”der. Burada kıvrıcık saçın istenmeyen bir şey olduğu mesajı verilmekte ve fiziksel özelliklerin önemine vurgu yapılmıştır.

Çizgi filmde kadın bedeninin bir tüketim nesnesi gibi metalaştırıldığı da görülmektedir. Örneğin; bölümlerin birinde, toplumsal olarak ideal(!) olarak benimsenen vücut ölçüleri ile karakterize edilmiş olan Stella, bir büyü sonucunda canavara dönüşmüştür. Düşmanlarından kaçtığı sırada kuleden düşerken arkadaşları tarafından kurtarılmıştır. Zarar görmeden aşağı indirilen Stella “*Böyle görüneceğime keşke beni kurtarmasaydınız diyorum...*” demiştir. Bir süre sonra Stella’nın erkek arkadaşı Brandon onların yanına doğru gelirken Stella “*Hayır şimdi olmaz, Brandon’ın beni bu şekilde görmesini istemiyorum*” diyerek ağacın arkasına saklanmıştır. Buradaki örnekte kadın karakter istenmeyen bir bedene sahip olmaktan ölmeyi tercih etmektedir. Bu durumda çocuklara ideal görünüm dışında olanın kabul edilmeyen bir durum olduğu mesajı verildiği görülmüştür.

İkinci olarak, Winx’in kadınların sorumluluklarıyla ilgili de birtakım önermelerde bulunduğu belirlenmiştir. Örneğin; çizgi filmin bir bölümünde Bloom anne ve babasını ziyarete gitmiştir. Annesinin bir çiçek dükkanı vardır, babası ise itfaiyecidir. Filmin başlarında Bloom ve annesi mutfakta görülmektedir. Anne havuçları doğrayarak yemek yapmaktadır. Sonraki sahnede Bloom babasıyla sokakta karşılaşmış, babası itfaiye kamyonundan ona selam vermiştir. Ardından annesinin çiçekçi dükkanına gitmiştir. Akşam olduğunda ise baba oturmuş elindeki kahveyi içerken, Bloom ve annesinin ise bulaşık yıkadığı görülmektedir. Aile bireylerinin evde oldukları her sahnede, annenin beline bir mutfak önlüğü takılı olduğu görülmektedir. Burada seyircilere “*mutfak kadının işidir*” mesajının verildiği görülmektedir.



Şekil 2. Bloom, annesi ve babasının mutfaktaki konumları

Winx Club'ın seyirciye toplumsal cinsiyet bağlamında verdiği üçüncü mesaj ise *kadının değersizleştirilmesine* ilişkindir. Örneğin, Winx'lerin düşmanı Tritannus'un çok büyük bir tehlike haline geldiği ve bütün krallıkların ona karşı birleşmek için yapacakları bir toplantı hakkında konuşurken Stella, bunu ciddi bir problem olarak algılamamakta ve "size gerçek bir sorundan bahsediyorum: Bu galaya ne giymek lazım?" demektedir. Başka bir bölümde de Bloom Winx'lerden bir konuda yardım istemiştir. Stella Bloom'a "Biliyorsun başkalarının işine burnumu sokmak en sevdiğim spordur. Dedikoduyu çok severim." demiştir. Her iki durumda da kadın karakterlerin çok ciddi durumlarda bile önemsedikleri şeyin dış görünüş olduğu ve dedikodu yapma ve başkalarının işine karışma durumlarının kadınla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu durumların kadının ve kadın ile ilgili uğraşların değersizleştirilmesine hizmet ettiği açıktır.

Son olarak; Winx Club'da *erkeğin yüceltilmesine* ilişkin olarak da bazı bulgulara rastlanmıştır. Bölümlerin birinde kadın karakterler birçok engeli (dev örümcekler, kaya vs.) aşarak mağaradan çıkmayı başarmalarına rağmen, oradan çıkınca onları kurtarmak için gelen erkek karakterler olan Sky ve Brandon'dan yardım isterler. Bu durum *kadın ne kadar güçlü olursa olsun bir erkeğe ihtiyaç duyacağı* mesajını vererek, kadının zayıf ve korunmaya muhtaç bir varlık olduğuna vurgu yapmaktadır. Bir diğer durumda ise karakterler periye dönüşmüşlerdir. Bloom ailesinin tehlikede olabileceğini düşünerek onlara ulaşması gerektiğini söyler. Erkek karakterler olan Brandon ve Sky perilere gidecekleri ormanda eşlik etmek isterler. Brandon'ın "sizi ormanda yalnız bırakamayız." sözünün üzerine Stella Brandon'ı öper ve "sakın ol tatlım. Biz artık büyük perileriz." der. Burada kadının ancak doğüstü özelliklere sahipken bir erkekten daha güçlü olabileceği ve erkeğin korumasına ihtiyaç duymayacağı mesajı hissedilmiştir. Her iki durum da erkeğin yüceltilmesine ve dolayısıyla toplumsal

cinsiyet örüntülerine hizmet etmektedir.

Özetle, Winx Club çizgi filminin kadın ve erkek olmaya ilişkin genel geçer yargıları çocuklara aktararak toplumsal cinsiyet bağlamındaki mesajların yeniden üretimine hizmet ettiği görülmektedir. Bahsi geçen bu durumun toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini arttırabileceği düşünülmektedir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışmada günümüzde her alanda karşımıza çıkan ve çocuklar tarafından oldukça ilgi gören karakterler olan Winx'lerin çizgi filmleri aracılığıyla vurguladıkları toplumsal cinsiyet rol ve dinamiklerine ilişkin bilgilere ulaşılmıştır. İncelenen çizgi filmde kadınların zayıflığına vurgular yapıldığı ve erkeği yüceltildiği görülmüştür. Kadının toplumsal rolü, statü ve kimliği üzerinde ataerkil bakış açısı ile sunulan unsurların kadının aşağılanması ve cinsiyet eşitsizliğine hizmet ettiği bilinmektedir (Baydar, 2013).

Kadınlar çizgi filmde oldukça güçlü olarak tasvir edilse de erkek karakterlerin hem fiziksel hem de zihinsel olarak daha başat (dominant) olarak tasvir edildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kadın karakterlerin güzel olmanın yanı sıra cinsel bir nesne olarak tasvir edildiği belirlenmiştir. Ahmed ve Wahab (2014) bu çalışmayla benzer şekilde çocuklar tarafından en fazla izlenen çizgi filmlerde kadın ve erkek karakterlerin basmakalıp ve önyargılı bir şekilde tasvir edildiklerini saptanmıştır. Mevcut çalışmada da kadın karakterlerin fiziksel özelliklerine, romantik ve yardıma muhtaç olduğuna ilişkin vurgular yapıldığı görülmektedir.

Eick (1998) çizgi filmlerde erkeklerin sayıca kadınlardan daha fazla temsil edildiği, kadınların ise asla ana kahraman veya problem çözücü rolde olmadıklarını belirlemişlerdir. Ancak Winx Club çizgi filminde bu durumun farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın karakterler ana kahraman olarak sunulmuş olsa da, karakterlerin temsil ettiği gücün erkek karakterlerinkinden daha zayıf olarak tasvir edildiği durumlar mevcuttur.

Kadın karakterlerin tamamının benzer fiziksel özelliklerle ve ideal (!) kabul edilen vücut formlarında temsil edildikleri, bunun aksinin ise katı bir biçimde kabul edilemez olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Suryawanshi (2020) de bu araştırmanın bulguları ile paralel olarak çizgi film karakterlerinin fiziksel özelliklerinin mevcut global fiziksel güzellik algısı ile uyumlu şekilde vurgulandığını ortaya koymaktadır.

Çizgi film karakterlerinin sahip oldukları özelliklerin ve verdikleri mesajların çocuklara olumlu ya da olumsuz davranışları kazandırma özelliği pek çok araştırma tarafından ortaya konulmaktadır (Gentile ve diğerleri, 2014; Maier ve Gentile, 2012; Zhang ve diğerleri, 2020). Çocukları etkisi altına alan çizgi karakterler, çocuğun bu



modeli daha sonar taklit etmesi yoluyla kolayca davranışa dönüşebilmektedir (Bandura, 1973). Bu nedenle çizgi filmlerin içerikleri ve karakterlerin özellikleri üzerinde hassasiyetle durulması gereken konulardır.

Yukarıda bahsi geçen sonuçlardan yola çıkarak ebeveynlere, uzmanlara, araştırmacılara ve kanun koyuculara bazı sorumluluklar düşmektedir. İlk olarak çocuklara sunulacak çizgi filmlerin ve youtube videoların yayınlanmadan önce toplumsal cinsiyet eşitliği bakımından ön değerlendirmelere tabi tutulması önemli bir gereksinimdir. İkinci olarak araştırmacıların kitle iletişim araçlarının toplumsal cinsiyet ile ilişkisini ve ilgili riskleri ortaya koyacak araştırmaların sayısını arttırmaları önerilmektedir. Son olarak da, henüz doğru ile yanlış ayırt etmesi oldukça güç olan çocuklara sunulan medya içeriklerinin zararlarına ilişkin bilinçlendirme çalışmalarının arttırılması ve dolaşımda olan çizgi film ve videoların incelenmesi için uzmanlardan oluşan kurulların oluşturularak gerekli müdahalelerin uygulanması gerekmektedir. Zararlı içerikleri yayan ve çocukların bunlara maruz kalmasına neden olan kişilerin cezalandırılmasına yönelik kanuni düzenlemeler yapılmalıdır.

### **Araştırma Etik Taahhüt Metni**

Yazar, yapılan bu çalışmada bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulduğunu taahhüt etmiştir.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmanın verilerinin toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamaları tek yazarlı olarak yürütülmüştür. Bu nedenle herhangi bir çıkar çatışması olasılığı mevcut değildir.

### Kaynakça

- Ahmed, S., & Wahab, J. A. (2014). Animation and socialization process: Gender role portrayal on cartoon network. *Asian Social Science*, 10(3), 44-53. <http://doi.org/10.5539/ass.v10n3p44>
- Aktaş Arnas, Y., Ördek İnceoğlu, S., Gürğah Oğul, İ. (2016). Gendered hate speech in cartoons: a critical discourse analysis. R., Efe, I. Koleva, E. Atasoy ve İ. Cürebal (Eds.), *Developments in Educational Sciences* (s. 612- 622) içinde. St. Kliment Ohridski University Press: Sofia.
- American Academy of Pediatrics (2001). American Academy of Pediatrics: children, adolescents, and television. *Pediatrics*, 107(2), 423-426.
- Bandura, A. (1993). *Aggression: a social learning theory analysis*. Prince Hall, Inc: New Jersey.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall, Inc: New Jersey.
- Baydar, V. (2013). Popüler kültürde mizojini. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 151-165.
- Bukato, D.& Daehler, M.W. (1992). *Child Development: A Topical Approach*. Houghton Mifflin Comp: Boston.
- Crain, W. (2000). *Theories of Development: Concepts and applications*. (4th Ed.) Prentice Hall, Inc.: New Jersey.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). *Qualitative research designs: selection and implementation*. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.
- Eick, K. (1998). Gender stereotypes in children's television cartoons. <http://www.calpoly.edu/~jrubba/495/paper1.html>
- Frueh, T., & McGhee, P. E. (1975). Traditional sex role development and amount of time spent watching television. *Developmental Psychology*, 11(1), 109.
- Gentile, D. A., Groves, C. L., & Gentile, J. R. (2014). The general learning model: Unveiling the teaching potential of video games. F. C. Blumberg (Ed.), In *Learning by playing: Video gaming in education* (pp. 121-142). Oxford University Press.
- Habib, K., & Soliman, T. (2015). Cartoons' effect in changing children mental response and behavior. *Open Journal of Social Sciences*, 3(09), 248. <http://doi.org/10.4236/jss.2015.39033>
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*, Association for Supervision and Curriculum Development. Science Teachers Association, Alexandria, VA.
- Maier, J. A., & Gentile, D. A. (2012). Learning aggression through the media: Comparing psychological and communication approaches. In *The Psychology*

- of Entertainment Media (pp. 271-303). Routledge.
- Ördek İnceoğlu, S., & Arnas, Y. A. (2017). Reflection of Barbie Culture on the games of children in the context of gender Barbie kültürünün toplumsal cinsiyet bağlamında çocuk oyunlarına yansımaları. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3239-3249.
- Suryawanshi, A. (2020). Communication through cartoons in times of crisis. *Journal of Xi'an University of Architecture & Technology*, 12(2), 95- 103.
- Thompson, T. L., & Zerbinos, E. (1995). Gender roles in animated cartoons: Has the picture changed in 20 years? *Sex Roles*, 32(9-10), 651-673. <http://doi.org/10.1007/BF01544217>
- Towbin, M. A., Haddock, S. a., Zimmerman, T. S., Lund, L. K., & Tanner, L. R. (2003). Images of Gender, Race, Age, and Sexual Orientation in Disney Feature-Length AnimatedFilms. *Journal of Feminist Family Therapy*, 15(4), 19-44. [http://doi.org/10.1300/J086v15n04\\_02](http://doi.org/10.1300/J086v15n04_02)
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Williams, T. M. (1981). How and what do children learn from television? *Human Communication Research*, 7,180-192. doi:1.1111/j.1468-2958.1981.tb00568.x
- Zhang, Q., Cao, Y., Tian, J., El-Lim, K., & Gentile, D. A. (2020). Effects of prosocial cartoon models on aggressive cognitions and aggressive behaviors. *Children and Youth Services Review*, 118, 105498. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105498>
- Zor, İ. & Bulut, S. (2020). Toplumsal cinsiyet kavramına animasyon filmleriyle bakmak: Buz Devri, Shrek ve Winx Club: kayıp krallığın sırrı örnekleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 58-69.



## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Cartoons come into our lives from a very young age and become a model for children to create social and cultural values, behaviors and skills through different stories and characters (Ahmed & Wahab, 2014). Bandura emphasizes that learning does not always occur by direct experience, but also by observing, modeling, imitating a model (another person), and through indirect experiences (Bandura, 1977; Bukato & Daehler, 1992; Crain, 2000). Models on television can easily attract children's attention without requiring special motivation (Bandura, 1977; Ördek İnceoğlu & Aktaş Arnas, 2017). Children may be exposed to discrimination and hate speech against women in cartoons from a young age, for many years and in repetitive processes (Aktaş Arnas, Ördek İnceoğlu & Gürğah Oğul, 2016). As a result, from a very early age, children develop many stereotypes about the social structure and can internalize these judgments over time. This study aims to analyze the Winx Club cartoon in the context of gender, in which female characters are heavily featured and we encounter in many areas (children's accessories, labels, social media).

### **Method**

The research model of this research is a case study, one of the qualitative research methods. Case studies are defined as the in-depth examination of a limited system to understand how it works or how it works (Creswell, Hanson, Clark Plano & Morales, 2007). A total of 10 episodes, of which a total of seven seasons and 169 episodes were voiced in Turkish, at least one from each season, were determined as the sample. A total of 220 minutes 57 seconds, the document was analyzed using the descriptive analysis method. For the validity of the findings, three sections were evaluated by another coder who was a field expert.

### **Findings**

When examined in the context of gender, some messages that are open and subliminal to the audience have been reached. The aforementioned messages appear as physical characteristics, responsibilities, devaluation of women and glorification of men. First, one of the messages given regarding physical characteristics is "physical beauty brings success." has been determined. Secondly, in the episodes watched, in every scene where family members are at home, it is seen that the mother wears a kitchen apron around her waist. Here, it is seen that the message "kitchen is the woman's job" is given to the audience. Third, it is seen that what the female characters care about, even in very serious situations, is appearance, and gossiping and meddling in other people's business are associated with women. Finally, it has been determined that by giving the message that no matter how strong a woman is,

she will need a man, it is emphasized that women are weak and in need of protection. In summary, it is seen that the Winx Club cartoon serves to reproduce the messages in the context of gender by transferring the common judgments about being a woman and a man to children. It is thought that this situation may increase gender inequalities.

### **Conclusion, Discussion and Suggestions**

Although women are portrayed as quite strong in the cartoon, it has been concluded that male characters are portrayed as dominant both physically and mentally. It has been determined that female characters are depicted as a sexual object as well as being beautiful. Similar to this study, Ahmed and Wahab (2014) found that male and female characters are depicted in a stereotypical and prejudiced way in the cartoons most watched by children.

Contrary to what was stated by Eick (1998), it is seen that female characters are given more space than male characters in this study. However, the message that male characters are stronger than females is given here as well. On the other hand, in Suryawanshi (2020), in parallel with the findings of this research, it is seen that the physical characteristics of cartoon characters are expressed similarly to the current global perception of physical beauty.

Based on the results I have obtained from this research, it is thought that it would be beneficial to create committees of experts and implement the necessary interventions to increase awareness of the harms of media content presented to children, who are still difficult to distinguish between right and wrong, and to examine cartoons and videos in circulation. Legal arrangements should be made to punish people who spread harmful content and expose children to them.

## Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılan Eğitsel Dijital Oyunlara Yönelik Araştırmaların İncelenmesi

Turan Kaçar<sup>a</sup><sup>a</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi, Gaziantep

### Özet

Eğitsel dijital oyun, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran ders içerikli etkinliklerdir. Bu araştırmanın amacı Türkiye’de 2000 ile 2023 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan eğitsel dijital oyunlara yönelik araştırmaları incelemektir. Türkiye’de 2000 ile 2023 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan eğitsel dijital oyunlara yönelik 10 araştırmaya rastlanması ve bu konuda böyle bir araştırmaya ulaşılamaması bu araştırmanın önemini ve özgünlüğünü göstermektedir. Bu çalışma, nitel bir araştırma olup çalışmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Veri toplamada “ERIC, ULAKBİM, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik ve TÜBİTAK araştırma projeleri” veri tabanlarından yararlanılmıştır. Veri tabanlarında “oyun, dijital oyun, eğitsel dijital oyun, sosyal bilgiler” terimleri listelenmiştir. Araştırmacı, yapılan araştırmaları, “araştırmanın yılı, türü, yöntemi, deseni, veri toplama aracı, çalışma grubu ve düzeyi, analiz türü ve sonuçları” açısından incelemiştir. Araştırma verileri betimsel analizle çözümlenmiştir. Bulgulara göre; sosyal bilgiler eğitimi alanında eğitsel dijital oyunlara yönelik 2000-2023 yılları arasında 10 araştırma gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmaların yedisi tez, ikisi makale ve biri de TÜBİTAK araştırma projesidir. Sosyal bilgiler alan eğitimcilerinin sosyal bilgiler içerikli eğitsel dijital oyunlara yönelik görüşlerini içeren ve ilkökul öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmaların yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, Eğitsel dijital oyun, Doküman incelemesi

### Type / Tür:

Research / Araştırma

### Received / Geliş Tarihi:

11 Ağustos 2023

### Accepted / Kabul Tarihi:

1 Eylül 2023

### Page numbers / Sayfa no:

128-143

### Citation Information / Atf bilgisi:

Kaçar, T. (2023). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan eğitsel dijital oyunlara yönelik araştırmaların incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 8 (2), 128-143. doi: 10.22596/hej.1341193

**Sorumlu yazar:** Turan Kaçar **e-posta:** turankacar@gantep.edu.tr

## Investigation of Researches on Educational Digital Games in the Field of Social Studies Education

### Abstract

Educational digital games are course content activities that facilitate students' learning. The aim of this research is to examine the researches on educational digital games in the field of social studies education in Turkey between 2000 and 2023. The fact that there are 10 studies on educational digital games in the field of social studies education in Turkey between 2000 and 2023 and that no such research can be found on this subject shows the importance and originality of this research. This study is a qualitative research and document analysis technique was used in the study. "ERIC, ULAKBİM, YÖK National Thesis Center, Google Scholar and TUBİTAK research projects" databases were used in data collection. The terms "game, digital game, educational digital game, social studies" are listed in the databases. The researcher examined the researches in terms of "year, type, method, design, data collection tool, study group and level, type of analysis and results". Research data were analyzed by descriptive analysis. According to the findings; In the field of social studies education, 10 researches were conducted between 2000-2023 on educational digital games. Seven of the researches are dissertations, two are articles and one is a TÜBİTAK research project. It is recommended to conduct research on primary school students, which includes the views of social studies educators on educational digital games with social studies content.

**Key Words:** Social studies, Educational digital game, Document review

### Giriş

Bebeklikten itibaren çocukların psiko-sosyal, ve bilişsel gelişiminde önemli rol oynayan unsurlardan biri de oyundur. Oyun çocukların küçük yaştan itibaren bedensel, ruhsal ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkileyen etkinliklerdir. Bu yüzden çocuklar özellikle sosyalleşmeye dayalı oyun ve etkinliklerden çok hoşlanır. Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte çocuk oyunlarına yönelik bazı değişimler yaşansa da yine de oyun çocuklar için vazgeçilmez bir eğlence kaynağıdır. Bu açıdan oyun sadece bir eğlenceden ibaret değildir aynı zamanda çocukların öğrenmelerini de kolaylaştıran ve geliştiren önemli etkinliklerdir.

Oyun; çocukların, insanların ve bütün canlıların yaşamında önemli bir yeri olan, her yaş düzeyinde farklı amaçlar için faydalanılan ve eğitim alanına mühim faydalar sağlayan bir faaliyettir. Çocukların hayatında oyunun önemli bir konumu olduğu uzun süreden beri bilinmektedir. Oyun çocukların eğitiminde ve gelişiminde önemli bir yere sahip olduğundan oyun eğitim programlarına girmiştir (Malta, 2010). Teknolojinin yaşamımızın her alanına nüfuz etmesi, birçok alanda yaşandığı gibi eğitim alanında da dijital içeriklerin, teknolojinin ve yeni nesillerin çok fazla ilgisini çeken dijital oyunların kullanılması vazgeçilmez bir hal almıştır. Bu nedenle değişimleri en çok hızlandıran etken teknolojidir (Savaş, Güler, Kaya, Çoban ve Güzel, 2021). Günümüzde birçok alanda vazgeçilemeyecekler arasında yer bulan teknoloji, yeni nesilleri önemli ölçüde etkilemekte ve değişime uğratmaktadır (Özer, 2020).

Özellikle dijital mecralarda ve uygulamalarda öğretimsel amaçlı birçok eğitsel dijital oyunların olduğu bilinmektedir. Nitekim Dönel-Akgül ve Kılıç'a (2020) göre dijital ortamlarda eğitim platformlarının geliştirilmesi yeni nesil bireyler açısından oldukça önemli olmuştur. Bu açıklamalar ışığında teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte birçok alanda dijitalleşmenin yaşandığı bilinmektedir. Eğitim alanında ders içerikli eğitsel dijital oyunların önem kazandığı söylenebilir.

Eğitsel dijital oyun (EDO), teknolojik araçlar vasıtasıyla yapılan sosyal, bilişsel, davranışsal ya da duygusal boyutları olan ve belirli hedeflere yönelik öğrenmeyi gerçekleştiren bir etkinliktir (Çetin, 2013). EDO'nun özellikle küçük yaşlardan itibaren öğretim sürecinde oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çünkü EDO'da asıl amaç öğrenme hedeflerini gerçekleştirmektir. EDO, çoğunlukla zihinsel niteliklere dayandığından ve teknolojik olanakların olduğu her yerde yapılabileceğinden ötürü EDO zihinsel gelişimin sağlanmasında çok önemli bir vasıtadır (Çetin, 2013). Eğitimin birçok alanında olduğu gibi sosyal bilgiler eğitimi alanında da teknolojinin kullanıldığı eğitsel dijital oyunların olduğu bilinmektedir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer verilen sosyal bilgilerin özel amaçlarının on birinci maddesinde öğrencilerin; "bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları" amacı yer almaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğrenme alanlarından biri olan "bilim, teknoloji ve toplum" öğrenme alanı teknolojinin bilinçli bir şekilde kullanımının önemine işaret etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO'nun ve EDO teknolojilerinin kullanımının önemli olduğu ifade edilebilir. Çünkü gelişen dünyada dijitalleşmeyle birlikte EDO her geçen gün gittikçe gelişmekte ve artmaktadır. Ayrıca EDO, zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış bir öğrenme ortamı oluşturmaya yardımcı olduğundan bu oyunları kullanan öğretmenlere çeşitli görevler düşmektedir. Bu açıdan öğretmenler amaçlarına ulaşabilmek için bu oyunları doğru ve etkili bir şekilde kullanmalıdır (Alkan ve Mertol, 2019). Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO kullanılarak araştırmaların yapılmasının önemli olduğu söylenebilir. Özellikle derslerde çevrimiçi veya çevrim dışı oynanabilen ve ders içeriğiyle zenginleştirilmiş nitelikli EDO, dersin daha zevkli ve eğlenceli geçmesini sağlayarak öğrenme faaliyetini daha etkin bir forma dönüştürebilir.

EDO'nun her ne kadar eğitim ve öğretim açısından birçok faydası olsa da kontrollü ve sınırlı bir şekilde kullanılmasında önemli faydalar vardır. Zira çocukların EDO kullanımında kontrol sağlanmazsa özellikle küçük yaşlardaki çocuklarda EDO, bağımlılık oluşturabilir. Bu durum da çocukların psiko-sosyal, ruh ve beden sağlığına zarar verecek çeşitli olumsuz sonuçlara yol açabilir. Nitekim Akkaş'a (2020) göre dijital oyun bağımlılığı, bilhassa küçük yaşlardaki çocukları ve gençleri daha çok etkilemektedir. Bu açıklamalar ışığında EDO'nun yasaklanması ya da engellenmesi yerine aşırıya kaçmadan kontrollü, planlı ve sınırlı bir şekilde oynanması için anne ve

babalara, öğretmenlere ve psikolojik danışmanlara önemli görevler düşmektedir.

Literatür incelendiğinde sosyal bilgiler ders içeriğiyle geliştirilmiş EDO kullanımının öğrencilerin akademik başarısı üzerinde sınırlı sayıda (iki) araştırmaya ulaşılmıştır. Doğan ve Koç (2017) 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde deprem konusunun dijital oyun ile öğretiminin öğrencilerin ders başarısına olan etkilerini incelemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Bu çalışma sonuçlarına göre bilgisayar destekli “Deprem Eğitim Programı” adlı eğitsel dijital oyun öğrencilerin ders başarısını olumlu bir şekilde etkilemiştir. Erkan (2019) yaptığı çalışmada ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli dijital ve eğitsel oyun öğretiminin öğrencilerin ders başarısı ve tutumları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu belirlemiştir.

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de 2000 ile 2023 yılları arasında sosyal bilgiler eğitiminde EDO’ya yönelik yapılan araştırmaları çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Türkiye’de 2000 ile 2023 yılları arasında sosyal bilgiler eğitiminde EDO’ya yönelik 10 araştırmaya rastlanılması ve bu konuda böyle bir araştırmaya ulaşılamaması bu araştırmanın önemini ve özgünlüğünü göstermektedir. Bu açıdan bu araştırmanın sosyal bilgiler eğitimi alanına katkı sunacağı söylenebilir. Bu araştırmayla birlikte sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO’ya yönelik yapılan araştırmalar daha bütüncül bir bakış açısıyla görülerek bu alandaki eksiklikler tespit edilecektir. Bu çerçevede bu çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

- Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
- Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
- Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma desenlerine-modellerine göre dağılımı nasıldır?
- Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
- Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan araştırmaların çalışma grubuna-örnekleme göre dağılımı nasıldır?
- Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların çalışma grubunun-örneklem düzeyine göre dağılımı nasıldır?
- Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların analiz türlerine göre dağılımı nasıldır?
- Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları nasıldır?



## Yöntem

### Araştırmanın deseni

Bu araştırma nitel bir araştırma olup doküman incelemesi tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemleriyle yürütülen çalışmalarda incelenen konuya yönelik derinlemesine bir kavrayışa ulaşma çabası vardır (Karataş, 2015). Doküman incelemesi tekniği, bir araştırmanın verilerini oluşturan belirli dokümanlara ulaşılması, bu dokümanların gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizidir (Özkan, 2021). Bu teknik, gerek basılı gerekse dijital materyalleri incelemek ya da değerlendirmek için kullanılır (Bowen, 2009). Bu araştırma durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışması, sınırlı bir sisteme ilişkin sistematik bilgi toplamak amacıyla derinlemesine yapılan bir betimleme ve incelemedir (Chmiliar, 2010; Merriam, 2013).

### Verilerin toplanması ve dahil edilme kriterleri

Veri toplamada “ERIC, ULAKBİM, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik ve TÜBİTAK araştırma projeleri” veri tabanlarından faydalanılmıştır. Veri tabanlarında “oyun, dijital oyun, eğitsel dijital oyun, sosyal bilgiler” terimleri listelenmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı araştırmacının geliştirdiği eğitsel dijital oyunlar formudur. Bu forma yönelik sosyal bilgiler eğitimi alanında Dr. Öğretim üyesi olan iki alan uzmanının görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Bu çerçevede uzman dönütlerinden sonra araştırmacı, yapılan çalışmaları ülkemizde olmak şartıyla “araştırmanın yılı, türü, yöntemi, deseni, veri toplama aracı, çalışma grubu, çalışma grubunun düzeyi, analiz türü ve araştırmanın sonuçları” açısından incelemiştir.

### Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik yerine inandırıcılıktan söz etmek daha doğrudur (Krefting, 1991; Merriam, 2013). Guba ve Lincoln (1982) inandırıcılığı; inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olarak belirlemiştir (Başkale, 2016). Bu çalışmanın inanırılığını sağlamak için araştırma uzun süreli bir etkileşimle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı bu araştırmayı yaklaşık yedi aylık bir sürede gerçekleştirmiştir. Ayrıca inanırılık açısından bu araştırmanın verileri EDO’ya yönelik literatür ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen dâhil edilme kriterlerine göre bir forma aktarılmıştır. Araştırmanın güvenilebilirliği için bu formun geliştirilme aşamasında literatür taraması yapılmış ve bu form iki sosyal bilgiler alan uzmanına (Dr.Öğr.Üyesi) incelettirilerek verilerin güvenilebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca güvenilebilirlik açısından araştırmanın verileri ve bulguları belirlenen alan uzmanlarına inceletilerek onların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Onaylanabilirlik açısından, incelenen çalışmaların ham verilerinden, analiz edilmiş verilerinden ve bulgularından yararlanılmıştır.

Aktarılabirlik açısından ise araştırma 2000 ile 2023 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmalarla sınırlandırılmıştır.

### Verilerin analizi

Nitel araştırma verilerinin analizinde genellikle iki çeşit analiz (içerik ve betimsel analiz) yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırma kapsamında yer alan veriler, *betimsel analizle* çözümlenmiştir. Betimsel analiz, daha çok nitel veriler üzerinde detaylı bir ayrıştırma gerektirmeyen verilerin çözümlenmesinde kullanılan bir analiz çeşididir (Baltacı, 2019). Betimsel analizin amacı bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### Bulgular

#### Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara dağılımı

Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili 2000 ile 2023 yılları arasında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Çalışmaların yayın yıllarına dağılımı

Yayın Yılları	f
2017	1
2018	2
2019	2
2021	1
2022	4
Toplam	10

Tablo 1’deki verilere göre sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların tamamının (10 adet) 2017-2022 arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Çalışmaların en fazla yapıldığı yıl 2022 yılı (4 adet) iken en az yapıldığı yıllar ise 2017 ve 2022 (1 adet) yıllarıdır.

#### Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı

Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Çalışmaların yayın türlerine dağılımı

Yayın Türleri	f
Doktora tezi	0
Yüksek lisans tezi	7
Araştırma makalesi	2
Araştırma projesi	1
Toplam	10



Tablo 2'deki verilere göre sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların yüksek lisans tezi, makale ve araştırma projesi olduğu görülmektedir. Çalışmalar en fazla yüksek lisans tezi (7 adet) olarak yapılırken en az da araştırma projesi (1 adet) olarak yapılmıştır. EDO'yla ilgili doktora tezi ise hiç yapılmamıştır.

### **Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı**

Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki EDO ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Çalışmaların araştırma yöntemlerine dağılımı

Araştırma Yöntemleri	f
Nicel araştırma	5
Nitel araştırma	2
Karma araştırma	3
Toplam	10

Tablo 3'teki bulgulara göre sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların nicel, nitel ve karma araştırmalar olduğu görülmektedir. Çalışmalar en fazla nicel yöntemle (5 adet) yapılırken en az da nitel yöntemle (2 adet) yapılmıştır.

### **Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma desenlerine-modellerine göre dağılımı**

Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki EDO ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma desenlerine-modellerine göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımı

Araştırma Desenleri	f
Tarama	3
Olgu bilim	1
Yarı deneysel	2
Tarama ve Olgu bilim	2
Tasarım	1
Deneysel ve olgu bilim	1
Toplam	10

Tablo 4'teki bilgilere göre sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların desenleri-modelleri; tarama, olgu bilim, deneysel, tarama+olgu bilim, tasarım ve yarı deneysel+olgu bilim olduğu görülmektedir. Çalışmalar en fazla tarama deseninde (3 adet) yapılmışken en az da olgu bilim, tasarım ve yarı deneysel+olgu bilim (1 adet) modelinde yapılmıştır.

### Sosyal eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı

Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki EDO ile ilgili yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Araçları	f
Ölçek	4
Görüşme formu	1
Başarı testi	2
Ölçek ve görüşme formu	2
Doküman inceleme ve görüşme formu	1
Toplam	10

Tablo 5’teki bilgilere göre sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların veri toplama araçları; ölçek, görüşme formu, başarı testi, ölçek+görüşme formu ve doküman inceleme+görüşme formu olduğu görülmektedir. Çalışmalarda en çok ölçek (4 adet) kullanılırken en az da görüşme formu+doküman incelemesi ve görüşme formu (1 adet) kullanılmıştır.

### Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan araştırmaların çalışma grubuna-örnekleme göre dağılımı

Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki EDO ile ilgili yapılan araştırmaların çalışma grubu-örnekleme göre dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Araştırmaların çalışma grubu-örneklem dağılımı

Çalışma Grubu-Örneklem	f
Öğrenci	8
Öğretmen	1
Öğrenci ve öğretmen	1
Toplam	10

Tablo 6’daki bilgilere göre sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan araştırmaların çalışma grubu-örneklemi; öğrenci, öğretmen ve öğrenci+öğretmen olduğu görülmektedir. Çalışmalar en fazla öğrencilerle (8 adet) yapılırken en az da öğretmen ve öğrenci+öğretmenlerle (1 adet) yapılmıştır.

### Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan araştırmaların çalışma grubunun-örneklem düzeyine göre dağılımı

Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki EDO ile ilgili yapılan araştırmaların çalışma grubunun-örneklem düzeyine göre dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Araştırmaların çalışma grubu-örneklem düzeyine göre dağılımı

Çalışma Grubunun-Örneklemin Düzeyi	f
Ortaokul öğrencisi	5
Lisans öğrencisi	3
Yetişkin	1
Ortaokul öğrencisi+yetişkin	1
Toplam	10

Tablo 7’deki bulgulara göre sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan araştırmaların çalışma grubu-örneklem düzeyi; ortaokul öğrencisi, lisans öğrencisi, yetişkin ve ortaokul öğrencisi+yetişkin olduğu görülmektedir. Çalışmalar en fazla ortaokul öğrencileriyle (5 adet) yapılırken en az da yetişkin ve ortaokul öğrencisi+yetişkinlerle (1 adet) yapılmıştır.

### Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların analiz türlerine göre dağılımı

Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki EDO ile ilgili yapılan çalışmaların analiz türlerine göre dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Çalışmaların analiz türlerine göre dağılımı

Analiz Türleri	f
t testi	3
İçerik analizi	1
t testi, Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	1
t testi, tekyönlü varyans analizi ve içerik analizi	1
Betimsel ve içerik analizi	1
Betimsel analiz	1
t testi ve tekyönlü varyans analizi	1
Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Betimsel ve içerik analizi	1
Toplam	10

Tablo 8’deki bulgular doğrultusunda sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların analizinde en fazla t testi (3 adet) kullanılmıştır. Ayrıca içerik analizi, t testi+Mann Whitney U+Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, t testi+tekyönlü varyans analizi+içerik analizi, betimsel+içerik analizi, betimsel analiz, t testi+tekyönlü varyans analizi, Mann Whitney U+Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi+betimsel+içerik analizi yapılmıştır.

## Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına göre dağılımı

Sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına göre dağılımı Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Çalışmaların sonuçlarına göre dağılımı

Çalışmaların Sonuçları	f
EDO akademik başarıyı artırır.	5
EDO derse yönelik tutumu olumlu etkiler.	2
EDO öğrencilerin motivasyonunu artırır.	1
Katılımcıların EDO'ya olumlu yaklaşımları vardır.	2
Toplam	10

Tablo 9'daki bilgiler doğrultusunda sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların tamamında (10 adet) EDO'nun sosyal bilgiler eğitimi alanında olumlu etkilerinin (akademik başarı, tutum, yaklaşım ve motivasyon) olduğu görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucuna göre sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunda EDO'nun öğrencilerin akademik başarıları, yaklaşımı, tutumu ve motivasyonu üzerinde olumlu etkiler vardır. Tüm dünyayı derinden etkileyen Covid-19 küresel salgını gibi durumlarda dijital teknolojiler eğitim-öğretim süreçlerinde etkin bir biçimde kullanılmıştır (Çelik ve Tepe, 2022). Gündoğdu'nun (2021) dijital oyun kavramına yönelik yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre dijital oyunların eğitimde sıklıkla tercih edilmesi öğrenmeyi zevkli hale getirmiş, motivasyonu ve akademik başarıyı artırmıştır. EDO, eğlenerek öğrenmeyi sağladığından öğrencilerin derslere yönelik tutumunu ve motivasyonunu artırır (Sabırlı, 2018). EDO'nun sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumu ve motivasyonu üzerinde olumlu etkiler yaratmasının nedeni öğrenciler için zevkli, eğlenceli ve farklı bir öğrenme ortamı oluşturmasından kaynaklanmış olabilir. Nitekim Eren-Yavuz'a (2001) göre öğrenciler keyif aldıkları yollarla öğrenirse zorlandıkları alanlarda dahi zevkle çalışıp kolayca öğrenir.

Literatürde, eğitimde oyunların kullanımının eğitim faaliyetlerine olumlu yönde katkıları söz konusudur (Yıldız-Durak ve Karaoğlan-Yılmaz, 2019). Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik yapılan araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde teknoloji uyumunu ileri düzeyde sağlaması öğretimsel olarak faydalı olacaktır (Güneş, Ayantaş, Güneş, Güleryüz ve Arıkan, 2021). Ayrıca derslerde teknoloji kullanımı, öğrencilerin öğrenme sürecine odaklanmalarını teşvik ederek onların motivasyonunu ve kendilerine olan güvenini artırır (Heafner, 2004). Aydoğan ve Karabağ'a (2020) göre eğitsel bilgisayar oyunuyla

desteklenen tarih dersi öğretimi öğrencilerin kronolojik düşünme ve mekânı algılama becerisine fayda sağlar. İşçi ve Yeşiltaş (2020) sosyal bilgiler alanında dijital içerikli oyun yazılımı kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının buna yönelik görüşlerini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adayları EDO'nun sosyal bilgiler öğretimine fayda sağlayacağı ve öğrencilerin ders başarılarını olumlu olarak etkileyeceğini düşünmektedir.

Bu araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların tamamı 2017 ile 2022 yılları arasında yapılmıştır. Çalışmaların en fazla yapıldığı yıl ise 2022 yılıdır. Bu sonuç ülkemizde son yıllarda eğitim-öğretim alanında teknolojinin, akıllı tahtaların, tabletlerin vb.'nin kullanımının yaygınlaşmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca bu sonucun 2020 yılında ülkemizde Covid-19 küresel salgınından ötürü uzaktan eğitim sürecinde teknolojinin daha yoğun kullanımından kaynaklandığı ifade edilebilir.

Bu araştırma sonuçlarına göre EDO ile ilgili yapılan çalışmalar çoğunlukla nicel ve karma araştırma olarak yürütülmüştür. Bu sonuç nitel araştırmaların nicel araştırmalara göre daha derin ve özellikli verilere odaklanmasından kaynaklanmış olabilir. Nitekim Baltacı'ya (2019) göre nitel araştırmalar, daha çok insana özgü bireysel unsurların farklı ve derin doğasına odaklanır.

Bu araştırma sonuçlarına göre EDO ile ilgili yapılan çalışmaların çoğu (7 tane) yüksek lisans teziyken yapılan çalışmaların desenlerinde-modellerinde tarama, deneysel ve olgu bilim yaygın olarak kullanılmıştır. Çalışmalarda veri toplama aracı açısından en sık kullanılanlar ölçek ve görüşme formudur. Yapılan çalışmalarda çalışma grubu-örneklem düzeyi en fazla olan grup öğrencilerdir. Öğrenciler arasında ise en fazla olan grup ise ortaokul ve lisans öğrencisidir. Yapılan çalışmaların veri analizlerinin çoğunda t testi kullanılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler eğitimi alanında EDO ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarının tamamında olumlu etkiler (akademik başarı, tutum, motivasyon) söz konusudur.

Bu araştırmanın bulgularından hareketle sosyal bilgiler alan eğitimcilerinin sosyal bilgiler eğitiminde EDO'ya yönelik görüşlerini içeren ve EDO'nun sosyal bilgiler dersinde ilkökul öğrencileri üzerindeki etkilerine yönelik herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu sebeple bu araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Sosyal bilgiler eğitiminde EDO'ya yönelik farklı araştırma desenlerinde (gözlem, eylem araştırması gibi) çalışmalar yapılabilir.
- Sosyal bilgiler alan eğitimcilerinin EDO'ya yönelik görüşlerini içeren araştırmalar yapılabilir.
- EDO'nun sosyal bilgiler dersinde ilkökul öğrencilerinin üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

### Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu araştırma doküman incelemesine yönelik olduğu için bu çalışmada etik kurul iznine gerek duyulmamıştır.

### Çıkar Çatışması Beyanı

Araştırmacı, bu araştırmanın herhangi bir aşamasında çıkar çatışması olmadığını taahhüt eder.

### Kaynakça

- Akkaş, İ. (2020). Küresel bir sorun alanı olarak dijital oyun bağımlılığı üzerine çalışma: Erzincan ili örneği. *Modern Leisure Studies*, 2(1), 11-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mls/issue/55366/722387> adresinden erişilmiştir.
- Alkan, A. ve Mertol, H. (2019). Teacher candidates' state of using digital educational games. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(2), 344-350. Doi: 10.11591/ijere.v8i2.19260
- Aydoğan, O. ve Karabağ, G. (2020). Eğitsel bilgisayar oyunu ile desteklenmiş tarih öğretiminin öğrencilerin mekân algılama ve kronolojik düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 106-130. Doi: 10.38015/sbyy.734552
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. Doi: 10.31592/aeusbed.598299
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46796/586804> adresinden erişilmiştir.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027> adresinden erişilmiştir.
- Çelik, T. ve Tepe, T. (2022). Sanal öğrenme ortamlarında sosyal bilgilerde dijital uygulamalar ile biçimsel değerlendirme tasarımları. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 22-43. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mrefdergi/issue/68146/986690> adresinden erişilmiştir.
- Çetin, E. (2013). Tanımlar ve temel kavramlar. M. Akif Ocak (Ed.). *Eğitsel dijital oyunlar: Kuram, tasarım ve uygulama* (1. baskı) içinde (ss. 2-19). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

- Doğan, E. ve Koç, H. (2017). Sosyal bilgiler dersinde deprem konusunun dijital oyunla öğretiminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 90-100. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34591/382010> adresinden erişilmiştir.
- Dönel-Akgül, G. ve Kılıç, M. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel dijital oyunlar ve kodu uygulamasına yönelik görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 8(2), 101-120. <https://dergipark.org.tr/en/pub/fbod/issue/71992/1158003> adresinden erişilmiştir.
- Eren-Yavuz, K. (2001). *Eğitim-öğretimde çoklu zekâ kuramı ve uygulamaları* (3. baskı). Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- Erkan, A. (2019). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan eğitsel oyun ve dijital oyun öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Gündoğdu, C. (2021). *Dijital oyun kavramına yönelik: Bir meta-sentez betimleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yozgat.
- Güneş, G., Ayantaş, T., Güneş, C., Güleriyüz, O., Arıkan, A. (2021). Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik yapılan araştırmaların incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25, 859-890. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/66172/712409> adresinden erişilmiştir.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- İşçi, T. ve Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital oyun geliştirme yazılımı kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının buna ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 260-284. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubad/issue/59101/806888> adresinden erişilmiştir.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1),62-80. [https://www.academia.edu/33009261/Sosyal\\_Hizmet\\_E\\_Dergi\\_SOSYAL\\_B%C4%B0L%C4%B0MLERDE\\_N%C4%B0TEL\\_ARA%C5%9ETIMA\\_Y%C3%96NTEMLER%C4%B0](https://www.academia.edu/33009261/Sosyal_Hizmet_E_Dergi_SOSYAL_B%C4%B0L%C4%B0MLERDE_N%C4%B0TEL_ARA%C5%9ETIMA_Y%C3%96NTEMLER%C4%B0) adresinden erişilmiştir.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222. <https://doi.org/10.5014/ajot.45.3.214> adresinden erişilmiştir.
- Malta, S. E. (2010). *İlköğretimde kullanılan eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG> adresinden erişilmiştir.
- Özer, F. (2020). İlkokul öğrencilerinin dijital oyun tercihlerinin eğitsel bir perspektiften incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(4), 380-398. Doi: 10.34056/aujef.801943



- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sabırlı, Z. E. (2018). *Dijital eğitsel oyunların eğitimde kullanımının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Savaş, S., Güler, O., Kaya, K., Çoban, G. ve Güzel, M. S. (2021). Eğitimde dijital oyunlar ve oyun ile öğrenme. *International Journal of Active Learning*, 6(2), 117-140. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijal/issue/67649/1014960> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız-Durak, H. ve Karaoğlan-Yılmaz, F. G. (2019). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik eğitsel dijital oyun tasarımlarının ve tasarım sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 262-278. Doi: 10.12984/egeefd.439146



## Extended Abstract

### Introduction

Educational Digital Games (EDG) are course content activities that facilitate students' learning. Since EDG is mostly based on mental qualities and can be done wherever technological possibilities exist, EDG is a very important tool in providing mental development (Çetin, 2013). It is known that EDG, where technology is used in the field of social studies education, as in many fields of education. The aim of this research is to examine the researches on educational digital games in the field of social studies education in Turkey between 2000 and 2023. The fact that there are 10 studies on educational digital games in the field of social studies education in Turkey between 2000 and 2023 and that no such research can be found on this subject shows the importance and originality of this research. In this respect, it can be said that this research will contribute to the field of social studies education. With this research, the researches on EDG in the field of social studies education will be seen with a more holistic perspective and the deficiencies in this field will be determined.

### Method

This study is a qualitative research and document analysis technique was used in the study. This research was conducted in the case study pattern. A case study is an in-depth description and analysis to gather systematic information about a limited system (Chmiliar, 2010; Merriam, 2013). "ERIC, ULAKBİM, YÖK National Thesis Center, Google Scholar and TUBİTAK research projects" databases were used in data collection. The terms "game, digital game, educational digital game, social studies" are listed in the databases. The data collection tool of the research is the educational digital games form developed by the researcher. Opinions and suggestions of two field experts, who are doctor lecturers in the field of social studies education, were consulted for this form. The researcher examined the researches in terms of "year, type, method, design, data collection tool, study group and level, type of analysis and results". Research data were analyzed by descriptive analysis.

### Findings

All of the studies on EDG in the field of social studies education were carried out between 2017 and 2022. All of the studies on EDG in the field of social studies education are master's thesis, article and research project. While the studies were carried out with quantitative methods at the most, they were carried out with qualitative methods at least. While the studies were carried out mostly in scanning design, the least in phenomenology and quasi-experimental models. While the scale was used most in the studies as a data collection tool, interview and document review forms were used the

least. While the studies were mostly done with students, they were done with teachers the least.

### **Conclusion, Discussion and Suggestions**

According to the results of this research, all of the studies on EDG in the field of social studies education are between 2017 and 2022. The year with the highest number of studies is 2022. In most of the studies on EDG, EDG has positive effects on students' academic success, approach, attitude and motivation in social studies education. According to the results of Gündoğdu's (2021) study on the concept of digital games, the frequent preference of digital games in education made learning enjoyable and increased motivation and academic success. EDG increases students' attitudes and motivation towards lessons, as it provides learning with fun (Sabırlı, 2018). Social studies teacher candidates think that EDG will benefit the teaching of social studies and will positively affect the course success of the students. Studies on EDG are mostly quantitative and mixed research. While most of the studies on EDG were master's theses, scanning, experimental and phenomenology were widely used in the patterns-models of the studies. The most frequently used data collection tools in studies are scale and interview form. In the studies, the group with the highest sample-study group is the students. The group with the highest number of students is secondary school and undergraduate students. T test was used in most of the data analyzes of the studies.

In line with the results of this research, the following suggestions were presented to the researchers:

- In social studies education, studies can be conducted in different research designs (such as observation, action research) for EDG.
- Researches including the views of social studies educators on EDG can be conducted.
- Research can be conducted on the effects of EDG on primary school students in the social studies course.

## Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Oyunlaştırmaya İlişkin Görüşleri

Neslihan Arslan<sup>a</sup>  Mehmet Arif Bozan<sup>b</sup>  Mehmet Cihad Ayar<sup>c</sup> 

<sup>a</sup> Öğretmen, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul

<sup>b</sup> Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul

<sup>c</sup> Prof. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul

### Özet

Oyunlaştırma, sağlık, eğitim, pazarlama gibi farklı alanlarda yer bulan, motivasyonel problemleri çözerek katılımcılarda uzun süreli davranış değişikliğini sağlamayı hedefleyen bir yöntemdir. Eğitimde oyunlaştırma yönteminde, yalnızca bilgiyi öğretirken oyunu eklemek değil oyun mekanikleri ile birleştirerek, öğrencilerin hedef ve davranışa kolayca ulaşabilmesini ve öğrenmelerinin kalıcı olmasını sağlamaktır. Bu nitel çalışmada, sınıf öğretmenlerinin oyunlaştırma yöntemi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkartmayı amaçladık. Çalışmada nitel araştırmanın desenlerinden tekli durum deseni kullandık. Araştırmanın çalışma grubunda İstanbul ili Başakşehir ilçesinde devlet okulunda görev yapan 10 sınıf öğretmeni yer almıştır. Verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile topladık. Veri analizinde ise içerik analizi kullanmayı tercih ettik. Öğretmenlerle yapılan görüşme sonrasında elde edilmiş bulguları; “oyunlaştırma kavramının çağrıştırdıkları”, “oyunlaştırmanın öğretim sürecine etkisi”, “oyunlaştırmanın uygulanması” ve “oyunlaştırmanın geleceği” olmak üzere dört tema başlığı altında topladık. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin oyunlaştırma yöntemini öğretimde kullanılmasının önemini farkında olduklarını gözledik. Ayrıca oyunlaştırma yönteminin öğretim süreci içerisinde uygulanmasının olumlu etkileri olmasına karşın bazı sınırlılıkları da içerdiğini gördük.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmenliği, oyunlaştırma, durum çalışması

### Type / Tür:

Research / Araştırma

### Received / Geliş Tarihi:

12 Ekim 2023

### Accepted / Kabul Tarihi:

9 Kasım 2023

### Page numbers / Sayfa no:

144-164

### Citation Information / Atıf bilgisi:

Arslan, N., Bozan, M. A. ve Ayar, M. C. (2023). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde oyunlaştırmaya ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 8 (2), 144-164. doi: 10.22596/hej.1374952

**Sorumlu yazar:** Neslihan Arslan **e-posta:** neslihanarslan@stu.aydin.edu.tr

## Opinions of Primary School Teachers about Gamification in Education

### Abstract

Gamification is a method that finds its place in various fields such as health education, marketing, aiming to solve motivational problems and achieve long-term behavior change in participants. In gamification in education, it is not just about adding a game while teaching information but combining it with game mechanics to make it easy for students to reach their goals and behaviors and to ensure that their learning is lasting. The aim of this study is to gather the opinions of classroom teachers about the gamification method. In the study, the single-case design, one of the patterns of qualitative research, was used. The study group of the research consisted of 10 classroom teachers working in a public school in the Başakşehir district of Istanbul. Data were obtained using a semi-structured interview form. Content analysis, one of the techniques of analyzing qualitative data, was preferred for data analysis. After the interviews with the teachers, the findings obtained were grouped under four main theme titles: "what gamification concept evokes," "the effect of gamification on the teaching process," "the implementation of gamification," and "the future of gamification." When the results of the findings were evaluated, it was observed that classroom teachers are aware of the importance of using the gamification method in instruction. They also stated that the implementation of the gamification method in the instructional process has positive effects and also includes some limitations.

**Key Words:** Primary school, gamification, case study

### Giriş

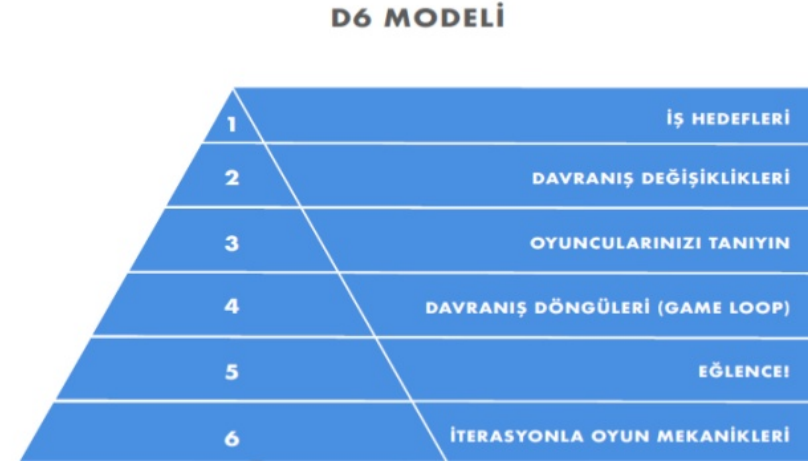
Oyun, sadece bir etkinlik olarak değil, aynı zamanda bir uygarlığın ve kültürün temelini oluşturan ve bu yolla geliştiğini vurgulayarak, yaşamın sınırlarını aşabilen, oyuncularını tamamen içine çekebilen, özgür ve hayali bir eylem hissi sunan, çıkar veya fayda düşünmeksizin saf bir etkinlik olarak tanımlanabilir (Huizinga, 1955). Ayrıca insanların kendi istek ve iradelerine dayalı olarak olağan hayatın ötesinde ve günlük hayatta zaman ve mekan olarak ayrılarak yapılan bir eylem (And, 1974) ve bir veya birden fazla oyuncunun belli bir amaç, kurallar ve sonuçlar dahilinde yapılan bir etkinlik olarak da görülebilir (Dempsey, Haynes, Lucassen & Casey, 2002).

Oyun kavramı ile birlikte son zamanlarda iş dünyası ve eğitimde "oyunlaştırma" kavramı yer almaya başlamıştır. Oyunlaştırma kavramına dair alanyazın incelendiğinde birçok tanımla karşılaşmıştır (Örneğin, Deterding, Dixon ve Khaled, 2011; Karagiorgas ve Niemann, 2017; McGonigal, 2011; Yılmaz, 2015; Kiryakova, Angelova ve Yordanova, 2014). Deterding vd. (2011) oyunlaştırmayı oyun mekaniklerinin ve oyun tasarım unsurlarının oyunun olmadığı ortamlarda kullanılması olarak tanımlamıştır. Karagiorgas ve Niemann (2017) ise, oyunlaştırmayı; video oyunlarında bulunan rozetler, ödüller gibi olumlu parçaların alınarak bunun pedagojiye uyarlanması olarak değerlendirmiştir. McGonigal (2011) da oyunlaştırmayı; oyuncuların problem çözme becerisini sadece bulmacaları çözebilmek



bileşenlerine örnek olarak ise rozet, liderlik tablosu, avatar, puan, seviye ve kilit açma verilebilir.

Oyunlaştırma düşüncesi ile belli başlı yapılar kullanılarak kişilerin dikkatini çekmeyi sağlayacak bir süreci tasarlayabilmek ve bu sürecin nitelikli olması önemlidir. Şekil 2’de bu modellerden biri olan ve sıklıkla tercih edilen Werbach ve Hunter (2012) tarafından tasarlanmış D6 modeli yer almaktadır.



Şekil 2. D6 Oyunlaştırma Tasarım Modeli (Adapte edilmiştir; Werbach ve Hunter, 2012)

Werbach ve Hunter (2012) tarafından hazırlanan D6 modeli oyunlaştırma sistemini geliştirmek amacıyla oluşturulmuştur. Modelin tüm basamakları “D” harfi ile başlar ve oyunlaştırma bu basamaklarda adım adım gelişir. Bu modeldeki altı adım motivasyon ve oyun teorisini bir araya getirmeyi amaçlar (Werbach ve Hunter 2012). Bu model aslında iş dünyasına yönelik hazırlanmış olsa da eğitim alanında da kullanılmıştır (Erümit ve Karakuş, 2015).

Verilen bilgilerden hareketle, oyun bileşenleri, mekanikleri ve oyun dinamiklerinden oluşan oyunlaştırma yöntemi, eğitim-öğretim sürecinde kullanıldığında olumlu etkiler sağlayabilmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde oyunlaştırma kullanımının avantajları aşağıda yer almıştır:

- Öğrencilerdeki öğrenme süresini hızlandırma,
- Öğrencilerin motivasyonlarını artırma,
- Öğrenilmesi zor olan konularda kolay öğrenmeye yardımcı olma,
- Dersleri daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirilebilme,
- Konuların öğrenilmesi ve içselleştirilmesine yardımcı olma,
- Öğrencilerin hedefe varmak için yolculuk yaptığı, aktif olarak sürece katıldığı bir ortam oluşturma,
- Motivasyonu yüksek tutarak öğrencilerin etkin bir şekilde süreçte kalmasını sağlama,



- Öğrencilerde merak uyandırarak öğrenme isteği oluşturma,
- Öğrencilerin problem çözme becerilerini, iletişim becerilerini, işbirliği çerçevesinde geliştirme, akademik başarılarını arttırılabilme (Fiş-Erümit, 2016; Güler, 2015; Kocadere & Samur, 2016, Sezgin vd., 2018; Yıldırım, 2018).

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte geleneksel olan eğitim sisteminden öğrencinin merkezde olduğu sisteme geçiş yapılmıştır. Bu sistemde amaç; araştıran, sorgulayan, yaratıcı düşünen, çevresi ile işbirliği içerisinde uyumlu olabilen bireyler yetiştirmektir. Son zamanlarda yapılan oyunlaştırma içerikli tasarımlar incelendiğinde; öğrencilerin motivasyonları yükseltmek, istenen davranışları gerçekleştirmek, ders başarısını arttırmak, ortama bağlı bireyler olmasını sağlamak gayesiyle kullanıldığı gözlemlenmiştir (Akbaba, 2006; Akkemik, 2018; Bozkurtlar ve Samur, 2017; Deterding vd., 2011; Erdoğan ve Karataş, 2016; Fiş-Erümit, 2016; Hamari, Koivisto ve Sarsa, 2014; Karayılan vd., 2019; Mert ve Samur, 2018; Sezgin vd., 2018; Şahin ve Samur, 2017; Türkmen, 2017; Yapıcı ve Karakoyun, 2017; Yıldırım, 2016; Yıldırım, 2018).

Oyunlaştırmayı içeren araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmalarda genellikle deneysel çalışmaların kullanıldığı gözlemlenmiştir (Genç Ersoy, 2017; Özkan ve Samur, 2017). Yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda; eğitim öğretim faaliyetlerinde oyunlaştırmaya kullanılması doğrultusunda, öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarının ve algılarının ortaya konulduğu nitel bir çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin oyunlaştırma yöntemi hakkındaki görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin oyunlaştırma kavramı hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 2) Öğretmenlerin oyunlaştırmaya öğretimdeki etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
- 3) Öğretmenlerin oyunlaştırmayı öğretim sürecinde nasıl kullanmaktadırlar?
- 4) Öğretmenlerin oyunlaştırmaya geleceği hakkındaki görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada öğretmenlerin oyunlaştırmaya bir öğretim yöntemi olarak kullanmaları konusundaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, nitel araştırma yöntemi seçilmiştir. Nitel araştırma "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" şeklinde ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma deseni olarak araştırma problemi ile uyumlu olması açısından "Tek Durum Deseni" tercih edilmiştir. Tek durum deseni "tek bir analiz biriminin olduğu, aykırı ve kendine özgü durumların çalışıldığı, çok iyi formüle edilmiş bir teorinin kullanıldığı bütüncül tek durum deseni" olarak tanımlanmaktadır.

### Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu devlet okullarında görev yapan altısı kadın dördü erkek olmak üzere toplam 10 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunun seçiminde ise, amaçlı örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Seçilen bu yöntemde konum, zaman, para ve koşullara göre uygun oluş durumu gibi ölçütlere dikkat edilerek çalışma grubu belirlenmiştir. Ayrıca çalışma grubunda oyunlaştırmanın eğitimde kullanılmasına yönelik eğitim almış ve oyunlaştırmayı öğrenme öğretme süreçlerinde kullanmış öğretmenlere yer verilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formunu kullandık. Birinci araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşme formunu, toplanan verilerin kodlanarak analiz edecek, görüşme yapılan kişilerin sunduğu bilgilerin benzerliklerini ve farklılıklarının belirlemek ve araştırmanın daha ayrıntılı karşılaştırılmasına olanak sağlayacak şekilde tasarlamıştır (Hebecci ve Usta 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Birinci araştırmacı, görüşme formunun hazırlanması aşamasında öncelikle alan yazın taraması kapsamlı bir şekilde yaparak farklı çalışmaların görüşme soruları incelemiş ve bu çalışmalardan fikir edinmiştir. Alan yazın taramasından sonra diğer araştırmacılar ile birlikte görüşme sorularını geliştirmiştir. Geçerliği sağlanmak için görüşme sorularını, Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan iki öğretim elemanı dil, anlaşılabilirlik ve konu-içerik açısından incelemiştir. Uzmanlar, görüşme formunda yer alan iki sorunun çıkartılmasını, bir sorunun da güncellenmesini tavsiye etmiştir. Bu görüşler doğrultusunda biz de görüşme formunun son halini oluşturduk.

Çalışma grubundaki öğretmenler bu çalışmaya gönüllü olarak katılmaları için davet edilmiştir. Görüşme yapılmadan önce tüm katılımcı öğretmenlere bu çalışmanın bilimsel amaçlı olacağı, kişisel bilgilerinin paylaşılmayacağı ve adlarının kodlanarak gizli tutulacağı söylenmiştir. Bu şekilde katılımcı öğretmenler ile güven köprüsü kurulmaya çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 10 dakika sürmüştür. Birinci araştırmacı, görüşmeler için öğretmenlerden ses kaydı alınması hususunda izin aldı ve ses kayıtlarını deşifre etti.

Deşifreleri çözümlenmek amacıyla içerik analizini kullanmayı tercih ettik. Çünkü içerik analizinde öncelikle toplanmış olan verilerin kavramsallaştırılması, sonrasında karşılaştırma yaparak ortaya çıkacak olan kavramları düzenlenmek ve daha sonra da kavramları açıklayacak temaları belirlemek mümkündür (Yıldırım ve



Şimşek, 2013).

Birinci araştırmacı deşifrelerden birini okudu. O deşifrede kodlar oluşturdu. Daha sonra oluşturulan kodları çalışma grubundaki diğer deşifrelerdeki ifadelerindeki kodların tekrar etme sıklığına bakarak geçici temalar oluşturdu. Çalışmada gösterilmiş olan doğrudan alıntılarda gizlilik açısından katılımcıların gerçek isimlerini kullanmadık. Bunun yerine, öğretmenler için “Ö” harfini; cinsiyetleri belirtmek amaçlı olarak erkekler için “E”, kadınlar için de “K” harflerini kullandık.

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen {Güvenirlik = anlaşma / anlaşma + anlaşmazlık} formül ile iki araştırmacı arasındaki tutarlılık belirlenmiş ve araştırmacılar arasındaki tutarlılık katsayısı %87 olarak bulunmuştur. Değerin %70'in üzerinde olması nedeniyle araştırmacılar kodlamaların tutarlı olarak yapıldığına karar verdi. Ayrıca araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için kodlar, ilgili kategoriler ve temalardaki matrislere dahil ettik. Kodlar ve temalar, sınıf öğretmenliği alanında uzman iki kişi tarafından incelendi ve son şekli verildi. Bununla birlikte onaylanabilirliği sağlamak için de görüşmelerden doğrudan alıntılar yapıldı. (Creswell ve Poth, 2018).

### Bulgular

Araştırmanın bulgularını dört tema (Oyunlaştırma Kavramının Çağrıştırdıkları, Oyunlaştırmanın Öğretim Sürecine Etkisi, Oyunlaştırmanın Uygulanması ve Oyunlaştırmanın Geleceği) ve bu temalara ait alt temalar altında topladık. Aşağıda temalar ve alt temalara Yönelik yorumlarımızı öğretmenlerin görüşmelerdeki ifadelerini direkt alıntılarla yapıyoruz.

#### Tema1: Oyunlaştırma Kavramının Çağrıştırdıkları

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmede “Oyunlaştırma kavramı sizin için neyi ifade ediyor?” sorusuna verdikleri cevapları analiz ettiğimizde oyunlaştırma kavramının çağrıştırdıkları temasını oluşturduk Bu temayı “Tablo 1’de alt tema ve kodlara olarak gösteriyoruz.

**Tablo 1.** Oyunlaştırma Kavramının Çağrıştırdıkları Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

Alt Tema	Kod	f	Katılımcılar
Öğrenci Merkezli Eğitim	Farklı konu anlatımı	5	Ö1 Ö2 Ö5 Ö6 Ö7Ö8
	Öğrenci seviyesi	4	Ö3 Ö4 Ö5 Ö7 Ö9
Öğretmen Motivasyonu	Mesleki gelişim Eğlenceli öğretim Takdir edilme	4	Ö4 Ö5 Ö7 Ö10

Tablo 1’de oyunlaştırma kavramının öğretmenlerde çağrıştırdıkları teması altında “öğrenci merkezli eğitim” ve “öğretmen motivasyonu” alt temalarına ulaştık. İlk alt tema olan “öğrenci merkezli eğitim” alt temasındaki kodlara ilişkin görüşmelerden elde edilen bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

*“Oyunlaştırma denilince ilk aklıma gelen öğretimi farklılaştırma, konu anlatımında farklı bir hava... Elbette konu anlatımını öğrencilerimi merkeze alarak, yani demek istediğim şey onları dikkate alan konu anlatımı...”* Ö8 (E)

*“Vermek istediğimiz bilgi ile öğrenci de istediğimiz davranışı gözlemleyebilmek için, öğrencilerin seviyesine uygun hale getirmek denilebilir.”* Ö1 (K)

*“Oyunlaştırma öğrencilerimin seviyesine indirgeyerek bir konuyu anlatma yöntemidir.”* Ö5 (E)

Oyunlaştırma kavramının çağrıştırdıkları teması kapsamında görüşmelerin analizi sonucu ulaştığımız “öğretmen motivasyonu” alt teması ve bu alt tema altındaki kodlara ilişkin öğretmen görüşmelerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

*“...Şunu çok net diyebilirim ki oyunlaştırma klasik öğretme şeklinden, belki de monoton eğitim sürecinden ve tabi bunun sonucu olarak mesleki sıkılma diyebilirim sanırım, bu durumdan bir öğretmen olarak beni çıkarıp, öğretmen olarak yeni şeyler öğrenmeme vesile oldu. Hep mesleki gelişimden bahsedilir ya işte ben oyunlaştırma deyince ilk aklıma gelen mesleki gelişimdir. Oyunlaştırma o kadar geniş, o kadar büyük bir dünya ki içine girdikçe yeni şeyler öğreniyorum ve bu da beni öğretmen olarak motive ediyor, beni geliştiriyor görüyorum.”* Ö10 (E)

*“Oyunlaştırmayı sınıfta ve derslerimde kullandığımdan beri sınıf ortamı öyle eğlenceli bir hal aldı ki. Öğrencilerim eğlendikçe ben de onlarla birlikte eğleniyorum, mutlu oluyorum o kimi zaman rekabet, kimi zaman işbirliğine. Sınıftaki bu ortam beni her gün yaptığım işime daha çok motive ediyor ve ben de bir bakıyorum ki o ortamın, oyunlaştırmının parçası oluyorum.”* Ö7 (K)

*“.... Oyunlaştırma bana aynı zamanda takdir edilmeyi de çağrıştırıyor. Kimler tarafından takdir ve kim takdir ediliyor? Tabiki takdir edilen biz öğretmenleriz. Oyunlaştırma öğretmede öğrenmede yeni bir soluk getiriyor. Öğrenciler oyunlaştırmının eğitimde yarattığı olumlu farkla daha çok motive oluyor ve daha kalıcı öğrenmeler yaşıyor. E tabi bunu başta veliler, diğer meslektaşlar ve idare de görebiliyor. Sonrası yapılan güzel işin beğenilmesi ve takdir görmesi.”* Ö5 (E)

## **Tema 2: Oyunlaştırmının Öğretim Sürecine Etkileri**

Oyunlaştırma yönteminin öğretim sürecine etkisi teması altında “olumlu yönleri” ve “olumsuz yönleri” olmak üzere iki alt tema belirledik. Bu temalara “Oyunlaştırma yönteminin öğretim ve öğrenme sürecine nasıl bir etkisi vardır? Açıklayınız? Oyunlaştırma yönteminin öğrenme sürecine kattığı olumlu ve olumsuz yönler nelerdir? Açıklayınız? Öğrenciler üzerindeki etkileri nasıldır? Öğretmenler üzerindeki etkileri nasıldır?” sorularına öğretmenleri verdikleri cevapları analiz edilerek ulaştık. Bu doğrultuda “öğretim sürecine etkisi teması” olumlu yönleri alt temasının altında beş kod oluşturduk (Tablo 2).

Tablo 2. Oyunlaştırmanın Öğretim Sürecine Etkisi Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

Alt Tema	Kod	F	Katılımcılar
Olumlu yönleri	İçselleştirerek öğrenme	6	Ö1 Ö2 Ö3 Ö8 Ö7 Ö10
	Kalıcı öğrenme	5	Ö1 Ö2 Ö4 Ö7 Ö8
	Aktif katılım	4	Ö2 Ö3 Ö7 Ö8
	Pozitif akran ilişkisi	3	Ö5 Ö8 Ö9
	Motivasyon	3	Ö1 Ö6 Ö7
Olumsuz yönleri	Rekabet etme ve tartışma	3	Ö2 Ö6 Ö10
	Düzen ve disiplin		
	konusundaki sıkıntılar	3	Ö5 Ö7 Ö8
	Yorgunluk		
	Araç gereçlerdeki eksiklik	2	Ö5 Ö10
	Zamansal kayıp	2	Ö2
	Sınıfların mevcudu	2	Ö3 Ö7
		1	Ö3
	1	Ö8	

Tablo 2’de oyunlaştırmanın öğretim sürecine etkileri teması altında “oyunlaştırmanın olumlu yönleri” ve “oyunlaştırmanın olumsuz yönleri” olarak iki alt temaya ulaştık. Olumlu yönler alt temasına ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

“.....Oyunlaştırma ile akran iletişimi oluyor..... Ben sınıfta işbirliği içerisinde yapılan çalışmalarını çok önemsiyorum..... Öğrenciler aktif katılım sağlıyor.” Ö1 (K)

“.....Kesinlikle çocukların motivasyonu çok yüksek oluyor, derse bilgileri artıyor..... Hem eğleniyor hem içselleştirerek öğrenme gerçekleşiyor.....Soyut kavramlar somutlaşarak kalıcı öğrenme sağlanıyor..... aktif öğrenme gerçekleşiyor” Ö2 (K)

“.....Öğrencilerin tümü görev almak istiyor..... konular içselleştirilmiş oluyor..... aktif öğrenme gerçekleşiyor .....Pozitif akran ilişkisini geliştirdiği aşikar.....” Ö8 (E)

Öğretmenler, oyunlaştırma yönteminin öğrencileri nasıl etkilediğine dair ifadelerini gözlemlerine dayanarak belirttiklerini farkettiler. “Oyunlaştırma uygulamasının öğrencilerin tutum ve davranışlarına etkisi nasıldır? Öğretim sürecinde oyunlaştırma uygulanması öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkilemektedir?” sorularına verdikleri cevapların analizleri neticesinde olumlu yönlerinin alt temasında kodlar; güçlü motivasyon, keyif alma, mutlu olma kodları belirlenmiş olup; olumsuz yönlerinin alt temasında rekabet etme ve tartışma olarak belirledik. Bu alt temaya ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Öğrencinin derse ilgisini ve motivasyonunu arttırdı.” Ö6 (K)

“Birlik beraberlik bilinci kazanan grupta mutlu olmayla birlikte artarken grup oyunu kaybettiğinde bozulup tartışmalara neden olabiliyor.” Ö9 (K)

“Görevlerin heyecanı ile aralarında rekabet oluşabiliyor.” Ö10 (E)

Yapılan görüşmelerde öğretmenler oyunlaştırma uygulaması hakkında fikirlerini belirtirken uygulama sürecinin olumsuz yönlerinden de bahsettiler.

Öğretmenler oyunlaştırma uygulamasının çok vakit aldığı, sınıf kontrolünün kaybedildiği, ekstra yük olduğu gibi oyunlaştırmanın bazı olumsuz yönlerine değindiler. Öğretmenlerden biri ise oyunlaştırmayı uygularken öğretim hedeflerinden uzaklaştıran engellerden bahsetti. Bu öğretmene ait bazı ifadeler aşağıdaki gibidir:

*“Oyunlaştırma tasarımı yapılırken öğrencilerin seviyesinden daha basit ya da daha üst düzeyde tasarım yapılırsa eğer planlama sadece oyun oynamak için yapılmış olur. Yani öğretmenlerin çok iyi rehber olması gerekiyor Bu da öğretmen açısından çok fazla iş yükü vakit kaybı.....Bundan dolayı öğretmen de oyunlaştırmayı zaman kaybı olarak düşünebilir”* Ö3 (K)

*“Açıkçası olumlu olduğu kadar olumsuz tarafı da yok değil. Uygulama esnasında sınıf hakimiyeti sağlamak benim açımdan çok zor oluyor.”* Ö5 (E)

*“Yani açıkçası olumsuz olarak da bahsedecek olursam oyunlaştırmayı uygulamak uzun zamanımı alıyor. Hatta bazen günlerimi aldığı da oluyor. Yetiştirmem gereken bir müfredat olduğunu bilmek beni tedirgin ediyor.”* Ö7 (K)

*“Çocukların dersi kaynatmaması gerekiyor..... Öğretmenin rehberlik yapması gerekli. Açıkçası ben biraz bu konuda sıkıntı yaşadım. Sınıfın kontrolden çıktığı zamanlarda oldu. Yani öğretmenin bayağı bir efor sarfetmesi gerekli.”* Ö8 (E)

### Tema 3: Oyunlaştırmanın Uygulanması

Oyunlaştırmanın uygulanması temasına dair “oyun mekanikleri”, “oyun dinamikleri”, “kullanılma stilleri” ve “konular” olmak üzere dört adet alt temaya ulaştık. Bu temalara, “Oyunlaştırma yöntemini uygularken neleri dikkate alırsınız? Derslerde oyunlaştırmadan nasıl yararlanıyorsunuz?” sorularından alınan cevapların analizi neticesinde Tablo 3’teki alt tema ve kodlara ulaştık.

**Tablo 3.** Oyunlaştırmanın Uygulanması Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

Alt Tema	Kod	f	Katılımcılar
Oyun Mekanikleri	Ödüller	7	Ö1 Ö2 Ö3 Ö5 Ö7 Ö8 Ö9
	Puan Tabloları	6	Ö2 Ö4 Ö5 Ö6 Ö7 Ö9
	Rozetler	4	Ö1 Ö3 Ö7 Ö8
Oyun Dinamikleri	Geri bildirim ve desteklemek	5	Ö2 Ö4 Ö5 Ö7 Ö9
	İşbirliği	4	Ö1 Ö4 Ö8 Ö10
Kullanım Stilleri	İçselleştirme sürecinde	7	Ö2 Ö3 Ö4 Ö5 Ö7 Ö9 Ö10
	Sürecin değerlendirilmesi	5	Ö1 Ö3 Ö4 Ö6 Ö8
	Grup çalışmasıyla	4	Ö2 Ö5 Ö7 Ö8
	Bilgi yarışmaları	3	Ö3 Ö4 Ö5
	Okulistik etkinlikleri	3	Ö1 Ö3 Ö8
	Web 2.0 araçlarıyla	3	Ö5 Ö7. Ö10
	Öğretmen etkinlikleri	2	Ö4 Ö9
Drama çalışması	1	Ö7	
Kullanılan Disiplin	Her konu ve ünitede	9	Ö1 Ö2 Ö3 Ö4 Ö5 Ö7 Ö8 Ö9 Ö10 Ö4 Ö5 Ö7 Ö8 Ö10
	Çarpma/Bölme işlemlerinde	5	Ö5 Ö7 Ö8 Ö9
	Fen Bilimleri konularında	4	Ö3 Ö4
	Türkçe konularında	2	Ö7
	Hayat Bilgisi konularında	1	

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenler oyunlaştırmada oyun mekaniklerinden puan tablosu ve rozet kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca verilen ödüllerin gururlandırıcı olması sebebiyle öğrencilerde içsel motivasyonu arttırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazılarına ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

*"Örneğin rozet alan öğrenci kendini çok değerli ve başarılı hissediyor. Rozeti taşımak onu gururlandırıyor. Hatta bazıları evde bile rozetini çıkarıyormuş." Ö1 (K)*

*"Benim amacım verdiğim ödülle öğrencinin motivesini yüksek tutmak onu gururlandırmak.... Yani öğretmen karne notumu düşürür kaygısı yerine öğrencide oluşturmak istediğim şey o ödülü ben kazanmalıyım bilinci..." Ö3 (K)*

Öğretmenlerin, yapılan görüşmelerde oyun dinamikleri kapsamındaki görüşlerinin en çok "geri bildirim", "işbirliği", "destek" şeklinde olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca bir öğretmen oyunlaştırma uygulaması esnasında öğrencilerin arasındaki ilişkilerin de pozitif olarak geliştiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

*"Öğrencilerin arasındaki işbirliği yadsınamayacak derecede fazla. Ayrıca benim için sonrasındaki geri bildirimde önemli bir yer tutuyor." Ö2 (K)*

*"Benim için geri bildirim çok önemli, işbirliğini de çok dikkate alıyorum. Geri bildirim ile öğrenci öğrenmiş mi, öğrendiyse ne kadar öğrenmiş ve içselleştirme derecesini bu bildirimler sayesinde belirleyebiliyorum. Belirlemeleri yapmadan bir sonraki konuya geçmiyorum. Ayrıca işbirlikçi yaklaşımı kullanarak öğrencilerin grup çalışmasında birbirleriyle paylaşım yapmasını, birbirlerini desteklemesine ve sosyalleşmesini sağlıyorum." Ö4 (E)*

*"...geri bildirim biz öğretmenler için yol gösterici.... Ayrıca işbirliği de benim için çok mühim çünkü oyunlar işbirliği gerektiren tarzda olduğu için öğrencinin o işbirliğini sağlayabilmesi, sosyalleşmesi gerekmektedir. Birbirleri ile iletişim kurmalarını ve beraber hareket etmelerini de sağlamış oluyorum." Ö5 (E)*

Öğretmenler, oyunlaştırma uygulamasını derslerinde konuları verirken içselleştirme aşamasında ve ölçme değerlendirme kullandıklarını söylemişlerdir. Ayrıca 3 öğretmen kavranması zor olan, öğrencilerin anlayamadıkları konularda da oyunlaştırma yönteminden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazılarına ait görüşler aşağıdaki gibidir:

*"..... Ders esnasında öğrencilerin akıştan çıktığını fark ettiğimde motivasyonları çok düştüğünde kısa süreli bile olsa oyunlardan yararlanarak birkaç güne tekrar toplayabiliyorum. Bazen de konuyu değerlendirmek için kullandığım oyunlaştırma uygulamaları da oluyor." Ö1 (K)*

*"..... eğer anlamak da zorlanmışlarsa kullanıyorum. Oyunlaştırma yöntemi ile konular somutlaşıyor bu sayede öğrenciler çok daha iyi anlayıp içselleştirebiliyor. Ayrıca işin içerisinde oyun olduğu zaman dikkatleri toparlanıp motivasyonları da yüksek olabiliyor, bu durumda da konu tam olarak anlaşılabilir oluyor." Ö3 (K)*

Öğretmenlerin oyunlaştırma yöntemini nasıl kullandıklarını, hangi konularda oyunlaştırmaya ağırlık verdiklerine dair görüşlerini içeren örnekler aşağıdadır:



"...Oyunlaştırma aslında her derste çok rahat bir şekilde kullanılabilir ama benim ağırlık verdiğim soyut kavramlar ve öğrenmekte zorluk çektikleri konularda kullanmak..... Mesela fen bilimleri dersinde ki deneylerde kullandığım çok oldu. Bir bakıma oyun unsurlarını nereye kullanmak istersen oraya entegre edebilirsin." Ö4 (K)

"Aslında her ders de kullanılabilir ama ben daha fazla fen bilimleri ve matematikte kullandığımı fark ediyorum. Yani yine soyut kavramları somutlaştırmak için çok fazla tercih edebilirim." Ö5 (E)

"Düşünsenize hangi çocuğa gel oyun oynayalım dediğinde hayır der? Dolayısıyla oyunlaştırma bence her derse her disiplin alanına kullanılacak bir yöntem. Hayat bilgisinde drama çalışmaları, Türkçe dil bilgisi konularında ya da Matematikte çarpma bölmede çok fazla oyunlaştırma uyguluyorum...." Ö7 (K)

"Oyunlaştırmanın şu ders yok şu konuda uygulanır diyemem çünkü her derste çok rahatlıkla uygulanıp, öğrencilerin konuyu içselleştirerek öğrenmesini sağlayabileceği bir yöntemdir." Ö9 (E)

"Bazı öğrencilerim ritmik saymada zorluk yaşıyorlardı. Oyunlaştırılmış bir tasarımla birçoğunun problemini çözmüş olduk. Ama sadece matematikte değil bütün disiplinlerde uygulanabilir bir yöntemdir." Ö10 (E)

#### Tema 4: Oyunlaştırmanın Geleceği

Oyunlaştırmanın geleceği temasında "gelişim durumu" ve "yaygınlaştırılması" şeklinde iki alt temaya ulaştık. Belirlenen bu alt temalarda da farklı altı kod elde ettik. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan "Oyunlaştırmanın gelecekteki durumu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevapların analizi neticesinde Tablo 4'deki alt temalara ile kodlara ulaştık.

Tablo 4. Oyunlaştırmanın Geleceği Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

Alt tema	Kod	f	Katılımcılar
Gelişim durumu	Öğretmenlerin kendi ilgi ve merakıyla araştırıp uygulaması	6	Ö2 Ö4 Ö5 Ö8 Ö9
	Müfredata uyumu	5	Ö1 Ö3 Ö6 Ö7 Ö10
	Kart/kutu oyunlarının dersler ile birleştirilmesi	4	Ö1 Ö7 Ö8 Ö9
	Yeni mezun olmuş ya da yeni atanan öğretmenlerin tercih etmesi	4	Ö2 Ö3 Ö5 Ö10
Yaygınlaşması	Lisans programlarında oyunlaştırma dersinin açılması	5	Ö1 Ö3 Ö4 Ö6 Ö9
	Öğretmenlere hizmetiçi eğitimleri verilmesi	4	Ö3 Ö4 Ö5 Ö8

Tablo 4'de oyunlaştırmanın gelecekteki durumu teması altında gelişim durumu ve yaygınlaşması alt temalarını elde ettik. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda oyunlaştırmanın gelişimin öğretmenlerin ilgi ve merakları doğrultusunda, müfredatta bu yöntemin yer alması gibi koşullara bağlı olduğunu belirledik. Ayrıca, oyunlaştırmanın gelecekte eğitim içinde yer alabilmesinin lisans programlarında bu yöntemin bir ders olarak verilmesi ve hizmetiçi eğitimlerle mümkün olabileceği sonuçlarına da ulaştık. Bu hususlarda bazı

öğretmenlerin ifadeleri aşağıdadır:

*“Benim fikrim şu şekilde..... kıdemli öğretmenler bunu pek kullanmıyorlar. Onlar daha fazla geleneksel yöntemi tercih ediyorlar. Ama bana kalırsa öğretmenler kendilerini geliştirmeli özellikle oyunlaştırma yöntemlerini kullanmalılar.”* Ö2 (K)

*“.... Yani aslında ben daha çok yeni atanan genç öğretmenlerin oyunlaştırmayı kullanabileceklerini diğerlerinin ise pek de tercih etmeyeceklerini düşünüyorum.”* Ö3 (K)

*“..... Bence öğretmenlere eğitimler verilerek oyunlaştırma uygulamaları yaygınlaştırılmalı.”* Ö4 (E)

*“Şöyle düşünüyorum: Oyunlaştırmayı kullanan öğretmenler faydasını görüp paylaştıkça diğer öğretmenlerde mutlaka merak edip kullanacaklar ve bunun sonucunda yaygınlaşacaktır.”* Ö5 (E)

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Sınıf öğretmenlerinin oyunlaştırma yöntemi hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, görüşme yoluyla elde edilen bulguları; “oyunlaştırma kavramının çağrıştırdıkları”, “oyunlaştırmanın öğretim sürecine etkisi”, “oyunlaştırmanın uygulanması” ve “oyunlaştırmanın geleceği” şeklindeki dört tema altında topladık.

Çalışmada elde edilen “oyunlaştırma kavramının çağrıştırdıkları” teması kapsamında “öğrenci merkezli eğitim” ve “öğretmen motivasyonu” alt temalarının ortaya çıktığını gördük. Öğrenci merkezli eğitim alt teması bağlamında sınıf öğretmenleri eğitimde oyunlaştırma kavramını öğrenme öğretme ortamına farklı bir soluk getiren bir etkinlik ve de öğrenci merkezli eğitim için de ideal bir etkinlik olarak görmektedirler. Öğretmenlerin oyunlaştırma için “farklı” ve “öğrenci seviyesi” kavramını kullanmalarının oyunlaştırma ile tanışmadan önce uyguladıkları geleneksel yöntemden çok farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Çalışmada elde edilen bu bulgulara paralel olarak Meriç (2022) oyunlaştırma üzerine sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında, oyunlaştırmanın farklı boyutlarda öğretme ve öğrenmeye neden olduğunu ve oyunlaştırmanın öğrenciye ulaşmakta önemli bir araç olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada birinci temanın ikinci alt teması olan “öğretmen motivasyonu” alt teması bağlamında çalışmaya katılan öğretmenler eğitimde oyunlaştırmanın kendilerine yeni şeyler kattığını, yeni öğrenmeler gerçekleştirdiklerini ve mesleki anlamda gelişimlerine katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Ayrıca oyunlaştırma kavramının kendileri için eğlenceli bir eğitimi ve takdir edilmeyi çağrıştırdığını da belirtmişlerdir. Öğretmenler, oyunlaştırma sayesinde öğrenme öğretme ortamının hem kendileri hem de öğrencileri için eğlenceli bir hal aldığını, oyunlaştırma sayesinde fark yarattıklarını ve bu farkın diğer öğretmenler, öğrenci velileri ve okul yöneticileri tarafından fark edildiklerini ve beraberinde övgü aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle eğitimde oyunlaştırmanın öğretmenlerde olumlu çağrışımlar yaptığı söyleyebiliriz. Çalışmada



elde edilen bu sonuca benzer şekilde Meriç (2022), oyunlaştırmanın öğrenciler açısından olduğu kadar öğretmenler açısından da bir motivasyon kaynağı olduğunu, oyunlaştırmanın mesleki gelişime katkı sağladığını ve eğitimde oyunlaştırmanın kullanımına bağlı olarak olumlu veli dönütlerinin alındığının altını çizmiştir.

Çalışmanın ikinci teması olan “oyunlaştırmanın öğretim sürecine etkisi” teması; “oyunlaştırmanın olumlu yönleri” ve “oyunlaştırmanın olumsuz yönleri” olmak üzere iki alt temaya sahiptir. Çalışmada, eğitimde istenilen hususlarda oyunlaştırmanın olumlu katkılarının olduğu sonucuna ulaştığımızı söyleyebiliriz. Dicheva vd. (2015) ve Tunga'nın (2016) yaptıkları çalışmalarda elde etmiş olduğu bulgularda; oyunlaştırma yönteminin öğrencilerde motivasyonu arttırdığı ve öğrenmenin eğlenerek kalıcı gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Karayılan vd.'nin (2019) yürütmüş olduğu nicel çalışmada, grupların son test ön test puanları arasında deney grubunun başarı oranında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, Karakoyun ve Yapıcı (2017) yürüttüğü çalışmada oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyon ve tutumlarında olumlu artışların olduğu sonucu ifade etmiştir. Meriç (2022) de yaptığı çalışmada oyunlaştırmanın bu çalışmada elde edilen sonuçlarda olduğu gibi kalıcı öğrenmeye, öğrenci motivasyonuna ve derslere aktif katılıma katkı sağladığını belirtmiştir. Diğer taraftan bu çalışmada yer alan sınıf öğretmenleri oyunlaştırma yönteminin olumsuz yönlerinden de bahsetmişlerdir. Özellikle rekabetin çok olduğu durumlarda bazen tartışma ve kavgaların oluşabildiğini, öğretmenlerin de bazen disiplin noktasında sıkıntı yaşayabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca oyunlaştırma tasarımının çok zaman aldığı, uygulamasının da uzun sürdüğü için müfredatı yetiştirememeye kaygısı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmada elde edilen üçüncü tema olan “oyunlaştırmanın uygulanması” teması bağlamında öğretmenler oyunlaştırma tasarımlarıyla öğrencilerde motivasyonu arttıran oyun mekaniklerini mutlaka dersin sonunda kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ödül, puan gibi oyun mekaniklerini kullanan öğretmenlerin bunları tercih etmelerinin nedeninin uygulama ve erişim kolaylığı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin oyunlaştırma yöntemini en fazla matematik ve fen bilimleri dersinde kullandıklarını ama her derste yararlanılabilirliği konusunda fikirlerini belirtmişlerdir. Oyunlaştırma yöntemi uygularken genelde grup çalışması yaptıklarını, Web 2.0 araçlarından yararlandıklarını, yarışmalar düzenlediklerini belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmenlerin oyunlaştırma kavramı ile eğitsel oyunlar kavramını karıştırdıkları söylenebilir. Şahin ve Samur (2017) da oyunlaştırma yönteminin, oyun temelli öğretim yöntemi ile çok benzediğini, bu yüzden de karıştırılabildiğini ifade etmekte fakat ikisinin farklı olduğunu özellikle vurgulamaktadır. İki kavramın karıştırılmasını nedeninin öğretmenlerin önceki tecrübelerinin ve öz algılarının öne çıktığı görülmektedir. Oyunlaştırma yönteminin gelecekteki durumuna dair öğretmenlerin görüşleri ise bu yöntemi daha genç öğretmenlerin tercih edebileceği, meslekte ilerlemiş öğretmenlerin daha fazla

geleneksel yöntemi tercih etmeye devam edebilecekleri yönündedir. Bundan dolayı öğretmenlere oyunlaştırma ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenmesi ve dijital ortamda oyunlaştırma tasarımları üzerine eğitimler planlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Oyunlaştırmanın gelecekteki durumuna dair öğretmenler; bu tasarımın öğretmenin kendi gayret ve merakına bağlı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenler ayrıca oyunlaştırma yönteminin öğrenciye; neşe, mutluluk, heyecan, gayret etme gibi davranışları pekiştirmesinin yanında; onlarda kaygı, hırs kötü söz kullanma, kaybetme sonucu dersten uzaklaşma gibi duygu durumu ve davranışlara da sebep olacağını ifade etmişlerdir. Benzer olarak Bozkurtlar ve Samur (2017) yaptığı çalışmada; oyunlaştırma ile öğrencilerin puan alarak motive olduğunu fakat puanını kaybettiğinde motivasyonunun düştüğünü budurumun öğrenciyi mutsuz ettiğini ifade etmişlerdir. Kaybeden öğrencide o derse karşı olumsuz bir duygu oluşabilmektedir.

Olumsuz olan duygu ve davranışın oluşmaması için; oyun tasarımlarının oyuncu tipleri belirlenerek hazırlanması, öğrencinin akışta kalabilmesi için kolaylıkla yapabileceği kadar basit olmaması ve zorlanacak ve yapamayacakları türde olmaması gereklidir. Ayrıca öğretmenlerin oyun mekaniklerini kullanırken içsel motivasyonu tetikleyici öğeleri kullanması öğrencileri akışta tutabilecektir. Öğretmenlerin oyunlaştırılmış ders planını uyguladıktan sonra geri bildirim yapmaması ya da sınıftaki yönetimi sağlayamaması, tasarımın sınıf düzeyine uygun olmaması gibi durumlar uygulamanın sonucunu başarısız hale getirebilmektedir.

Görüşmelerde bazı öğretmenler oyunlaştırmayı “öğrenci seviyesine indirgemek” olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda oyunlaştırma tasarımı yapılırken sınıfın seviyesi dikkate alınarak tasarım yapılması daha uygun olacaktır. Bunun yanında öğretmenler sürece çok fazla müdahale etmeden rehber rolüne bürünmesi, sınıfın disiplin ve kontrolünü sağlama noktasında biraz daha itina göstermesinin, öğrencilerin okula ve derse karşı bakış açılarını olumlu yönde değiştirebilir. Çıkarılan sonuçlara da bakılarak oyunlaştırma yöntemi ile ilgili farklı çalışmalar yapılması, oyunlaştırma yönteminin yaygınlaştırılması alanda daha fazla bilgi edinilebilmesi açısından faydalı olacağını önerebiliriz. Diğer taraftan, özellikle öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları veya karmaşık buldukları derslerde oyunlaştırmanın uygulanmasına yönelik çalışmaların yapılması, oyunlaştırmayı öğrenme-öğretme ortamında kullanacak olan öğretmenlerin bu yaklaşımı araştırarak, bazı eğitimlerden geçerek öğrenmeleri, öğretmenlere Web 2.0 araçlarının da oyunlaştırmaya entegre edildiği hizmet içi eğitimler verilmesini önerilebiliriz.

### **Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Etik Kurulu

Etik kurul kararının tarihi: 22.06.2023

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 90716

### Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

### Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343- 361.
- Akbuğa, M. (2018). *Oyunlaştırma temelli bir mobil uygulamanın tasarlanması ve geliştirilmesi: Karahisar'ı keşfet* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Karahisar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Akkemik, S. (2018). Güncel tasarım uygulamalarında yeni bir paradigma: Oyunlaştırma. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 71-81.
- And, M. (1974). *Oyun ve Bügü Türk kültüründe oyun kavramı*. (1. Basım). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Arkün Kocadere, S., ve Samur, Y. (2016). Oyundan oyunlaştırmaya.
- Bozkurtlar, S. ve Samur, Y., (2017). Sınıf yönetiminde oyunlaştırmaya yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 103- 124
- Canbazoglu Bilici, S. (2019). *Örnekleme yöntemleri*. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), Eğitimde araştırma yöntemleri (s. 56-78) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- De-Marcos, L., Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., & Pagés, C. (2014). An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. *Computers & education*, 75, 82-91.
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. In *CHI'11 extended abstracts on human factors in computing systems* (pp. 2425-2428).
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. ve Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88.
- Erdoğan, F. ve Karataş, F. Ö. (2016). *Fen eğitiminde oyunlaştırmanın farklı değişkenler üzerindeki etkilerinin incelenmesi*, Hoca Ahmet Yesevi Yılı Anısına Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, Antalya. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Fatih-Erdogdu/publication/312164266\\_Examining\\_the\\_Effects\\_of\\_Gamification\\_on\\_Different\\_Variables\\_in\\_Science\\_Education/links/5873831108aebf17d3b08a9f/Examining-the-Effects-of-Gamification-on-Different-Variables-in-Science-Education.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Fatih-Erdogdu/publication/312164266_Examining_the_Effects_of_Gamification_on_Different_Variables_in_Science_Education/links/5873831108aebf17d3b08a9f/Examining-the-Effects-of-Gamification-on-Different-Variables-in-Science-Education.pdf)
- Fiş-Erümit, S. (2016). *Oyunlaştırma yaklaşımlarının eğitimde kullanımı: tasarım tabanlı bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Genç Ersoy, B. (2017). *Türkçe dersinde oyunlaştırmanın ilkökul öğrencilerinin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Güler, E. (2015). Mobil sağlık hizmetlerinde oyunlaştırma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 82-101.
- Hamari, J., Koivisto, J. ve Sarsa, H. (2014, Ocak). Oyunlaştırma işe yarıyor mu? Oyunlaştırmayla ilgili ampirik çalışmaların literatür taraması. 47. *Hawaii uluslararası sistem bilimleri konferansı* (s. 3025-3034).
- Hebecci, M. T. ve Usta, E. (2018). Eğitim ortamlarında dijital rozet kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 192-210. doi: <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.341178>
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme* (3. Basım Çev. Kılıçbay, MA). *Ayrıntı Yayınları, İstanbul*.
- Karagiorgas, DN ve Niemann, S. (2017). Oyunlaştırma ve oyun tabanlı öğrenme. *Eğitim Teknoloji Sistemleri Dergisi*, 45 (4), 499-519.
- Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: Araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 315-333.
- Karayılan, M., Çakmak, G. ve Güzel, R. (2019). Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinin değerlendirme sürecinde kullanılan oyunlaştırma etkinliğinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60-69. doi: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1910>
- Kiryakova, G., Angelova, N. ve Yordanova, L. (2014, Ekim). Eğitimde oyunlaştırma. 9. *Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Konferansı Bildirileri içinde* (Cilt 1, s. 679-684)
- Marczewski, A. (2013). *Oyunlaştırma: basit bir giriş*. Andrzej Marczewski.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin Press.
- Meriç, Ö. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin oyunlaştırma yaklaşımına dayalı Fenomenolojik Bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özkan, Z. ve Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 857-886. <https://doi.org/10.12984/egedf.314801>
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning: Fun, play and games. what makes games engaging?* NewYork: McGraw-Hill.
- Şahin, M. ve Samur, S. (2017). Dijital çağda bir öğretim yöntemi: Oyunlaştırma. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 1-27.
- Sezgin, S., Bozkurt, A., Yılmaz, E. A. ve Linden, N. V. D., (2018). Oyunlaştırma, eğitim ve kuramsal yaklaşımlar: öğrenme süreçlerinde motivasyon, adanmışlık ve sürdürülebilirlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 169-189.
- Tunga, Y. (2016). *E-Öğrenme Ortamlarında Oyunlaştırma Kullanımının Öğrenenlerin Akademik Başarısına ve Derse Katılım Durumuna Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi.
- Türkmen, G. P. (2017). *Oyunlaştırma yöntemiyle öğrenmenin öğrencilerin matematik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). Gamification. Coursera. URL: <https://class.coursera.org/gamification-2012-001> (дата обращения 09.11. 2019) *Referense list*, 1, 143-154.

- Yapıcı, Ü. ve Karakoyun, F. (2017). Biyoloji öğretiminde oyunlaştırma: Kahoot uygulaması örneği. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8(4), 396-414. doi: 10.17569/tojqi.335956
- Yasemin, MERT ve Samur, Y. (2018). Oyunlaştırma uygulamasında kullanılan oyun öğelerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Çevrimiçi Nitel Araştırma Dergisi*, 9 (2), 70-101.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, D. (2018). *Oyunlaştırmanın 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğrenme başarıları üzerindeki etkisinin oyunlaştırılmış testlerle sınanması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, İ. (2016). *Oyunlaştırma temelli "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersi öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yılmaz, E. A. (2018). *Yeni nesil motivasyon: İş'te oyunlaştırma*. Ceres Yayıncılık.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

With the advancement of technology, a transition has been made from the traditional education system to a student-centered system. In this system, the goal is to cultivate individuals who are inquisitive, questioning, creatively thinking, and capable of collaborating effectively with their surroundings. When recent gamification-based designs are examined, it is observed that they are employed with the aim of increasing students' motivation, encouraging desired behaviors, improving academic success, and fostering individuals who are connected to their environment. The aim of this study is to determine the opinions of primary school teachers regarding the gamification method. By identifying these opinions, the study seeks to reveal the thoughts and experiences of primary school teachers on the use of gamification methods in education. The goal is to shed light on the contributions of gamification methods in the teaching-learning process and to present the perspectives of teachers on the future of gamification.

### **Method**

In this study, the "Single Case Design" has been chosen among qualitative research designs, in alignment with the research problem, for the examination of gamification. The study group of this research consists of a total of 10 primary school teachers, six of whom are female and four are male, working in a state school in the Başakşehir district of Istanbul. In the research, the purposive sampling method of criterion sampling has been preferred, and participants have been selected based on criteria such as having received training on the use of gamification in education and utilizing gamification in teaching and learning processes.

The data collection tool in this study is the semi-structured teacher interview form developed by the researchers. Participants volunteered to take part in the interviews. Before conducting the interviews, all participants were informed that the study was for scientific purposes, their personal information would not be disclosed, and their names would be coded and kept confidential. The interviews were recorded using the voice recording feature on a mobile phone and later transcribed into text. The shortest interview lasted 7 minutes, while the longest lasted 10 minutes. To analyze the data obtained from the participants in the study, content analysis, a qualitative data analysis technique, was used.

### **Findings**

In the research, data obtained through the interview method were organized into four themes (Evoked Notions of Gamification, Impact of Gamification on the



Teaching Process, Implementation of Gamification, and the Future of Gamification) within the context of the sub-problems of the study, along with corresponding sub-themes. The first theme of the study, which is the notions evoked by the concept of gamification, was derived from the analysis of responses to the question "What does the concept of gamification mean to you?" posed to classroom teachers during the interviews. Under the theme of notions evoked by the concept of gamification, sub-themes such as student-centered education and teacher motivation were identified.

The theme "Impact of the Gamification Method on the Teaching Process" has been divided into two sub-themes: "Positive Aspects" and "Negative Aspects." Answers to questions such as "What is the impact of the gamification method on the teaching and learning process? Explain. What are the positive and negative aspects of the gamification method on the learning process? Explain. What are its effects on students? What are its effects on teachers?" were analyzed to reach these themes. The theme of the implementation of gamification has been divided into four sub-themes: "Game Mechanics," "Game Dynamics," "Usage Styles," and "Topics." These themes were derived from the analysis of responses to questions such as "What do you take into consideration when implementing the gamification method? How do you benefit from gamification in lessons?" In the theme of the future of gamification, two sub-themes have been identified: "Development Status" and "Popularization." Different sub-codes were obtained within these sub-themes. The analysis of responses to the question "What are your opinions about the future status of gamification?" from the semi-structured interview form led to the identification of this theme and its sub-themes.

### **Conclusion, Discussion and Suggestions**

Depending on the findings of the study it can be said that gamification in education brings new insights, facilitates new learning experiences, and contributes to teachers' professional development. The participant teachers also think that the concept of gamification evokes thoughts of enjoyable education and recognition for them. Teachers stated that through gamification, the learning-teaching environment becomes enjoyable for both themselves and their students. They believe that gamification allows them to make a difference and that this difference is noticed and praised by other teachers, parents, and school administrators. Based on these findings, it can be said that gamification in education creates positive associations for teachers. The study concludes that gamification has positive contributions in desired aspects of education. On the other hand, the teachers in this study have also mentioned the negative aspects of the gamification method. Another result of the study is that gamification is mostly used in mathematics and science classes by the participant teachers. When implementing the gamification method, they generally engage in group work, utilize Web 2.0 tools, and organize competitions. Teachers' opinions on the future status of the gamification method suggest that younger teachers may prefer this



method, while more experienced teachers in the profession may continue to favor traditional methods. Teachers express their views on the future status of gamification, stating that this design depends on the teacher's own effort and curiosity.

Considering the results of the study, it is thought that conducting different studies on the gamification method and widespread dissemination of this method would be beneficial for gaining more knowledge in the field. On the other hand, especially in subjects where students find learning challenging or complex, conducting studies on the implementation of gamification, researching this approach by teachers who will use gamification in the learning-teaching environment, providing some training, and offering in-service training that integrates Web 2.0 tools into gamification are recommended.

## Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamı Olarak Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

Hülya KODAN<sup>a</sup>Zeynep TAŞYÜREK<sup>b</sup><sup>a</sup> Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Bayburt<sup>b</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Bayburt

### Özet

İnternet ve sosyal medya kullanımının oldukça yaygınlaştığı günümüzde eğitimden kültürel hayata, bireysel ilişkilere kadar pek çok alanda ve global düzeyde kitleleri derinden etkileyen bir değişimin meydana geldiğini söylemek mümkündür. Nitekim 20. yüzyılın sonlarına doğru iletişim teknolojilerinde meydana gelen büyük değişim, sosyal paylaşım ağlarının kullanımını da önemli ölçüde artırmıştır. Bu doğrultuda çalışmada öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması kullanılmış ve örneklem grubunun belirlenmesinde ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak sosyal medya tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumlarının orta düzeyde ve olumlu yönde olduğu ve cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumunun öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile Türkçe öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayı, sosyal medya, tutum

### Type / Tür:

Research / Araştırma

### Received / Geliş Tarihi:

24 Ağustos 2023

### Accepted / Kabul Tarihi:

15 Aralık 2023

### Page numbers / Sayfa no:

165-180

### Citation Information /Atıf bilgisi:

Kodan, H. ve Taşyürek, Z. (2023). Öğretmen adaylarının öğrenme ortamı olarak sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 8 (2), 165-180. doi: 10.22596/hej.1349529

**Sorumlu yazar:** Hülya KODAN **e-posta:** hulyakodan@bayburt.edu.tr

## Examination Of Preservice Teachers' Attitudes Regarding Social Media As A Learning Environment

### Abstract

In today's society, where the internet and social media usage is relatively widespread, it is likely to observe a transformation profoundly affecting the masses globally in many disciplines, from education to cultural life and interpersonal relationships. Indeed, the substantial advancement in communication technologies towards the end of the 20th century has significantly boosted the use of social networks. This study aimed to ascertain preservice (prospective) teachers' attitudes toward social media in this direction. The study employed survey research, one of the quantitative research approaches, selecting a sample group using the maximum variation sampling method. Additionally, data were collected using the social media attitude scale. As a result, the study findings revealed that preservice teachers' attitudes toward social media were moderately positive and did not differ based on gender. However, their attitudes toward social media significantly varied based on the department they studied. Accordingly, the students' attitudes toward social media in the elementary school mathematics teaching department significantly differed from those who studied in Turkish teaching, psychological counseling and guidance, and social studies teaching departments.

**Key Words:** Preservice teacher, social media, attitudes

### Giriş

İnternet ve sosyal medya kullanımının oldukça yaygınlaştığı günümüzde eğitimden kültürel hayata, bireysel ilişkilere kadar pek çok alanda ve global düzeyde kitleleri derinden etkileyen bir değişimin meydana geldiğini söylemek mümkündür. Sosyal bir varlık olan insan için vazgeçilmez bir gereksinim olan iletişimin değişim ve dönüşümünde, özellikle sosyal medya araçlarının bireylerin kimliklerini, duygularını, fikirlerini tüm dünya ile paylaşabilmeleri noktasında hiç olmadığı kadar büyük bir imkân yaratmış olması yadsınamaz. Bu doğrultuda 20. yüzyılın sonlarına doğru iletişim teknolojilerinde meydana gelen büyük atılım, sosyal paylaşım ağlarının kullanımını da önemli ölçüde artırmıştır.

Sosyal paylaşım ağları, bireylerin profiller oluşturmasını mümkün kılan, bağlantı kurmak istediği kullanıcıların listesini sunan, bağlantı kurduğu kişileri gösteren Web tabanlı hizmetler olarak tanımlanabilir (Boyd ve Ellison, 2010). Sosyal medya; kişinin kendini tanımladığı, farklı kültürlerle tanışma imkanı yakaladığı, duygu ve düşüncelerin sanal ortama özgü birtakım semboller aracılığıyla ifadesini bulduğu bir ortamdır (Çelen, 2018). Ayrıca sosyal medya, "kullanıcılara enformasyon,

düşünce, ilgi ve bilgi paylaşım imkânı tanıyarak karşılıklı etkileşim yaratan çevrimiçi araçlar ve web siteleri için ortak kullanılan” (Sayımer, 2008) bir terimdir. Tüm bu özellikleri ile sosyal medya, “bilginin, farklı bakışların/düşüncelerin ve deneyimlerin kamu oluşumlu web sitelerince paylaşımına olanak sağlayan ve internet dünyasını hızla hayatımıza yerleştiren bir uygulama” alanı sunmaktadır (Weinberg, 2009). Sosyal medya ile kastedilen ise; Facebook, LinkedIn, Friendster, Hi5, Formspringa, Xing vb. sosyal ağlar; Elektronik sözlükler, forumlar, Youtube, Dailymotion, Google Videos vb. video paylaşım ağları ve Wiki benzeri bilgi paylaşım ağları ve bu ağlardaki kullanımlardır (Karahisar, 2013).

Sosyal medyanın herkese açık, özgürce paylaşım yapılabilen bir alan olması temel nitelikleri arasında yer alır. Gürsaka’ a (2009) göre katılım; açıklık, karşılıklı konuşma, topluluk ve bağlantısallık sosyal medyanın esas özelliklerini oluşturmaktadır. Bu özelliklerden katılım; sosyal medyanın ilgilileri üzerinde katkı ve geribildirim konusunda cesaretlendirici yapısını işaret ederken: açıklık; birçok sosyal medya hizmetinin genel olarak katılım ve geri bildirim için açık olmasıdır. Karşılıklı konuşma ise; sosyal medyanın, geleneksel medyanın aksine, iki yönlü bir diyalog sağlaması olarak değerlendirilebilir. Topluluk, sosyal medyanın toplulukların hızla oluşabilmesi ve etkin iletişimine imkan sağlamasına karşılık gelirken bağlantısallık ise; diğer site, kaynak ve kişiye yönelik link verilebilmesi özelliğidir. Boyd ve Ellison (2008: 211) da sosyal paylaşım sitelerinin sınırlı bir sistem içinde herkese tamamen veya yarı açık, kişilerin bağlantı listelerini takip etme ve başka alanlara aktarmalarını mümkün kılan yapısına vurgu yapmaktadır. Lietsala ve Sirkkunen (2008) ise; sosyal medyanın kendine özgü içerik alanına sahip oluşunu, kullanıcıların üretilen içeriğe erişimine, paylaşma ve değerlendirmesine olanak sağlamasını, etkileşime dayalı, dış ağları birbirine bağlayan yapısını sosyal medyanın temel özellikleri arasında zikreder.

Digital (2016) raporlarına göre, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de internet kullanımında ilk sırada sosyal medya platformlarının kullanımının yer alması dikkat çekmektedir. Sosyal medya kolay ulaşılabilir, maliyeti düşük ve eğlenceli mahiyeti dolayısıyla öğrenmeyi kolaylaştıran nitelikleri ile öğretmen ve öğrenciler arasında da sıkça tercih edilmektedir (Akçay ve Şahin, 2012; Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal, 2011). Yapılan araştırmalarda sosyal medya kullanım sıklığıyla e-öğrenme arasında anlamlı ilişki bulunduğu, sosyal medya kullanımının e-öğrenme motivasyonunu artırarak bireyin eğitimini olumlu biçimde etkilediği tespit edilmiştir (Gupta, Singh, & Marwaha, 2013; Zhang vd., 2003; Elkaseh, Wong, & Fung, 2016). Böylece eğitim sürecinde önemli kitlelerce ulaşılabilir olan bilginin paylaşım miktarı ve hızı da artmış; sosyal medya, kullanıcıların internet üzerinden çeşitli web araçlarıyla karşılıklı ve eş zamanlı iletişim kurmasına imkan sağlayarak (Poytner, 2010; Alav, 2014); bilginin çeşitlenmesinde, yaygınlaşmasında, biçim kazanmasında,

bilgiye ulaşmada ve bilginin içselleştirilmesinde belirleyici olmuştur (Kırnık, Pepeler ve Özbek 2018). Dolayısıyla sosyal medya öğrenme ortamının sınırlarını genişleterek öğrenme edimini geleneksel sınıf ortamından çıkarır ve daha çeşitli işbirlikli paydaşlarla buluşmayı sağlar.

Greenhow ve Lewin (2016) sosyal medyayı formal ve informal öğrenme arasında bir köprü kurma potansiyeli üzerine çeşitli çalışmalardan yola çıkarak tartışmıştır. Çalışmaları sonucunda gençlerin çoğunluğunun sosyal medya kullanıcısı olarak içerik tüketicisi rolüyle birlikte öğrenme ortamlarının zenginleştiğini ifade etmektedir. Ito, Gutiérrez, Livingstone, Penuel, Rhodes, Salen, Schor, Sefton-Green ve Watkins (2013), öğrenme süreçlerinde; ortak ilgi alanlarına sahip bireyler arasında bağlantı kurulabilmesi, öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi bakımından (Lewin ve McNicol, 2014) sosyal medyanın sosyo-kültürel öğrenme teorisini desteklediği görüşündedirler. Hew ve Cheung (2013) web 2 teknolojilerinin öğrenci öğrenmesi üzerine pozitif etkisi olduğunu belirlemiştir. Sosyal medyanın kullanımı, bireylerin öz düzenleme becerilerinin ve kişisel öğrenme ortamının yaratılmasında destekleyici bir unsurdur (Dabbagh ve Kitsantas, 2012). Bu destekleyici yönüne ek olarak sosyal medyanın çekingen öğrencilere fikirlerini paylaşmaları ve ifade etmeleri bakımından daha özgür bir ortam sunduğu da söylenebilir (Faizi, Afia ve Chiheb, 2013).

Sosyal ağ teknolojileri, bireylerin etkileşim ve öğrenme biçimlerini şekillendirdiğinden bu teknolojinin öğrenme ortamlarına entegre edilmesi için pedagojik fikirlere ihtiyaç duyulmaktadır (Dawley, 2009). Son yıllarda eğitim uygulamalarının temelinde yer alan yapılandırmacı yaklaşım kuramı ise, anlamı yapılandırma ve öğrenmenin bilgi ve sosyal etkileşim yoluyla yaratıldığını savunan eğitim kuramlarından biridir (Schrader, 2015). Bu kuramın öncülerinden olan Vygotsky (1985), Piaget'nin görüşünden farklı olarak insan bilişinin maddi ve sosyal çevre ile ilişki kurduğunu ifade eder (Akt: Verillon, 2000). Zihinsel işlevlerin ve süreçlerin şekillenmesinde sosyal çevrenin etkisini vurgular. Sosyal çevrenin günümüzde değişen tanımı çerçevesinde Vygotsky'nin sosyal çevre anlayışı sosyal medya platformlarıyla ilişkilendirilebilir.

Türkiye'de hâlen uygulanmakta olan öğretim programları yapılandırmacı kurama göre temellendirilmiştir. Ders öğretim programlarında Türkiye yeterlilikler çerçevesi kapsamında yeterlilik alanlarından biri de dijital yetkinlik alanıdır. Tanımlanan dijital yetkinlik alanı ile öğrencilerin bilgiye erişimi ve değerlendirilmesi, bilginin depolanması, üretimi, sunumu ve alışverişi için bilgisayar kullanılmasının yanı sıra internet aracılığıyla ortak ağlara katılımlarının sağlanması ve bu ağlarla iletişim kurabilme becerilerinin geliştirilmesi beklenmektedir (MEB, 2019, 2018). Dolayısıyla sosyal ağ teknolojilerinin öğrenme sürecini ve öğrenme ortamını

şekillendirmesi yapılandırmacı yaklaşıma dayandırmak mümkün olabilir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde, 21. yüzyılda eğitimin sadece okullarla sınırlı olamayacağı; medya, sınıf, okul, sokak vb. mekanlarla öğrenmenin bir yaşam şekli haline gelmesi gereğine vurgu yapılmaktadır. Bu doğrultuda öğrenme sürecinde öğrenci merkezli; ev, okul, dijital ve sosyal medya gibi ortamlarla çeşitlendirilmiş; birbiriyle ilişkili ve sunum biçimi farklı, bütünleşik bir öğrenme destek ekosistemi oluşturmak amaçlanmıştır (MEB Eğitim Vizyonu, 2018). Yine 2019 itibarıyla uygulamaya konulan YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının hazırlanmasında da dünyadaki ve Türkiye'deki gelişmeler doğrultusunda 21. yüzyıl dijital okuryazarlık beceri ve yeterliklerinin geliştirilmesi dikkate alınmıştır (Yök, 2018). Tüm bunlar göz önüne alındığında sosyal medyanın kullanımı; gelecek nesillerin yetiştirilmesi, onların akademik ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi, bilginin yapılandırılması ve anlamlandırılması bakımından oldukça önem arz etmektedir. Bu bağlamda görevi rehberlik olan öğretmenlerin öğrenciyi bilgiyle buluşturma ve bilgiyi yapılandırma adına zengin bir öğrenme ortamı olan sosyal medyayı eğitime dahil etme misyonu ön plana çıkar. Dolayısıyla eğitim süreci içerisindeki öğretmen adaylarının da sosyal medyaya ilişkin tutumları önem arz etmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumlarında; cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, bir grubun belirli özelliklerini ortaya koymak için verilerin toplanmasını amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Tarama araştırmalarında evren içinden belirlenen örneklem grubunun eğilim, tutum ve görüşlerinin nicel olarak betimlenmesini sağlar (Bursal, 2013). Bu çalışmada öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumları ile bu tutumlarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölümlere göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemek amacıyla tarama yöntemi kullanılmıştır.

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 360 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Örneklem grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde araştırmanın amacıyla tutarlı olması koşuluyla belirlenen farklı durumlar arasındaki benzer ya da farklı yönlerin ortaya çıkarılarak problemin daha geniş bir çerçevede betimlenmesi sağlanır (Büyüköztürk, vd., 2009). Bu çalışmada, örneklem grubu belirlenirken öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler dikkate alınmıştır. Böylece sosyal medyaya ilişkin tutumların belirlenmesinde farklı bölümlerde öğrenim görme durumlarıyla çeşitlilik sağlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubuna ilişkin cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Bölümlere İlişkin Dağılımları

Öğrenim Görülen Bölüm	Cinsiyet	n	%	Toplam
Sınıf Öğretmenliği	Kadın	51	80	64
	Erkek	13	20	
Türkçe Öğretmenliği	Kadın	34	68	50
	Erkek	16	32	
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Kadın	24	57	42
	Erkek	18	43	
İngilizce Öğretmenliği	Kadın	16	84	19
	Erkek	3	16	
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Kadın	46	65	71
	Erkek	25	35	
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Kadın	87	77	113
	Erkek	26	23	
			Toplam	360

### Verilerin Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Otrar ve Argın (2015) tarafından geliştirilen "Öğrencilerin Sosyal Medya Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 6'sı olumsuz, 17'si olumlu toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin *Paylaşım İhtiyacı*, *Sosyal Yetkinlik*, *Sosyal İzolasyon* ve *Öğretmenlerle İlişki* olmak üzere 4 alt boyutu bulunmaktadır. Çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Ölçeği'nin cronbach alpha değeri ".91" olarak belirlenmiştir.



## Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi için SPSS 24 kullanılmıştır. Veri analizinde ilk olarak “Sosyal Medyaya İlişkin Tutum” puanları için 361 gözlem üzerinden tek değişkenli normallik durumu incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının “-1” ile “+1” arasında bulunması, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016, s.16). Bu doğrultuda sosyal medyaya ilişkin tutum değişkeninin çarpıklık (.18) ile basıklık (-.23) değerleri incelenmiş ve istatistiksel olarak normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Çalışma kapsamında yapılan analizlerin her biri %95 güven aralığında hesaplanmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular her bir problem için ayrı ayrı sunulmuştur.

### Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 2’de araştırmanın birinci problemi doğrultusunda öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumlarına yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Betimsel İstatistik Sonuçları

	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	Min.	Max.
Sosyal medyaya ilişkin tutum	361	2.83	.76	1.04	5.00

Tablo 2’ye göre öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumlarının ( $\bar{x}$  = 2.83) orta düzeyde olduğu söylenebilir.

### İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi doğrultusunda öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sosyal medyaya ilişkin tutum	Kız	259	2.85	.74	359	.755	.451
	Erkek	102	2.78	.80			

\*  $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [ $t_{(359)} = .755$ ,  $p > .05$ ]. Başka bir anlatımla, öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın ikinci problemi doğrultusunda öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumlarının öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Betimsel İstatistikler

	Öğrenim Görülen Bölüm	n	$\bar{x}$	S
Sosyal medyaya ilişkin tutum	(A) Sınıf Öğretmenliği	65	2.95	.75
	(B) Türkçe Öğretmenliği	50	2.77	.74
	(C) İlköğretim Matematik Öğretmenliği	42	3.31	.83
	(D) İngilizce Öğretmenliği	19	2.71	.57
	(E) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	71	2.56	.68
	(F) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	114	2.80	.72

Tablo 5. Öğrenim Görülen Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sosyal medyaya ilişkin tutum	Gruplar arası	15.933	5	3.187	5.92 3	.000	C-B*
	Gruplar içi	190.989	355	.538			C-F*
	Toplam	206.922	360				C-E***

Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumu öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık göstermektedir [ $F(5, 355) = 5.923$ ,  $p < .05$ ]. Sosyal medyaya ilişkin tutumla ilgili bu farkın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Bu test sonucunda ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumları ( $\bar{x} = 3.31$ ) ile Türkçe öğretmenliği ( $\bar{x} = 2.77$ ), rehberlik ve psikolojik danışmanlık ( $\bar{x} = 2.56$ ) ve sosyal bilgiler öğretmenliği ( $\bar{x} = 2.80$ ) bölümleri arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Başka bir anlatımla öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumu, öğrenim görülen bölüme bağlı olarak değişmektedir.

## Sonuç

Bu çalışmada elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumlarının orta düzeyde ve olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mao (2014) çalışmasında benzer biçimde öğrencilerin genellikle sosyal medyaya ilişkin olumlu

tutumlar sergilediklerini belirtir. Özellikle öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde eğitsel amaçlı kullanım bakımından sosyal medyayı daha az; öğrencilerin ise öğretmenlere oranla daha rastlantısal ancak daha yoğun bir şekilde kullandığı sonucuna ulaşır. Hayatımızın önemli bir parçası haline gelen sosyal medyayı kullanım oranının ve amacının incelendiği, 500 katılımcı ile gerçekleştirilen bir başka çalışmada katılımcıların yaklaşık %98'inin sosyal medyayı kullandığı belirlenmiştir (Solmaz, Tekin, Herzem ve Demi, 2013). Bu sonuç, Sağır ve Doğruluk (2018), Güney'in (2018) çalışmalarındaki öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumlarının orta düzeyde ve olumlu yönde olduğu bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Faiz ve Karasu-Avcı (2019), benzer biçimde sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri ile yaptıkları çalışmanın sonucu olarak öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtirler. Kahyaoğlu ve Çelik (2012), Acar ve Yenmiş (2014), Aküzüm ve Saraçoğlu (2017), Akyüz (2018), Aslan Efe (2017), Argın (2013) da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Ancak bu verilerin aksine McAndrew ve Jeong (2012), Kaymak (2012), Demirel (2021), Uçar (2022) ise cinsiyetin sosyal medya tutumlarını etkilediği sonucuna ulaşırlar. Bu durumun örneklem grubunun özelliklerinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumunun öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile Türkçe öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bölümler arasındaki bu farklılığın İlköğretim matematik öğretmeni adayları lehine olması matematik konularının öğrenciler için daha anlaşılabilir ve somutlaştırılabilir hale getirilmesi noktasında sosyal medyanın imkanlarından faydalanma isteği ile açıklanabilir. Nitekim öğretmen adaylarının hitap edeceği hedef kitlenin de somut işlemler döneminde (kaynak) olmaları; öğrenme-öğretme sürecinde resim-fotoğraf, video, karikatür gibi hem görsel hem de işitsel objelerin ön planda tutulmasını, bu tür görsel kaynakların çoğunlukla sosyal medyadan temin edilmesini gerekli kılmaktadır. Sayımer (2008), sosyal medyanın bireye veya bir gruba fotoğraf, video, yazılı metin gibi herhangi bir içerik üretip kendi medyasını oluşturduğunu ve bunu sanal dünyada paylaşma imkânı sunduğunu ifade eder. Ayrıca Feyzioğlu (2016) ve Bedir'in (2016) çalışması da aynı düşüncüyü içermektedir.

Sosyal medya tutumuna ilişkin farklı bölümler arasında bir farklılık bulunması, bu çalışmada tespit edilen ancak diğer çalışmalarda rastlanılmayan bir bulgudur. Örneğin Kırnık, Pepeler ve Özbek (2018), öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımında bölüm değişkeninin önemli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşır. Sağır ve Doğruluk

(2018), Ünsal ve Avar Vayvay (2018) öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumlarının öğrenim gördükleri bölümler bazında, sınıf öğretmeni ve fen bilgisi öğretmeni adayları bağlamında anlamlı bir farklılık içermediğini tespit eder.

Bu incelemeler çerçevesinde öğretmen adaylarının sosyal medya tutumlarının bölgesel anlamda genişletilmesi ve örneklemin artırılması ile sonuçların genellenebilirliğine katkı sunulabileceği görülmüştür. Ayrıca farklı değişkenler açısından sosyal medyanın kullanım amaçları ve öğrenme ortamlarına entegrasyonu bağlamında çalışmaların ortaya konulabileceği düşünülmektedir. Sosyal medyaya ilişkin tutumlarda öğrenim görülen bölümlere göre farklılık olup olmadığı ve bunların nedenleri üzerine daha derinlemesine bilgiler sunan nitel çalışmalar yapılabilir. Sosyal medyaya tutumu etkileyen faktörlere (sosyo-kültürel çevre, ekonomik koşullar, bilişsel düzeyleri vs.) ilişkin çalışmaların artırılması önerilebilir. Öğretmen adaylarının dışında akademisyenlerle benzer içerikli çalışmaların yapılması da literatürdeki boşluğu doldurmak adına katkı sağlar.

### **Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bayburt Üniversitesi

Etik kurul kararının tarihi: 25/04/2023

Etik kurul belgesinin sayı numarası: E-82795991-020-129964

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

### **Kaynakça**

- Acar, S. ve Yenmiş, A. (2014). Eğitimde sosyal ağların kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Facebook örneği. *Electronic Journal of Vocational Colleges- BÜROKON Özel Sayısı*, 55-66.
- Akçay, A. ve Şahin, A. (2012). Webquest (Web macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi- Journal of Educational Sciences Research*, 2 (2), 33-45.
- Aküzüm, C. ve Saraçoğlu, M. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, s. 803-817.

- Akyüz, A. (2018). *Üniversite öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile aile içi iletişim ve yalnızlık algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alav, O. (2014). Sosyal Medya'nın Birey ve Toplumsal Yapıya Etkileri (Sosyal Medya Kullanıcı Araştırması). *Elektronik Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi* ISSN: 2148-872X, <http://esosbil.aksaray.edu.tr/index.php/esosbil/article/view/1/1>. 01.04.2023
- Argın, F. S. (2013). Ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi (Çekmeköy örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan Efe, H. (2017). Fen Alanları Öğretmen Adaylarının Sosyal Medyaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 191- 213.
- Boyd, D. M. & Ellison, N. B. (2008). Social Network Sites: Definition, History and Scholarship, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 7(2), ss. 210-230.
- Bursal, M. (2013). Nicel yöntemler. Selçuk Beşir Demir (Çv. Ed.), *Araştırma Deseni içinde* (s. 155-181). Eğiten Kitap.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çelen, Y. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal ağlara yönelik tutumlarının bu ağların eğitim ortamlarında kullanılmasına yönelik görüşlerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1179-1185.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Boyd, D. M. & Ellison, N. B. (2010). Social Network Sites: Definition, History and Scholarship, [http://consommateurs.blogs.com/files/socialne\\_tworksites\\_boyd-ellision\\_2007.pdf](http://consommateurs.blogs.com/files/socialne_tworksites_boyd-ellision_2007.pdf).
- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15, 3-8.
- Dawley, L. (2009). Social network knowledge construction: emerging virtual world pedagogy. *On The Horizon*, 17 (2), 109-121. DOI 10.1108/10748120910965494
- Demirel, G. (2021). *Ergenlerin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DIGITAL, (2016). <http://wearesocial.com/uk/special-reports/digital-in>. 01.04.2013.
- Dönel Akgül, G., Geçikli, E. ve Sungur, S. (2018). Öğrenme ortamı olarak sosyal medya: fen bilgisi öğretmen adayları örneği. *Kesit Akademi Dergisi*, 4(16), 243-262.
- Elkaseh, A. M., Wong, K. W., & Fung, C. C. (2016). Perceived ease of use and perceived usefulness of social media for e-learning in Libyan higher education: A structural equation modeling analysis. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(3), 192-199.
- Faiz, M. ve Karasu-Avcı, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyaya yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 146-166.

- Faizi, R., Afia, A. E. & Chiheb, R. (2013). Exploring the potential benefits of using social media in education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 3 (4), DOI: 10.3991/ijep.v3i4.2836
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, media and technology*, 41(1): 6-30.
- Gupta, C. A., Singh, B., & Marwaha, T. (2013). Relationship between social media and academic performance in distance education. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 185-190.
- Güney, B. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarının medya okuryazarlık düzeyinde farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Hew, K. F. & Cheung, W. S. (2013). Use of web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice. *Educational Research Review*, 9, 47-64.
- Ito, M., K., Gutiérrez, S., Livingstone, B. Penuel, J. Rhodes, K. Salen, J. Schor, J. Sefton-Green, and C. S. Watkins (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub
- Kahyaoğlu, M. ve Çelik, H. C. (2012). Ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin internet kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (3), 869-876.
- Karahisar, T. (2013). Dijital Nesil, Dijital İletişim ve Dijitalleşen (!) Türkçe. *Online Academic Journal of Information Technology*, 4(12), 71-83.
- Kaymak, G. (2012). *Sanal topluluklardaki sosyal ağlarda sosyalleşme ve güven sorunsalı Ereğli örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırnık, D., Pepeler, E. & Özbek, R. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları: Malatya il örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (1), 25-45.
- Lewin, C. & S. McNicol (2014). *Creating the Future Classroom: Evidence from the iTEC Project. Full report*. Manchester: Manchester Metropolitan University. FP7Grant Agreement No: 257566.<http://itec.eun.org/web/guest/deliverables>.
- Lietsala, K. & Sirkkunen, E. (2008). *Social Media: Introduction to the Tools and Processes of Participatory Economy*. Finland: Tampere University Press.
- Mao, J. (2014). Social media for learning: A mixed methods study on high school.
- McAndrew, F. T. ve Jeong, H. S. (2012). Who does what on facebook? Age, sex, and relationship status as predictors of facebook use. *Computers in Human Behavior*, 28, S. 6, s. 2359-2365.
- MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesi. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi*.
- MEB Matematik Dersi Öğretim Programı. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara
- Otrar, M. ve Arın F. S. (2015). Öğrencilerin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), ss. 391-403.



- Özmen, F., Akuzum, C., Sunkur M. ve Baysal, N. (2011). Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitsel Ortamlardaki İşlevselliği. *6.Uluslararası İleri Teknolojiler Sempozyumu*. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Poytner, R. (2010). *The Handbook of Online and Social Research*. West Sussex: Johny Wiley ve Sons. [http://www.bnn.go.id/portal/\\_uploads/lelang/2010/12/07/2010-12-07\\_\\_14-30-06\\_\\_-rehabilitasi-gedung.pdf](http://www.bnn.go.id/portal/_uploads/lelang/2010/12/07/2010-12-07__14-30-06__-rehabilitasi-gedung.pdf). 01.04.2023.
- Rosli, M. S., Saleh, N. S., Aris, B., Ahmad, M. H., Sejzi, A. A., & Shamsudin, N. A. (2016). E-learning and social media motivation factor model. *International Education Studies*, 9(1), 20-30.
- Sağır, M. & Doğruluk, S (2018). Öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1041-1063.
- Saymer, İ. (2008). *Sanal ortamda halkla ilişkiler*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Schrader, D. E. (2015). Constructivism and learning in the age of social media: Changing minds and learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 144, DOI: 10.1002/tl.20160.
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z. ve Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. *Selçuk İletişim*, 7 (4), 23-32.
- students' technology affordances and perspectives. *Computers in Human Behavior*, 33, 213-223.
- Uçar, D. (2022). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyal medyaya yönelik tutumları ile e-öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, S. ve Avar Vayvay, N. (2018). Investigation of the relationship between teacher candidates' social media usage and attitudes towards e-learning. *Route Educational and Social Science Journal*, 5 (5), 25-40.
- Verillon, P. (2000). Revisiting Piaget and Vigotsky: In Search of a Learning Model for Technology Education. *The Journal of Technology Studies*, 26, 3-10.
- Vygotsky, L. S. (1930/1985). *La méthode instrumentale en psychologie*. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* Neufchâtel: Delachaux et Niestlé, pp. 39-47.
- Weinberg, T. (2009). *The new community rules: Marketing on the social web*. USA: O'Reilly Media.
- YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı (2018). Ankara.
- Zhang, D., & Nunamaker, J. (2003). Powering e-learning in the new millennium: An overview of e-learning and enabling technology. *Information Systems Frontier*, 5(2), 207-218.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Nowadays, the internet and social media usage are relatively widespread, and it is possible to witness a dramatic shift affecting the masses in many disciplines, from education to cultural life and interpersonal relationships at a global level. Social media platforms have undeniably made it easier than ever for people to express their identities, sentiments, and ideas with the entire world as communication has changed and evolved, which is an indispensable necessity for human beings as social beings. In this sense, the substantial advancement in communication technologies towards the end of the 20th century also greatly expanded the usage of social networks.

This study aimed to disclose the attitudes of preservice teachers toward social media. In line with this general purpose, the study attempted to provide answers to the following questions:

1. What are the attitudes of preservice teachers toward social media?
2. Regarding preservice teachers' attitudes toward social media, is there any significant difference in terms of two variables: gender and studied department?

### **Method**

This study used survey research, one of the quantitative research methods. Survey research is a study method aiming to collect data to disclose specific characteristics of a group (Büyüköztürk, et al., 2009). They also deliver a quantitative description of the tendencies, attitudes, and opinions of the sample group selected from the study population (Bursal, 2013). This study also adopted a screening design to assess prospective teachers' attitudes and whether these attitudes towards social media vary based on the variables of gender and the departments studied. The study group consisted of 360 preservice teachers enrolled at the Faculty of Education of Bayburt University in the 2021-2022 academic year. The maximum variation sampling method, one of the purposive sampling techniques, was used to determine the sample group. The maximum variation sampling method provides the opportunity to potentially reveal the similarities and differences between the various cases identified and to describe the problem in a broader context, provided that it is consistent with the study objectives (Büyüköztürk, et al., 2009). Therefore, this study focused on the department they studied while selecting the sample group among the preservice teachers.

### **Data collection tools**

The study used the 'Social Media Attitude Scale for Students' developed by Otrar and Arğın (2015) as a data collection tool. The scale consisted of 23 items, of which six were negative, whereas 17 were positive. The scale contained four sub-dimensions: need for sharing, social competency, social isolation, and relationship with teachers. As performed within the scope of the study, the reliability analyses calculated the Cronbach alpha value of the scale as '.91.'

### **Data Analysis**

SPSS 24 was used to analyze the data. For the "Attitude Towards Social Media" scores in the data analysis, univariate normality was checked over 361 observations. Since the kurtosis and skewness coefficients were between '-1' and '+1,' it referred to no significant deviation from a normal distribution (Cokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016, p.16). Consequently, the skewness (.18) and kurtosis (-.23) values were evaluated for the attitude variable toward social media and were found to display a statistically normal distribution. Each analysis performed in the study was calculated based on a 95% confidence interval.

### **Conclusion, Discussion and Suggestions**

The attitudes of preservice teachers towards social media did not differ significantly according to the gender variable [ $t_{(359)} = .755, p > .05$ ]. In other words, preservice teachers' attitudes towards social media were gender-neutral. However, the attitudes of preservice teachers towards social media substantially varied based on the department they enrolled in [ $F(5, 355) = 5.923, p < .05$ ]. The Scheffe test was used to identify which departments display such differences regarding the attitude toward social media. The test results revealed that prospective teachers' attitudes towards social media in the elementary school mathematics teaching department ( $\bar{x} = 3.31$ ) significantly differed from those who enrolled in Turkish teaching ( $\bar{x} = 2.77$ ), psychological counseling and guidance ( $\bar{x} = 2.56$ ), and social studies teaching departments ( $\bar{x} = 2.80$ ). In other words, preservice teachers' attitudes towards social media significantly varied by the department they studied.

In line with the study data and statistical analysis, teacher candidates had positive and moderate attitudes toward social media. Correspondingly, Mao (2014) asserted that students typically displayed positive attitudes toward social media. He further stated that teachers use social media less frequently for educational purposes, particularly in the learning and teaching process, whereas students use it more coincidental, albeit more intensely, than teachers. The rate and objective of using social media, which has become a crucial part of our life, was analyzed in another study with

500 participants; as a result, approximately 98% of the participants were identified to actively use social media (Solmaz, Tekin, Herzem, and Demi, 2013). These findings are also consistent with those of Sağır and Doğruluk (2018) and Güney (2018), who reported that the attitudes of preservice teachers towards social media were moderately positive.

The current study found that preservice teachers' attitudes toward social media greatly varied based on the department they studied. Accordingly, the students' attitudes toward social media in the elementary school mathematics teaching department significantly differed from those who studied in Turkish teaching, psychological counseling and guidance, and social studies teaching departments. The departmental differences in favor of students in elementary school mathematics may originate from the intention of benefiting from the social media opportunities to make mathematics subjects more comprehensible and materialize for students. Indeed, since the students to be addressed as a target audience by the preservice teachers are in the concrete operational period (resource), they require keeping both visual and auditory objects, such as pictures-photographs, videos, and cartoons, in the foreground during the learning-teaching process and such visual materials are primarily sourced from social media. Sayımer (2014) remarked that social media provided an individual or a group with the opportunity to produce any content, including photographs, videos, and written texts, create their media, and share it in the virtual world. Feyzioglu (2016) and Bedir (2016) also covered the same concepts.

## Üniversite Öğrencilerinin Kurum Kültürü Algılarının Belirlenmesi: Necatibey Eğitim Fakültesi Örneği\*

Harun ATAŞA

Yunus SARIDAĞ<sup>b</sup>Hakan ÖNAL<sup>c</sup><sup>a</sup> Öğrenci, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği<sup>b</sup> Öğrenci, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği<sup>c</sup> Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

### Özet

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'ndeki öğrencilerin kurum kültürü algılarını ölçmek amacı ile gerçekleştirilen bu çalışmada betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Erdem ve İşbaşı (2001) tarafından geliştirilen "Kurum Kültür Ölçeği" kullanılmıştır. (Ek 1). Aynı zamanda ölçeğin frekans korelasyon ve frekans analizleri de yapılmış olup ölçeğin geçerlilik kat sayısı 0,89 olarak güvenilirliği hesaplanmıştır. Araştırmanın verileri, Necati Bey eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden toplanmıştır. Ölçekten elde edilen nicel veriler, SPSS2 programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgularda, öğrencilerin kurum kültürü algılarıyla bölüm/anabilim dalı değişkeni açısından anlamlı bir farkın olduğu cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından ise anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, farklı anabilim dallarında bulunan öğrencileri bir araya getirecek kurum kültürü adı altında etkinlikler yapılması, geçmiş yıllarda mezun olan öğrenciler ile hala öğrenim görmekte olan öğrenciler bir araya getirilerek kurum kültürü yaşatılması ve öğrencilerin kurum aidiyetlerini geliştirici semboller (anahtarlık, süs, bardak vb.) geliştirilmesi şeklinde öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kurum kültürü, kurumsal semboller, yükseköğretim öğrencileri, kurum kültür ölçeği

### Type / Tür:

Research / Araştırma

### Received / Geliş Tarihi:

3 Mayıs 2023

### Accepted / Kabul Tarihi:

19 Aralık 2023

### Page numbers / Sayfa no:

181-197

### Citation Information /Atf bilgisi:

Ataş, H., Sarıdağ, Y. ve Önal, H. (2023). Üniversite öğrencilerinin kurum kültürü algılarının belirlenmesi: Necatibey Eğitim Fakültesi örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 8 (2), 181-197. doi: 10.22596/hej.1291913

**Sorumlu yazar:** Hakan Önal **e-posta:** onal@balikesir.edu.tr

\* Bu çalışma, yazarların TÜBİTAK 2242 Üniversite Öğrencileri Araştırma Proje Yarışmalarına katılan "Kurumuma Ne Kadar Hakimim?" isimli araştırma projesinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

## **Determining University Students' Perceptions of Institutional Culture: The Example of Necatibey Faculty of Education**

### **Abstract**

The descriptive survey model was preferred in this study, which was carried out to measure the corporate culture perceptions of the students at Balıkesir University Necatibey Faculty of Education. In the study, the "Corporate Culture Scale" developed by Erdem and İşbaşı (2001) was used as a data collection tool. (Annex 1). At the same time, frequency correlation and frequency analyze of the scale were also carried out, and the validity coefficient of the scale was calculated as 0.89. The data of the research were collected from the students studying at Necati Bey's faculty of education. Quantitative data obtained from the scale were analyzed with the SPSS2 program. In the findings obtained because of the analysis, it was determined that there was a significant difference between the students' perceptions of corporate culture and the department/department variable, and there was no significant difference in terms of gender and class variables. Based on these findings, organizing activities under the name of corporate culture that will bring together students from different departments, bringing together students who graduated in the past years and students who are still studying, keeping the corporate culture alive, and symbols (key rings, ornaments, glasses, etc.) Recommendations were made in the form of improvement.

**Key Words:** Corporate symbols, corporate culture scale, higher education students, institutional culture

### **Giriş**

İnsan çevre etkileşimi, ekonomik ve kültürel faaliyetler gibi toplumsal konularla ilgilenen büyük topluluklara verilen isim olan kurum, sosyal bilimlerde; "belirli bir iş veya amaca yönelik olan ve devamlılık gösteren kurulu usul ve kurallar bütünü"nü ifade için kullanılır (Sos. Bil. Ans., 420)". Kurumları saran toplumsal çevre koşullarının en önemli öğelerinden biri olan kültür, kurumların yaşama ve gelişmelerini önemli ölçüde etkiler. Toplumlara özgü olan düşünce değer, inanç, değer sistemleri, simgeler ve tekniklerin tümünü anlatmak amacıyla kullanılan kültür kavramını tam anlamıyla tanımlamak oldukça güçtür (Kocadaş, 2005). Osmanlıca da "hars" kelimesiyle karşılık bulan kültür, toplumdaki bireyleri normlar ve inançlar çerçevesinde birleştirici ve uzlaştırıcı bir özelliği sahiptir (Çeçen, 1996). İnsanların birbirleri ile ilişkileri sonucu ortaya çıkan norm ve değerler ile kültür oluşur. Kültür değer, norm, inanç ve simgelerin gelecek nesillere aktarılmasında büyük rol oynar. Bu noktadan hareketle dini ritüeller, evlilik, eğitim, toplumsal değerler, geçmişten gelen simgeler vb. birçok öğeyi bünyesinde barındıran geniş bir yelpazeye sahiptir. Kültür, toplum için birleştirici ve uzlaştırıcı özellikleri ile geçmişi gelecek nesillere aktaran bir yapıya sahip olmasından dolayı önemli bir vasıta"dır. Kültürün birçok alt basamağı vardır bunlardan bir tanesi de kurum kültürüdür.



Kurum kültürü, 19. YY'nin üçüncü çeyreğinin sonlarına doğru kurumların içindeki insan sermayesinin anlaşılmasıyla birlikte kültür kavramı kurumlar ile bağdaştırılmış ve dördüncü çeyreğin başlarından itibaren kurum kültürü kavramı literatüre girmiştir (Şişli ve Köse 2013). Terzi (2007)' ye göre kurum kültürüne bakılırsa kurum kültürünün değerlerden, inanışlardan ve normlardan oluştuğu; iş görenlerin uygun davranışları paylaşmasının altında yatan varsayımlardan meydana geldiği görülür. Kendine özgü olan kuruluşlardan biri de geniş birikimlere ve yaşanmışlığa sahip olan maarif örgütleridir (Güven ve Uçar, 2021). Eğitim kurumlarının kültürel değerleri tek bir sistemin mantığı ile çalıştıran tüm kurumlar harekete geçirdikleri etkinliklere tabi olarak, değerleri, sembolleri, metod olarak ve insan eliyle yapılmış çalışma aşamaları bakımından birbirlerine göre farklılık gösterirler (Eroğlu, 1998). Başlangıç olarak seçilen hedefi, istenilen yönde davranış değiştirmek olan maarif kurumlarının en önemli çalışma boyutu öğrencilerdir. Buradan hareketle süreçlerin işlenmesinde kurumsal boyuttan çok bireysel boyut daha önemlidir (Şişman, 1994). Kurum kültürüne ilişkin literatürüne bakıldığında okul kültürü ya da örgüt kültürü adı altında da çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar; Terzi (2007), Erdem ve İşbaşı (2001), Güven ve Uçar (2021), Cerit (2006), Şişli ve Köse (2013), Kılınç (2010), Bektaş (2010), İplikçi ve Topsakal (2014), Kayalar ve Özmutf (2007) ve Ceylan'ın (1998) çalışmaları literatür taraması sonucu konuyla ilgili yapılan bazı çalışmalardır.

Eğitim kurumlarının bir alt basamağı da akademik kurumlardır. Akademik kurumlar, eğitim kurumlarının temel özelliklerini içermektedir; özellikle öğrenci-öğretim elemanı arasındaki etkileşimden doğan ürünler eğitim kurumu açısından oldukça önemlidir (Erdem ve İşbaşı 2001). Akademik kurumlarda inançlar ve ideolojiler sistemi olmak üzere üç farklı düzey arasında oluşur: Yüksek öğretimlerde kurum kültürü; akademik kurum, meslek, disiplinlerin kültürü veya ideolojisi olmak üzere üç farklı düzeyde oluşur (Hergüner, 2000). Bailey (1994), yüksek öğretimlerde kültürün geçmişten günümüze gelerek yüksek öğretim felsefi temelli bir konuya sahip olduğunu belirterek ortaya güncel çıkmış olan idari ve mali özerkliğe sahip standartların paradigma değişikliği yarattığına dikkat çekmekte ve yükseköğretim örgütlerinin görevini güvenilir bir şekilde onarmak için gerekli kişisel ve uzmanca değişikliklerin olması gerektiğini vurgulamaktadır. Akademik kurumlar bir temel eğitim kültürünü oluşturmaktadırlar ve kültürü, akademisyenler, öğrenciler, idareciler, ebeveynler tarafından paylaşılan cemiyetlerin kültürel paradigması ve eğitim işinin özelliklerinden etkilenen varsayımlar, dini değerler, ortak noktalar ve sembolleri çevrelemektedir (Erdem ve İşbaşı, 2001). Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarındaki kültürel etkinliklerin değişimin; öğretim elemanlarının psikolojik özelliklerine, öğrenci yetiştire anlayışına ve fiziksel çevre ile olan etkileşime bağlı

olduğunu vurgulamaktadır (Sokugama, 1996). Akademik kültür üstünde, okulun dış çevresi, öğrencilerin toplumsal-iktisadi statüleri, kırsal ve kentsel alanlar, coğrafi özellikler, ebeveyn beklentileri ve toplum destek gibi unsurlardan oluşan toplumsal durumların baskısı da bulunmaktadır (Hallinger ve Leithvood, 1996).

Akademik kültürünün diğer bir alt kültürünü ise öğretim elemanları alt kültürü oluşturmaktadır. Öğretim elemanlarının desteği ile yetiştirilecek insan her dalda kendini geliştirmiş, geleceğe karşı görüşleri olan bilgi birikimi yüksek toplumsal ve bireysel farklılıklara açık gibi özellikler taşıması gerekmektedir (Güven ve Uçar, 2021). Öğretim elemanları grubunun kurum kültürüne yönelik algılamaları, motivasyonlarını ve gerek derslere gerek okuldaki başarılarına etki etmekte ve örgütün eğitim hedefleri yönünde etkili bir vurgu yapması, tatmin olmalarını ve mesleğe olan arzularını yükseltmektedir (Sokugama, 1996).

Öğrencilerin kurum kültürüne etkisi en az öğretim elemanları kadar etkilidir. Erdem ve İşbaşı (2001)'na göre öğrencilerin kurum kültürünü özümsemelerinde kampüs kültürünün büyük bir etkisi vardır. Kampüs kültürü, kampüste hangi faaliyetlerin etkili olduğu hangi faaliyetlerin istenmediği sınıf dışı davranışlarının hangilerinin kabul edilebilir hangilerinin kabul edilemez olduğu, hangi öğretim elemanlarının derslerinin tercih edilebileceği hangilerinin edilemeyeceği gibi öğrencinin pek çok başlıktaki idraklerini temelden etkiler. Bu noktadan hareketle üniversite kültürü, kampüs etkinlikleri ile ilgili öğrencinin kararlarını basitleştirici birçok kolaylık takdim eder (Green, 1998).

Her toplumun kendine özgü ortak değerleri olduğu gibi her kurumunda kendine özgü bir ortak değerleri vardır. Kurum kültürü, kuruma bağlı olan üyelerin, söz davranış ve iş yapma biçimlerini şekillendiren bu hareketler ile de diğer kurumlardan farklılaştıran değerlerdir. Kuruma ait kurum kültürü kurumdan kuruma farklılık göstermektedir. Kurumun kendine ait olan has kültürü o kuruma sonradan bağlanan bireylerin de o kurumun kültürünü özümsemiği görülmektedir. Literatür taraması sonucu; eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitenin örgütsel imaj düzeyine ilişkin algılarının cinsiyet ve sınıf değişkeni üzerine çalışmalar (Cerit, 2006; Şişli ve Köse, 2013) yapılmış olmasına karşın eğitim fakültesindeki öğrencilerin bağlı oldukları kurumun kültürüne olan algılarının cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından bir çalışma yapılmadığı saptanmıştır. Bu noktadan hareketle araştırmada Necatibey Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin bağlı oldukları kurum kültürü algıları ile cinsiyet, sınıf seviyesi ve bölüm/anabilim dalı değişkenleri göre anlamlı fark olup olmadığı sorgulanmıştır. Çalışmanın bu yönüyle özgün olduğunu ifade edilebilir. Bu bağlamda araştırmada; Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kurum kültürü algıları ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve eğitim görülen bölüm/anabilim dalına açılardan anlamlı fark var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada, betimsel tarama modeli temelinde yürütülmüştür. Betimsel tarama, geniş gruplarla gerçekleştirilen, gruptaki bireylerin bir konudaki ilgili fikirlerinin, tutumlarının incelendiği araştırmalardır (Karakaya, 2012). Üniversite öğrencilerinin kurum kültürü algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışma kapsamında öğrencilerin kurumlarına ilişkin fikir ve tutumları incelendiğinden çalışmanın betimsel tarama yöntemine yürütülmesinin uygun olduğu söylenebilir.

### Çalışma grubu

Araştırmanın evreni Balıkesir Üniversitesi (BAÜN) örneklemini ise Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerden veri toplamak amacı ile Etik Kurul Onayı alınmıştır (Ek 2). Örnekleme tekniği olarak ise basit rast gele örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında 1000 kişiye ulaşılmış fakat bunlardan 509'undan yanıt alınabilmektedir. Örneklem grubu belirlenen araştırma etik kurul onayı (Ek 2) alındıktan sonra uygulanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

NEF' te Kurum Kültürünü ölçmek amacıyla yürütülen çalışmada veriler, Erdem ve İşbaşı (2001) tarafından geliştirilen Kurum Kültür Ölçeği, araştırmacıdan izin alınarak kullanılmak üzere tercih edilmiş ve Google Forms'a aktararak uygulanmıştır. Ölçek 5'li likert modeline göre oluşturulmuş 31 maddeden oluşmaktadır. Bu ifadeler, kurum örgütündeki yapı-işleyiş, iletişimler, işleyişler, aidiyet ve semboller gibi temel örgüt değişkenlerine (boyutlarına) yöneliktir. Bu ölçeğin tercih edilme sebebi ölçeğin kurum kültürü ölçmek üzere geliştirilmiş olmasıdır. Ölçek verileri daha kolay toplamak amacı ile Google Formsa aktararak uygulanmıştır. Yapılacak çalışmada öğrencilerin bağlı oldukları kuruma olan algılarını ölçmek için bu yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen veriler SPSS22 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu bağlamda değişken ve verilerin dağılımına uygun düşen analizler belirlenerek uygulanmıştır.

## Bulgular

Bu kısımda “Kurum Kültürü Algısı” anketinden elde edilen verilerin analizi bulgularına yer verilmiştir.

### Nicel Bulgular

#### *Grupların Puanları Farkının Karşılaştırılması*

Grupların kurum kültürü algılarını belirlemek için t-testi (bağımsız örneklem) uygulanmıştır. T-testi uygulayabilmek için ön koşullar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. t-Testi uygulayabilmek için ön koşullar.

Normallik testi	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Toplam	Kadın	,042	395	,096	,988	395	,003
	Erkek	,092	111	,021	,971	111	,016

Tablo 1’e göre verilerin normallik koşulunu salamadığı görüldüğünden grupların ortalama puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann Withney-U Testi bulguları Tablo 2’de yer verilmiştir.

#### *Cinsiyet ile kurum kültürü algısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Bağımsız Örneklem için t-Testi, öğrencilerin kurum kültürü algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’te verilip devamında yorumlanmıştır.

Tablo 2. Mann whitney-U testi sonuçları.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Toplam puan	Kadın	395	251,56	99365	21155	,573
	Erkek	111	260,41	28905		

Tablo 2’ye göre kadın ve erkekler puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir (U=21155, p=,573). Buradan hareketle cinsiyetin kurum kültürü algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

#### *Sınıf düzeyi ile kurum kültürü algısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Grupların puan ortalamaları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinin belirlenmesi için gereken koşullar (normallik ve varyanslarının eşitliği) incelenmiştir (Can, 2016). Elde edilen sonuçlara Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Oneway Anova testi uygulayabilmek gerekli ön koşullar.

Normallik testi	Sınıf	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk			Çarpıklık-Basıklık	Varyansların Eşitliği
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.		
Toplam	1	,091	41	,200*	,970	41	,333	,339-1,28	,041
	2	,069	237	,009	,979	237	,002	,465-1,11	,041
	3	,056	200	,200*	,989	200	,137	,189-,889	,041
	4	,172	28	,034	,898	28	,010	1,19-3,83	,040

Tablo 3'te yer verilen bulgular grupların varyansları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $p > ,05$ ) tespit edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları tüm gruplar için verilerin normallik şartının sağlamadığı ( $p < ,05$ ) şeklinde yorumlanabilir. Ek olarak her bir grubun çarpıklık-basıklık katsayıları -1,5 - +1,5 arasında değerler yüklenmediği tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak verilerinin normallik ön koşulunu sağlamadığı ifade edilebilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Ayrıca grupların varyanslarının ( $p < ,005$ ) da eşit olmadığından hareketle verilerin normallik ve varyansların eşitliği ön koşullarını sağlamadığından Kruskal-Wallis testinin yapılmasının daha doğru olacağı sonucuna varılmıştır.

Tablo 4. Kruskal-Wallis testi sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ort.	F	p
Toplam puan	1	57	234,75	2,978	,395
	2	375	252,86		
	3	69	268,09		
	4	5	313,90		

Tablo 4 incelendiğinde sınıf düzeylerine göre kurum kültürü algıları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ( $p = ,395$ ) söylenebilir. Bu sonuç sınıf düzeyinin kurum kültürü algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

*Eğitim görülen bölüm/anabilim dalı ile kurum kültürü algısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Grupların puan ortalamaları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinin belirlenmesi için gereken koşullar (normallik ve varyanslarının eşitliği) incelenmiştir (Can, 2016). Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Grupların toplam puanlarına ait normallik testi

Normallik testi	Bölüm	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statis.	df	Sig.	Statis.	df	Sig.
	Sosyal bilgiler	,090	64	,200*	,968	64	,091
	Sınıf öğretmenliği	,142	62	,003	,951	62	,055
	Türkçe	,071	62	,200*	,968	62	,105
	Okul Öncesi Öğretmenliği	,077	70	,200*	,977	70	,222
<b>Toplam</b>	Türkdili ve Edebiyatı	,109	50	,186	,968	50	,190
	Fen bilgisi-Biyoloji-Fizik-Kimya	,092	95	,058	,976	95	,073
	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	,043	59	,200*	,987	59	,793
	İngilizce öğretmenliği	,110	44	,200*	,950	44	,057

Tablo 5'te yer alan bulgulardan hareketle  $p > ,005$  olduğundan verilerin normallik ön koşulunu sağladığı ifade edilebilir. Ayrıca diğer bir koşul olan varyansların eşitliğini belirlemek için Levene Testi yapılmıştır.

Tablo 6. Levene testi sonuçları

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
<b>Gruplar arası Toplam puan</b>	1,841	7	498	,077

Tablo 6'da yer verilen Levene Testi sonuçları  $p > ,05$  olduğuna işaret ettiğinden varyansların eşit olduğu görülmüş ve verilere Oneway Anova testi uygulanmasına karar verilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 7'de verilip devamında yorumlanmıştır.

Tablo 7. Oneway Anova Analizi sonuçları

Bölümler	n	ss	f	p
Sosyal Bilg.	64	71,38	14,80	4,82
Sınıf	62	79,50	14,47	
Türkçe	62	78,73	12,40	
Okul Öncesi	70	73,79	15,30	
Türk Dili	50	81,18	16,00	
Fen Bilgisi	95	75,61	13,65	
Rehberlik	59	84,61	18,31	
İngilizce	44	80,48	20,07	



Tablo 7’de yer alan Oneway Anova Analizi, sonucunda, grupların kurum kültürü algıları ortalamaları farkın anlamlı olduğu söylenebilir ( $p=,000$ ). Bu bakımdan eğitim alınan bölümün kurum kültürü algısı anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. Farklılığın hangi bölüm/anabilim dalları arasında olduğunu tespit edebilmek için de Tukey testi yapılmıştır. Bu noktadan hareketle bölüm/anabilim dalının kurum kültürü algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu ifade edilebilir. Farklılığın kaynağını Post Hoc testlerinden Tukey testi ile belirlenmiştir. Buna göre farklılığın yönü Sosyal Bilgiler ile Türk Dili ve Rehberlik arasında, Türk Dili ile Sosyal bilgiler arasında, Fen bilgisi ile Sosyal bilgiler arasında ve de Rehberlik ile Sosyal bilgiler arasında olacak şekilde tespit edilmiştir. Bölüm/Anabilim Dalı değişkenine göre çıkan bu anlamlı farklılığın nedeni okudukları okulda daha etkili buldukları ifade edilebilir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin kurum kültürü algısı üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Sınıf düzeylerine göre kurum kültürü algıları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Bu sonuç sınıf düzeyinin kurum kültürü algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Cerit (2006)’nın üniversitelerde örgütsel imaj üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin örgütsel imaj üzerine cinsiyete değişkenine göre bir farklılık göstermediğini ve sınıf değişkeni açısından ise örgütsel imaj görüşleri arasında bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. bu sonuca göre cinsiyet faktörü açısından yapılan bu çalışmanın sonuçları ile paralellik görülürken; sınıf değişkeni açısından incelendiğinde ise iki çalışmanın sonuçları birbiriyle aynı olmadığı görülmektedir. Sınıf değişkeni açısından oluşan bu farklı durumun nedeni çalışmanın farklı zamanlarda ve farklı şehirlerde yapılması olarak düşünülmektedir. Şişli ve Köse (2013) kurum kültürü ve kurumsal imaj ilişkisi üzerine yaptığı çalışmada, erkekler ve kadınlar birbirlerine çok benzemenin yanında bazı konularda birbirlerine tamamen zıt olabilirler buradan hareketle, kurum kültürü algısının şekillenmesinde cinsiyete dayalı bir farklılığın olabileceği düşüncesiyle geliştirilen, araştırmanın ilk bulgusu; öğrencilerin bağlı oldukları fakültelere yönelik kurum kültürü algıları bakımından cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Sarıyıldız ve Altunay (2023) kamu üniversitelerinde kurum kültürü-iç kontrol ilişkisi: bir kamu üniversitesinin yöneticileri üzerine yaptıkları bir çalışmada hakim kurum kültürünün hiyerarşi olduğu ve diğer kültür tiplerinin hiyerarşiyi izlediği bilgisine ulaşmışlardır. Bu noktadan hareketle hyerarşinin kurum kültüründe bir etkiye sahip olduğum fakat öğrenciler üzerine yapılan kurum kültürü çalışmasında sınıf düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu yönüyle elde edilen

sonuçların farklılaşacağı söylenebilir. Bunun sebebi ise yapılan araştırmalardan birinin yöneticiler üzerine diğerinin ise öğrenciler üzerine olması bir neden olarak düşünülebilir. Ünal (2022) eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt/kurum kültürünün performans üzerindeki etkisi üzerine yaptığı çalışmada kurumda başarılı bir kimliğin orta çıkmasının kurum liderine bağlı olduğu ve liderin farklı grupları bir çatı altında toplayarak onları çalışmaya teşvik etmede ne kadar etkin rol oynarsa kurumda oluşturulan kültürün de o denli sağlam olacağı kanısına varmıştır. Yapılan iki çalışmayı karşılaştıracak olursak sınıf ve cinsiyet üzerinde anlamlı bir farkın bulunmamasının nedenini kurumdaki lider veya çalışanların kurum kültürünü tek bir çatı altında tutmak için çaba sarfettiklerini söylenilebilir.

Her hangi bir resim galerisinde bir resme birçok farklı göz bakılmaktadır; resme bakan insanların karşısında duran resim aynıdır lakin bakılan o resme bakan insanların zihinlerindeki canlandırdıkları algı farklı olabilmektedir. Veya bazı insanlara yağmurun yağması mutluluk ve huzur verirken bazılarında ise korku ve endişe yaratabilir. Sadece cinsiyet farkından bile yola çıkarsak durumlara bakış açısı kabullenışı oldukça çeşitlilik gösterebilir. Kurum kültürü homojen şekilde dağılma şartını elinde bulundurursa dahi bu kadar çeşitliliğin arasında bile ortak bir norm ve değer oluşturmaktadır. Büyük ölçekte kurumdaki üyelerin cinsiyetinin önemi kalmamaktadır ve kurum üyeleri tarafından kurum kültürü cinsiyet farketmeksizin kurum üyeleri tarafından sahiplenilmektedir. Başka bir deyişle bu çalışmadan hareketle kurum kültüründeki üyelerin erkek ya da bayan farketmeksizin kurum kültür algılarında bir farklılığa yol açmadığı her iki cinsiyette de kurum kültürünü aynı derecede algıladığı farkedilmiştir. Öztürk (2015)'in Örgüt kültürü algısında cinsiyet faktörünün etkisi ve bir uygulama adlı çalışmasında cinsiyet değişkenine göre bir farklılık göstermediğini, insan doğası incelendiğinde aldığı kararlarda birçok farklı ve çeşitli değişkenin etkisi olduğu aşikârdır.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulguya göre, öğrencilerin kurum kültürü algısı üzerinde bölüm/anabilim dalı değişkenine göre grupların (kümeleri) yeterlik ortalamaları farkına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Buradan hareketle bölüm/anabilim dalının mesleki yeterlik üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. Farklılığın yönü; sosyal bilgiler-Türk dili ve rehberlik, Türk dili-sosyal bilgiler, fen-sosyal bilgiler ve rehberlik-sosyal bilgiler şeklinde bulunmuştur. buradan hareketle farklılığın yönü sosyal bilgiler ile Türk dili ve rehberlik arasında, Türk dili ile sosyal bilgiler arasında, fen bilgisi ile sosyal bilgiler arasında ve de rehberlik ile sosyal bilgiler arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Şişli ve köse (2013) kurum kültürü ve kurumsal imaj ilişkisi üzerine yaptığı çalışmada bölüm/anabilim dalı değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. bunun sonucuna göre bölüm/anabilim dalı değişkeni açısından iki

çalışmanın sonuçları birbirine paralellik göstermektedir. bölüm/anabilim dalı değişkeni açısından oluşan bu benzerliğin nedeni eğitim fakülteleri içerisinde ana bilim dalları farklılıkları bulunduğu için İİBF' de de bölümler arası farklılıklar bulunması ve bu farklılıklar iki çalışmayı birbirine çeken paralelliği sağladığı düşünülmektedir. Kılıç ve Memişoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin liderliğe ilişkin algıları sabit kaldığında, kurum etkililiği ve kurum kültürüne ilişkin algıları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır, mevcut çalışmada da öğrencilerin başarıya odaklanması ve hedefin sabit tutulması gibi durumlarının oluşmasıyla sınıf düzeyi ve cinsiyet alanında anlamlı ve pozitif sonucunun çıkacağı varsayılabilir. Buradan hareketle kurumda başarının ve motivasyonun önemi anlaşılmaktadır.

Yapılan bu çalışmada ölçeğin eski mezunlara uygulanmamasından dolayı kurum kültürünün canlı kalmasını sağlayacak faktörlerden birisinin eski mezunlar olup olmadığı tespit edilememiştir. Çetin ve Baş (2021), Kurum kültürüne ilişkin bir durum çalışmasında eski mezunların kurumda çalışmasının kurum kültürünün sürdürülmesi, geleneklerin devam ettirilmesi, kurumsallaşmanın kolayca sağlanmasında önemli pay sahibi olduklarını ileri sürmektedir. Kurumuma ne kadar hakimim? Çalışmasında kurum kültürüne hakim olmada cinsiyet değişkenine göre bir değişken olmadığı ancak anabilim dalı değişkeni çerçevesinde bakıldığında anlamlı ve geçerli bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Yani kurum kültürünün sürdürülebilir ve canlı tutulmasında cinsiyetin etkisinin olmadığı fakat anabilim dalının ekili olduğu söylenebilir. İnsanlar tarafından daha çok tercih edilen kurumların piyasada daha çok rağbet gördüğü ve buradan hareketle kendine daha çok paydaş çekerek toplumda daha değerli bir konuma gelebileceklerini ve kurumun bu şekilde daha sürdürülebilir kılındığını belirtmektedir (Ünüvar 2023).

### Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle şu öneriler getirilmiştir:

- Araştırma sonuçları öğrencilerin kurum kültürünün algılarının istenilen düzeyde olmadığını ortaya koymuştur. Bu noktadan hareketle kurum kültürünü geliştirmeye yönelik seminerler, konferanslar ve farklı anabilim dallarında bulunan öğrencileri bir araya getirecek çalışmalar yapılması,
- Geçmiş yıllarda kurumdan mezun olanlar ile kurumda okumakta olan öğrencileri sınıf düzeyi değişkeni göz ardı edilmeden bir araya getirilerek kurumun var olan kültürü, yeni katılan öğrencilere aktarılabilir. Bunlar özel simgelerle de desteklenebilir. Örneğin; süsler, anahtarlıklar, kuruma özel aksesuarlar gibi farkındalık oluşturacak semboller ile öğrencilerin mezun

olmaları üzerinden yıllar bile geçse bir hatıra ile onu okula bağlayan, hatırlarını canlandıran ögesi olmuş olacak ve de kurum kültürü sağlanmış olacaktır. Bu çalışmayı Türkiye genelindeki üniversitelere yayarsak Türkiye genelinde farklı yüksek öğretim kurumlarında çalışmanın uygulanması neticesinde, öğrencilerin tahsilinden hareketle benzer ifadelerle ulaşıp ulaşılmadığını ortaya koymak yüksek öğretim kurumlarında kaynaklara mühim katkıda bulunabilir.

### **Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu

Etik kurul kararının tarihi: 16.12.2022

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 2022/06

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

### **Kaynakça**

- Bailey, A. R. (1994). Accounting education: Gradual transition or paradigm shift. *Issues in Accounting Education*, 9(1), 1.
- Bektaş, F. (2016). Örgütsel imaj ve örgüt kültürü: Öğretmen adayları örneğinde nedensel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 1, 5-18.
- Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2006). Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitenin örgütsel imaj düzeyine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47), 343-365.
- Ceylan, M. (1998). Yeni kurulan yükseköğretim kurumlarında kurum kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 13, s. 49-54.
- Çeçen, A. (1996). *Kültür ve politika*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Çetin, M., ve Baş, Ş. (2021). Kurum kültürünün devam ettirilmesinde sürdürülebilir liderlik. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), s. 8232-8260.

- Erdem, F., ve İşbaşı, J. Ö. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 1(1), s. 33-57.
- Eroğlu, F. (1998). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Yayını.
- Green, C. M. (1998) A qualitative study of the student culture in a selected comprehensive high school in the United States, Digital Dissertation, Pub.no : AAT 9826532.
- Güven , S., ve Uçar, M. (2021). Fakültemizi ne kadar tanıyoruz? Örgüt kültürüne ilişkin bir araştırma. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(4), 403-426.
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration A case of finding out what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 98-116.
- Hergüner, G., & Reeves, N. (2000). Going against the national cultural grain: A longitudinal case study of organizational culture change in Turkish higher education. *Total Quality Management*, 11(1), 45-56.
- İplikçi, F., ve Topsakal, Y. (2014). Ç.Ü örgüt kültürünü belirleyen ve etkileyen boyutlar: Ampirik bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 47-60.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, A. Tanrıoğen (Ed.) *Bilimsel Araştırma yöntemleri*, (ss. 59), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kayalar, M., ve Özmutaf, M. (2007, 09 01). Gelişme yönelimli kurum kültürü ile yöneticinin yönetsel tutumları arasındaki ilişkisellik: 100 büyük sanayi kuruluşunda bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(3), 163-176.
- Kılanç, R. Ö. (2010). Kurum kültüründe ritüeller. *Marmara İletişim Dergisi*, 17(17), 201-213.
- Kılıç, F. & Memişoğlu, S.P. (2017). Bilim ve sanat merkezlerindeki öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri kurum etkililiği ve kurum kültürüne yönelik algıları arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 64, 69-85.
- Kocadaş, B. (2005). Kültür ve medya. *Bilig*, 34, 1-13.
- Öztürk, U. C. (2015). Örgüt kültürü algısında cinsiyet faktörünün etkisi ve bir uygulama. *Süleyman Dmirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 6(12), s. 62-86.
- Saraç, Y. (1990). *Sosyal bilimler ansiklopedisi* (Cilt 2). İstanbul: Risale Yayınları.
- Sarıyıldız, E., & Altunay, M. A. (2023). Kamu üniversitelerinde kurum kültürü-iç kontrol ilişkisi: bir kamu üniversitesinin yöneticileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası İşletme, Ekonomi ve Yönetim Perspektifleri Dergisi*, 1, 79-113.
- Sokugama, H. I. (1996). Faculty perception of organizational culture in community colleges. Digital Dissertation, 33-57.

- Şişli, G., ve Köse, S. (2015). Kurum kültürü ve kurumsal imaj ilişkisi: devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (41), 165-193.
- Şişman, M. (1994). Örgüt Kültürü. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Tabachnick G. B, Fidell S. L. (2015) *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı - using multivariate statistics* (6. Baskı), (Çev. Edt., Baloğlu, M.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Tanrıöğen, Z. M., Baştürk, R., ve Başer, M. U. (2014). İlköğretim okullarında cinsiyet ve örgütsel rollere göre örgüt kültürü algısı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 170-180.
- Terzi, A. R. (2007). Üniversite öğrencilerinin fakülte öğrenimlerine yönelik algıları. *Milli Eğitim*, 1-11.
- Ünal, H. M. (2022). Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt/kurum kültürünün performans üzerindeki etkisi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(10), 31-40.
- Ünüvar, S. (2023). Kurumsal sürdürülebilirlikte kurum kültürünün rolü: Eğitim sektörüne nitel bir araştırma. *Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, s. 167-173.



## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Towards the end of the third quarter of the 19th century, with the discovery of the qualified human resources within the institutions, the concept of culture was associated with institutions and the concept of corporate culture has entered the literature since the beginning of the fourth quarter (Şişli and Köse 2013). According to Terzi (2007), corporate culture consists of values, beliefs, norms and underlying the assumptions of the employees sharing appropriate behaviors.

Each society has its unique common values, as well as each institution has a unique common value. Corporate culture differs from other institutions with the elements of the members who are affiliated with the institution that shape the forms of vocabulary and work. Therefore, the culture of each institution varies from others. In institutions with its own culture, the individuals who are later attached to that institution assimilate the culture of that institution. When the literature is examined; Although the students' perceptions of the university's perceptions of organizational image levels were conducted on gender and class variable (Cerit, 2006; Şişli and Köse, 2013); There was no study in which the students in the faculty of education were examined in terms of gender and class variables. From this point of view, there was a significant difference according to the perceptions of the corporate culture to which the students studying at Necatibey Faculty of Education and the variables of gender, class level and department/department. It can be stated that the study is original in this aspect. In this context, Is there a significant difference between the perceptions of corporate culture of Necatibey Faculty of Education students and the department/department where gender, class level and education differs? The answer was sought.

### **Method**

The research was conducted in the descriptive review method. The universe of the study is Balıkesir University (BAUN) and the sample is the students of Necatibey Faculty of Education. The data of the study was collected in the fall semester of 2022-2023 academic year. The data of the study was collected online with the Corporate Culture Scale (preferred to be used with permission from the researcher) developed by Erdem and İşbaşıbaşı (2001). The data obtained from the research were analyzed through the SSPS22 statistical program. In this context, the analyzes by the distribution of variables and data were applied.

### **Findings**

As a result of the analysis of the data obtained from the research; The findings have been reached as there was no statistically significant difference between gender

and class level variables and corporate culture perception. However, there was a significant difference between the department and the perception of corporate culture. The direction of this difference is between social studies and Turkish language and guidance; Between Turkish Language and Social Studies; It has been determined in a way between science and social studies between social studies and social studies. The reason for this significant difference according to the department/department variable can be expressed as they find their departments more effective in school.

### **Conclusion, Discussion and Suggestions**

According to the findings of the research, it was seen that gender had no significant impact on students' perception of corporate culture. It can be said that there is no statistically significant difference between the total scores of corporate culture perceptions according to class levels. This result can be interpreted that the class level has no statistically significant effect on the perception of corporate culture. In his study on organizational image of Cerit (2006) on organizational image in universities, he found that there was no difference on organizational image according to the gender variable and that there was a difference between the views of organizational image in terms of class variable. According to this result, in terms of gender factor, in parallel with the results of the current study; When examined in terms of class variable, the results of the two studies are not the same as each other.

Based on the findings obtained from the study, it has been realized that the members of the corporate culture perceive the culture of corporate culture in both genders, regardless of men or women, in which they do not lead to a difference in corporate cultural perceptions. In the study of Öztürk (2015), the effect of gender factor in the perception of organizational culture and a practice, it is seen that organizational culture does not differ according to the gender variable, while it is obvious that many different do. According to another finding obtained from the research, a statistically significant difference was obtained when the students are aware of the average of qualification of the groups (clusters) according to the department/department variable on the perception of corporate culture. Şişli and Köse (2013) in their study on corporate culture and corporate image relationship, there was a significant difference compared to the variable of the department/department. In accordance with, the results of the two studies in terms of department/department variable are parallel to each other. The reason for this similarity in terms of department/department variable is thought that there are differences between the departments in the ECIBF since there are differences in the faculties of education, and these similarities provide parallelism to each other.

Based on the results obtained from the research, the following suggestions have been

made:

- Research results revealed that students' perceptions of corporate culture are not at the desired level. From this point of view, studies to bring together seminars, conferences and students in different departments to improve corporate culture can be carried out.
- In the past years, the graduates of the institution and the students who are studying in the institution can be brought together without ignoring the class level variable and the existing culture of the institution can be conveyed to the new students by the previous students. These can also be supported with special symbols.