



Yılda iki defa yayımlanan hakemli dergi, Yıl: 11, Sayı: 2 – Kasım 2024
A semiannual peer- reviewed Journal, Year 11, Issue: 2- Nov 2024

Sahibi/ Owner:

Prof. Dr. Osman Raşit Işık (Dekan/Dean)

Editör/ Editor

Prof. Dr. Uğur DOĞAN

Yardımcı Editör/ Co-Editor

Doç.Dr. Seda ATA ERDOĞAN

Doç.Dr. Şeyda SELEN ÇİMEN

Alan Editörleri

Özkan ÇELİK - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Rıdvan ATA - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Burçak BOZ YAMAN - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Nevin KOZCU ÇAKIR - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Ali YAKAR - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Halim SARICAOĞLU - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Yabancı Dil Editörü

Bilge ASLAN ALTAN

Perihan KORKUT

Gülşen ÖZTÜRK

Yayın Kurulu Sekreteryası (Secretariat)

Handan ÇELİK - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Orhan KAHYA - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Halil Emre KOCALAR - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi



Editöryal Büro/ Editorial Office

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Fakültesi 48000 Muğla, Turkey
(252) 211 1760

efdergi@mu.edu.tr

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/muefd>

Kapak resmi / Cover image: A. Cem ÖZAL, İsimsiz, 70x180 cm.(diptik), Tuval Üzerine Karışık Teknik, 2012



Değerli okuyucular,

Dergimizin 11. cilt 2. sayısını siz değerli okuyucularımızla buluşturmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Her yeni sayıda olduğu gibi bu sayımızda da çeşitli disiplinlerden özgün ve titizlikle hazırlanmış bilimsel çalışmaları bir araya getirdik. Yayın sürecimiz boyunca göstermiş olduğunuz ilgi, katkılar ve destek bizlere büyük bir motivasyon kaynağı olmaktadır.

Bu sayımızda, eğitimden toplumbilimlere, teknolojiden dil öğretimine kadar geniş bir yelpazede ele alınan makaleler, bilime katkı sunmanın yanı sıra toplumsal fayda sağlamayı da hedeflemektedir. Araştırma ve incelemelerin, hem akademik dünyaya hem de pratik uygulamalara ışık tutacağına inanıyoruz. Özellikle, çağımızın dinamiklerine uygun konulara yönelik yapılan çalışmalar, bilimsel gelişimin sürdürülebilirliği açısından son derece önemlidir.

Dergimizin temel ilkelerinden biri, bilimsel bilginin paylaşımını sağlamak ve akademik çalışmalara katkıda bulunmaktır. Bu bağlamda, her bir makalenin detaylı bir hakem değerlendirme sürecinden geçtiğini ve bilimsel etik ilkelerine uygun olarak yayınlandığını belirtmek isteriz. Bu sürece katkıda bulunan değerli hakemlerimize ve yayın kurulu üyelerimize gönülden teşekkür ediyoruz.

Dergimizin bu sayısının, akademik dünyada yeni tartışmalar başlatmasını, bilimsel bilgi birikimini artırmasını ve uygulamaya yönelik değerli sonuçlar ortaya koymasını temenni ediyoruz. Umut dolu bir gelecek için bilimin rehberliğine her zamankinden daha çok ihtiyaç duyduğumuz bu dönemde, siz değerli okuyucularımızın katkılarının bilime ve topluma yön vereceğine dair inancımız tamdır.

Bu vesileyle, önümüzdeki sayılarımızda da birlikte olmayı ümit ediyor, katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyoruz. Dergimizin akademik yolculuğuna eşlik ettiğiniz için minnettarlığımızı sunarız.

Saygılarımızla,

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulu adına

Prof. Dr. Uğur Doğan (Editör)



Bu Sayıda Görev Alan Hakemler

Sıra	Hakem	Kurum
1	Abdullah Gökdemir	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
2	Bayram Tay	Hacettepe Üniversitesi
3	Erol Duran	Uşak Üniversitesi
4	Derya Çobanoğlu Aktan	Hacettepe Üniversitesi
5	Fatma Öztürk Dağabakan	Atatürk Üniversitesi
6	Güleser Korkmazer	Trakya Üniversitesi
7	Hakan Akdağ	Mersin Üniversitesi
8	Hakan Koğar	Akdeniz Üniversitesi
9	Havvaana Karadeniz	Ahi Evran Üniversitesi
10	Lokman Tanrikulu	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
11	Mehmet Şükrü Bellibaş	Adıyaman Üniversitesi
12	Muhammet Yaşar Yüzlü	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
13	Özen Yıldırım	Pamukkale Üniversitesi
14	Seher Yarar Kaptan	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
15	Şerife Güneş	Yakın Doğu Üniversitesi
16	Tahir Balcı	Çukurova Üniversitesi
17	Turan Parker	Pamukkale Üniversitesi
18	Zeliha Tuğuz	Mersin Üniversitesi

Tüm Hakemlere katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Dergi Editörü
Prof. Dr. Uğur Doğan



İçindekiler / Content

N.	Başlık – Yazar / Title -Author	Sayfa / Page
1	Correction: Investigation of Parents' Experiences about the Inclusive Education of Turkish Students with Special Educational Needs in England Düzeltilme: İngiltere'de Özel Eğitim İhtiyacı Olan Türk Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Ebeveyn Deneyimlerinin İncelenmesi Tansu İnce Çakan	Correction Article 138-155
2	The Effect of Teaching Social Studies Course with Demonstration Method on Course Success and Attitude towards the Course Sosyal Bilgiler Dersinin Gösteri Yöntemi ile İşlenmesinin Ders Başarısına ve Derse Yönelik Tutuma Etkisi Murat Salur & Zafer Çakmak	Research Article 156-181
3	The Effect of Whether the Item Contains Visuals or Not on Item and Test Statistics Maddenin Görsel İçerip İçermemesinin Madde ve Test İstatistiklerine Olan Etkisinin İncelenmesi Sibel Aydoğan & Tuba Gündüz	Research Article 182-206
4	Extensive Writing in Tertiary Education Üniversite Eğitiminde Kapsamlı Yazma Behçet Erden & Perihan Korkut	Research Article 207-228
5	On the Relationship of Sociolinguistics to Language Teaching Toplumdilbilimin Dil Öğretimiyle İlişkisi Üzerine Mehmet Kahraman	Derleme 229-260
6	The Effect of Using the Augmented Reality Technology on Student's Achievements and Motivations Against the Course in Science Education Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi Kullanımının Fen Eğitiminde Öğrenci Başarılarına ve Derse Karşı Motivasyonlarına Etkisi Saliha Sarıyıldız, Paşa Yalçın & Sema Altun Yalçın	Research Article 261-292
7	Primary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs in Organizing Trips in Life Science Course and Their Evaluations About Out-of-School Learning İlkokul Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Gezi Düzenleyebilme Öz Yeterlik İnançları ve Okul Dışı Öğrenmeyle İlgili Değerlendirmeleri Bayram Tay & Gamze Nur Doğan	Research Article 293-336
8	Evaluation of the Curriculum Implemented in the German Language and Literature Undergraduate Program Based on Students' Opinions: The Case of Fırat University Alman Dili ve Edebiyatı Lisans Programında Uygulanan Öğretim Programının Öğrencilerin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi: Fırat Üniversitesi Örneği Fatma Karaman	Research Article 337-374

Investigation of Parents' Experiences about the Inclusive Education of Turkish Students with Special Educational Needs in England¹

Tansu İNCE ÇAKAN²

About the article

Received: 11.12.2023

Accepted: 17.04.2024

Published: 15.05.2024

Keywords

Inclusive education
parental satisfaction
multicultural parents

Abstract

This qualitative study explores the experiences of Turkish parents whose children with special education needs (SEN) attending inclusive settings in England. Despite a growing interest in inclusive education, international parents' perspectives on the effectiveness and quality of such education have received limited attention. The study emphasizes the importance of considering the experiences and perceptions of non-native parents in planning and implementing inclusive programs, as their perspectives contribute to the development of culturally responsive inclusive education. Four Turkish parents who have children with SEN participated in semi-structured interviews, revealing five themes related to their experiences with their children's inclusion. The findings indicate mixed experiences with inclusive education in England, validating some findings from existing literature. The study suggests that living in England had both positive and challenging impacts on the inclusive education of SEN children, and the differences between Turkish and British educational systems presented certain difficulties. Additionally, the professional views towards individuals from different ethnic backgrounds influenced the experiences of Turkish parents living in England, as reported by the participants. Taken together, these results stimulate useful considerations to promote better practices in inclusive education.

For Citation

İnce Çakan, T. (2024). Investigation of Parents' Experiences about the Inclusive Education of Turkish Students with Special Educational Needs in England. *MSKU Journal of Education*, 11(2), 138-155. DOI: 10.21666/muefd.1403529

In recent times, there has been a growing emphasis on inclusion in various societies, driven by its perceived role in fostering social cohesion (Armstrong et al., 2011). Additionally, it is viewed as a strategy to support reform and embrace diversity (Ainscow, 2005). The concept of inclusion aims to enhance the participation of students with SEN in regular curricula by adapting it to their needs, thereby reducing their effective exclusion from local school communities. A notable shift from integration, referring to the placement of students with special education needs (SENs) into mainstream settings without any provisions for children with special needs (Vanderpuye, 2013), to inclusion has occurred in various nations, such as the United States, the United Kingdom, the Scandinavian countries, and Turkey. This shift involves actively involving special needs students in regular settings, moving beyond mere physical presence in mainstream classrooms, as increasingly observed (de Boer et al., 2010, Lamport et al., 2012).

In 2023, national statistics on special educational needs in England, as reported by the Department for Education (DfE, 2023), indicate that a total of 1,572,555 students received SEN support, including those with and without an Education, Health, and Care Plan. This represents an increase of more than 87,000 in the number of students with SEN compared to the previous year. The sheer magnitude of this figure suggests a likely increase in the proportion of students with SEN within regular education in England.

¹ This study was derived from the author's master's thesis.

² University of Plymouth, tansu_ince19@hotmail.com, ORCID: 0009-0007-1061-4363

However, it is important to note that the growth of inclusive education and the higher enrolment numbers do not necessarily provide insights into the quality and success of such educational initiatives (Frazeur Cross et al., 2004). In other words, focusing on qualitative developments may be more useful than numerical data.

Understanding the key factors influencing success in the inclusive education process is crucial for fostering a more inclusive school environment (de Boer et al., 2010). The importance of families, who have a great role in the application of the knowledge acquired in inclusive education in daily life and in ensuring the permanence of these skills, in the success of inclusive education cannot be discussed (Erden & Aslan, 2022). Frazeur-Cross et al. (2004) emphasizes that parents, who bear the primary responsibility for supporting their children's development, exert a significant impact on the implementation of inclusion. Stevens and Wurf (2020) emphasise that parents are the most important advocates for their children's education and their involvement in education reform is vital. Moreover, Vanderpuye (2013) indicate that programmes are likely to achieve greater success and durability when parents actively participate in the action team. Therefore, it is unsurprising that numerous studies, considering various countries, have explored parents' experiences, attitudes, perceptions, and satisfaction regarding their children's education (e.g., Bitterman et al., 2008, de Boer et al., 2010, Freeman et al., 1999, Leyser and Kirk, 2004, Rätty and Kasanen, 2007). On the contrary, it can be a critical resource when it is considered as a means to improve inclusive education.

Research confirms that the majority of parents of children with special educational needs and typically developing children have a positive view of inclusive education (de Boer, Pijl and Minnaert, 2010; Elkins et al., 2003; Freeman et al., 1999; Stevens and Wurf, 2020). For instance, Narumanchi and Bhargava (2011) found that many parents endorse inclusive education due to its positive impact on students' language, social, and motor skills, its support for friendships, and the provision of positive role models. In other words, the fact that inclusive education enables children to gain social life skills through real life experiences (Koçyiğit, 2015) is one of the main reasons why parents view this education positively. Significantly, Elkins et al. (2003) underscores the idea that the elevated expectations and increased mental stimulation in regular educational settings contribute to improved academic achievement and functional skills in children. Therefore, it can be said that the effect of inclusive education on children's development shapes parents' perspectives.

However, despite numerous investigations indicating substantial parental favourability towards inclusive education, many parents have voiced reservations and concerns about its implementation. Fears of verbal and physical abuse by classmates who are typically developing, social marginalisation, teasing, poor instruction, slow academic achievement, and the attitudes of mainstream teachers towards children with special education needs are some of the concerns that may arise (Leyser and Kirk, 2004). Palmer et al. (2001), for instance, found that some parents felt that their children had not received enough academic or social support in regular classes. According to a parent who participated in the study, teachers in mainstream schools tend to focus more on the academic curriculum than on individual training or life skills that are vital for children with special education needs. Runwick- Cole (2008), in her study conducted in England, found that parents believed that almost all their children with moderate learning difficulties attending inclusive classes were taught by assistant teachers. According to Gilmore, Campbell, and Cuskelly's (2010) study, most parents of children with Down syndrome believed that their children's requirements would be better served in classrooms with separated classrooms. This belief reflects parents' concerns about teachers' need for ongoing training in inclusive education and their ability to provide individualised instruction (Stevens and Wurf, 2020). However, other reasons for negative parental views on inclusive education are the belief that children with special needs are not welcomed by classroom teachers in mainstream classes, big class sizes, difficult learning environments and teachers' limited willingness to address the varied needs of every student. (Elkins et al., 2003).

In addition to exploring parents' perceptions and views on inclusion for their special needs children (e.g. Elkins et al., 2003; Gilmore et al., 2010; Parsons et al., 2009b; Stevens and Wurf, 2020), there is also a focus in the literature on parental satisfaction with this educational setting. For example, Freeman et al. (1999) conducted a comprehensive study and found that while all parents were satisfied with their children's present educational placements, parents whose children had special education needs and were

enrolled in regular classes tended to be more satisfied. Parsons et al. (2009a), on the other hand, discovered in another thorough study that parents of SEN students whose children attended special schools were the most contented parents. The literature suggests a number of variables to mediate the degree of satisfaction with inclusive education, some related to the child's features such as having severe or mild disabilities (Leyser and Kirk, 2004) and the type of disability they have (Kasari et al., 1999). However, Zanobini et al. (2018) did not find any link between specific types of disability and parental satisfaction in their study. Moreover, parental satisfaction was found to be correlated with additional aspects, such as parents' perceptions of their involvement in their children's education and the school's atmosphere (Laws and Millward, 2001) and others related to contextual factors like the parents' cultural background (Sontag and Schact, 1994). Also, Lovitt and Cushing (1999) emphasize that one of the keys to the successful education of students is communication and collaboration between parents and educators. In conclusion, the limited number of family satisfaction studies in the field of special education and contradictory findings indicate the need for further research in this field.

Studies reveal the effects of culture in education. Herring and White (1995) state that there might be variations in students' cognitive learning processes due to their ethnic origin. Each society has its own cultural values, beliefs and priorities and these elements deeply influence the educational process. For this reason, it is emphasised that the concept of multiculturalism should be a part of the education system to support the development of individuals, especially in countries consisting of multicultural societies (Cirik, 2008) where there are two or more cultural communities (Alan, 2022). Advocates of multicultural education argue that the education system of a country should meet the needs of everyone living in that country and provide equal opportunities in education for all social segments (Açıklım, 2010). In fact, this is the main purpose of inclusive education practices, which states that education should be equal and fair for everyone for individuals to benefit from education in the best way and realise their potential. By saying "everyone", Bauer (2009) means not only students with SEN, but also anyone who is exposed to any disadvantage or at risk of exclusion, such as minority ethnic and belief groups, asylum seekers and refugees, gifted and talented students.

As stated by Alan (2022), the UK is one of the multicultural countries. According to the data of the UK Office for National Statistics 2021 (ONS, 2022), 16.8 per cent of the population consists of immigrants. This represents a significant proportion of the immigrant population in the country and reflects the diversity and multiculturalism of the UK. In this context, in order to improve the quality of inclusive education in England, it is important to understand the views of children from different ethnic backgrounds and their families about inclusive education. Taking these views into account can contribute to efforts to provide a more inclusive and effective educational environment. Therefore, in order to give Turkish parents a voice in the evaluation of educational services in England, it is crucial to explore their experiences of inclusive school practices. Consequently, this study aims to contribute to the existing literature by delving into the experiences of multicultural parents who play vital roles in the success of inclusion programs in England.

The primary objectives are to address the following questions:

- What are the perceptions of Turkish parents living in England regarding inclusive education for their children with SEN?
- How does living in a foreign country influence the experiences of these parents in relation to their child's inclusive education?

Method

Research Design

In this study, a qualitative research approach was adopted. Qualitative research is “an ascribe to explore and understand the meaning that individuals or groups attribute to a social or human problem” (Creswell, 2014, p.4). This study will try to understand the experiences of Turkish parents living in England about their children's inclusive education. In order to realise this aim, a case study, which is one of the qualitative research designs, was used. Johnson and Christensen (2014, p. 104) stated that

the case study method refers to "research that provides a detailed account and analysis of one or more cases". In this context, Turkish parents' perceptions of inclusive education in England were analysed. The ethical aspects of the research were approved by the Research Ethics Committee of the University of Bristol and registered with reference number 4868.

Participants

The study employed a purposive sampling method in line with its objectives, a commonly favoured approach in qualitative research for identification and selection cases rich in information relevant to the topic (Palinkas et al., 2015). This method is particularly useful for including individuals with specific, limiting and sometimes hard-to-reach qualities (Yıldız, 2017). In this regard, participants were carefully chosen based on criteria such as being of Turkish origin living in England and having a child with SEN in an inclusive setting. In light of this, four participants were chosen to best represent the study's goals. For case studies, four participants are a suitable amount (Creswell, 2014). The characteristics of the participants and their children are outlined in Table 1.

Table 1. Characteristic of participants and their children

Code of parents	Time lived in England (years)	Age of parent	Education level of parent	Name of child (Pseudonym)	Age of child	Grade	Diagnosis	Time in inclusive education	Type of inclusion
P1 (Mother)	9	29	Primary	Alvin	8	3	Down Syndrome	3 years	Part time
P2 (Father)	35	60	High School	Darcy	12	7	Down Syndrome	6 years	Full time
P3 (Mother)	27	50	2-years-higher Education	Edward	14	9	Asperger's Syndrome	3 years	Full time
P4 (Mother)	4	48	Bachelor's degree	Jacob	9	4	ADHD	2 years	Part time

According to Table 1, it can be observed that the participants' children are boys with SEN aged between 8 and 14, attending either part-time or full-time inclusive education. Two of the children have Down syndrome, one has Asperger's syndrome, and the other has been diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Additionally, most of the participant parents are female, with only one male participant. The duration of the participants' residency in England varies between 4 and 35 years.

Data Collection Method

In qualitative research, interviews hold significant importance due to their role in allowing participants to express their experiences, understandings, and insights as verbal (Davies, 2010; Ritchie et al., 2013). Among various qualitative interview formats, a semi-structured approach was chosen for this study. This format provides a protocol to adhere to while also offering opportunities for follow-up questions based on the interviewees' responses. As a result, it is widely regarded as a popular tool in qualitative research, enabling participants to communicate openly while allowing researchers to delve deeply into topics and facilitate meaningful interactions (Davies, 2010). Therefore, the data were collected through face-to-face, one-to-one semi-structured interviews. The interviews were audio recorded with the permission of the participants.

Participants were given an information sheet, which described the intended study and provided the researcher's contact information, and invited to sign an informed consent form, which all were willing to do. Additionally, participants were given the option to choose the interview location. Each interview commenced with general small talk to establish communication, followed by the protocol including 20

basic questions gathered around 10 topics such as "What factors do you think have been barriers to their school experience?", "What are the effects of living in England in terms of your child's education?", "What was the challenges/benefits of being international?" to elicit parents' experiences of inclusive education for their children with special needs. The interviews lasted 45 minutes on average, but some parents exceeded this time by giving more detailed explanations. On the other hand, one parent was not able to respond sufficiently even to the probing questions asked to elicit more detailed answers, and the interview lasted less than 45 minutes because she could not fully explain her experiences.

Semi-structured interview questions were developed by incorporating insights from the literature and then shared with field experts working in the University of Bristol. Any questions that were unclear were revised based on the feedback and recommendations provided by the experts.

Data Analysis

The data in this study were interpreted using thematic analysis, which "involves, discovering, interpreting and reporting patterns and clusters of meaning within the data" (Ritchie et al., 2013). This analysis method involves the following steps: Firstly, interviews conducted via audio recordings were transcribed into written form as raw data. The process of transcribing and analysing data is a challenging yet exciting phase in qualitative research (Ritchie et al., 2013). The transcripts were read repeatedly to become familiar with the content of the data. Subsequently, potential overarching codes referring to the experiences of Turkish parents regarding inclusive education were assigned. Following this process, irrelevant and unnecessary information was eliminated, and potential codes were narrowed down to form a set of common codes and themes. Combining the four transcripts under general themes was overall challenging due to their uniqueness and differences. However, despite these challenges, based on the identified common codes and themes, a final set of five themes was determined.

Findings

The primary focus of the current study was to delve into the experiences of Turkish parents regarding the inclusive education of their children with SEN in the England. Five main themes emerged as central to these experiences, and they are discussed in the following order: 1) diagnosis; 2) teachers' approaches towards inclusive education; 3) parents' perspectives on inclusive education; 4) parental involvement; 5) effects of living outside their home countries on parents' experiences.

Diagnosis

It was unexpected that, even though parents were not specifically questioned about their children's diagnostic process, the most of them raised this issue. This theme revolves around the impacts of the diagnosis on children with SEN and their families. These effects varied for each family. While one parent might have recognized the child's situation and pursued a diagnosis to alleviate uncertainty, another might have initially resisted acknowledging the child's condition, even in cases such as Down Syndrome that could be identified before birth, due to concerns about labelling:

In the pre-diagnosis period I went to the school every year and I said that my son has something. It could be autism... it could be Asperger. One of teachers said that aa... there is no something, sons are always like this. (P3)

No matter what these children do does not work after they've been labelled. They decide about such children before knowing them. (P2)

They mentioned that their children's condition became more apparent when in the company of their typically developing peers at school, leading to a need for one-to-one lessons to bridge the gap. As the subsequent statements suggest, a diagnosis facilitates access to additional provisions such as learning support rooms and extended instructional time:

His condition was more noticed when Jacob' problems emerged in the school. (P4)

Because we do not have a statement, they do not want to take Darcy into one-to-one classes. (P2)

I mean, all these things, going to that class, and one-to-one studies are all about diagnosis. Because the school needs funding to meet them. (P4)

Some parents shared that the journey became more manageable after their child's diagnosis, while others expressed that it facilitated their child's acceptance of the differences in themselves. A diagnosis might draw attention to the needs of children with SEN, and consequently they are more likely to accept themselves as they are. In other words, it may be that getting a diagnosis helps parents, teachers, and even children themselves feel less stressed since it removes uncertainty.

I mean, the process after diagnosis was easier. (P4)

After that... he made peace with himself. He saw himself not like others did, but like "I am different". My differences are my qualities. This is a good thing. And within three or four months he became happy at school because he does not see himself as, "I am weird," but "I am Asperger." (P3)

There was a belief held by some parents that the sooner a diagnosis was made, the more assistance and support could be provided. These remarks suggest that relating an issue to its root cause can help the child, family, and community understand the situation better. The diagnosis may also have the benefit of keeping parents from feeling hopeless by directing their decisions and behaviour.

For example, if he had been diagnosed at the beginning of elementary school, this child would have already been given help, and the problems regarding reading and writing could have already been addressed. (P3)

Moreover, having a diagnosis could alleviate parents' feelings of inadequacy and guilt for being unable to address their children's challenges.

Initially, before he was diagnosed, I felt something like, is there something wrong with me? Because I cannot reach the goal no matter how hard I try, so my child is having difficulty in reading and writing. I wonder, am I insufficient? (P3)

Depending mostly on how parents interpret the diagnosis, receiving a diagnosis has varying effects on each person and their families. Lastly, all parents had experienced the diagnostic process in England nevertheless, that none of the parents considered this procedure easy or comfortable.

Teachers' approaches towards inclusive education

All the parents emphasized that teachers' approaches toward children with SEN had a profound impact on the implementation of inclusive education and the overall educational process for these children. One parent expressed dissatisfaction, noting that the teacher ignored their child, neglected them during class activities, and displayed a negative attitude. Here, it is important to stress that serving the needs of children with SEN takes importance over integrating them into mainstream settings.

I went to school trip with Darcy. I noticed ... the teacher approached us and showed something to Darcy's friend Harry (pseudonym) and said that we learned it at lesson. Some time passed. We went into the building. The teacher asked another question to Harry again. Darcy touched the vitrine inside the building, teacher said Darcy that do not do it... the teacher did not ask anything to Darcy, did not try to teach anything and did not give him any chance. (P2)

On the other hand, doing nothing special for children with SEN does not necessarily mean that a teacher's attitude is totally negative. When they asked about teachers' approaches toward accommodating their children with SEN in regular classes, parents, despite prior comments indicating that nothing special was being done for such children, have expressed that teachers generally welcomed their children with SEN into their classes.

Teachers really favour about Jacob ...and their attitudes are very good. Especially when they face his behavioural problems, they say that this is our job, we understand him, he does not do it consciously, he does it because of his control problems. (P4)

She was positive. She did not pressure Alvin. (P1)

For me, the attitudes of the school were very important, and it was obvious that Edward was so happy at school. (P3)

However, despite the positive perception of acceptance into the classroom, it was asserted that teachers did not make a concerted effort to teach these children with SEN, and there was a negative belief in their

ability to learn. The comments show that parents believed that being placed in an inclusive setting was not sufficient in itself to ensure that their children would receive necessary and adequate support.

In fact, no different things have been done for Alvin in the class. (P1)

I believe that if teachers took on responsibility, Edward would be at different position. Yes, you see something but is that enough? I do not think so... they do not believe that he can be successful. They are not sincere... they are only doing their duties, but they are not doing much. (P3)

This is what we always say at school, this school sees the disabled side of Darcy's first, then they see him. (P2)

Turkish parents noticed a connection between the support from school administrators and the attitudes of teachers regarding inclusive education.

... His education was good from the second to the fifth grade. Then the management changed, and the administration wanted to remove these children from school in order to raise the overall success of the school. ... Teachers in the school were good... When the administration changed, everything was turned upside down. (P2)

According to parents' comments, there appeared to be some inconsistency between the teachers' affective and cognitive attitudes and their behaviour. This discrepancy might have various explanations. Teachers may resist inclusion for various reasons, including concerns about class size, insufficient time for preparation, lack of experience with such children, a lack of knowledge about disabilities, and academic concerns.

After the teachers learned about Edward's condition, they loved him very much... There were no educators who did not want him in the class, but some who did not have enough knowledge about him made him feel disturbed. (P3)

There is a concern about academic achievement here as well as in Turkey. I mean there are 30 students in the class and the teacher has to bring them to a certain academic level, but Jacob is preventing it. (P4)

Formerly the schools were very good [with accommodating a child with SEN], but the school has started to deteriorate because the schools in our region are trying to raise their students' grades, so they do not want your child, but to eject him. (P2)

The teacher was very good, but can she care about which one? Because there are so many children. (P1)

Although only one parents could directly acknowledge the negative approaches toward accommodating children with SEN in mainstream classes, all the parents agreed that teachers' positive attitudes declined when it came to believing in the children's ability to achieve academically, and teachers did not provide for the special needs of the children in the inclusive settings. Although such students were placed in mainstream classes and schools due to their legal rights, this mandate could not prevent the bias of the teachers against them. Therefore, it can be said that teachers' attitudes towards inclusive education and students significantly affect the experiences of families with such education.

Parents' perspectives on inclusive education

In addition to the attitudes of teachers, the perspectives of parents on inclusive education play a crucial role in supporting its effectiveness and influencing its evolution. Despite having supportive attitudes towards inclusion, parents may exhibit diverse approaches to this form of education. For instance, when they asked about their preferred type of education for children with SEN, some parents expressed a desire for their children to be placed in inclusive settings primarily for social development and preparation for real-life scenarios. However, they also indicated a preference for separate classes for developing academic skills.

I told the manager that I would like Alvin to receive certain lessons in a separate class... I want one-to-one classes for him. (P1)

... Because life is an example of inclusion, it's important for him when he goes into life. ... he can go also Atlantis [name of the separate class] when he needs to go, or whenever he wants. But I would like him to spend more time in inclusive settings. (P4)

According to these parents, education in a separate class posed a hindrance to their children's academic development rather than promoting it. They asserted that a regular education setting was advantageous not only socially but also academically. This highlights the diversity of perspectives among parents regarding the most beneficial educational environment for their children with special educational needs and their different expectations from inclusive education.

In essence these children do not need one-to-one lessons at all. When they give one-to-one, they are dulling such children's intelligence. Because it means discrimination. One-to-one is also decreasing expectation from such children. (P2)

However, none of these parents considered changing their children's school or type of education, even if they had negative experiences with them. Parents tend to favour a process that is already underway, as the familiarity and comfort associated with it reduce the likelihood of dissatisfaction and the challenge of adapting to new experiences.

I did not think about changing schools. The school is close to our home. In addition, all the children know and love Alvin. He was used to the school and he has been going to the same school for four years. (P1)

I do not think to change school although it's a bit far from us right now. As I said, there are friends of Jacob there, a process started, the teachers know him very well, they know very well what to do, all the plans for him are carried out. That's why I never thought of changing the school. (P4)

We did not think about changing the school. He was already in the fifth grade, [and had attended this school] from the kindergarten to the fifth grade, [and] all the friends in the same class helped Darcy. (P2)

Parents emphasized the positive effects of inclusive education on their children with SEN, particularly in terms of fostering normalization and self-acceptance.

I think Edward always wants to see himself as normal. So, if he went to a different school, Edward's feelings about himself would not be good. He would not be at peace with himself, so he could not love his own features. If he attended a special school, he would always be thinking, I have autism. (P3)

Parental involvement

The participants also discussed the influence of their involvement in the education of their children with SEN on their experiences with inclusive education. Regarding their communications with their children's teachers, the parents in this study expressed that their interactions with educators were limited or ineffective.

We come to the parents' meetings and we have only five minutes. I do not want only five minutes. I prefer that they say if there is something the parents want to discuss, we should come to school after lessons are finished and our teachers will be available. We need a little more time, ... and it is better to have half an hour. (P3)

We just meet once in a year. (P1)

I did not have much communication with the classroom teacher. She was passive on this subject. (P4)

However, participants identified additional barriers to parental involvement, including limitations imposed by high class sizes. They emphasized that teachers were burdened with excessive workloads, which serves as another obstacle to their active participation in their children's education.

The classroom teacher does not inform parents thoroughly enough because she is responsible for many students as mentioned before. But in the other class (referring to the special education class), the teacher accommodates fewer children. She can give more information because she can concentrate more on Jacob. (P4)

For example, there were class teachers who know lot of things. But here, the teacher is responsible for ten classes. S/he has a lot of work. Can s/he be interested in each student? I mean, in this case, the works would never end. (P3)

Moreover, Turkish parents identified the language barrier as an additional obstacle to their participation in their children's education. This obstacle adds a distinct challenge to their ability to participate fully in their children's academic experiences and school-related activities.

I do not have much English. I could not tell him anything, nor did he tell me. I cannot discuss my issues in English. (P1)

Participants were also queried about their experiences with Individualized Education Program (IEP) meetings, a pivotal aspect of special education that offers another avenue for parental involvement in the education of their children with SEN. Despite the significance attached to these meetings and their mandated nature by state legislators, suggesting that parents are recognized as stakeholders in the decision-making process, participants reported feeling excluded from these crucial discussions.

I was never invited to such meetings. They never mentioned about IEP, I do not have any knowledge on this issue. (P4)

Darcy was home-schooling in the sixth grade. They decided it without our knowledge. They telephoned us and told us that a teacher will come to our house. (P2)

Parents, despite having the legal right to appeal decisions related to their children's education, find that the practical implementation of this right is ineffective. In essence, the formal mechanism designed to provide parents with an opportunity to be actively involved in decisions concerning their children's education, as mandated by legislation, was not functioning as intended.

At the end of the primary school before finishing the term, a list is given to all parents, so they can choose their children's secondary schools. They can choose four schools. We went to some schools and asked if they could accommodate our child's condition and accept him. If they said yes, we chose them and gave our list of choices, but our selections were ignored and we were told our child needed to go to a special school. I objected to this decision, but it did not work. (P2)

Effects of living outside their home countries on parents' experiences

This theme was emerged from responses given by parents when they were asked whether living a foreign country affect their experiences with their children's inclusive education. Interestingly, this theme displayed the least amount of agreement among the participants compared to other themes. The point of convergence was that, although they were asked nothing related to their experiences in Turkey, they all compared England's and Turkey's inclusive education policies and practices.

I already came here for Jacob's education. Because I know my future in Turkey. I did not want teachers to label Jacob as a naughty child who was disruptive in school. (P4)

No, no there is no negative effect. I think it was better to be here because these issues have been dealt with here for longer than in Turkey and England is ahead. People have been waking up more recently in Turkey. I do not think that Edward would be recognised there. They would say that this is his nature. (P3)

They are educating well. They're looking after everything. But that would be difficult to achieve if I was in Turkey. Probably I would not have received half of the benefits. Economic conditions should be good to achieve it. Private schools ... private doctors ... these are available here. (P1)

In general, parents held the belief that England was significantly more advanced than Turkey in terms of services provided for children with SEN. The overall experiences of the parents regarding inclusive

education while living in England were positive. However, it's worth noting that at least one parent had negative experiences, primarily due to being unfamiliar with the education system in England.

Living here, not knowing the system ... because we did not receive our education here... these were detrimental to us. These are our bad luck. (P2)

Indeed, these comparisons highlight that individuals' experiences in different countries significantly influence their levels of satisfaction. Families who initially held negative expectations reported higher satisfaction when they encountered positive situations:

I guess once it was while they were playing some sport. They called me from the school. They asked me to come and pick up Jacob because he had made his teacher tired and upset. I went to the school and told the teacher that I would not bring Jacob the next day because he caused difficulty, and I was very sorry. If this happened in Turkey, teachers would say do not bring him, so I was expecting something like that. But the teacher said, no, it is our duty, so yes Jacob may make us tired, but we are doing our job, and a child with hyperactivity is not easy to look after. We know this, and you have the right to rest. Please bring Jacob. I was very happy. (P4)

In addition to the influence of living in England on Turkish parents' encounters with inclusive education for their children with SEN, they also discussed the impact of their foreign background on teachers' attitudes towards both the children and the parents. On this matter, the parents held diverse views. Some parents asserted that teachers did not exhibit negative attitudes toward their ethnic origins or backgrounds and did not treat them differently based on their cultural backgrounds.

Some Turkish people always say, uh, we are strangers, they are doing something different for us. I never felt that way. I've been working with the British for years, I did not feel that way. (P3)

It was nice...If an English boy had been in this situation, he would be treated in the same way in the school. They behave the same with Jacob as with any child. It makes me happy. (P4)
One family, on the other hand, contended that their foreign background and speaking a different language resulted in discrimination by teachers.

Since Darcy did not have a statement, he was excluded. Other children who did not have statements continued. They discriminated against us. (P2)

After the new administration came, to raise the school's ratings, they wanted to exclude children with SEN from the school. ... The parents of Gabriel (pseudonym), who was in the same condition as our child, went to a lawyer because their main language was English. The lawyer sent a letter to the school and the administration took him back to the school. The child stayed in the school. Although Darcy's condition was better than Gabriel's, they exclude sent him out of inclusive education. (P2)

This experience indicates that ethnicity can cause various changes in professionals' perceptions, attitudes and behaviours. These changes can occur depending on the professionals' origins, regions and even the language they use. No common conclusion has been reached on the factors influencing professionals.

Discussion

The primary objective of this study was to examine the perceptions and satisfaction of Turkish parents regarding the inclusive education provided to their children with SEN in England, drawing insights from their experiences as parents living outside their home country. Although the study did not directly measure the parents' levels of satisfaction, their perspectives and interpretations offered valuable indications of their contentment and concerns regarding their children's inclusive education. The key finding of the study indicates that the experiences of these Turkish parents, whose children with SEN are being educated in England, align closely with the experiences of native parents in previous studies. However, notable challenges were identified, indicating that Turkish parents of children with SEN face

additional school-related issues in England. Parents were generally satisfied with inclusive education in England because they felt that it was more developed than in Turkey in terms of the opportunities offered, while some were less satisfied because of the aspects that could be improved but were still supportive of inclusive education practices.

For Turkish parents, the process of diagnosis emerges as a crucial initial step toward inclusive education. While some may initially feel uncomfortable with this step, many view diagnosis as a source of relief, a means of avoiding self-blame. The act of obtaining a diagnosis serves to eliminate uncertainty, thereby reducing anxiety for parents, educators, and even the children themselves (Lauchlan and Boyle, 2007). Another significant effect of the diagnosis is its potential to prevent parents from feeling helpless and to guide their decision-making and actions. Parents' comments suggest that connecting a problem to its root cause can make the situation more understandable for the child, the family, and society at large. This understanding may be linked to the human need to feel a sense of belonging in a community, a connection encouraged by the acknowledgment provided through a diagnosis (Cline and Frederickson, 2009). However, contrary to the high level of support parents receive from educators during the diagnostic process as emphasized by Stevens and Wurf (2020), it has been revealed that in the diagnostic process in England, teachers do not assist in guiding and even fail to consider families who have noticed their children's condition. Obtaining a diagnosis may be a prerequisite for accessing government funds necessary to provide essential services that these students might not otherwise receive, as emphasized by Arishi et al. (2017). Therefore, the act of diagnosis can be seen as a political requirement, essential for the equitable distribution of resources to students with SEN.

The parents perceived teachers as generally welcoming in terms of accepting children into their classrooms. However, they expressed reservations about the teachers' belief in their children's potential for success. This concern may arise from the understanding that if teachers lack positive expectations regarding the learning abilities of students with SEN, they might not exert sufficient effort to teach them effectively. This situation is consistent with the study by Stevens and Wurf (2020), which indicates that parents have negative perceptions regarding the knowledge level and individualised teaching abilities of teachers in inclusive classrooms. For an inclusion system to be deemed successful, parents should have confidence in the schools' competence to understand and meet the needs of all children (Elkins et al., 2003). Therefore, if the education of children with SEN in either part-time or full-time inclusive settings leads to a lack of trust in the quality of education within the community, it raises questions about the effectiveness of such educational practices. Physical inclusion in regular classes is not enough to increase students with SEN's successful participation (Nepi et al., 2013).

The observed discrepancy in teachers' approaches toward inclusive education may be attributed to several factors. Firstly, the process of inclusive education, which involves managing a diverse group of children with different characteristics and needs, requires teachers to possess specific skills and dispositions. Similarly, creating a multicultural educational environment requires diversifying teaching settings and programs, adapting them to different cultures and student needs (Cirik, 2008). It also necessitates a willingness to adapt their conventional teaching methods, a prospect that may not be welcomed by many teachers who perceive inclusive education as a threat that could increase their workload (Hassanein, 2015; Knight, 1999). Despite working in inclusive settings, teachers' perspectives on disabilities may influence their attitudes toward inclusion. For instance, teachers who view disabilities as inherent and believe that their effects cannot be changed may resist altering their teaching styles in inclusive classrooms. Similar sentiments were expressed by participants in Whitaker's (2007) UK research, highlighting the link between the failure to implement suitable, inclusive teaching practices and a lack of understanding of disability. This situation supports the notion, as stated by Runswick-Cole (2008), that the UK continues to construct barriers to inclusive education, adopting an approach that places the problem within the child themselves. Despite legal mandates placing such students in mainstream classes and schools to uphold their rights, these regulations did not prevent biases among teachers. Consequently, it can be asserted that teachers' attitudes toward inclusive education and students significantly impact the experiences of families within such educational contexts.

Similar to Elkins et al. (2003), Turkish parents express some concerns about class size and teachers' attitudes toward children's special needs. However, despite these reservations, none of the parents

expressed a desire to change their child's current school or program placement. The findings of the current study shed light on parents' preference for inclusion, emphasizing that inclusive settings offer students with SEN opportunities to prepare for real-life situations, build friendships, and develop socially. These results align with existing literature indicating that parents support inclusive education primarily for its positive social outcomes (Narumanchi and Bhargava, 2011, Duhaney and Salend, 2000). Additionally, in line with Elkins et al.'s (2003) observations, Turkish parents also believe that inclusive education enhances expectations for their children and contributes to the development of academic and functional skills through increased mental stimulation. This underscores a positive perspective on inclusive education's potential to foster not only social but also academic and cognitive growth for students with SEN.

Despite the unanimous support for inclusion expressed by parents, most were dissatisfied with the academic development of their children with SEN. This is a significant finding, indicating that these parents perceived a need for additional academic support for their children with SEN. This aligns with the findings of Palmer et al. (2001) and Gilmore et al. (2010), who reported that parents believe general education teachers do not adequately provide individualized academic instruction, and that their children's academic needs are better met in segregated settings.

Moreover, the study revealed that parents whose children were in part-time inclusion were more favourable toward inclusive education than those with children in full-time programs. The preference for part-time inclusion was attributed to the belief that such hybrid programs offered more instructional accommodations and specialized teaching, addressing the parents' primary concern about fully inclusive education (Leyser and Kirk, 2011). Essentially, they viewed inclusive education as a means for their children to socially "normalise" while still recognising the necessity for special support for academic growth. This nuanced perspective highlights the intricate interplay of social and academic considerations within the context of inclusive education for children with SEN.

Contrary to some studies indicating that parents of children with Down Syndrome may lean toward supporting full-time inclusive education, while parents of children with autism may prefer part-time inclusion (Kasari et al., 1999), the current study did not find support for this pattern. The findings suggest that parents' perspectives on inclusive education are more likely to be influenced by the extent to which their children are affected by their disabilities rather than the specific diagnoses (Zanobini et al., 2017). This aligns with the conclusions drawn from Leyser and Kirk's (2004) study. For instance, in this current study, two parents with children diagnosed with Down Syndrome expressed differing views, and a parent with a child with autism favoured full-time inclusion for her child, aligning with the preference of one of the parents of children with Down Syndrome. This observation implies that Turkish parents' satisfaction with inclusive education may be determined more by the severity of the disability rather than the specific type of disability.

Parallel to the literature (e.g. Burke, 2013; Fish, 2008), there is typically a negative relationship between Turkish parents' involvement in their children's education and their own satisfaction levels. In contrast to the literature, where parents may attend meetings but feel their involvement is tokenistic (Burke, 2013), these Turkish parents have not even been invited to such meetings, indicating a more fundamental issue. Freeman et al. (1999) discovered that parents with higher educational levels exhibited increased engagement in their children's education. However, the current study's findings do not align with this. Irrespective of their educational backgrounds, all participating parents expressed discontent regarding their opportunities for involvement and how they were treated in this regard. Feeling uninformed and excluded may lead to a belief that they and their children are not as accepted or valued by education professionals compared to native parents in England. However, acceptance has been found to be a crucial factor in successful inclusive education (Lovitt and Cushing, 1999, Soodak and Erwin, 2000, Frazier Cross et al., 2004). Another significant barrier hindering parents' active participation in their children's education may be the perception among professionals that they possess superior knowledge and expertise. This belief may lead professionals to be less receptive to parents' input, limiting their involvement to routine matters like signing documents (Fish, 2008). This points to a gap between the theoretical importance and the practical implementation of parental involvement in the IEP process, indicating a potential disconnect between policy intent and the experiences of parents in these meetings.

Moreover, it is suggested a potential source of conflict between parents and teachers due to differing ideas about the meaning and functions of parental involvement. While parents may desire more active participation, teachers might interpret involvement merely as obtaining approval and signatures on documents.

Another point of contention is the assertion by parents that their preferences regarding the schooling of their children with SEN are not considered. This could imply bureaucratic hurdles, delays, or other obstacles that hinder parents from effectively utilising the right of appeal in real-world situations. The disconnect between the legal provision and its practical application raises concerns about the accessibility and functionality of the appeal process for parents in their efforts to contribute to decisions regarding their children's education. This lack of consideration may contribute to dissatisfaction among parents. Furthermore, language differences between professionals and families are identified as a barrier to parental participation. Burke (2013) argues that parents may feel hesitant to express their dissatisfaction, and even when they attempt to share their concerns, they might encounter an adversarial attitude. In some cultures, parents may be reluctant to voice their concerns, believing that criticism and complaints against authority figures and professionals are not well-received. Ethnicity and language differences may exacerbate these reservations. Professionals may fail to understand the needs and problems of parents who are unable to express their feelings and thoughts effectively due to language barriers. That is why, the absence of interpreters in schools is highlighted as a significant challenge that needs attention. While this study did not directly compare experiences between parents from different cultures, it did identify cultural differences between Turkish parents and teachers in England as a factor influencing communication. This observation aligns with the findings of Sontag and Schact (1994), who reported that cultural differences had a negative impact on communication between parents and educators, resulting in decreased parental involvement. So, it can be said that these Turkish parents' satisfaction fluctuated depending on the aspect of the inclusion program being discussed.

While the existing literature does not clearly support or oppose the findings, the current study indicates that living in a foreign country has both positive and negative impacts on the experiences of Turkish parents with their children's inclusive education. Positive sentiments were expressed regarding the advantages of living in England, particularly in terms of inclusive education for children with SEN. These positive responses may stem from the multicultural context influencing the parents' initial expectations and subsequent satisfaction with their children's inclusive education in their current country of residence, especially if their previous experiences in their home country were negative. In other words, if they began with lower expectations towards their children's inclusion, they might experience a higher level of satisfaction than under typical circumstances.

Conversely, the study reveals that differences between the Turkish and British educational systems could lead to challenges in adjustment, resulting in negative experiences for parents. This highlights the nuanced impact of cultural and educational differences on the experiences of parents of children with SEN in inclusive education settings.

Despite variations in the locations of schools attended by the participant Turkish parents, their experiences with their children's inclusion did not significantly differ. The initial expectations of the study based on ethnicity, was anticipated that Turkish parents would report more negative experiences and encounter more challenges during the placement process. However, the study revealed that, although they did have complaints, the experiences of the participating parents were largely similar. The reported experiences indicated that the attitudes of professionals toward individuals from diverse ethnic backgrounds did influence the parents' overall experiences.

Limitations and Implications

To investigate this complicated and highly emotional situation, which is Turkish parents' experiences about inclusive education of their children with special educational needs in England, qualitatively, the parents' own words in describing their experiences were used as data. However, some limitations must

be acknowledged. The data were exclusively collected through interviews, lacking observational data to validate the reliability of parents' accounts. Additionally, the study interviewed only four Turkish parents of children with SEN in England, limiting the exploration of diverse disabilities. However, the participants' children belonging to different age groups and having different types of disabilities have also narrowed the scope of the study. Families with children from different age groups and with different types of disabilities may significantly differ in their views regarding their children's education. The results may not be generalised to other immigrant populations with children having SEN, although they contribute to the development of a new theory relevant to these experiences.

Despite these limitations, the study offers implications for future research. Comparative studies could explore the experiences of parents from different ethnic backgrounds living in England. Extending the research to Turkish parents in other foreign countries could provide a broader perspective. Obtaining the opinions of Turkish people in England regarding inclusive education could serve as an important source for shaping special education policies. Experiences of families from specific ethnic groups regarding inclusive education can provide policymakers and education experts with diverse perspectives. These data could assist in the development of more inclusive, effective, and culturally sensitive inclusive education policies. Including a more diverse range of disabilities and severity levels would deepen the understanding of parents' experiences and satisfaction based on the type of diagnosis. Generalisability could be enhanced using different research methods and larger participant samples.

Conclusion

The results allowed highlighting significant links between different types of variables and different sources affecting parents' perception of and satisfaction with their children's inclusion that can be useful to promote better policies and practices in inclusive education. Although the results show some convergence with other research on parenting experiences, the research is considered important in terms of revealing the specific difficulties encountered by Turkish parents in England terms of inclusive education. The diagnostic process came out to be a crucial component, offering relief, understanding, and access to the required support services. Concerns about teachers' beliefs in students' potential and the need for additional academic support indicate areas for improvement in the inclusive education system.

Another result that should be highlighted is although parents are considered by law to be the decision-makers in the placement of their children (Duhaney and Salend, 2000), the opinions of Turkish parents in England inclusion education system have been ignored. This underlines that challenges arise due to disparities in educational systems, emphasizing the need for proactive measures to address communication gaps and cultural differences.

Burke (2013) points out that without parental involvement, students with SEN tend to be more likely to receive insufficient and/ or inappropriate services. The study identifies potential conflicts between parental desires for active participation and teachers' interpretations, necessitating a re-evaluation of the practical implementation of parental involvement in the IEP process.

This study contributes to the understanding of factors influencing the experiences and perspectives of parents of children with SEN living outside their home countries. It highlights the need for enhancing teachers' and policymakers' understanding of these factors to create a more inclusive mainstream school ethos. Eventually, considering non-native parents' opinions regarding school inclusion may aid in determining which elements are more crucial to families and which ones require improvement. Beyond the particular context of Turkish parents, the findings offer broader issues for improving inclusive education systems worldwide. This approach can make inclusive education more comprehensive and effective.

References

- Açıklan, M. (2010). New approaches for teaching social studies: Multicultural and global education. *Elementary Education Online*, 9(3).
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Arishi, A., Boyle, C., & Lauchlan, F. (2017). *Inclusive education and the politics of difference: Considering the effectiveness of labelling in special education*. British Psychological Society.
- Alan, S. (2022). Çokkültürlülük deneyimleri ve alternatif bir model olarak "halat kültür". *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 17, 123-140.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Bitterman, A., Daley, T. C., Misra, S., Carlson, E., & Markowitz, J. (2008). A national sample of preschoolers with autism spectrum disorders: Special education services and parent satisfaction. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(8), 1509-1517.
- Bauer, L. (2009). *Key principles for promoting quality in inclusive education: Recommendations for policy makers*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Burke, M. M. (2013). Improving Parental Involvement: Training Special Education Advocates. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(4), 225 –234.
- Cirik, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.
- Cline, T., & Frederickson, N. (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity*. McGraw-Hill Education (UK).
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davies, K. (2011). Listening to parents of children with autism: a qualitative study of 'how parents of children with autism perceive the experience of mainstream schooling'. [Doctoral dissertation, University of Sheffield].
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- Department for Education (DfE). (2023). *Special educational needs in England*.
- Duhaney, L. M. G., & Salend, S. J. (2000). Parental Perceptions of Inclusive Educational Placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.
- Elkins, J., Van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129.
- Erden, R. Z., & Aslan, M. (2022). Kaynaştırma Eğitiminde Aile Katılımı: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 854-877.
- Fish, W. W. (2008). The IEP Meeting: Perceptions of Parents of Students Who Receive Special Education Services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 8-14.
- Frazeur Cross, A., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in early childhood special education*, 24(3), 169-183.
- Freeman, S. F., Alkin, M. C., & Kasari, C. L. (1999). Satisfaction and desire for change in educational placement for children with Down syndrome: Perceptions of parents. *Remedial and Special Education*, 20(3), 143-151.
- Gilmore, L., Campbell, J., & Cuskelly, M. (2010). Developmental Expectations, Personality Stereotypes, and Attitudes Towards Inclusive Education: Community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65-76.
- Hassanein, E. E. A. (2015). Teachers' Attitudes Towards Inclusion. In *Inclusion, Disability and Culture* (pp. 47-67). Rotterdam: Sense Publishers.
- Herring, R. D. ve White, L. M. (1995). School counselors, teachers, and the culturally compatible classroom: Partnerships in multicultural education. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 34(2), 52-64.

- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kasari, C., Freeman, S. F., Bauminger, N., & Alkin, M. C. (1999). Parental perspectives on inclusion: effects of Autism and Down Syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(4), 297-305.
- Knight, B. A. (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for Learning*, 14(1), 3-7.
- Koçyigit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Lampert, M. A., Graves, L., & Ward, A. (2012). Special needs students in inclusive classrooms: The impact of social interaction on educational outcomes for learners with emotional and behavioral disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(5), 54-69.
- Lauchlan, F., & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning*, 22(1), 36-42.
- Laws, G., & Millward, L. (2001). Predicting parents' satisfaction with the education of their child with Down's syndrome. *Educational Research*, 43(2), 209-226.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2011). Parents' Perspectives on Inclusion and Schooling of Students with Angelman Syndrome: Suggestions for Educators. *International Journal of Special Education*, 26(2), 79-91.
- Lovitt, T. C., & Cushing, S. (1999). Parents of youth with disabilities: Their perceptions of school programs. *Remedial and Special Education*, 20(3), 134-142.
- Narumanchi, A., & Bhargava, S. (2011). Perceptions of Parents of Typical Children Towards Inclusive Education. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 22(1).
- Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from Full-inclusion Model: The Social Position and Sense of Belonging of Students with Special Educational Needs and Their Peers in Italian Primary School. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319-332.
- Office for National Statistics. (2 November 2022). International migration, England and Wales: Census 2021. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/internationalmigration/bulletins/internationalmigrationenglandandwales/census2021>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42, 533-544.
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.
- Parsons, S., Lewis, A., Davison, I., Ellins, J., & Robertson, C. (2009a). Satisfaction with educational provision for children with SEN or disabilities: a national postal survey of the views of parents in Great Britain. *Educational Review*, 61(1), 19-47.
- Parsons, S., Lewis, A., & Ellins, J. (2009b). The views and experiences of parents of children with autistic spectrum disorder about educational provision: Comparisons with parents of children with other disabilities from an online survey. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 37-58.
- Räty, H., & Kasanen, K. (2007). Parents' perceptions of their children's schools: findings from a five-year longitudinal study. *Educational Studies*, 33(3), 339-351.
- Runswick-Cole, K. (2008). "Between a Rock and a Hard Place: Parents' Attitudes to the Inclusion of Children with Special Educational Needs in Mainstream and Special Schools." *British Journal of Special Education*, 35(3), 173-180.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (2nd ed.): Sage.

- Sontag, J. C., & Schact, R. (1994). An ethnic comparison of parent participation and information needs in early intervention. *Exceptional Children, 60*, 422–433.
- Soodak, L. C., & Erwin, J. (2000). Valued Member or Tolerated Participant: Parents' Experiences in Inclusive Early Childhood Settings. *The Association for Persons with Severe Handicaps, 25*(1), 29-41.
- Stevens, L., & Wurf, G. (2020). Perceptions of inclusive education: A mixed methods investigation of parental attitudes in three Australian primary schools. *International Journal of Inclusive Education, 24*(4), 351-365.
- Vanderpuye, I. (2013). *Piloting inclusive education in Ghana: parental perceptions, expectations and involvement*. University of Leeds.
- Whitaker, P. (2007). Provision for youngsters with autistic spectrum disorders in mainstream schools: what parents say – and what parents want. *British Journal of Special Education, 34*(3), 170-178.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal Bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi, 11*, 421-442.
- Zanobini, M., Viterbori, P., Garelo, V., & Camba, R. (2017). Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy. *European Journal of Special Needs Education, 1-18*.

* Ethics Committee Permission to conduct this research under the reference number 2018-4868-4815 was granted from the University of Bristol Research Ethics Committee on July 10, 2018.

İngiltere'de Özel Eğitim İhtiyacı Olan Türk Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Ebeveyn Deneyimlerinin İncelenmesi¹

Tansu İNCE ÇAKAN²

Özet

Bu nitel çalışma, İngiltere'de kaynaştırma sınıflarında eğitim gören özel eğitim gereksinimi (ÖEG) olan Türk öğrencilerin ebeveynlerinin deneyimlerini araştırmaktadır. Kaynaştırma eğitimine yönelik artan ilgiye rağmen, farklı ülkelerden gelen ebeveynlerin bu tür eğitimin etkililiği ve kalitesine ilişkin bakış açıları sınırlı ilgi görmüştür. Bu çalışma, kaynaştırma programların planlanması ve uygulanmasında farklı ülkelerden gelen ebeveynlerin deneyim ve algılarının dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır, çünkü onların bakış açıları kültürel olarak duyarlı kaynaştırma eğitiminin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Araştırmada çocuğu özel gereksinimli olan dört Türk ebeveyn, yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmış ve çocuklarının İngiltere'de aldığı kaynaştırma eğitimiyle ilgili deneyimleri doğrultusunda beş tema ortaya çıkmıştır. Bulgular, İngiltere'de kaynaştırma eğitimiyle ilgili çeşitli deneyimlere işaret etmekte ve mevcut literatürdeki bazı bulguları doğrulamaktadır. Çalışma, İngiltere'de yaşamayan özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimi üzerinde hem olumlu hem de zorlayıcı etkileri olduğunu ve Türk ve İngiliz eğitim sistemleri arasındaki farklılıkların bazı zorluklar ortaya çıkardığını göstermektedir. Ayrıca, katılımcılar tarafından bildirildiği üzere, profesyonellerin farklı etnik kökenlerden gelen bireylere yönelik görüşleri, İngiltere'de yaşayan Türk ebeveynlerin deneyimlerini etkilemiştir. Hepsi beraber ele alındığında, bu sonuçlar kapsayıcı eğitimde daha iyi uygulamaları teşvik etmek için faydalı hususları ortaya koymaktadır.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.12.2023

Kabul Tarihi: 17.04.2024

Yayın Tarihi: 15.05.2024

Anahtar Kelimeler

Kaynaştırma eğitimi, ebeveyn memnuniyeti, çok kültürlü ebeveynler

Alıntı için

İnce Çakan, T. (2024). İngiltere'de Özel Eğitim İhtiyacı Olan Türk Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Ebeveyn Deneyimlerinin İncelenmesi. MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 137-155. DOI: 10.21666/muefd.1403529

Son zamanlarda, sosyal uyumu teşvik etmede algılanan rolü nedeniyle çeşitli ülkelerde kaynaştırmaya giderek daha fazla vurgu yapılmaktadır (Armstrong vd., 2011). Ayrıca, kaynaştırma, reformu desteklemek ve çeşitliliği teşvik etmek için bir strateji olarak görülmektedir (Ainscow, 2005). Kaynaştırma kavramı, normal müfredatın, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanarak onların bu müfredata katılımlarını artırmayı ve böylece normal okul ortamlarından dışlanmalarını etkili bir şekilde azaltmayı amaçlamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık, İskandinav ülkeleri ve Türkiye gibi çeşitli ülkeler, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri onlar için herhangi bir düzenleme olmadan normal eğitim ortamlarına dahil etmeyi (Vanderpuye, 2013) amaçlayan birlikte eğitim uygulamalarını, kaynaştırmaya dönüştürmeyi hedefleyen bir değişime gitmişlerdir. Bu değişim, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ortamında yalnızca fiziksel olarak bulunmalarının ötesine geçerek, normal eğitim ortamlarına aktif olarak dahil edilmesini içermektedir (De Boer, Pijl ve Minnaert, 2010; Lampport vd., 2012).

¹ Bu çalışma yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² University of Plymouth, tansu_ince19@hotmail.com, ORCID: 0009-0007-1061-4363

2023 yılında, Eğitim Bakanlığı (DfE, 2023) tarafından bildirilen İngiltere'deki özel eğitim ihtiyaçlarına ilişkin ulusal istatistikler, Education, Health and Care Plan (EHCP, Eğitim, Sağlık ve Bakım Planı) olan ve olmayanlar da dahil olmak üzere toplam 1.572.555 öğrencinin özel eğitim desteği aldığını göstermektedir. Bu, bir önceki yıla kıyasla özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci sayısında 87.000'den fazla bir artışı temsil etmektedir. Bu rakamın büyüklüğü, İngiltere'de örgün eğitimdeki kaynaştırma öğrencilerinin oranında muhtemel bir artışa işaret etmektedir. Bununla birlikte, kaynaştırma eğitiminin artmasının ve daha yüksek kayıt sayılarının, bu tür eğitim girişimlerinin kalitesi ve başarısı hakkında net bir fikir vermeyeceğini belirtmek önemlidir (Frazeur-Cross vd., 2004). Diğer bir ifadeyle, niteliksel gelişmelere odaklanmak, sayısal verilerden daha faydalı olabilir.

Kaynaştırma eğitimi sürecinde başarıyı etkileyen temel faktörleri anlamak, daha kapsayıcı bir okul ortamı geliştirmek için çok önemlidir (de Boer, Pijl ve Minnaert, 2010). Kaynaştırma eğitiminde edinilen bilgilerin günlük yaşamda uygulanması ve bu becerilerin kalıcılığının sağlanmasında büyük role sahip olan ailelerin, kaynaştırma eğitiminin başarısındaki önemi tartışılmaz (Erden ve Aslan, 2022). Frazeur Cross ve diğerleri (2004) de, çocuklarının gelişimini desteklemede birincil sorumluluğu taşıyan ebeveynlerin, kaynaştırmanın uygulanması üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Stevens ve Wurf (2020) ebeveynlerin, çocuklarının eğitiminin en önemli savunucuları olduğunu ve eğitim reformuna dahil olmalarının hayati önem taşıdığını vurgulamaktadır. Vanderpuye (2013) ise bu bağlamda, ebeveynlerin faaliyet ekibine aktif olarak katıldığında programların daha başarılı ve kalıcı olmasının muhtemel olduğunu söylemektedir. Bu nedenle, farklı ülkelerde gerçekleştirilen pek çok çalışmanın, ebeveynlerin çocuklarının eğitimiyle ilgili deneyimlerini, tutumlarını, algılarını ve memnuniyetlerini incelemesi şartıdır (ör. Bitterman, vd., 2008; de Boer, Pijl ve Minnaert, 2010; Freeman vd., 1999; Leyser ve Kirk, 2004; Rätty ve Kasanen, 2007). Aksine, kaynaştırma eğitimi iyileştirmenin bir aracı olarak görüldüğünde kritik bir kaynak olabilir.

Yapılan araştırmalar hem özel eğitim ihtiyacı olan hem de tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin, çoğunluğunun kaynaştırma eğitime olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu doğrulamaktadır (de Boer, Pijl ve Minnaert, 2010; Elkins vd., 2003; Freeman vd., 1999; Stevens ve Wurf, 2020). Benzer şekilde, Narumanchi ve Bhargava (2011), kaynaştırma eğitiminin, öğrencilerin dil, sosyal ve motor becerileri üzerindeki olumlu etkisi, arkadaşlıkları desteklemesi ve olumlu rol modelleri sağlaması nedeniyle ebeveynlerin çoğunun bu eğitimi desteklediğini belirtmişlerdir. Diğer bir ifadeyle, kaynaştırma eğitiminin, çocuklara sosyal yaşam becerilerini gerçek yaşam deneyimleriyle kazandırmayı sağlaması (Koçyiğit, 2015), ebeveynlerin bu eğitime olumlu bakmasının temel nedenlerinden biridir. Bununla birlikte, Elkins ve diğerleri (2003), normal eğitim ortamlarındaki yüksek beklentilerin ve artan zihinsel uyarımın çocuklarda akademik başarının ve işlevsel becerilerin gelişmesine katkıda bulunduğu fikrinin altını çizmektedir. Dolayısıyla, kaynaştırma eğitiminin çocukların gelişimine olan etkisinin ebeveynlerin bakış açılarını şekillendirdiği söylenebilir.

Ebeveynlerin kaynaştırma eğitime büyük ölçüde olumlu yaklaştığını gösteren çok sayıda araştırmaya rağmen, bir kısım ebeveyn de bu eğitimin uygulanmasına ilişkin çekincelerini ve endişelerini dile getirmişlerdir. Tipik gelişim gösteren sınıf arkadaşları tarafından sözlü ve fiziksel istismara uğrama, sosyal dışlanma, alay edilme, yetersiz öğretim, yavaş akademik ilerleme ve sınıf öğretmenlerinin özel eğitim gereksinimi olan çocuklara yönelik tutumları ortaya çıkabilecek endişelerden bazılarıdır (Leyser ve Kirk, 2004). Örneğin, Palmer ve diğerleri (2001), bazı ebeveynlerin çocuklarının normal sınıflarda yeterince akademik veya sosyal destek almadıklarını düşündüklerini tespit etmiştir. Araştırmaya katılan bir ebeveyn göre, normal okullardaki öğretmenler, özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için hayati önem taşıyan bireysel eğitim veya yaşam becerilerinden ziyade akademik müfredata odaklanma eğilimindedirler. Runwick- Cole (2008) ise İngiltere'de yaptığı çalışmasında ebeveynlerin kaynaştırma sınıflarına devam eden orta derecede öğrenme güçlüğü olan çocuklarının neredeyse tamamının yardımcı öğretmenler tarafından eğitildiğine inandığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Gilmore ve diğerleri (2010) çalışmalarında ise, Down sendromlu çocukların ebeveynlerinin çoğunluğunun, çocuklarının gereksinimlerinin özel eğitim sınıflarında daha iyi karşılanacağına inandığını belirtmiştir. Bu inanç, ebeveynlerin öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda sürekli eğitim alması gerektiği ve bireyselleştirilmiş eğitim sağlama becerileri konusunda endişe duymalarıyla ilgili kaygılarını yansıtmaktadır (Stevens ve Wurf, 2020). Bununla beraber, kaynaştırma eğitimi hakkındaki olumsuz

ebeveyn görüşlerinin diğer nedenleri ise, özel gereksinimli çocukların, sınıf öğretmenleri tarafından yeterince hoş karşılanmadığını düşüncesi, kalabalık sınıf mevcutları, zor öğrenme ortamları ve öğretmenlerin her öğrencinin farklı ihtiyaçlarını karşılama konusundaki isteksizlikleri gösterilmektedir (Elkins vd., 2003).

Özel gereksinimli çocuklara sahip ebeveynlerin kaynaştırmaya yönelik algıları ve görüşlerini inceleyen çalışmaların (örn. Elkins vd., 2003; Gilmore vd., 2010; Parsons vd., 2009b; Stevens ve Wurf, 2020) yanı sıra, bu eğitim ortamlarından memnuniyetlerine odaklanan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Freeman ve diğerleri (1999) tarafından yapılan bir çalışmada, özel eğitime ihtiyacı olan tüm çocukların ebeveynlerinin, çocuklarının mevcut eğitim ortamlarından memnun oldukları ancak özel eğitim ihtiyacı olan ve normal sınıflarda kaydı bulunan çocukların ebeveynlerinin daha fazla memnuniyet gösterdiği bulunmuştur. Buna karşın, Parsons ve diğerleri (2009a) tarafından yürütülen bir başka çalışmada ise, özel eğitim ihtiyacı olan ve özel eğitim ortamlarına yerleştirilen çocukların ebeveynlerinin en memnun ebeveynler olduğu belirtilmiştir. Çocuğun ağır veya hafif engelli olması (Leyser ve Kirk, 2004) ve çocuğun sahip olduğu engel türü (Kasari vd., 1999) ebeveynlerin kaynaştırma eğitiminden memnuniyet derecesini etkileyen bazı faktörler olarak bulunmuştur. Ancak, Zanobini ve diğerleri (2018) çalışmalarında, belirli engel türleriyle ebeveyn memnuniyeti arasında herhangi bir bağlantı bulamamıştır. Bununla birlikte, ebeveyn memnuniyetinin, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımlarına ilişkin algıları, okulun atmosferi (Laws ve Millward, 2001) ve ebeveynlerin kültürel geçmişi gibi bağlamsal faktörler (Sontag ve Schact, 1994) gibi ek unsurlarla ilişkili olduğu da ileri sürülmüştür. Ayrıca, Lovitt ve Cushing (1999), ebeveynler ve eğitimciler arasında etkili iletişim ve iş birliğinin memnuniyet düzeylerini etkilediğinin altını çizmektedir. Sonuç olarak, özel eğitim alanında sınırlı sayıda yapılan aile memnuniyeti çalışmaları ve çelişkili bulgular, bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerekliliğini göstermektedir.

Araştırmalar, eğitimde kültürün de etkilerini ortaya koymaktadır. Herring ve White (1995) öğrencilerin bilişsel öğrenme süreçlerinde etnik kökenlerinden kaynaklanan çeşitliliklerin bulunduğunu belirtmektedir. Her toplumun kendi kültürel değerleri, inançları ve öncelikleri vardır ve bu unsurlar eğitim sürecini derinden etkiler. Bu nedenle, özellikle iki veya daha fazla kültürel topluluğun bulunduğu çok kültürlü toplumlardan (Alan, 2022) oluşan ülkelerde, bireylerin gelişimine destek olmak için çok kültürlülük kavramının eğitim sisteminin bir parçası olması gerektiği vurgulanmaktadır (Cirik, 2008). Çok kültürlü eğitim savunucuları, bir ülkenin eğitim sisteminin, o ülkede yaşayan herkesin ihtiyaçlarını karşılama gerektiğini ve tüm toplumsal kesimlere eğitimde fırsat eşitliği sağlama gerektiğini öne sürmektedirler (Açıkalin, 2010). Bu aslında kapsayıcı eğitim uygulamalarının da temel amacını oluşturmakta olup, bireylerin eğitimden en iyi şekilde faydalanabilmesi ve potansiyelini gerçekleştirebilmesi için eğitimin herkes için eşit ve adil olması gerektiğini ifade etmektedir. Bauer (2009), “herkes” derken sadece özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri değil, azınlık etnik ve inanç grupları, sığınmacılar ve mülteciler, üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler gibi herhangi bir dezavantaja maruz kalan veya dışlanma riski altında olan herkesi kastetmiştir.

Alan (2022) tarafından belirtildiği gibi, İngiltere çok kültürlü ülkelerden birisidir. İngiltere Ulusal İstatistik Ofisi'nin 2021 (ONS, 2022) verilerine göre, nüfusunun %16,8'i göçmenlerden oluşmaktadır. Bu, ülkedeki göçmen nüfusunun önemli bir bölümünü temsil etmektedir ve İngiltere'nin çeşitliliğini ve çok kültürlülüğünü yansıtmaktadır. Bu çerçevede, İngiltere'deki kaynaştırma eğitiminin kalitesini artırmak için, farklı etnik kökenlere sahip çocukların ve ailelerinin bu eğitimle ilgili görüşlerini anlamak önemlidir. Bu görüşlerin dikkate alınması, daha kapsayıcı ve etkili bir eğitim ortamı sağlama çabalarına katkıda bulunabilir. Bu nedenle Türk ebeveynlere İngiltere'deki eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesinde söz hakkı vermek için onların kapsayıcı okul uygulamalarına ilişkin deneyimlerini araştırmak çok önemlidir. Sonuç olarak bu çalışma, İngiltere'deki kaynaştırma programlarının başarısında hayati rol oynayan farklı kültürden gelen özel gereksinimli çocuklara sahip Türk ebeveynlerin deneyimlerini inceleyerek mevcut literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Öncelikli hedefler aşağıdaki soruları ele almaktır:

- İngiltere'de yaşayan Türk ebeveynlerin özel gereksinimli çocukları için kaynaştırma eğitimine ilişkin algıları nelerdir?

- Yabancı bir ülkede yaşamak, bu ebeveynlerin çocuklarının kaynaştırma eğitimiyle ilgili deneyimlerini nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma, “bireylerin veya grupların sosyal veya beşeri bir soruna atfettikleri anlamı keşfetmeye ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır” (Creswell, 2014, s.4). Bu çalışma, İngiltere’de yaşayan Türk ebeveynlerin çocuklarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki deneyimlerini anlamaya çalışacaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Johnson ve Christensen (2014, s. 104), durum çalışması yönteminin "bir veya daha fazla vakaya dair detaylı bir anlatım ve analiz sunan araştırmaları" ifade ettiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, Türk ebeveynlerin İngiltere'deki kaynaştırma eğitimi algılamaları incelenmiştir. Araştırmanın etik yönleri, Bristol Üniversitesi Araştırma Etik Kurulu tarafından onaylanmış ve 4868 referans numarasıyla kayıt altına alınmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın hedefleri doğrultusunda, çalışma için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir; çünkü ilgilenilen konuyla ilgili bakımdan zengin vakaların belirlenmesi ve seçilmesini sağlar (Palinkas vd., 2015). Bu yöntem özellikle, belirli ve sınırlayıcı niteliklere sahip olan ve ulaşılması güç olan bireyleri araştırmaya dahil etmek için kullanılır (Yıldız, 2017). Bu bağlamda, araştırmaya katılan katılımcılar dikkatlice seçilmiş olup, katılımcıların İngiltere’de yaşayan Türk kökenli ve kaynaştırma sınıfına devam eden özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmaları gibi belirli özellikler dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın hedeflerini en iyi şekilde yansıtacak dört katılımcı belirlenmiştir. Durum çalışmaları için dört katılımcı yeterli bir sayıdır (Creswell, 2014). Katılımcıların ve çocuklarının özellikleri Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların ve çocuklarının özellikleri

Ebeveynin kodu	İngiltere’de yaşama süresi	Ebeveynin yaşı	Ebeveynin eğitim düzeyi	Çocuğun takma adı	Çocuğun yaşı	Sınıf	Tanı	Kaynaştırma eğitimindeki süre (yıl)	Kaynaştırma türü
E1 (Anne)	9 yıl	29	İlkokul	Ali	8	3	Down sendromu	3	Yarı zamanlı
E2 (Baba)	35 yıl	60	Lise	Doruk	12	7	Down sendromu	6	Tam zamanlı
E3 (Anne)	27 yıl	50	Ön lisans	Edip	14	9	Asperger sendromu	3	Tam zamanlı
E4 (Anne)	4 yıl	48	Lisans	Yaman	9	4	DEHB	2	Yarı zamanlı

Tablo 1’e göre, katılımcıların çocuklarının 8-14 yaş aralığında özel gereksinimli erkek çocuklar olduğu ve yarı veya tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam ettikleri görülmektedir. Çocuklardan ikisinde Down sendromu, birisinde Asperger sendromu ve diğerinde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı bulunmaktadır. Ayrıca, çoğunluğu kadın olan katılımcı ebeveynlerin yanı sıra sadece bir erkek katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların İngiltere’de yaşama süreleri ise 4 ila 35 yıl arasında değişmektedir.

Veri toplama yöntemi

Görüşmeler, nitel araştırma alanında önemli bir rol oynamaktadır (Davies, 2010; Ritchie vd., 2013). Bunun nedeni, sözlü iletişime dayalı yöntemler olarak görüşmelerin katılımcıların deneyimlerini, anlayışlarını ve sosyal dünyalarına ilişkin içgörülerini ifade etmelerine olanak tanınmasıdır. Bu çalışma için, çeşitli nitel görüşme formatları arasından yarı yapılandırılmış bir görüşme seçilmiştir. Takip edilmesi gereken bir protokol ve görüşülen kişilerin söylediklerine yanıt olarak takip soruları sorma fırsatları olduğundan, bu tür bir görüşme, görüşülen kişilerin samimi bir şekilde konuşmasına ve araştırmacıların derinlemesine bilgi edinirken katılımcılarla etkileşimi kolaylaştırmasına olanak tanıdığı için nitel araştırmada tartışmasız en yaygın araçtır (Davies, 2010). Bu nedenle veriler, yüz yüze, bire bir yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerde, katılımcıların izniyle ses kaydı alınmıştır.

Katılımcılara çalışmanın amacını açıklayan ve araştırmacının iletişim bilgilerini içeren bir bilgi formu verilmiş ve katılımcılar çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılar, onam formunu okuduktan sonra bu formu imzalamaya davet edilmiştir. Ayrıca, katılımcılara görüşme yerini seçme olanağı da sunulmuştur. Her görüşme, iletişim başlatmaya yönelik genel bir sohbetle başlamış, ardından ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarının kaynaştırma eğitimiyle ilgili deneyimlerini ortaya çıkarmak için 10 başlık etrafında toplanan “Çocuğunuzun okul deneyiminde engel oluşturduğunu düşündüğünüz faktörler nelerdir?”, “Çocuğunuzun eğitimi açısından İngiltere’de yaşamının etkileri nelerdir?”, “Farklı bir ülkeden gelmenin zorlukları / yararları nelerdir?” gibi 20 temel soru sorulmuştur. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür, ancak bazı ebeveynler daha ayrıntılı açıklamalar yaparak bu süreyi aşmıştır. Öte yandan, bir ebeveyn, daha detaylı yanıtlar vermesini sağlamak amacıyla yöneltilen sorularına dahi yeterince yanıt verememiş ve deneyimlerini tam olarak açıklayamadığı için görüşme 45 dakikadan daha kısa sürmüştür.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, literatürden elde edilen bilgiler dikkate alınarak hazırlanmış ve Bristol Üniversitesi’nde çalışan alan uzmanlarına sunulmuştur. Anlaşılmayan sorular, uzmanların eleştirileri ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

Verilerin analizi

Bu çalışmadaki veriler, "verilerdeki örüntülerin ve anlam kümelerinin keşfedilmesini, yorumlanmasını ve raporlanmasını içeren" tematik analiz yöntemi kullanılarak yorumlanmıştır (Ritchie vd., 2013, s. 376). Bu analiz yöntemi şu adımları içermektedir: İlk olarak, ses kayıtlarıyla yapılan görüşmeler ham veri olarak yazıya aktarılmıştır. Verilerin yazıya dökülmesi ve analiz edilmesi nitel araştırmada zorlu ancak heyecan verici bir aşamadır (Ritchie vd., 2013). Metinler, verilerin içeriğine aşına olmayı kolaylaştırmak için tekrar tekrar okunmuştur. Daha sonra, Türk ebeveynlerin çocuklarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili deneyimlerine atıfta bulunan olası genel kodlar atanmıştır. Bu sürecin ardından, gereksiz ve ilgisiz bilgiler elenmiş ve olası kodlar, ortak kodlar ve temalar kümesine daraltılmıştır. Dört transkript de benzersiz ve birbirinden farklı olduğu için onları genel temalar altında birleştirmek genel anlamda zor olmuştur. Ancak, tüm bu zorluklara rağmen belirlenen ortak kodlar ve temalar çerçevesinde, nihai beş tema belirlenmiştir.

Bulgular

Bu çalışmanın temel odak noktası, İngiltere’de yaşayan Türk ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarının kaynaştırma eğitimine ilişkin deneyimlerini incelemektir. Bu deneyimlerin temelinde beş ana tema ortaya çıkmıştır ve bunlar aşağıdaki sırayla ele alınmıştır: 1) tanılama, 2) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yaklaşımları, 3) ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine bakış açıları, 4) ebeveyn katılımı, 5) kendi ülkeleri dışında yaşamının ebeveynlerin deneyimleri üzerindeki etkileri.

Tanılama

Ebeveynlere çocuklarının tanı süreci hakkında özel bir soru sorulmamasına rağmen, çoğunun bu konuyu dile getirmesi beklenmedik bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Bu tema, tanının ÖEG’li çocuklar ve aileleri üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Bu etkiler her aile için farklılık göstermektedir. Bir

ebeveyn çocuğun durumunun farkına varmış ve belirsizliği azaltmak için tanı sürecini hızlandırmaya çalışırken, bir başka ebeveyn ise, özellikle Down Sendromu gibi doğumdan önce tespit edilebilen durumlarda dahi, çocuğunun etiketlenmesi endişesiyle başlangıçta çocuğun durumunu kabullenmekte direnmiş olabilir:

Tanılama öncesi dönemde her yıl okula gittim ve oğlumda bir şey olduğunu söyledim. Otizm olabilir... Asperger olabilir. Öğretmenlerden biri aa... bir şey yok, erkek çocukları hep böyle dedi. (E3)

Bu çocuklar etiketlendikten sonra ne yaparlarsa yapsınlar bir işe yaramıyor. Bu çocuklar hakkında onları tanımadan karar veriyorlar. (E2)

Ebeveynler, çocuklarının durumunun, okulda tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikteyken daha belirgin hale geldiğini ve aradaki farkı kapatmak için bire bir derslere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, takip eden ifadelerden de anlaşılacağı üzere, tanılama, destek eğitim odaları ve uzatılmış öğretim süresi gibi ek olanaklara erişimi kolaylaştırıcı olarak görülmektedir.

Yaman'ın sorunları okulda ortaya çıktığında durumu daha çok fark edildi (E4)

Bir raporumuz olmadığı için Doruk'u birebir derslere almak istemiyorlar. (E2)

Yani bütün bunlar, o sınıfa gitmek, birebir çalışmalar tamamen tanıyla ilgili. Çünkü okulun bunları karşılamak için fona ihtiyacı var. (E4)

Bazı ebeveynler, çocuklarına tanı konulduktan sonra sürecin daha yönetilebilir hale geldiğini paylaşıırken, diğerleri bunun çocuklarının kendilerindeki farklılıkları kabul etmelerini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Bu bağlamda, tanı özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına dikkat çeken ve sonuç olarak kendilerini oldukları gibi kabul etmelerini daha olası hale getiren bir araç olarak düşünülüyor olabilir. Diğer bir deyişle, tanı almak, belirsizliği ortadan kaldırdığı için ebeveynlerin, öğretmenlerin ve hatta çocukların kendilerini daha az stresli hissetmelerine yardımcı olabilir.

Yani, tanı konulduktan sonraki süreç daha kolaydı. (E4)

Ondan sonra... kendisiyle barıştı. Kendini başkaları gibi değil, "Ben farklıyım" diye gördü. Farklılıklarım benim niteliklerimdir. Bu iyi bir şey. Ve üç ya da dört ay içinde okulda mutlu olmaya başladı çünkü kendisini "Ben tuhafım" olarak değil, "Ben Aspergerim" olarak görüyor. (E3)

Bazı ebeveynler, tanı ne kadar erken belirlenirse o kadar fazla yardım ve destek sağlanabileceğine inanmaktadır. Bu ifadeler, bir sorunu temel nedenine bağlamanın çocuğun, ailenin ve toplumun durumu daha iyi anlamasına yardımcı olabileceğini düşündürmektedir. Tanı, ebeveynlerin kararlarını ve davranışlarını yönlendirerek kendilerini umutsuz hissetmelerini önleme gibi bir faydaya da sahip olabilir.

Örneğin, ilkokulun başında tanılanmış olsaydı, bu çocuğa çoktan yardım verilmiş olacaktı ve okuma ve yazma ile ilgili sorunlar çoktan ele alınmış olacaktı. (E3)

Dahası, tanı konulması, ebeveynlerin çocuklarının zorluklarıyla başa çıkamadıkları için hissettikleri yetersizlik ve suçluluk duygularını hafifletebilir.

Başlangıçta, tanı konmadan önce, bende bir sorun mu var gibi bir şey hissettim. Çünkü ne kadar uğraşırsam uğraşayım hedefe ulaşamıyorum, bu yüzden çocuğum okuma ve yazmada zorluk çekiyor. Acaba ben yetersiz miyim? (E3)

Çoğunlukla ebeveynlerin tanıyı nasıl yorumladığına bağlı olarak, tanı almanın her bir kişi ve aileleri üzerinde farklı etkileri vardır. Son olarak, bütün ebeveynler tanılama sürecini İngiltere'de deneyimlemiştir ve hiçbir ebeveynin bu prosedürü kolay veya rahat bulmadığı da söylenebilir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yaklaşımları

Tüm ebeveynler, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik yaklaşımlarının kaynaştırma eğitiminin uygulanması ve bu çocuklar için genel eğitim süreci üzerinde derin bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Bir veli, öğretmenin çocuğunu görmezden geldiğini, sınıf etkinlikleri sırasında ihmal ettiğini ve olumsuz bir tutum sergilediğini belirterek memnuniyetsizliğini dile getirmiştir. Burada, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına hizmet etmenin, onları normal eğitim ortamlarına yerleştirmekten daha önemli olduğunun altını çizmek önemlidir.

Doruk ile okul gezisine gittim. Fark ettim ki ... öğretmen bize yaklaştı ve Doruk'un arkadaşı Harun'a (takma isim) bir şey gösterdi ve bunu derste öğrendiklerini söyledi. Aradan biraz zaman geçti. Binaya girdik. Öğretmen Harun'a tekrar bir soru sordu. Doruk binanın içindeki vitrine dokundu, öğretmen Doruk'a bunu yapma dedi... öğretmen Doruk'a hiçbir şey sormadı, hiçbir şey öğretmeye çalışmadı ve ona hiçbir şans vermedi. (E2)

Diğer bir taraftan özel gereksinimli çocuklara yönelik özel bir şey yapılmaması, öğretmenin tutumunun tamamen olumsuz olduğu anlamına da gelmemektedir. Velilere, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi konusundaki yaklaşımları sorulduğunda veliler, daha önce bu tür çocuklara yönelik özel bir şey yapılmadığına dair olumsuz yorumlarına rağmen öğretmenlerin genel olarak özel gereksinimli çocuklarını sınıflarına kabul ettiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, Yaman'a gerçekten olumlu bir şekilde yaklaşıyor.. ve tutumları çok olumlu. Özellikle onun davranış problemleriyle karşılaştıklarında, "bu bizim işimiz, onu anlıyoruz, o bilinçli olarak yapmıyor, bunu kontrol problemleri nedeniyle yapıyor" diyorlar. (E4)

O pozitif. Ali'ye baskı yapmadı. (E1)

Benim için, okulun tutumları çok önemliydi ve Edip'in okulda ne kadar mutlu olduğu açıkça görüliyordu. (E3)

Ancak sınıfa kabul konusundaki olumlu algıya rağmen öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan bu çocuklara yönelik eğitim verme konusunda yeterli bir çaba göstermedikleri ve onların öğrenme yeteneklerine dair olumsuz bir inancın olduğu ileri sürüldü. Yorumlar, ebeveynlerin, bir kaynaştırma ortamına yerleştirilmenin, çocuklarının gerekli ve yeterli desteği almasını sağlamak için tek başına yeterli olmadığına inandıklarını göstermektedir.

Aslında, sınıfta Ali için farklı bir şey yapılmadı. (E1)

Kesinlikle inanıyorum ki eğer öğretmenler daha fazla sorumluluk alsalardı, Edip farklı bir pozisyonda olabilirdi. Evet, bazı çabalar var, ama gerçekten yeterli mi? Bence değil... Başarılı olma potansiyeline inanmada bir eksiklik var. Samimi değil... sadece görevlerini yerine getiriyorlar, ancak eylemleri yetersiz kalıyor. (E3)

Bu, okulda sürekli söylediğimiz şey, "Bu okul genellikle önce Doruk'un engelliliğini görüyor, sonra onu görüyor." (E2)

Ayrıca, Türk veliler, okul yöneticilerinin desteği ile öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasında bir bağlantı olduğunu fark etmiştir.

... İkinci sınıftan beşinci sınıfa kadar eğitimi iyiydi. Daha sonra yönetim değişti ve yönetim, okulun genel başarısını artırmak için bu çocukları okuldan almak istedi. ... Okuldaki öğretmenler iyiydi... Yönetim değişince her şey alt üst oldu. (E2)

Dahası, veli yorumlarına göre öğretmenlerin duyuşsal ve bilişsel tutumları ile davranışları arasında bazı tutarsızlıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu tutarsızlığın çeşitli açıklamaları olabilir. Öğretmenlerin sınıf büyüklüğüyle ilgili endişeleri, hazırlık için yeterli zamanın olmaması, bu tür çocuklarla deneyim eksikliği, engellilik konusunda bilgi eksikliği ve akademik kaygılar gibi çeşitli nedenlerden dolayı kaynaştırmaya direnebileceklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler Edip'in durumunu öğrendikten sonra onu çok sevdiler.. Onu sınıfta istemeyen öğretmen yoktu ama onun hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan bazıları rahatsız ediyordu. (E3)

Türkiye'de olduğu gibi burada da akademik başarı kaygısı var. Yani sınıfta 30 öğrenci var ve öğretmenin onları belli bir akademik seviyeye getirmesi gerekiyor ama Yaman buna engel oluyor. (E4)

Eskiden okullar çok iyiydi (ÖEG'li çocuğu yerleştirme konusunda), ama bölgemizdeki okullar öğrencilerinin notlarını yükseltmeye çalıştığı için okullar kötüleşmeye başladı, dolayısıyla çocuğunuzu istemiyor, onu okuldan atıyorlar. (E2)

Öğretmen çok iyiydi ama hangisini umursayabilir ki? Çünkü çok fazla çocuk var. (E1)

Her ne kadar ÖEG'li çocukların normal sınıflarda yer almasına yönelik olumsuz yaklaşımları yalnızca bir ebeveyn doğrudan bildirirse de tüm ebeveynler konu çocukların akademik olarak başarılı olabileceğine inanmaya geldiğinde, öğretmenlerin olumlu tutumlarının azaldığı ve öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarındaki çocukların özel eğitim ihtiyaçlarına yönelik yeterli gereksinimleri sağlamadığı konusunda hemfikir. Bu öğrenciler yasal hakları nedeniyle normal sınıflara ve okullara yerleştirilse de bu yasal hakkın, öğretmenlerin onlara karşı önyargısını engelleyememiş olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilere ve kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının ailelerin bu tür bir eğitim alma deneyimlerini önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

Ebeveynlerin Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları

Öğretmenlerin tutumlarının yanı sıra ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine bakış açıları da kaynaştırma eğitiminin etkililiğini desteklemede ve gelişimini etkilemede önemli bir rol oynamaktadır. Kaynaştırma konusunda destekleyici tutumlara sahip olmalarına rağmen ebeveynler, bu eğitim biçimine karşı farklı yaklaşımlar sergileyebilmektedir. Örneğin, özel gereksinimli çocuklar için tercih ettikleri eğitim türü sorulduğunda, bazı ebeveynler çocuklarının öncelikle sosyal gelişim ve gerçek hayat senaryolarına hazırlık amacıyla kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmesini istediklerini belirtirken, akademik becerileri geliştirmek için ise ayrı eğitim ortamlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Müdürü Ali'nin belirli dersleri ayrı bir sınıfta almasını istediğimi söyledim... Onun için bire bir ders almak istiyorum. (E1)

... Hayat bir kaynaştırma örneği olduğu için hayata ne zaman girdiği onun için önemlidir. ... ayrıca Atlantis'e [ayrı eğitim sınıfın adı] gitmesi gerektiğinde veya istediği zaman gidebilir. Ancak kaynaştırma ortamlarında daha fazla zaman geçirmesini isterim. (E4)

Bazı velilere göre ise ayrı bir sınıfta eğitim görmek, çocuklarının akademik gelişimini desteklemekten ziyade ona engel teşkil ediyordu. Normal bir eğitim ortamının sadece sosyal değil akademik açıdan da avantajlı olduğunu ileri sürmekteydi. Bu, özel eğitim ihtiyaçları olan çocukları için en faydalı eğitim ortamına ilişkin ebeveynler arasındaki bakış açılarının çeşitliliğini ve ebeveynlerin kaynaştırma eğitiminden farklı beklentilerini vurgulamaktadır.

Aslında bu çocukların birebir derse hiç ihtiyacı yok. Birebir verdiklerinde bu tür çocukların zekasını köreltiyorlar. Çünkü bu ayrımcılık demektir. Bire bir eğitimde bu tür çocuklardan beklenti de azalıyor. (E2)

Ancak çocuklarının okullarıyla ilgili olumsuz deneyimler yaşasalar bile bu ebeveynlerin hiçbiri çocuklarının okulunu veya eğitim türünü değiştirmeyi düşünmedi. Ebeveynler halihazırda sürmekte olan bir süreci tercih etme eğilimindeydiler; çünkü bu süreçle ilgili aşinalık ve rahatlık, tatminsizlik olasılığını ve yeni deneyimlere uyum sağlama zorluğunu azaltıyordu.

Okul değiştirmeyi düşünmedim. Okul evimize yakın. Ayrıca tüm çocuklar Ali'yi tanıyor ve seviyor. Okula alışmıştı ve dört yıldır aynı okula gidiyor. (E1)

Şu an bize biraz uzak olsa da okul değiştirmeyi düşünmüyorum. Dediğim gibi Yaman'ın arkadaşları var orada, bir süreç başladı, öğretmenler onu çok iyi tanıyor, ne yapacağını çok iyi biliyor, onun için tüm planlar yapılıyor. Bu yüzden okulumuzu değiştirmeyi hiç düşünmedim. (E4)

Okul değiştirmeyi düşünmüyorduk. Zaten beşinci sınıftaydı ve anaokulundan beşinci sınıfa kadar bu okula gitmişti ve aynı sınıftaki tüm arkadaşları Doruk'a yardım ediyordu. (E2)

Ebeveynler, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocukların üzerindeki, özellikle normalleşmeyi ve kendini kabullenmeyi teşvik etme açısından olumlu etkilerini vurguladılar.

Bence Edip kendini her zaman normal görmek ister. Yani eğer farklı bir okula gitseydi Edip'in kendisi hakkındaki hisleri pek iyi olmazdı. Kendisiyle barışık olmadığı için kendi özelliklerini sevmiyordu. Eğer özel eğitim okuluna gitseydi her zaman benim otizmim var diye düşünürdü. (E3)

Ebeveyn Katılımı

Ebeveynler, ÖEG olan çocuklarının eğitimine katılımlarının kaynaştırma eğitimi deneyimlerine etkisini de tartışmışlardır. Bu araştırmada, ebeveynler çocuklarının eğitimine katılımının bir yolu olan öğretmenleriyle iletişimlerine ilişkin olarak eğitimcilerle etkileşimlerinin sınırlı veya etkisiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Veli toplantılarına geliyoruz ve sadece beş dakikamız var. Sadece beş dakika istemiyorum. Velilerin konuşmak istediği bir konu varsa dersler bittikten sonra okula gelmemiz gerektiğini ve öğretmenlerimizin müsait olacağını söylemelerini tercih ediyorum. Biraz daha zamana ihtiyacımız var... ve yarım saate sahip olmak daha iyi. (E3)

Sadece yılda bir kez görüşüyoruz. (E1)

Sınıf öğretmeniyle pek iletişimim olmadı. Bu konuda pasifti. (E4)

Bununla birlikte katılımcılar, sınıf mevcutlarının yüksek olmasından kaynaklanan sınırlamalar da dahil olmak üzere ebeveynlerin katılımına yönelik ek engeller belirlediler. Öğretmenlerin aşırı iş yüküne maruz kaldıklarını ve bunun da çocuklarının eğitimine aktif katılımlarının önünde bir engel oluşturduğunu vurguladılar.

Sınıf öğretmeni daha önce de belirttiğimiz gibi birçok öğrenciden sorumlu olduğu için velileri yeterince bilgilendirmiyor. Ancak diğer sınıfta (özel eğitim sınıfına atıfta bulunarak) öğretmen daha az sayıda çocuğa ev sahipliği yapıyor. Daha fazla bilgi verebilir çünkü Yaman'a daha fazla konsantre olabilir. (E4)

Mesela çok şey bilen sınıf öğretmenleri vardı. Ama burada öğretmen on sınıftan sorumlu. Çok işi var. Her öğrenciyle ilgilenebilir mi? Yani bu durumda işler hiç bitmeyecek. (E3)

Ayrıca, Türk ebeveynler, dil engelini çocuklarının eğitimine katılımlarının önünde ek bir engel olarak belirtmişlerdir. Bu engel, çocuklarının akademik deneyimlerine ve okulla ilgili faaliyetlere tam olarak katılımlarına belirgin bir zorluk katmaktadır.

Çok fazla İngilizce yok. Ben ona hiçbir şey söyleyemedim, o da bana söylemedi. Sorunlarımı İngilizce tartışmıyorum. (E1)

Katılımcılara ayrıca özel eğitimin önemli bir parçası olan ve ÖEG olan çocuklarının eğitimine ebeveynlerin katılımı için başka bir yol sunan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) toplantılarıyla ilgili deneyimleri de soruldu. Bu toplantılara atfedilen önem ve ebeveynlerin karar alma sürecinde paydaşlar olarak kabul edildiğini öne süren yasal haklar tarafından zorunlu olmasına rağmen, katılımcılar, bu önemli tartışmaların dışında kaldıklarını hissettiklerini bildirdiler.

Bu tür toplantılara hiçbir zaman davet edilmedim. BEP' den hiç bahsetmediler, bu konuda bilgim yok. (E4)

Doruk altıncı sınıfta evde eğitim görüyordu. Haberimiz olmadan karar verdiler. Bizi telefonla arayıp evimize bir öğretmenin geleceğini söylediler. (E2)

Buna ilave olarak, ebeveynler, çocuklarının eğitimiyle ilgili kararlara yasal olarak itiraz etme hakkına sahip olmasına rağmen, bu hakkın pratikte uygulanmasının etkisiz olduğunu düşünüyor. Aslında, ebeveynlere, çocuklarının eğitimiyle ilgili kararlara aktif olarak katılma fırsatı sağlamak amacıyla mevzuatın zorunlu kıldığı resmi mekanizmanın amaçlandığı gibi çalışmadığı söylenebilir.

İlkokul bitiminde, dönem bitmeden tüm velilere, çocuklarının ortaöğretim okullarını seçebilmeleri için bir liste verilmektedir. Dört okul seçebilirler. Bazı okullara gittik, çocuğumuzun durumuna uyum sağlayıp kabul edip edemeyeceklerini sorduk. Evet diyenler arasından seçip tercih listemizi verdik ama seçimlerimiz göz ardı edildi ve bize çocuğumuzun özel eğitim okuluna gitmesi gerektiği söylendi. Bu karara itiraz ettim ama işe yaramadı. (E2)

Kendi ülkelerinin dışında yaşamının ebeveynlerin deneyimleri üzerindeki etkileri

Bu tema, ebeveynlerin yabancı bir ülkede yaşamının çocuklarının kaynaştırma eğitimi deneyimlerini etkileyip etkilemediği sorulduğunda verdikleri yanıtlardan ortaya çıkmıştır. İlginç bir şekilde bu tema, diğer temalarla karşılaştırıldığında katılımcılar arasında en az ortak görüşün bulunduğu tema olmuştur. Ebeveynlerin bu temada yaklaşma noktası ise, Türkiye'deki deneyimlerine ilişkin hiçbir şey sorulmamasına rağmen İngiltere ve Türkiye'nin kaynaştırma eğitim politika ve uygulamalarını karşılaştırmalarıydı.

Buraya zaten Yaman'ın eğitimi için geldim. Çünkü Türkiye'de başıma geleceği biliyorum. Öğretmenlerin Yaman'ı okulda düzeni bozan yaramaz bir çocuk olarak etiketlemesini istemedim. (E4)

Hayır hayır olumsuz bir etkisi yok. Burada olmanın daha iyi olduğunu düşünüyorum çünkü bu konular Türkiye'den daha uzun süredir burada ele alınıyor ve İngiltere önde. Türkiye'de insanlar daha yeni uyanmaya başladı. Edip'in orada fark edileceğini sanmıyorum. Bunun onun doğası olduğunu söylerlerdi. (E3)

İyi eğitim veriyorlar. Her şeye onlar bakıyor. Ancak Türkiye'de olsaydım bunu başarmak zor olurdu. Muhtemelen faydaların yarısını alamazdım. Bunun için ekonomik koşulların iyi olması gerekiyor. Özel okullar... özel doktorlar... bunlar burada ulaşılabilir. (E1)

Genel olarak Türk ebeveynler, özel gereksinimli çocuklara sağlanan hizmetler açısından İngiltere'nin Türkiye'den çok daha gelişmiş olduğu inancındaydı. Ebeveynlerin İngiltere'de yaşarken kaynaştırma eğitimine ilişkin genel deneyimleri olumluydu. Ancak en az bir ebeveynin İngiltere'deki eğitim sistemine aşına olmaması nedeniyle olumsuz deneyimler yaşadığını belirtmekte fayda var.

Burada yaşamak, sistemi bilmemek... eğitimimizi burada almadığımız için... bunlar bize zarar veriyordu. Bunlar bizim şanssızlığımız. (E2)

Esasen bu karşılaştırmalar, bireylerin farklı ülkelerdeki deneyimlerinin memnuniyet düzeylerini önemli ölçüde etkilediğini vurgulamaktadır. Başlangıçta olumsuz beklentilere sahip olan aileler, olumlu durumlarla karşılaştıklarında daha yüksek memnuniyet bildirme eğiliminde olmuşlardır.

Sanırım bir zamanlar spor yaparken olmuştu. Beni okuldan aradılar. Öğretmenini yorduğu ve üzdüğü için gelip Yaman'ı almamı istediler. Okula gittim ve öğretmene zorluk çıkardığı için ertesi gün Yaman'ı getirmeyeceğimi söyledim ve özür diledim. Türkiye'de böyle olsaydı öğretmenler getirmeyin derlerdi, ben de böyle bir şey bekliyordum. Ama öğretmen hayır dedi, bu bizim görevimiz, yani evet Yaman bizi yorabilir ama biz işimizi yapıyoruz ve hiperaktivitesi olan bir çocuğa bakmak kolay değil dedi. Bunu biliyoruz ve dinlenmeye hakkınız var, lütfen Yaman'ı getirin dedi. Çok mutluydum. (E4)

Katılımcılar, İngiltere'de yaşamının Türk ebeveynlerin ÖEG olan çocukları için kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları durumlar üzerindeki etkisinin yanı sıra, yabancı kökenlerinin öğretmenlerin hem

çocuklara hem de ebeveynlere yönelik tutumları üzerindeki etkisini de tartıştılar. Bu konuda ebeveynlerin farklı görüşleri vardı. Bazı veliler, öğretmenlerin etnik kökenlerine veya geçmişlerine yönelik olumsuz tutum sergilemediklerini, kültürel kökenlerine göre onlara farklı davranmadıklarını ileri sürdü.

Bazı Türkler hep yabancıyız, bizim için farklı bir şey yapıyorlar diyor. Hiç böyle hissetmedim. Yıllardır İngilizlerle çalışıyorum, öyle hissetmedim. (E3)

Güzeldi... Eğer bir İngiliz çocuğu bu durumda olsaydı okulda ona da aynı muamele yapılırdı. Herhangi bir çocuğa olduğu gibi Yaman'a da davranıyorlar. Bu beni mutlu ediyor. (E4)

Öte yandan bir veli, yabancı kökenlerinin ve farklı bir dil konuşmalarının öğretmenler tarafından ayrımcılığa yol açtığını belirtti.

Doruk'un bir raporu olmadığı için dışlandı. Raporu olmayan diğer çocuklar ise devam etti. Bize ayrımcılık yaptılar. (E2)

Yeni yönetim geldikten sonra okulun notlarını yükseltmek için özel eğitim gereksinimi olan çocukları okuldan uzaklaştırmak istedi. ... Çocuğumuzla aynı durumda olan Gürkan'ın (takma isim) anne ve babası, ana dilleri İngilizce olduğu için avukata gittiler. Avukat okula bir mektup gönderdi ve yönetim onu okula geri aldı. Çocuk okulda kaldı. Doruk'un durumu Gürkan'ınkinden daha iyi olmasına rağmen onu kaynaştırma eğitiminden çıkardılar. (E2)

Bu deneyim, etnik kökenin profesyonellerin algı, tutum ve davranışlarında çeşitli değişikliklere neden olabileceğine işaret etmektedir. Bu değişiklikler, profesyonellerin kökenlerine, bölgelerine ve hatta kullandıkları dile bağlı olarak ortaya çıkabilir. Profesyoneller üzerinde etkili faktörler konusunda ortak bir sonuca ulaşılmamıştır.

Tartışma

Bu çalışmanın temel amacı, Türk ebeveynlerin İngiltere'de özel gereksinimli çocuklarına sağlanan kaynaştırma eğitimine ilişkin algılarını ve memnuniyetlerini, kendi ülkeleri dışında yaşayan ebeveynler olarak deneyimlerinden yola çıkarak incelemektir. Çalışma, ebeveynlerin memnuniyet düzeylerini doğrudan ölçmese de bakış açıları ve yorumları, çocuklarının kaynaştırma eğitimine ilişkin memnuniyetleri ve endişeleri hakkında değerli göstergeler sunmuştur. Çalışmanın temel bulgusu, özel gereksinimli çocukları İngiltere'de eğitim gören bu Türk ebeveynlerin deneyimlerinin, önceki çalışmalardaki yerli ebeveynlerin deneyimleriyle yakından uyumlu olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, ÖEG'li çocukları olan Türk ebeveynlerin İngiltere'de kaynaştırma ile ilgili ek sorunlarla karşılaştıklarını gösteren önemli zorluklar tespit edilmiştir. Ebeveynler, İngiltere'deki kaynaştırma eğitiminin sunulan imkanlar açısından Türkiye'dekinden daha gelişmiş olduğunu düşündükleri için genel olarak kaynaştırma eğitiminden memnun olduklarını belirtirken, bazıları uygulamalardaki iyileştirilebilir yönler nedeniyle daha az memnuniyet yaşasalar da yine de kaynaştırma eğitim uygulamalarını desteklemektedirler.

Türk ebeveynler için tanılama süreci, kaynaştırma eğitime yönelik çok önemli bir ilk adım olarak ortaya çıkmaktadır. Bazıları başlangıçta bu adımdan rahatsızlık duysa da birçoğu tanılamayı bir rahatlama kaynağı, kendini suçlamaktan kaçınmanın bir yolu olarak görmektedir. Tanı alma eylemi, belirsizliği ortadan kaldırmaya hizmet ederek ebeveynler, eğitimciler ve hatta çocukların kendileri için kaygıyı azaltmaktadır (Lauchlan ve Boyle, 2007). Tanılamanın bir diğer önemli etkisi de ebeveynlerin kendilerini çaresiz hissetmelerini önleme, karar verme ve eylemlerine rehberlik etme potansiyelidir. Ebeveynlerin yorumları, bir sorunu o sorunun kök nedenine bağlamanın, o durumu çocuk, aile ve genel olarak toplum için daha anlaşılır hale getirebileceğini göstermektedir. Bu anlayış, insanların bir topluluğa ait olma hissi duyma ihtiyacıyla bağlantılı olabilir; bu da tanı yoluyla sağlanan kabulün teşvik ettiği bir bağlantıdır (Cline ve Frederickson, 2009). Ancak, Stevens ve Wurf'un (2020) belirttiği gibi ebeveynlerin tanılama sürecinde öğretim elemanlarından yüksek düzeyde destek almasının aksine, İngiltere'deki tanılama sürecinde öğretmenlerin yönlendirmede yardımcı olmadığını hatta çocuklarının durumunu fark eden aileleri dikkate almadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Arishi ve diğerlerinin (2007)

vurguladığı gibi, tanı konulması, bu öğrencilerin başka türlü alamayacağı temel hizmetleri sağlamak için gerekli devlet fonlarına erişim için bir ön koşul olabilir. Sonuç olarak, tanı koyma eylemi, özel gereksinimli öğrencilere kaynakların adil bir şekilde dağıtılması için gerekli olan politik bir gereklilik olarak görülebilir.

Veliler genellikle öğretmenlerin çocuklarını sınıflarına kabul etme konusunda misafirperver olduğunu düşünürken, öğretmenlerin çocukların başarı potansiyeline olan inançlarında çekinceleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu endişe, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme yeteneklerine ilişkin olumlu beklentilere sahip olmamaları durumunda, onlara etkili bir şekilde öğretim için yeterli çabayı gösteremeyecekleri anlayışından kaynaklanıyor olabilir. Bu durum, velilerin, kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin bilgi düzeyi ve bireyselleştirilmiş öğretim yetenekleri hakkında olumsuz algılara sahip olduğunu belirten Stevens ve Wurf' un (2020) çalışmasıyla uyumludur. Bir kaynaştırma sisteminin başarılı sayılabilmesi için, ebeveynlerin, okulların tüm çocukların ihtiyaçlarını anlama ve karşılama yeterliliğine güvenmesi gerekir (Elkins vd., 2003). Dolayısıyla, özel gereksinimli çocukların yarı zamanlı ya da tam zamanlı kaynaştırma ortamlarında eğitim görmesi, toplum içinde eğitimin kalitesine yönelik bir güven eksikliğine yol açıyorsa, bu tür eğitim uygulamalarının etkililiği konusunda soru işaretleri doğurur. Normal sınıflara fiziksel olarak dahil olmak, özel gereksinimli öğrencilerin başarılı bir şekilde katılımını artırmak için yeterli değildir (Nepi vd., 2013).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yaklaşımlarında gözlemlenen farklılık birkaç faktöre bağlanabilir. İlk olarak, farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahip çeşitli bir grup çocuğu yönetmeyi içeren kaynaştırma eğitimi süreci, öğretmenlerin belirli becerilere ve eğilimlere sahip olmasını gerektirmektedir. Aynı şekilde, çok kültürlü eğitim ortamı oluşturmak, öğretim ortamlarını ve programlarını çeşitlendirmeyi, farklı kültürlere ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak adapte etmeyi gerektirir (Cirik, 2008). Ayrıca, onların geleneksel öğretim yöntemlerini uyarlamaya istekli olmalarını gerektirmektedir ki bu durum, kaynaştırma eğitimi iş yüklerini artırabilecek bir tehdit olarak algılayan birçok öğretmen tarafından hoş karşılanmayabilir (Hassenein, 2015; Knight, 1999). Kaynaştırma sınıflarında çalışmalarına rağmen, öğretmenlerin engellere ilişkin bakış açıları, kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyebilir. Örneğin, engelleri doğuştan gelen bir durum olarak gören ve etkilerinin değiştirilemeyeceğine inanan öğretmenler, kaynaştırma sınıflarında öğretim tarzlarını değiştirmeye direnebilirler. Whitaker'ın (2007) Birleşik Krallık'taki araştırmasında da benzer duygular dile getirilmiş ve kaynaştırma yoluyla öğretim uygulamalarının hayata geçirilememesi ile engellilik anlayışındaki eksiklik arasındaki bağlantı vurgulanmıştır. Bu durum, Runswick-Cole (2008) tarafından belirtildiği gibi İngiltere'nin kaynaştırma eğitimi önünde bariyer kurmaya devam ettiğini, sorunu çocukların kendisinde gören bir yaklaşımda bulduklarını desteklemektedir. Bu tür öğrencilerin haklarını korumak için onları kaynaştırma sınıflarına ve okullarına yerleştiren yasal zorunluluklara rağmen, bu düzenlemeler öğretmenler arasındaki önyargıları engelleyememiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve öğrencilere yönelik tutumlarının, ailelerin bu tür eğitim bağlamlarındaki deneyimlerini önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

Elkins ve diğerlerine (2003) benzer şekilde, Türk ebeveynler de İngiltere'deki kaynaştırma eğitime yönelik sınıf mevcudu ve öğretmenlerin çocukların özel ihtiyaçlarına yönelik tutumları konusunda bazı endişelerini dile getirmektedir. Ancak, bu çekincelere rağmen, ebeveynlerin hiçbiri çocuklarının mevcut okulunu veya programını değiştirme isteğini dile getirmemiştir. Bu çalışmanın bulguları, ebeveynlerin kaynaştırma tercihlerine ışık tutmakta ve kaynaştırma ortamlarının özel gereksinimli öğrencilere gerçek yaşam durumlarına hazırlanma, arkadaşlık kurma ve sosyal olarak gelişme fırsatları sunduğunu vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, ebeveynlerin kaynaştırma eğitimini öncelikle olumlu sosyal sonuçları nedeniyle desteklediğini gösteren mevcut literatürle uyumludur (Duhaney ve Salend, 2000; Koçyiğit, 2015; Narumanchi ve Bhargava, 2011). Ayrıca, Elkins ve diğerlerinin (2003) gözlemleri doğrultusunda, Türk ebeveynler de kaynaştırma eğitiminin çocuklarına yönelik beklentileri artırdığına ve zihinsel uyarımı artırarak akademik ve işlevsel becerilerin gelişimine katkıda bulunduğuna inanmaktadır. Bu durum, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler için sadece sosyal değil, aynı zamanda akademik ve bilişsel gelişimi teşvik etme potansiyeline ilişkin olumlu bir bakış açısının altını çizmektedir.

Ebeveynler tarafından dile getirilen kaynaştırmaya yönelik ortak desteğe rağmen, çoğu, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarının akademik gelişiminden memnun değildir. Bu önemli bir bulgu olup, ebeveynlerin özel gereksinimli çocukları için ek akademik desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu durum, ebeveynlerin genel sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş akademik eğitimi yeterince sağlamadığına ve çocuklarının akademik ihtiyaçlarının ayrılaştırılmış ortamlarda daha iyi karşılandığına inandıklarını bildiren Palmer ve diğerleri (2001) ile Gilmore ve diğerlerinin (2010) bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca çalışma, çocukları yarı zamanlı kaynaştırmada olan ebeveynlerin, çocukları tam zamanlı programlarda olanlara kıyasla kaynaştırma eğitimine daha sıcak baktığını ortaya koymuştur. Yarı zamanlı kaynaştırmanın tercih edilmesi, bu tür hibrit programların daha fazla öğretimsel uyum ve uzmanlaşmış öğretim sunduğu ve ebeveynlerin tamamen kaynaştırma eğitimiyle ilgili temel endişelerini giderdiği inancına bağlanmıştır (Leysen ve Kirk, 2011). Esasen, kaynaştırma eğitimini çocuklarının sosyal olarak “normalleşmesi” için bir araç olarak görürken, akademik gelişim için özel desteğin gerekliliğini de kabul etmektedirler. Bu hassas bakış açısı, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için kaynaştırma eğitimi bağlamında sosyal ve akademik hususların karmaşık etkileşimini vurgulamaktadır.

Down Sendromlu çocukların ebeveynlerinin tam zamanlı kaynaştırma eğitimini destekleme eğiliminde olabileceğini, otizmli çocukların ebeveynlerinin ise yarı zamanlı kaynaştırmayı tercih edebileceğini belirten bazı çalışmaların aksine (Kasari vd., 1999), mevcut çalışma bu örneği desteklememiştir. Bulgular, ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine bakış açılarının belirli tanıılardan ziyade (Zanobini vd., 2018), çocuklarının engelinin ciddiyetinden etkilenme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, Leysen ve Kirk'in (2004) çalışmasından elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Örneğin, bu çalışmada, Down Sendromu tanısı almış çocukları olan iki ebeveyn farklı görüşler dile getirmiş ve otizmli çocuğu olan bir ebeveyn, Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynlerden birinin tercihiyle uyumlu olarak, çocuğu için tam zamanlı kaynaştırmayı tercih etmiştir. Bu gözlem, Türk ebeveynlerin kaynaştırma eğitiminden memnuniyetinin, belirli bir engel türünden ziyade engelin ciddiyetine göre belirlenebileceğini ima etmektedir.

Literature paralel olarak (örn. Burke, 2013; Fish, 2008), Türk ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine katılımı ile kendi memnuniyet düzeyleri arasında genellikle olumsuz bir ilişki bulunmaktadır. Ebeveynlerin toplantılara katılabildiği ancak katılımlarının göstermelik olduğunu düşündükleri literatürün aksine (Burke, 2013), Türk ebeveynler bu tür toplantılara davet bile edilmemiştir ve bu da daha temel bir soruna işaret etmektedir. Freeman ve diğerleri (1999) eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin çocuklarının eğitimine daha fazla katılım gösterdiğini keşfetmiştir. Ancak, mevcut çalışmanın bulguları bununla uyumlu değildir. Eğitim geçmişlerine bakılmaksızın, tüm katılımcı ebeveynler katılım fırsatları ve bu konuda kendilerine nasıl davranıldığı konusunda hoşnutsuzluklarını dile getirmiştir. Bilgisiz ve dışlanmış hissetmek, İngiltere'deki yerli ebeveynlere kıyasla kendilerinin ve çocuklarının eğitim uzmanları tarafından kabul görmediği veya değer verilmediği inancına yol açabilir. Ancak, kabulün başarılı bir kaynaştırma eğitiminde çok önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir (Frazier-Cross vd., 2004; Lovitt ve Cushing, 1999; Soodak ve Erwin, 2000). Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine aktif katılımını engelleyen diğer önemli bir bariyer, profesyonellerin üstün bilgi ve uzmanlığa sahip olduklarına yönelik algıları olabilir. Bu inanç, profesyonellerin ebeveynlerin katkılarını daha az açık olmalarına ve katılımlarını belgeleri imzalamak gibi rutin konularla sınırlandırmalarına yol açabilir (Fish, 2008). Bu durum, BEP sürecinde ebeveyn katılımının teorik önemi ile pratikteki uygulaması arasında bir uçurum olduğuna işaret etmekte ve politikanın amacı ile ebeveynlerin bu toplantılardaki deneyimleri arasında potansiyel bir kopukluk olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ebeveyn katılımının anlamı ve işlevleri hakkındaki farklı fikirler nedeniyle ebeveynler ve öğretmenler arasında potansiyel bir çatışma kaynağı olduğu öne sürülmektedir. Ebeveynler daha aktif bir katılım arzularken, öğretmenler katılımı sadece onay almak ve belgeleri imzalamak olarak yorumlayabilir.

Bir başka tartışma konusu da ebeveynlerin özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarının eğitimine ilişkin tercihlerinin dikkate alınmadığı yönündeki iddialarıdır. Bu durum, bürokratik engeller, gecikmeler ya da ebeveynlerin gerçek hayatta itiraz hakkını etkin bir şekilde kullanmasını engelleyen diğer engeller anlamına gelebilir. Yasal hüküm ile pratik uygulama arasındaki kopukluk, çocuklarının eğitimiyle ilgili kararlara katılma çabalarında ebeveynler için itiraz sürecinin erişilebilirliği ve işlevselliği konusunda endişelere yol açmaktadır. Bu eksiklik, ebeveynler arasında memnuniyetsizliğe yol açabilir. Ayrıca,

profesyoneller ve aileler arasındaki dil farklılıkları ebeveyn katılımının önünde bir engel olarak tanımlanmaktadır. Burke (2013), ebeveynlerin memnuniyetsizliklerini ifade etmekten çekinebileceklerini ve endişelerini paylaşmaya çalıştıklarında bile karşıt bir tutumla karşılaşabileceklerini iddia eder. Bazı kültürlerde ise otorite figürlerine ve profesyonellere karşı eleştiri ve şikayetlerin hoş karşılanmayacağı düşüncesiyle, ebeveynler sorunlarını dile getirmek istemeyebilir. Etnik köken ve dil farklılıkları bu çekincelerin daha da fazlalaşmasına neden olabilir. Profesyoneller, dil bariyeri nedeniyle etkili şekilde duygu ve düşüncelerini anlatamayan ebeveynlerin ihtiyaç ve sorunlarını anlamada eksiklik gösterebilir. Bu nedenle, okullarda tercüman bulunmaması, dikkat edilmesi gereken önemli bir sorun olarak vurgulanmaktadır. Bu çalışma, farklı kültürlerden gelen ebeveynler arasındaki deneyimleri doğrudan karşılaştırmamış olsa da İngiltere'deki Türk ebeveynler ve öğretmenler arasındaki kültürel farklılıkları, iletişimi etkileyen bir faktör olarak tespit etmiştir. Bu gözlem, Sontag ve Schact'ın (1994) kültürel farklılıkların ebeveynler ve eğitimciler arasındaki iletişimi olumsuz etkilediğini ve bunun da ebeveyn katılımının azalmasına yol açtığını bildiren bulgularıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla, bu Türk ebeveynlerin memnuniyetinin, kaynaştırma programının tartışılan yönüne bağlı olarak dalgalandığı söylenebilir.

Mevcut literatür bulguları açıkça desteklemese veya karşı çıkmasa da bu çalışma yabancı bir ülkede yaşamının Türk ebeveynlerin özel eğitim gerektiren çocuklarının kaynaştırma eğitimi deneyimleri üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir. İngiltere'de yaşamının, özellikle de özel gereksinimli çocuklar için kaynaştırma eğitimi açısından avantajları konusunda olumlu duygular ifade edilmiştir. Bu olumlu tepkiler, özellikle kendi ülkelerindeki önceki deneyimleri olumsuzsa, ebeveynlerin başlangıçtaki beklentilerini ve şu anda ikamet ettikleri ülkedeki çocuklarının kaynaştırma eğitiminden memnuniyetlerini etkileyen çok kültürlü bağlama sahip olmanın bir sonucu olabilir. Başka bir deyişle, ebeveynler çocuklarının kaynaştırılmasına yönelik daha düşük beklentilerle başlamışlarsa, normal koşullara göre daha yüksek bir memnuniyet düzeyi yaşayabilirler.

Buna karşılık, çalışma, Türk ve İngiliz eğitim sistemleri arasındaki farklılıkların uyum konusunda zorluklara yol açabileceğini ve bunun da ebeveynler için olumsuz deneyimlerle sonuçlanabileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, kültürel ve eğitimsel farklılıkların, özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimi ortamlarındaki deneyimleri üzerindeki hassas etkisini vurgulamaktadır.

Katılımcı Türk ebeveynlerin çocuklarının devam ettikleri okulların konularındaki farklılıklara rağmen, çocuklarının kaynaştırılmasıyla ilgili deneyimleri önemli ölçüde farklılık göstermemiştir. Etnik kökene dayalı bu çalışmanın ilk beklentileri, Türk ebeveynlerin daha olumsuz deneyimler bildireceği ve yerleştirme sürecinde daha fazla zorlukla karşılaşacağı yönündeydi. Ancak çalışma, şikâyetleri olsa da katılımcı ebeveynlerin deneyimlerinin büyük ölçüde benzer olduğunu ortaya koymuştur. Rapor edilen deneyimler, profesyonellerin farklı etnik kökenlerden gelen bireylere yönelik tutumlarının ebeveynlerin genel deneyimlerini etkilediğini göstermiştir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Türk ebeveynlerin İngiltere'de özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tecrübelerini içeren karmaşık ve son derece duygusal durumu niteliksel olarak incelemek için, ebeveynlerin deneyimlerini anlatırken kullandıkları kendi cümleleri veri olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte, bazı sınırlamalar kabul edilmelidir. Veriler yalnızca görüşmeler yoluyla toplanmış, ebeveynlerin anlatımlarının güvenilirliğini doğrulayacak gözlemsel verilerden yoksun bırakılmıştır. Ayrıca, bu çalışmada İngiltere'de özel eğitime ihtiyacı olan çocukları olan sadece dört Türk ebeveynle görüşülmüş ve bu da farklı engellerin araştırılmasını sınırlandırmıştır. Bununla birlikte, katılımcıların çocuklarının farklı yaş gruplarına ve farklı engel türlerine sahip olması da çalışmanın kapsamını daraltmıştır. Farklı yaş gruplarından ve engel türlerinden çocuğa sahip olan ailelerin, çocuklarının eğitimi konusundaki görüşleri önemli ölçüde farklılık gösterebilir. Sonuçlar, bu deneyimlerle ilgili yeni bir bakış açısının geliştirilmesine katkıda bulunsa da özel eğitime muhtaç çocukları olan tüm Türk ebeveynlere ve diğer göçmen nüfuslara genellenemez.

Bu sınırlamalara rağmen, çalışma gelecekteki araştırmalar için öneriler sunmaktadır. Karşılaştırmalı çalışmalar, İngiltere'de yaşayan farklı etnik kökenlerden ebeveynlerin deneyimlerini keşfedebilir. Araştırmanın diğer yabancı ülkelerdeki Türk ebeveynleri de kapsayacak şekilde genişletilmesi daha geniş bir bakış açısı sağlayabilir. İngiltere'deki Türklerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili görüşlerini almak, özel eğitim politikalarının belirlenmesi için de önemli bir kaynak olabilir. Belirli etnik gruplardan gelen ailelerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili deneyimleri, politika yapıcılara ve eğitim uzmanlarına çeşitli bakış açıları sunabilir. Bu veriler, kaynaştırma eğitim politikalarının daha kapsayıcı, etkili ve kültürel açıdan duyarlı bir şekilde geliştirilmesine yardımcı olabilir. Daha çeşitli türde engellerin ve düzeylerinin dahil edilmesi, ebeveynlerin tanı türüne dayalı deneyimlerinin ve memnuniyetlerinin anlaşılmasını derinleştirecektir. Farklı araştırma yöntemleri ve daha büyük katılımcı örnekleri kullanılarak genellenebilirlik artırılabilir.

Sonuç

Sonuçlar, kaynaştırma eğitiminde daha iyi politika ve uygulamaları teşvik etmek için yararlı olabilecek bulgular sunmaktadır. Bu bulgular, ebeveynlerin çocuklarının kaynaştırılmasına ilişkin algılarını ve memnuniyetlerini etkileyen farklı değişken türleri ve farklı kaynaklar arasındaki önemli bağlantıların ilişkilerini ortaya koymaktadır. Sonuçlar, ebeveynlik deneyimleri üzerine yapılan diğer araştırmalarla bazı benzerlikler gösterse de araştırma İngiltere'deki Türk ebeveynlerin kaynaştırma eğitimi konusunda karşılaştığı özel zorlukları ortaya koyması yönüyle önemli görülmektedir. Tanılama sürecinin, rahatlama, anlayış ve gerekli destek hizmetlerine erişim sağlayan çok önemli bir bileşen olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin potansiyeline olan inançları ve ek akademik desteğe duyulan ihtiyaç konusundaki endişeler, kaynaştırma eğitim sisteminde iyileştirilmesi gereken alanlara işaret etmektedir.

Vurgulanması gereken bir diğer sonuç da ebeveynlerin yasalar gereği çocuklarının yerleştirilmesinde karar mercii olarak kabul edilmelerine rağmen (Duhaney ve Salend, 2000), İngiltere kaynaştırma eğitim sisteminde Türk ebeveynlerin görüşlerinin göz ardı edilmiş olmasıdır. Bu durum, eğitim sistemlerindeki eşitsizliklerden kaynaklanan zorlukların altını çizmekte, iletişim eksikliklerini ve kültürel farklılıkları ele almak için proaktif tedbirlere duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Burke (2013), ebeveyn katılımı olmadan, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin yetersiz ve/veya uygunsuz hizmet alma ihtimalinin daha yüksek olduğuna dikkat çekmektedir. Çalışma, ebeveynlerin aktif katılım istekleri ile öğretmenlerin uygulamaları arasındaki potansiyel çelişkileri tespit ederek, BEP sürecinde ebeveyn katılımının pratikte uygulanmasının yeniden düzenlenmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, kendi ülkeleri dışında yaşayan özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin deneyimlerini ve bakış açılarını etkileyen faktörlerin anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır. Daha kapsayıcı bir normal okul anlayışı oluşturmak için öğretmenlerin ve politika yapıcılarının bu faktörleri daha iyi anlaması gerektiğinin altını çizmektedir. Kültürel duyarlılığın artırılması, müdahale araştırmalarında büyük bir öneme sahiptir. Sonuç olarak, farklı bir kültürden gelen ebeveynlerin okul kaynaştırmasına ilişkin görüşlerini dikkate almak, aileler için hangi unsurların daha önemli olduğunu ve hangilerinin iyileştirilmesi gerektiğini belirlemeye yardımcı olabilir. Bulgular, Türk ebeveynlerin özel bağlamının ötesinde, dünya çapında kaynaştırma eğitim sistemlerinin iyileştirilmesi için gerekli önerileri ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, kaynaştırma eğitimini daha kapsayıcı ve etkili hale getirebilir.

Kaynakça

- Açıkalm, M. (2010). New approaches for teaching social studies: Multicultural and global education. *Elementary Education Online*, 9(3).
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Arishi, A., Boyle, C., & Lauchlan, F. (2017). *Inclusive education and the politics of difference: Considering the effectiveness of labelling in special education*. British Psychological Society.
- Alan, S. (2022). Çokkültürlülük deneyimleri ve alternatif bir model olarak "halat kültür". *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 17, 123-140.

- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Bitterman, A., Daley, T. C., Misra, S., Carlson, E., & Markowitz, J. (2008). A national sample of preschoolers with autism spectrum disorders: Special education services and parent satisfaction. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(8), 1509-1517.
- Bauer, L. (2009). *Key principles for promoting quality in inclusive education: Recommendations for policy makers*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Burke, M. M. (2013). Improving Parental Involvement: Training Special Education Advocates. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(4), 225 –234.
- Cirik, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.
- Cline, T., & Frederickson, N. (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity*. McGraw-Hill Education (UK).
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davies, K. (2011). Listening to parents of children with autism: a qualitative study of 'how parents of children with autism perceive the experience of mainstream schooling'. [Doktora Tezi, University of Sheffield].
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- Department for Education (DfE). (2023). *Special educational needs in England*.
- Duhaney, L. M. G., & Salend, S. J. (2000). Parental Perceptions of Inclusive Educational Placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.
- Elkins, J., Van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129.
- Erden, R. Z., & Aslan, M. (2022). Kaynaştırma Eğitiminde Aile Katılımı: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 854-877.
- Fish, W. W. (2008). The IEP Meeting: Perceptions of Parents of Students Who Receive Special Education Services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 8-14.
- Frazeur Cross, A., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in early childhood special education*, 24(3), 169-183.
- Freeman, S. F., Alkin, M. C., & Kasari, C. L. (1999). Satisfaction and desire for change in educational placement for children with Down syndrome: Perceptions of parents. *Remedial and Special Education*, 20(3), 143-151.
- Gilmore, L., Campbell, J., & Cuskelly, M. (2010). Developmental Expectations, Personality Stereotypes, and Attitudes Towards Inclusive Education: Community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65-76.
- Hassanein, E. E. A. (2015). Teachers' Attitudes Towards Inclusion. In *Inclusion, Disability and Culture* (pp. 47-67). Rotterdam: Sense Publishers.
- Herring, R. D. & White, L. M. (1995). School counselors, teachers, and the culturally compatible classroom: Partnerships in multicultural education. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 34(2), 52-64.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kasari, C., Freeman, S. F., Bauminger, N., & Alkin, M. C. (1999). Parental perspectives on inclusion: effects of Autism and Down Syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(4), 297-305.
- Knight, B. A. (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for Learning*, 14(1), 3-7.

- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Lamport, M. A., Graves, L., & Ward, A. (2012). Special needs students in inclusive classrooms: The impact of social interaction on educational outcomes for learners with emotional and behavioral disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(5), 54-69.
- Lauchlan, F., & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning*, 22(1), 36-42.
- Laws, G., & Millward, L. (2001). Predicting parents' satisfaction with the education of their child with Down's syndrome. *Educational Research*, 43(2), 209-226.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285. Leyser, Y., & Kirk, R. (2011). Parents' Perspectives on Inclusion and Schooling of Students with Angelman Syndrome: Suggestions for Educators. *International Journal of Special Education*, 26(2), 79-91.
- Lovitt, T. C., & Cushing, S. (1999). Parents of youth with disabilities: Their perceptions of school programs. *Remedial and Special Education*, 20(3), 134-142.
- Narumanchi, A., & Bhargava, S. (2011). Perceptions of Parents of Typical Children Towards Inclusive Education. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 22(1).
- Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from Full-inclusion Model: The Social Position and Sense of Belonging of Students with Special Educational Needs and Their Peers in Italian Primary School. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319-332.
- Office for National Statistics. (2 Kasım 2022). International migration, England and Wales: Census 2021. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/internationalmigration/bulletins/internationalmigrationenglandandwales/census2021>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42, 533-544.
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.
- Parsons, S., Lewis, A., Davison, I., Ellins, J., & Robertson, C. (2009a). Satisfaction with educational provision for children with SEN or disabilities: a national postal survey of the views of parents in Great Britain. *Educational Review*, 61(1), 19-47.
- Parsons, S., Lewis, A., & Ellins, J. (2009b). The views and experiences of parents of children with autistic spectrum disorder about educational provision: Comparisons with parents of children with other disabilities from an online survey. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 37-58.
- Räty, H., & Kasanen, K. (2007). Parents' perceptions of their children's schools: findings from a five-year longitudinal study. *Educational Studies*, 33(3), 339-351.
- Runswick-Cole, K. (2008). "Between a Rock and a Hard Place: Parents' Attitudes to the Inclusion of Children with Special Educational Needs in Mainstream and Special Schools." *British Journal of Special Education*, 35(3), 173-180.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (2nd ed.): Sage.
- Sontag, J. C., & Schact, R. (1994). An ethnic comparison of parent participation and information needs in early intervention. *Exceptional Children*, 60, 422-433.
- Soodak, L. C., & Erwin, J. (2000). Valued Member or Tolerated Participant: Parents' Experiences in Inclusive Early Childhood Settings. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(1), 29-41.
- Stevens, L., & Wurf, G. (2020). Perceptions of inclusive education: A mixed methods investigation of parental attitudes in three Australian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 351-365.

- Vanderpuye, I. (2013). *Piloting inclusive education in Ghana: parental perceptions, expectations and involvement*. University of Leeds.
- Whitaker, P. (2007). Provision for youngsters with autistic spectrum disorders in mainstream schools: what parents say – and what parents want. *British Journal of Special Education*, 34(3), 170-178.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal Bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 11, 421-442.
- Zanobini, M., Viterbori, P., Garelo, V., & Camba, R. (2017). Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 1-18.

*Bu araştırmanın yürütülmesi için 2018-4868-4815 referans numarasıyla 10 Temmuz 2018 tarihinde Bristol Üniversitesi Araştırma Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır.

The Effect of Teaching Social Studies Course with Demonstration Method on Course Success and Attitude towards the Course¹

Murat SALUR² Zafer ÇAKMAK³**About the Article**Received: 20.09.2022
Accepted: 22.03.2024
Published: 01.10.2024**Keywords**Social Studies
Demonstration Method
Academic Achievement
Attitude**Abstract**

The purpose of this research is to determine the effect of the use of the demonstration method in the learning area of people, places, and environments in social studies classes on academic success and attitudes towards the course. The sample of this research consists of four classes at the fifth-grade level continuing their education in a middle school located in the center of Muş province during the first semester of the 2021-2022 academic year. This study was conducted using a quantitative research method. It employed a quasi-experimental design with pretest-posttest control group. The data collection instruments used were the "People, Places, and Environments Achievement Test" and the "Social Studies Course Attitude Scale". Parametric tests, specifically the *t*-test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA), were applied for related groups for both the achievement test and the attitude scale. The results of this research indicate that the demonstration method significantly increases students' academic success in social studies classes and has a positive impact on attitudes towards the course.

For CitationSalur, M. & Cakmak, Z. (2024). The Effect of Teaching Social Studies Course with Demonstration Method on Course Success and Attitude towards the Course. *MSKU Journal of Education*, 11(2), 156-181. DOI: 10.21666/muefd.1174195

Social studies is a subject area taught at the elementary level in Turkey. The primary goal of this course is to cultivate individuals who are described with attributes such as effective, active, or qualified (Sever et al., 2018). Sönmez (2005) defines social studies as the process of establishing a connection with social reality based on evidence, ultimately resulting in living knowledge. Doğanay (2005) describes social studies as a field of study that leverages the content and methods of social and human sciences to help students acquire democratic values and become qualified citizens. According to Sözer (1998), social studies is a course at the elementary level that integrates findings from various fields through an interdisciplinary approach, adapting them to suit students' global perception. Safran (2008) emphasizes that social studies is a curriculum designed by making the knowledge obtained from numerous disciplines accessible to children's levels. Erden (1997) states that social studies is a field focused on raising good and responsible citizens while providing students with essential knowledge, skills, attitudes, and values related to life. Tay et al. (2013) highlight that social studies, in a globalizing world, is a course that facilitates the ability of citizens of a democratic society to make effective decisions, consider the public good, and possess the knowledge and skills necessary to meet the fundamental requirements of contemporary life. After briefly summarizing social studies and its objectives in the context of the relevant literature, detailed information about the demonstration method and its role in social studies, which is another topic of this study, is presented below.

The demonstration method, generally based on the principles of showing and displaying, involves teaching by using certain materials and designing various activities appropriate to the content of the subject, concept, event, or lesson. This method aims to make it easier for students to learn a skill, subject, or concept during the teaching-learning process, and various tools and materials are used to achieve this goal (Ramadhan & Surya, 2017). The demonstration method is one of the many pedagogical practices and activities employed to increase students' interest in the lesson, keep their motivation high, and make them active participants in the learning environment. More generally, this method significantly enhances

¹ This article is derived from the first author's doctoral dissertation.

² Firat University – murat.salur.4949@gmail.com - ORCID: 0000-0002-2569-4788

³ Firat University – zcakmak@firat.edu.tr - ORCID: 0000-0002-0612-814X

learning, motivation, and attitudes. Additionally, the demonstration method positively impacts students' curiosity, reasoning skills, and academic success (Basheer et al., 2016).

In the demonstration method, teachers use various materials and practices to impart skills or convey specific concepts, topics, or phenomena. Additionally, during these practices, teachers can design student-centered and collaborative activities to make students more active and enhance the efficiency of the lesson. In this context, after using the demonstration method to present a topic or concept, or to demonstrate a technique or skill, teachers can form student groups in the classroom, initiate discussions among these groups, assign tasks and projects, and design various collaborative activities. Thus, this method can be transformed from a purely teacher-centered approach to one where students actively participate in the lesson, and student-teacher interaction reaches its highest level (Eilks et al., 2013).

The social studies course adopts an interdisciplinary approach. Social studies, encompassing a wide range of topics from many disciplines, includes numerous verbal concepts, principles, and social science-based knowledge. The fact that the subject areas of social studies are predominantly verbal in content, resulting in a structure that emphasizes intellectual skills, brings the risk of turning this course into an abstract and complex mass of information. This situation leads to the perception of social studies as a rote-learning subject. Indeed, Ata (2015) states that social studies is seen by students as a boring, memorization-heavy, unappealing course filled with unassimilated, unexplained information that belongs to the adult world.

Based on all these explanations, it can be said that the social studies course needs to be restructured to escape its image as a boring, monotonous, rote-learning subject and to be reshaped in line with the constructivist education approach. Teachers should effectively use appropriate teaching strategies, methods, and techniques to achieve this goal.

The demonstration method is considered one of the effective teaching methods. It also offers an appropriate area of use for the general structure, objectives, and skills of social studies. Indeed, Basheer et al. (2016), Deese et al. (2000), and Thahir et al. (2019) emphasize that the demonstration method moves lessons away from rote learning, relieves the learning environment from boredom and monotony, and makes lessons rich and enjoyable. Therefore, it can be said that the demonstration method is significant for an effective social studies course.

In this research, the impact of the demonstration method was examined not only on academic achievement but also on attitudes. Attitude, a concept related to the effectiveness of teaching, is defined as individuals' positive or negative feelings towards other individuals, events, objects, or subjects (Erkan, 2004). Additionally, attitude is a tendency that has cognitive, affective, and behavioral aspects (Baykara Pehlivan, 2008; Erkuş et al., 2000). When referring to students' attitudes toward the demonstration method, it implies their positive or negative thoughts regarding this approach.

Using the demonstration method at the elementary and middle school levels positively influences students' academic achievement and attitudes towards the course, as students in the concrete operational stage struggle significantly with learning abstract and complex concepts and topics. Therefore, instructional activities for students in this stage should be made concrete and simplified to their level. In this context, the demonstration method plays a crucial role in both creating effective learning experiences and ensuring the retention of learned knowledge (Furo et al., 2014).

A review of the relevant literature reveals that numerous studies have been conducted on the demonstration method both domestically (Aydın, 2016; Azizoğlu, 2004; Bal İncebacak, 2017; Çelikçi, 2000; Demiralp, 2006; Erdoğan, 2010; Gedik, 2001; Gögebakan, 2008; Gülcan, 2010; Hacıoğlu, 1989; İplikçi, 2006; Sever, 2011; Tosun, 2003; Uyanık, 2006; Yavuz, 2005) and internationally (Basheer et al., 2016; Daluba, 2013; El-Sayed et al., 2017; Hidayat, 2020; Ichsan and Mulyani, 2018; Idris, 2019; Inuwa et al., 2018; Muhammad et al., 2016; Ramadhan and Surya, 2017; Ramsey et al., 2000; Saragih, 2019; Soe and Nyunt, 2018; Sola and Ojo, 2007; Thahir et al., 2019; Vijayakumari and Umashree, 2016; Wahyuni, 2016; Zulfahmi et al., 2019). Despite the effectiveness of the demonstration method, it is observed that most studies related to this method have been conducted in the field of natural sciences.

No studies directly using the demonstration method in social studies education have been encountered. This study aims to address this gap in the literature.

The primary objective of this research is to determine the impact of using the demonstration method in teaching the people, places and environments learning area in social studies on students' academic achievement and attitudes towards the lesson. To achieve this primary goal, the following hypotheses are proposed:

1. H_0 : There is no significant difference between the pre-test and post-test scores of the achievement test for the experimental group.
2. H_0 : There is no significant difference between the pre-test and post-test scores of the achievement test for the control group.
3. H_0 : There is no significant difference between the post-test scores of the achievement test for the experimental and control groups.
4. H_0 : There is no significant difference between the pre-test and post-test scores of the social studies attitude scale sub-dimensions for the experimental group.
5. H_0 : There is no significant difference between the pre-test and post-test scores of the social studies attitude scale sub-dimensions for the control group.
6. H_0 : There is no significant difference between the post-test scores of the social studies attitude scale sub-dimensions for the experimental and control groups.

Methods

Model

In this study, an experimental model was employed. Within this framework, a pre-test and post-test control group quasi-experimental design was used. The experimental design used in the research is presented in Table 1.

Table 1. *Experimental Design of the Study*

Groups	Pre-Tests	Teaching Method	Post-Tests
Control Group	People, Places and Environments Achievement Test Social Studies Attitude Scale	Current Learning Methods	People, Places and Environments Achievement Test Social Studies Attitude Scale
Experimental Group	People, Places and Environments Achievement Test Social Studies Attitude Scale	Demonstration Method	İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı Testi Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

As can be seen from Table 1, the People, Places, and Environments Achievement Test (PPEAT) and the Social Studies Attitude Scale (SSAS) were administered as pre-tests and post-tests to both the experimental and control groups.

Sample

The sample of this study consists of four classes of 5th grade students from a middle school located in the central district of Muş province during the first semester of the 2021-2022 academic year. The study group comprises four operational groups: two experimental groups using the demonstration method in the "People, Places and Environments" learning area of social studies and two control groups applying existing methods. The cluster sampling method, a type of probability sampling, was used to determine the study group. In the experimental group, there were 78 participants, with 37 (47.4%) being female and 41 (52.6%) being male. In the control group, there were 82 participants, with 38 (46.3%) being female and 44 (53.7%) being male.

From this data, it is observed that the gender distributions of students in the experimental and control groups are similar. Therefore, it can be said that the groups are homogeneous in terms of the gender variable.

Research Process

To conduct the implementation at the middle school in Muş province, the necessary permissions were obtained from the Muş Provincial Directorate of National Education. The parents of the students in the experimental group filled out and signed informed consent forms. To determine the social, economic, and cultural levels of the students in the experimental and control groups and to check the equivalence of the groups, the students were asked to complete a personal information form.

The lessons for students in the experimental group were conducted in the context of the fundamental principles, techniques, and activities of the demonstration method. The implementation was carried out over a period of six weeks (18 class hours). In the experimental group, techniques and activities such as demonstrations, dramatizations and educational games (e.g., puzzles, riddles) were used. Educational materials, visuals and models were utilized to make the lessons more understandable and concrete. The People, Places and Environments Achievement Test (PPEAT) and the Social Studies Attitude Scale (SSAS) were administered as pre-tests and post-tests both before and after the implementation to the students in the experimental group.

During the implementation period (six weeks, 18 class hours), the lessons were conducted in the classrooms of the control groups. The physical conditions of the classrooms for both the experimental and control groups were identical. No intervention was made to the students in the control group during the implementation process. The lessons for the control group were conducted according to the existing curriculum. The PPEAT and SSAS were administered as pre-tests and post-tests both before and after the implementation to the students in the control group.

Data Collection Tools

In this study, the People, Places and Environments Achievement Test (PPEAT) developed by the researcher and the Social Studies Attitude Scale (SSAS) developed by Gömleksiz and Ülkü Kan (2013) were used as data collection tools.

People, Places and Environments Achievement Test

The achievement test was developed specifically for this research. Before developing the PPEAT, the relevant learning area and its associated achievements were examined in detail. Subsequently, a test consisting of 40 multiple-choice questions was created. The clarity, expression style, appropriateness for student level, and scope of the test were reviewed by a total of 12 experts, including three faculty members from the field of social studies education, four doctoral students, one Turkish language teacher, and four social studies teachers. Based on the feedback and suggestions of the experts, three questions deemed to have content or structural errors were removed from the draft version of the PPEAT. Thus, following the experts' opinions, suggestions, and overall evaluations, the PPEAT was finalized with a total of 37 questions.

The 37-item achievement test was piloted with 404 5th grade students attending various middle schools in Muş province during the second semester of the 2020-2021 academic year.

Item analyses of the PPEAT were conducted using the Test Analysis Program (TAP) and evaluated based on item difficulty and discrimination indices. As a result of the analyses, items 2, 6 and 27 were found to be unsuitable and removed from the test, resulting in a final version of the PPEAT with 34 items. The reliability of the test was determined by calculating the KR-20 value, which was found to be 0.84, indicating a high level of reliability.

Attitude Scale

To determine the attitudes of 5th grade students towards the social studies course before and after the implementation at a middle school in Muş, the SSAS was used. This scale consists of 29 items measuring

14 positive and 15 negative attitudes across 5 sub-dimensions. The validity of the scale was tested using factor analysis, with a KMO value of 0.96 and a significant Bartlett's test result, indicating a robust structure. For reliability, the Cronbach Alpha coefficient was determined to be 0.93, indicating high internal consistency. Additionally, the scale's consistency over time was verified using the test-retest method. The scale is supported by expert opinions and item analyses, suggesting that it is a comprehensive and reliable measurement tool (Gömleksiz & Ülkü Kan, 2013).

Data Analysis

The data collected during the study were analyzed using the SPSS program. To compare the mean scores of pre-tests and post-tests for both the experimental and control groups, a two-factor analysis of variance for repeated measures was initially planned. However, due to significant differences in covariance among measurement groups as indicated by Box's Test of Equality of Covariance Matrices, it was deemed inappropriate to conduct the two-factor analysis of variance for repeated measures. Therefore, to compare the mean scores of the pre-tests and post-tests for the experimental and control groups, parametric tests including paired samples t-test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used.

To ensure the appropriateness of the analysis methods, normality tests were conducted to check if the data followed a normal distribution. Kolmogorov-Smirnov (K-S) and Shapiro-Wilk (S-W) normality tests were performed, and it was determined that the data were normally distributed. Consequently, parametric analysis methods were used for both the pre-tests and post-tests of the achievement test and the attitude scale. In this context, paired samples t-test and One-Way ANOVA were applied to the achievement test and attitude scale.

In the interpretation of the pre-test and post-test results for the achievement test and attitude scale, arithmetic means, standard deviations, percentages, frequencies, and effect sizes (d and η^2) were calculated.

Results

Results Related to the First Hypothesis

This section examines whether there is a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students in the experimental groups. The normality of the pre-test and post-test scores for the students in the Experimental Group 1 (5-E) and Experimental Group 2 (5-H) was assessed using Kolmogorov-Smirnov (K-S) and Shapiro-Wilk (S-W) tests, as well as skewness and kurtosis values. It was determined that the data followed a normal distribution. To determine if there was a statistically significant difference between the pre-test and post-test mean scores of the experimental groups on the People, Places and Environments Achievement Test (PPEAT), paired samples t-tests were conducted. The results for Experimental Group 1 (5-E) are presented in Table 2.

Table 2. Results of the Paired Samples T-Test for Pre-Test and Post-Test Scores of Experimental Group 1 (5-E)

Tests	Groups	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	d
Pre-Test	Experimental 1 (5-E)	38	45,43	16,53	37	-17,01	.000	2.81
Post-Test	Experimental 1 (5-E)	38	83,12	9,24				

Table 2 shows that the paired samples t-test results for Experimental Group 1 (5-E) indicate a significant difference between the pre-test mean score ($\bar{X} = 45.43$) and the post-test mean score ($\bar{X} = 83.12$), favoring the post-test ($t_{37} = -17.01$, $p < .05$). Given this significant difference, the effect size (Cohen's d) for the pre-test and post-test scores was examined, revealing a large effect size. Consequently, it can be stated that the demonstration method implemented in Experimental Group 1 (5-E) yielded effective results. The paired samples t-test results for Experimental Group 2 (5-H) are provided in Table 3.

Table 3. Results of the Paired Samples T-Test for Pre-Test and Post-Test Scores of Experimental Group 2 (5-H)

Tests	Groups	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	d
Pre-Test	Experimental 2 (5-H)	40	39,92	13,93	39	-20.76	.000	3.75
Post-Test	Experimental 2 (5-H)	40	82,13	7,72				

Table 3 shows that the paired samples t-test results for Experimental Group 2 (5-H) indicate a significant difference between the pre-test mean score ($\bar{X} = 39.92$) and the post-test mean score ($\bar{X} = 82.13$), favoring the post-test ($t_{39} = -20.76, p < .05$). Given this significant difference, the effect size (Cohen's d) for the pre-test and post-test scores was examined, revealing a large effect size. These results suggest that the demonstration method implemented in Experimental Group 2 (5-H) was highly effective.

Results Related to the Second Hypothesis

This section examines whether there is a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control groups. The normal distribution of the pre-test and post-test scores for students in Control Group 1 (5-A) and Control Group 2 (5-D) was assessed using K-S and S-W tests, as well as skewness and kurtosis values and it was found that these scores follow a normal distribution. To determine if there is a statistically significant difference between the pre-test and post-test mean scores of the control groups, paired samples t-tests were conducted. The results for Control Group 1 (5-A) are presented in Table 4.

Table 4. Results of the Paired Samples t-Test for Control Group 1 (5-A) Pre-Test and Post-Test Scores

Tests	Groups	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	d
Pre-Test	Control 1 (5-A)	41	45,76	14,76	40	-8.69	.000	0.89
Post-Test	Control 1 (5-A)	41	59,11	14,95				

As seen in Table 4, the paired samples t-test results for Control Group 1 (5-A) indicate a significant difference between the pre-test ($\bar{X} = 45.76$) and post-test scores ($\bar{X} = 59.11$), favoring the post-test ($t_{40} = -8.69, p < .05$). Given the significant result, the effect size (Cohen's d) for the difference between pre-test and post-test scores was examined, revealing a large effect size. Consequently, it can be concluded that while the existing teaching methods in Control Group 1 (5-A) were not as effective as the demonstration method used in the experimental groups, they still significantly improved students' academic success. The paired samples t-test results for Control Group 2 (5-D) are presented in Table 5.

Table 5. Results of the Paired Samples t-Test for Control Group 2 (5-D) Pre-Test and Post-Test Scores

Tests	Groups	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	d
Pre-Test	Control 2 (5-D)	41	39,02	12,59	40	-12.11	.000	1.52
Post-Test	Control 2 (5-D)	41	56,59	10,33				

Table 5 shows that the paired samples t-test results for Control Group 2 (5-D) reveal a significant difference between the pre-test ($\bar{X} = 39.02$) and post-test scores ($\bar{X} = 56.59$), with a significant difference favoring the post-test ($t_{40} = -12.11, p < .05$). The effect size (Cohen's d) was found to be large, indicating a substantial effect. Therefore, it can be concluded that although the existing teaching methods in Control Group 2 (5-D) were not as effective as the demonstration method applied in the experimental groups, they still led to a significant improvement in students' academic performance.

Results Related to the Third Hypothesis

This section investigates whether there is a significant difference in the post-test scores of the achievement test between the experimental and control groups. The normal distribution of the post-test

scores for students in both the experimental and control groups was assessed using K-S and S-W tests, as well as skewness and kurtosis values, confirming that the data follows a normal distribution. Levene's test showed that there was no significant difference in the variances of the post-test scores between the experimental and control groups. Subsequently, a One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was conducted to determine if there were significant differences in the achievement test post-test scores between the experimental and control groups. The results of the ANOVA are presented in Table 6.

Table 6. *Results of One-Way ANOVA Comparing Post-Test Achievement Scores of Experimental and Control Groups*

Groups	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	η^2
Experiment 1 (5-E)	38	83,12	9,24				
Experiment 2 (5-H)	40	82,13	7,72	159	68.583	.000	1.416
Control 1 (5-A)	41	59,11	14,95				
Control 2 (5-D)	41	56,59	10,33				

Table 6 reveals that the One-Way Analysis of Variance (ANOVA) results indicate a significant statistical difference between the post-test scores of the experimental and control groups. Specifically, the post-test scores of Experiment 1 (5-E) ($\bar{X} = 83.12$) and Experiment 2 (5-H) ($\bar{X} = 82.13$) were significantly higher compared to the post-test scores of Control 1 (5-A) ($\bar{X} = 59.11$) and Control 2 (5-D) ($\bar{X} = 56.59$) ($F_{159} = 68.583$, $p < .05$). The effect size (η^2) was calculated, showing a substantial difference between the post-test scores of the experimental and control groups.

Fourth Hypothesis Results

In this section, it was examined whether there were statistically significant differences between the pre-test and post-test scores of the sub-dimensions of the Attitude Scale towards Social Studies (SSAS) namely liking, utility, interest, desire, and confidence – for students in the experimental groups. The normal distribution of the pre-test and post-test scores for the sub-dimensions of SBDTÖ in the experimental groups was assessed using Kolmogorov-Smirnov (K-S) and Shapiro-Wilk (S-W) tests, as well as skewness and kurtosis values. It was determined that the data followed a normal distribution.

To determine if there were statistically significant differences between the pre-test and post-test mean scores of the sub-dimensions of SSAS, paired-samples t-tests were conducted. The t-test results indicated significant differences ($p < .05$) in favor of the post-test for all sub-dimensions. Following this, the effect size (Cohen's d) for the differences between the pre-test and post-test scores was calculated for the Experiment 1 (5-E) group. The effect sizes for the sub-dimensions of SSAS in the Experiment 1 (5-E) group were as follows: liking Cohen's d = 2.59, utility Cohen's d = 2.06, interest Cohen's d = 2.05, desire Cohen's d = 1.55, and confidence Cohen's d = 2.36. These results indicate that the effect sizes for all sub-dimensions of SSAS were very large. Based on these results, it can be concluded that the demonstration method and activities implemented in the Experiment 1 (5-E) group significantly and positively improved students' attitudes towards the subject.

For the Experiment 2 (5-H) group, the paired-samples t-test results revealed statistically significant differences ($p < .05$) in favor of the post-test for all sub-dimensions of SSAS. The effect sizes for the sub-dimensions of SSAS in the Experiment 2 (5-H) group were as follows: liking Cohen's d = 2.09, utility Cohen's d = 2.08, interest Cohen's d = 2.11, desire Cohen's d = 1.66, and confidence Cohen's d = 2.50. These results also indicated that the effect sizes for all sub-dimensions of SSAS were very large. Therefore, it can be concluded that the demonstration method and activities conducted in the Experiment 2 (5-H) group significantly and positively improved students' attitudes towards the subject.

Fifth Hypothesis Results

This section examines whether there were statistically significant differences between the pre-test and post-test scores for the sub-dimensions of the Attitude Scale towards Social Studies (SSAS) – namely liking, utility, interest, desire and confidence – for students in the control groups. The normal distribution

of the pre-test and post-test scores for the sub-dimensions of SSAS in the control groups was assessed using Kolmogorov-Smirnov (K-S) and Shapiro-Wilk (S-W) tests, as well as skewness and kurtosis values. It was determined that the data followed a normal distribution.

To determine if there were statistically significant differences between the pre-test and post-test mean scores of the sub-dimensions of SSAS, paired-samples t-tests were conducted. The t-test results indicated significant differences ($p < .05$) in favor of the post-test for all sub-dimensions. For the Control 1 (5-A) group, the effect size (Cohen's d) for the differences between the pre-test and post-test scores was calculated. The effect sizes for the sub-dimensions of SSAS in the Control 1 (5-A) group were as follows: liking Cohen's $d = .38$, utility Cohen's $d = .18$, interest Cohen's $d = .28$, desire Cohen's $d = .25$, and confidence Cohen's $d = .34$. In this context, the effect size for the utility sub-dimension in the Control 1 (5-A) group was small, while all other sub-dimensions showed a moderate effect size. Based on these results, it can be concluded that the attitudes of the experimental groups, which were taught using the demonstration method and activities, were higher and had a more positive and significant impact compared to the control groups taught with the existing instructional methods.

For the Control 2 (5-D) group, the paired-samples t-test results also revealed significant differences ($p < .05$) in favor of the post-test for all sub-dimensions of SSAS. The effect sizes for the sub-dimensions of SSAS in the Control 2 (5-D) group were as follows: liking Cohen's $d = .38$, utility Cohen's $d = .25$, interest Cohen's $d = .23$, desire Cohen's $d = .17$, and confidence Cohen's $d = .28$. The effect size for the desire sub-dimension in the Control 2 (5-D) group was small, while all other sub-dimensions showed a moderate effect size. Based on these results, it can be concluded that the attitudes of the experimental groups, which were taught using the demonstration method and activities, were significantly higher and had a more positive and substantial impact compared to the control groups taught with the existing instructional methods.

Sixth Hypothesis Results

This section examines whether there are statistically significant differences between the mean scores of the sub-dimensions of the Attitude Scale towards Social Studies (SSAS) – namely liking, utility, interest, desire and confidence – obtained from the post-test for students in the experimental and control groups. The normal distribution of the post-test scores for the sub-dimensions of SSAS in the experimental and control groups was assessed using Kolmogorov-Smirnov (K-S) and Shapiro-Wilk (S-W) tests, as well as skewness and kurtosis values. It was determined that the data followed a normal distribution.

Levene's test revealed no statistically significant difference in the variances of the post-test scores between the experimental and control groups. Subsequently, a One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was conducted to determine whether there were statistically significant differences between the mean post-test scores of the sub-dimensions of SSAS for the experimental and control groups.

The results indicated statistically significant differences in favor of the experimental groups across all sub-dimensions of SSAS. Upon finding significant differences, the effect sizes (η^2) for the post-test scores between the experimental and control groups were calculated. The effect sizes were as follows: for the liking sub-dimension ($\eta^2 = .472$), for the utility sub-dimension ($\eta^2 = .382$), for the interest sub-dimension ($\eta^2 = .453$), for the desire sub-dimension ($\eta^2 = .333$), and for the confidence sub-dimension ($\eta^2 = .509$). These effect sizes indicate a high level of difference between the post-test scores of the experimental and control groups.

Discussion and Recommendations

A statistically significant difference was found between the pre-test and post-test mean scores of the experimental group in favor of the post-test. Therefore, it can be said that the demonstration method used in the experimental group yielded significantly effective results in terms of academic success. The experimental group's scores showed nearly a two-fold increase between the pre-test and post-test. These findings reject the null hypothesis ($1.H_0$) stating, "There is no significant difference between the pretest and posttest scores of the experimental group on the achievement test" and support the opposite

hypothesis. A statistically significant difference was also found between the pre-test and post-test mean scores of the control group in favor of the post-test. As a result, it was observed that the social studies textbook and activities used in the control group significantly increased the students' academic success. These findings reject the null hypothesis ($2.H_0$) stating, "There is no significant difference between the pretest and posttest scores of the control group on the achievement test" and support the opposite hypothesis. A statistically significant difference was found between the post-test scores of the experimental and control groups in favor of the experimental group. Consequently, it can be said that the social studies lessons conducted with the demonstration method and activities in the experimental group were more effective in terms of academic success compared to the social studies lessons conducted with the textbook and activities in the control group. These findings reject the null hypothesis ($3.H_0$) stating, "There is no significant difference between the posttest scores of the experimental and control groups on the achievement test" and support the opposite hypothesis.

Numerous studies, both domestically and internationally, confirm the positive impact of the demonstration method on academic success. Domestic studies can be summarized as follows: Uyanık (2006), Demiralp (2006) and İplikçi (2006) examined the use of the demonstration method in geography lessons; Aydın (2016), Erdoğan (2010), Gedik (2001) and Azizoğlu (2004) explored its use in science and chemistry lessons; Göğebakan (2008) investigated its application in art history teaching; Tosun (2003) looked at its use in physical education; and Gülcan (2010), Sever (2011), Çelikçi (2000), Bal İncebacak (2017), Hacıoğlu (1989) and Yavuz (2005) studied its effects on various concepts and subjects. All these studies found that the demonstration method positively affected students' academic success.

International studies also support the positive impact of the demonstration method on academic success. Ramsey et al. (2000), Basheer et al. (2016), Hidayat (2020), Soe and Nyunt (2018) and Sola and Ojo (2007) examined its use in physics, chemistry, and biology lessons; Thahir et al. (2019) and Ramadhan and Surya (2017) investigated its application in mathematics; Daluba (2013) explored its use in agricultural sciences; Muhammad et al. (2016) looked at its effects on economics concepts; Vijayakumari and Umashree (2016) studied its impact on developing ecocentric attitudes; Inuwa et al. (2018) assessed its influence on financial accounting success; Ichsan and Mulyani (2018) investigated its effects on recycling waste with low motor skills; El-Sayed et al. (2017) examined its use in partograph skills; Wahyuni (2016) looked at its impact on speaking skills; Idris (2019) studied its effects on using electrical materials; Zulfahmi (2019) explored its impact on basic movement dance skills; and Saragih (2019) examined its use in citizenship education. These international studies also found significant positive effects of the demonstration method on students' academic success and various knowledge and skills.

In conclusion, the findings of this study, which investigated the use of the demonstration method in social studies and its impact on academic success, are consistent with the results of various studies conducted both domestically and internationally across different fields. These studies collectively support the positive impact of the demonstration method on academic achievement.

Another subproblem of this research is to examine the impact of the demonstration method on students' attitudes towards the lesson.

A significant difference was observed in favor of the post-test scores across all sub-dimensions of the Attitude Scale towards Social Studies (SSAS) in the experimental group. Based on these results, it can be said that the demonstration method and its applications used with the experimental group have significantly and positively improved the students' attitudes towards the lesson. These findings reject the null hypothesis ($4.H_0$) stating, "There is no significant difference between the pretest and posttest scores of the experimental group on the sub-dimensions of the social studies course attitude scale" and support the opposite hypothesis.

A significant difference was also observed in favor of the post-test scores across all sub-dimensions of the SSAS in the control group. Based on these results, it can be said that the attitudes towards social studies in the control group, where the lesson was taught using the textbook and activities, were higher and had a more positive and significant effect compared to the experimental group. These findings reject

the null hypothesis ($5.H_0$) stating, "There is no significant difference between the pretest and posttest scores of the control group on the sub-dimensions of the social studies course attitude scale" and support the opposite hypothesis.

A statistically significant difference was found in favor of the experimental group across all sub-dimensions of the SSAS between the experimental and control groups. Based on these results, it can be expressed that the social studies lesson taught with the demonstration method and activities in the experimental group was more effective in terms of students' attitudes towards the lesson compared to the social studies lesson taught with the textbook and activities in the control group. These findings reject the null hypothesis ($6.H_0$) stating, "There is no significant difference between the posttest scores of the experimental and control groups on the sub-dimensions of the social studies course attitude scale" and support the opposite hypothesis.

While there are numerous studies both nationally and internationally indicating that the demonstration method positively impacts academic achievement, studies focusing on the effect of this method on students' attitudes towards the lesson are relatively limited. Literature review reveals some studies that investigate the impact of the demonstration method on students' attitudes towards the lesson. These studies include those by Gedik (2001), Yavuz (2005) and Basheer et al. (2016). This research has found that demonstration-based activities positively impact both students' academic achievements and their attitudes towards the lesson. The findings of this study, which explored the use of the demonstration method in social studies and its impact on students' academic achievements and attitudes towards the lesson, align with the results of the mentioned studies. However, a study by Azizoğlu (2004) found no significant effect of the demonstration method on attitudes, which contradicts the findings of this research.

While some studies examining the effect of the demonstration method or visual materials on students' attitudes towards the lesson have found positive and significant effects, others have found no significant or positive differences. One possible reason for these discrepancies between studies could be the different approaches in implementations and by practitioners.

Based on the results obtained from this study, the following recommendations can be made:

- ✓ It has been determined that the demonstration method and activities increase students' academic achievements and positively develop their attitudes towards the lesson. Therefore, it is recommended to use the demonstration method and activities in social studies lessons.
- ✓ It is recommended that educational materials and various tools prepared for the demonstration method be of a size that all students can easily see and positioned so that all students can comfortably view them during presentations.
- ✓ Instead of maintaining a purely teacher-centered approach, it is recommended to conduct activities that engage students and increase teacher-student and student-student interactions.
- ✓ This research is a quasi-experimental study involving experimental and control groups. The study compared lessons taught using the demonstration method and activities with those taught using the existing teaching program. Other researchers could compare the demonstration method with other teaching methods. This way, the effectiveness of different teaching methods can be compared.
- ✓ This research examined the impact of the demonstration method on students' academic achievements and attitudes towards the lesson. Future research could also explore the impact of the demonstration method on retention, critical thinking, and creative problem-solving skills.

References

- Ata, B. (2015). Social studies curriculum. C. Öztürk (Editor). *Social studies teaching, democratic citizenship education* (4th Edition) (s.33-47) in. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydin, B. (2016). *The effect of the demonstration method enriched with experiments on the success of primary school 7th grade students in the electrical energy unit* (Unpublished Master's Thesis). Erciyes University Institute of Educational Sciences, Kayseri.
- Azizoğlu, N. (2004). *Conceptual change oriented instruction and students' misconceptions in gases* (Unpublished Doctoral Dissertation), Middle East Technical University, Ankara.
- Bal İncebacak, B. (2017). Comparison of stories written using drama and demonstration methods. *Journal of International Social Research*, 10(49), 408-415.
- Basheer, A., Hugerat, M., Kortam, N. & Hofstein, A. (2016). The effectiveness of teachers' use of demonstrations for enhancing students' understanding of and attitudes to learning the oxidation-reduction concept. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(3), 555-570.
- Baykara Pehlivan, K. (2008). A study on the socio-cultural characteristics of classroom teacher candidates and their attitudes towards the teaching profession. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Çelikçi, S. (2000). *Examining the effectiveness of the demonstration method in improving the reading comprehension skills of 3rd grade primary school students*. (Unpublished Master's Thesis). Institute of Educational Sciences, Marmara University, Istanbul.
- Daluba, N. E. (2013). Effect of demonstration method of teaching on students' achievement in agricultural science. *World Journal of Education*, 3(6), 1-7.
- Deese, W. C., Ramsey, L. L., Walczyk, J. & Eddy, D. (2000) Using demonstration assessments to improve learning. *Journal of Chemical Education*, 77(11), 1511- 1516.
- Demiralp, N. (2006). *Improving map and globe usage skills by using the demonstration method in geography teaching* (Unpublished Doctoral Thesis). Institute of Educational Sciences, Gazi University, Ankara.
- Doğanay, A. (2005). Social studies teaching. C. Öztürk and D. Dilek (Editor). *Teaching life sciences and social studies* (s.17-52) in. Ankara: Pegem Akademi.
- Eilks, I., Prins, G. T. & Lazarowitz, R. (2013). How to organize the classroom in student – active mode. In I. Eikles and A. Hofstein (eds.). *Teaching chemistry – A study book* (pp. 183-212). Rotterdam: Sense.
- El-Sayed, H. E. S. M., Elmashad, H. A. M. & Ibrahim, A. A. W. (2017). The effectiveness of utilizing video-assisted and lecture cum demonstration method on the nursing students' knowledge and skills in using partograph. *IOSR Journal of Nursing and Health Science*, 6(5), 61-70.
- Erden, M. (1997). *Social studies teaching*. Ankara: Alkim Yayınevi.
- Erdoğan, M. (2010). *The effects of group and demonstration experiment techniques on students' science process skills, achievement and retention levels* (Unpublished Master's Thesis). Institute of Educational Sciences, Selçuk University, Konya.
- Erkan, S. (2004). A study on teachers' attitudes towards computers. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 141-145.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T. & Güven, K. (2000). Developing an attitude scale towards teaching. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 27-33.
- Furo, R. J., Abdullahi, Y. & Badgal, B. E. (2014). Effects of demonstration and lecture methods of teaching apiculture on achievement of agricultural students in Adamawa State University, Nigeria. *Scientific Papers Series-Management, Economic Engineering in Agriculture and Rural Development*, 14(2), 173-178.
- Gedik, E. (2001). *The effect of the demonstration method based on conceptual change approach on understanding the subject of electrochemistry* (Unpublished Master's Thesis). Institute of Science, Middle East Technical University, Ankara.

- Gögebakan, Y. (2008). Comparison of the demonstration method and the travel observation method in art history teaching in terms of permanence of knowledge. The example of the old Malatya Ulu Mosque. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 197-221.
- Gömleksiz, M. N. & Kan, A. Ü. (2013). Validity and reliability study of the social studies course attitude scale. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 139-148.
- Gülcan, F. (2010). *Deyim öğretiminde gösteri tekniğinin etkililiği* (Unpublished Master's Thesis). Institute of Social Sciences, Sakarya University, Sakarya.
- Hacıoğlu, E. (1989). *Comparison of the effectiveness of the demonstration method and work and process sheets in teaching* (Unpublished Master's Thesis). Institute of Social Sciences, Anadolu University, Eskişehir.
- Hidayat, H. (2020). Application of cooperative learning model through visual video with demonstration method in microbiology course. In *AIP Conference Proceedings*. AIP Publishing LLC.
- Ichsan, I. Z. & Mulyani, S. W. W. (2018). Improving students' motoric skills through demonstration method in recycling plastic waste. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 4(2), 189-194.
- Idris, I. (2019). Meningkatkan Prestasi Belajar Siswa Menggunakan Metode Demonstrasi Pada Materi Listrik. *Jurnal Penelitian dan Pengkajian Ilmu Pendidikan: e-Saintika*, 2(2), 84-90.
- Inuwa, U., Abdullah, Z. & Hassan, H. (2018). A mixed-method study of the effect of the demonstration method on students' achievement in financial accounting. *International Journal of Instruction*, 11(4), 577-592.
- İplikçi, E. (2006). *Teaching the 'round earth' unit in the geography program using the brainstorming technique and demonstration method (High School 1st Grade course example)* (Unpublished Master's Thesis). Institute of Educational Sciences, Ankara University, Ankara.
- Muhammad, A. U., Bala, D. & Ladu, K. M. (2016). Effectiveness of demonstration and lecture methods in learning concept in economics among secondary school students in Borno State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(12), 51-59.
- Ramadhan, N. & Surya, E. (2017). The implementation of demonstration method to increase students' ability in operating multiple numbers by using concrete object. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)*, 34(02), 62-68.
- Ramsey, L. L., Walczyk, J., Deese, W. C. & Eddy, D. (2000). Using demonstration assessments to improve learning. *Journal of Chemical Education*, 77(11), 1511.
- Safran, M. (2008). A perspective on social studies teaching. B. Tay and A. Öcal (Editor). *Teaching social studies with special teaching methods* (s. 1-19) in. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Saragih, S. (2019). Efektivitas metode demonstrasi dengan metode diskusi terhadap hasil belajar pendidikan kewarganegaraan kelas x sma negeri 1 pematangsiantar. *Bahastra: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*, 3(2), 289-294.
- Sever, R., Aydın, M. & Koçoğlu, E. (2018). *Social studies education with alternative approaches*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *The effectiveness of presenting experimental activities designed for inquiry-based teaching of scientific concepts through video and demonstration methods* (Unpublished Master's Thesis). Institute of Science, Muğla University, Muğla.
- Soe, M. S. & Nyunt, S. S. (2018). A study of the effectiveness of demonstration method on grade nine students' achievement in physics *Journal of the Myanmar Academy of Arts and Science*, 16, 361-384.
- Sola, A. O. & Ojo, O. E. (2007). Effects of project, inquiry and lecture-demonstration teaching methods on senior secondary students' achievement in separation of mixtures practical test. *Educational Research and Reviews*, 2(6), 124-132.
- Sönmez, V. (2005). *Life and social studies teaching and teacher's guide*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). The place and importance of social sciences within the scope of social sciences. G. Can (Editor). *Social studies teaching* (s. 3-13) in. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tay, B., Durmaz, F. Z. & Şanal, M. (2013). Students' views on values and values education within the scope of social studies course. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 67-93.
- Thahir, A., Mawarni, A. & Palupi, R. (2019). The effectiveness of demonstration methods assisting multiplication board tools for understanding mathematical concept in Bandar Lampung. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(2), 353-362.

- Tosun, V. (2003). *Primary schools II. comparison of the demonstration method and exercise methods used in teaching physical education lessons to grade 1 students*. (Unpublished Master's Thesis). Institute of Social Sciences, Muğla University, Muğla.
- Uyanık, S. (2006). *Teaching karst topography concepts by demonstration method* (Unpublished Master's Thesis). Institute of Educational Sciences, Gazi University, Ankara.
- Vijayakumari, S. N. & Umashree, D. K. (2016). Effectiveness of cooperative learning and lecture demonstration method on developing ecocentric attitude among secondary school students. *i-Manager's Journal on School Educational Technology*, 12(3), 44-53.
- Wahyuni, S. (2016). The effectiveness of demonstration method through audio visual media to the students' speaking ability. *Mandar Social Science Journal*, 1(1), 40-54.
- Yavuz, A. (2005). *Effectiveness of conceptual change instruction accompanied with demonstrations and computer assisted concept mapping on students' understanding of matter concepts* (Unpublished Doctoral Dissertation), Middle East Technical University, Ankara.
- Zulfahmi, M. N., Haryono, H. & Hartono, H. (2019). Basic movement dancing skills of 5-6 years old children through dance and sing theme based learning with demonstration method. *Journal of Primary Education*, 8(1), 30-36.

*This study was conducted with the approval decision taken at the meeting dated 27.01.2021 and numbered E-97132852-100-8724 by the Social and Human Sciences Research Ethics Committee of Fırat University Rectorship.

*The authors declare that they have contributed equally to this article.

Sosyal Bilgiler Dersinin Gösteri Yöntemi ile İşlenmesinin Ders Başarısına ve Derse Yönelik Tutuma Etkisi¹

Murat SALUR² Zafer ÇAKMAK³

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 20.09.2022
Kabul Tarihi: 22.03.2024
Yayın Tarihi: 01.10.2024

Anahtar Kelimeler

Sosyal Bilgiler
Gösteri Yöntemi
Akademik Başarı
Tutum

Özet

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersi insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında gösteri yönteminin kullanılmasının ders başarısı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde, Muş ili merkezinde yer alan bir ortaokulda öğrenim hayatına devam eden 5. sınıf düzeyindeki dört şubeden oluşmaktadır. Bu çalışma nicel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırma deneme modelinde olup araştırmada ön ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; “İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı Testi” ile “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Başarı testi ve tutum ölçeğine yönelik olarak parametrik testlerden ilişkili gruplar için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları kapsamında; gösteri yönteminin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin ders başarısını önemli ölçüde artırdığı ve derse yönelik tutum üzerinde olumlu etki oluşturduğu saptanmıştır.

Atf için:

Salur, M. ve Çakmak, Z. (2024). Sosyal Bilgiler Dersinin Gösteri Yöntemi ile İşlenmesinin Ders Başarısına ve Derse Yönelik Tutuma Etkisi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 156-181. DOI: 10.21666/muefd.1174195

Sosyal bilgiler dersi Türkiye’de ilköğretim düzeyinde okutulan bir çalışma alanıdır. Bu dersin temel hedefi ise etkin, aktif veya nitelikli ön eklerle tanımlanan bireyler yetiştirmektir (Sever vd., 2018). Sönmez (2005) sosyal bilgileri, toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun nihayetinde ulaşılan dirik bilgiler şeklinde tanımlamaktadır. Doğanay (2005) sosyal bilgileri, sosyal ve beşerî bilimlerin içerik ve yöntemlerinden istifade ederek bunları öğrencilerin demokratik değerler kazanmasını ve nitelikli vatandaş olarak yetişmesini sağlayan bir çalışma alanı olarak ifade etmektedir. Sözer’e (1998) göre sosyal bilgiler, pek çok alandaki çalışmalardan elde edilen bulguları disiplinler arası bir anlayışla seçip yoğurarak oluşturulmuş bilgileri içinde bütünleştiren ve öğrencilerin küresel algılama özelliğine uygun duruma getirilmiş ilköğretim düzeyindeki bir derstir. Safran (2008) sosyal bilgilerin, çok sayıda disiplinden elde edilen bilgileri çocukların seviyesine uygun hale getirerek oluşturulmuş bir müfredat programı olduğunu vurgulamıştır. Erden (1997) sosyal bilgilerin, iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmeyi ve öğrencilere yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değer kazandırmayı temele alan bir çalışma alanı olduğunu ifade etmiştir. Tay vd., (2013) ise sosyal bilgilerin, küreselleşen bir dünyada demokratik bir toplumun vatandaşlarının; etkili kararlar almasını, kamu yararını gözetmesini ve çağdaş yaşamının temel gereklerini yerine getirecek bilgi ve beceriye sahip olmasını kolaylaştıran bir ders olduğunu vurgulamıştır. İlgili literatür bağlamında sosyal bilgileri ve amaçlarını kısaca ifade ettikten sonra bu çalışmanın bir diğer konusu olan gösteri yöntemi ve bunun sosyal bilgiler dersindeki yerine ilişkin detaylı bilgiler aşağıda ifade edilmiştir.

Genel olarak gösterme ve sergileme esasına dayanan gösteri yöntemi; konunun, kavramın, olayın veya dersin içeriğine uygun olarak birtakım materyaller kullanılarak ve çeşitli etkinlikler tasarlanarak öğretimin yapılmasını kapsayan bir yöntemdir. Bu yöntemde, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde bir beceriyi, konuyu ya da kavramı daha kolay bir şekilde öğrenmeleri amaçlanır ve bu amaç doğrultusunda çeşitli araç-gereçler kullanılır (Ramadhan ve Surya, 2017). Gösteri yöntemi, öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmak, motivasyonlarını canlı tutmak ve öğrenme ortamda öğrencileri aktif kılmak için pek çok pedagojik uygulamalardan ve etkinliklerden biridir. Daha genel bir ifadeyle bu

¹Bu makale birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

² Firat Üniversitesi – murat.salur.4949@gmail.com - ORCID: 0000-0002-2569-4788

³ Firat Üniversitesi – zcakmak@firat.edu.tr - ORCID: 0000-0002-0612-814X

yöntem; öğrenmeyi, motivasyonu ve tutumları oldukça geliştirir. Ayrıca gösteri yöntemi; öğrencilerin merak duyguları, akıl yürütme becerileri ve akademik başarıları üzerinde de olumlu etkilere sahiptir (Basheer vd., 2016).

Gösteri yönteminde, öğretmenler, beceri kazandırmak veya belli kavramları, konuları veya olguları aktarmak için çeşitli materyaller ile uygulamalar yaparlar. Ayrıca, öğretmenler, bu uygulamalar esnasında öğrencileri daha aktif hale getirmek ve dersi daha verimli kılmak için öğrenci merkezli ve iş birliğine dayalı etkinlikler de tasarlayabilirler. Bu bağlamda, öğretmenler, gösteri yöntemini kullanarak konu veya kavramı aktardıktan; tekniği veya beceriyi gösterdikten sonra sınıf ortamında öğrenci grupları oluşturup; bu gruplar arasında tartışmalar başlatabilir, birtakım görevler ve projeler verebilir, iş birliğine dayalı çeşitli aktiviteler tasarlayabilirler. Böylece, bu yöntem salt öğretmen merkezli bir yaklaşımdan; öğrencinin aktif olarak derse katıldığı ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin en üst seviyeye çıktığı bir yaklaşım haline getirilebilir (Eilks vd., 2013).

Sosyal bilgiler dersi, disiplinlerarası bir yaklaşım sergilemektedir. Pek çok disiplinden, çok sayıda konu alanlarını içerir sosyal bilgiler, bünyesinde; sözel nitelik taşıyan çok sayıda kavramlar, ilkeler ve sosyal bilim temelli bilgiler barındırılmaktadır. Sosyal bilgilerin konu alanları daha ziyade sözel bir içerik taşıması ve bunun bir neticesi olarak düşünsel beceri ağırlıklı bir yapı ön plana çıkması; bu dersi, soyut ve kompleks bilgi yığını haline getirme riskini doğurmaktadır. Bu durum da sosyal bilgiler dersinin, ezber bir ders olarak algılanmasına neden olmaktadır. Nitekim, Ata (2015), sosyal bilgiler dersinin, öğrencilerin gözünde; sıkıcı, ezber gerektiren, sevimsiz, hazmedilmemiş, anlamlandırılmamış ve yetişkinlerin dünyasına ait bilgiler ile dolu bir ders olarak görüldüğünü ifade etmiştir.

Tüm bu açıklamalardan hareketle; sosyal bilgiler dersinin, sıkıcı, monoton, ezberci bir ders görünümünden kurtarılması, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda yeniden şekillendirilmesi ve öğretmenlerin bunun için uygun öğretim strateji, yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde kullanması gerektiği söylenebilir.

Gösteri yöntemi ise etkili öğretim yöntemlerinde biri olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca sosyal bilgilerin genel yapısı, kazanımları ve becerileri için de uygun kullanım alanı sunmaktadır. Nitekim, Basheer vd. (2016), Deese vd. (2000) ve Thahir vd. (2019), gösteri yönteminin; dersleri ezber olmaktan çıkarttığını, öğrenme ortamını sıkıcılık ve monotonluktan kurtardığını ve dersleri zengin ve eğlenceli bir hale getirdiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, etkili bir sosyal bilgiler dersi için gösteri yönteminin önem taşıdığı söylenebilir.

Bu araştırmada, gösteri yönteminin sadece ders başarısı üzerindeki etkisi incelenmedi, aynı zamanda gösteri yönteminin tutum üzerindeki etkisi de incelendi. Öğretimin etkililiği ile ilişkili bir kavram olan tutum; bireylerin başka bireylere, olaylara, objelere veya konulara karşı olumlu ya da olumsuz duyguları şeklinde ifade edilmektedir (Erkan, 2004). Ayrıca tutum; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönleri de bulunan bir eğilimdir (Baykara Pehlivan, 2008; Erkuş vd., 2000). Öğrencilerin gösteri yöntemine ilişkin tutumları denildiğinde ise bu duruma ilişkin olumlu veya olumsuz düşünceleri kastedilmektedir.

Gösteri yönteminin, ilk ve ortaokul düzeyinde kullanılması, öğrencilerin ders başarısını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir; zira somut işlemler döneminde bulunan öğrenciler, soyut ve karmaşık kavramları ve konuları öğrenmekte oldukça zorlanırlar. Dolayısıyla, bu dönemde bulunan öğrencilere yönelik öğretim etkinlikleri somutlaştırılmalı ve onların seviyelerine indirgenmelidir. Bu bağlamda hem etkili öğrenmelerin oluşturulmasında hem de öğrenilen bilgilerin kalıcılı olmasında gösteri yöntemi büyük önem taşır (Furo vd., 2014).

İlgili literatür tarandığında gösteri yöntemi ile ilgili hem yurt içinde (Aydın, 2016; Azizoğlu, 2004; Bal İncebacak, 2017; Çelikçi, 2000; Demiralp, 2006; Erdoğan, 2010; Gedik, 2001; Gögebakan, 2008; Gülcan, 2010; Hacıoğlu, 1989; İplikçi, 2006; Sever, 2011; Tosun, 2003; Uyanık, 2006; Yavuz, 2005) hem de yurt dışında (Basheer vd., 2016; Daluba, 2013; El-Sayed vd., 2017; Hidayat, 2020; Ichsan ve Mulyani, 2018; Idris, 2019; Inuwa vd., 2018; Muhammad vd., 2016; Ramadhan ve Surya, 2017; Ramsey vd., 2000; Saragih, 2019; Soe ve Nyunt, 2018; Sola ve Ojo, 2007; Thahir vd., 2019; Vijayakumari ve Umashree, 2016; Wahyuni, 2016; Zulfahmi vd., 2019) çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Gösteri yönteminin etkililiğine rağmen, bu yöntem ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok fen bilimleri

alanında yapıldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler eğitiminde ise doğrudan gösteri yöntemi kullanılarak yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada ise literatürdeki bu eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmadaki temel amaç, sosyal bilgiler dersinde insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanının gösteri yöntemi ile işlenmesinin ders başarısı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu temel amaç kapsamında aşağıda yer alan hipotezlere yer verilmiştir.

1. H_0 : Deney grubunun, başarı testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. H_0 : Kontrol grubunun, başarı testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
3. H_0 : Deney ve kontrol grubunun, başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
4. H_0 : Deney grubunun, sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
5. H_0 : Kontrol grubunun, sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
6. H_0 : Deney ve kontrol grubunun, sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği alt boyutlarının son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada deneme modeli kullanılmıştır. Bu çerçevede ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan deneysel desen ise Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırmanın Deneysel Deseni*

Gruplar	Ön Testler	Öğretim Yöntemi	Son Testler
Kontrol Grubu	İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı Testi Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği	Mevcut Öğrenme Yöntemleri	İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı Testi Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği
Deney Grubu	İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı Testi Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği	Gösteri Yöntemi	İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı Testi Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı Testi (İYÇBT) ve Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBDTÖ) deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır.

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde, Muş ili merkezinde bulunan bir ortaokulda öğrenimlerine devam eden 5. sınıf düzeyindeki dört şubeden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, 5. sınıf düzeyinde sosyal bilgiler dersinde insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında, gösteri yönteminin kullanıldığı iki deney grubu ile mevcut uygulamadaki yaklaşımların uygulandığı iki kontrol grubu olarak toplamda dört işlem grubundan oluşmaktadır. Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde olasılığa dayalı örneklem türlerinden biri olan, küme örneklem yöntemi kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan katılımcıların cinsiyet dağılımı şu şekildedir: Toplam 78 katılımcının 37’si (%47.4) kız iken, 41’i (%52.6) erkektir. Kontrol grubundaki katılımcıların cinsiyet dağılımı ise şöyledir: Toplam 82 katılımcının 38’i (%46.3) kız iken, 44’ü (%53.7) erkektir. Bu veriden hareketle, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin cinsiyet dağılımlarının benzer olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, grupların cinsiyet değişkeni açısından homojen olduğu söylenebilir.

Araştırma Süreci

Muş ili merkezinde yer alan bir ortaokulda uygulamanın yürütülmesi için, Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli olan izinler alınmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin velileri, öğrencilerin bilgilendirilmiş gönüllü olur formunu doldurup imzalamışlardır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sosyal, ekonomik ve kültürel düzeylerini tespit etmek ve grupların denkliliğini kontrol etmek amacıyla öğrencilerden kişisel bilgi formu doldurmaları istenmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrencilere yönelik dersler, gösteri yönteminin temel ilkeleri, teknikleri ve etkinlikleri bağlamında işlenmiştir. Uygulama toplamda altı haftalık (18 ders saati) bir süreyle yürütülmüştür. Deney grubunda; gösteri (demonstrasyon), dramatizasyon ve eğitsel oyunlar (bulmaca, bilmece vb.) gibi teknik ve etkinliklerin yapılmıştır. Derslerin daha anlaşılır ve somut hale getirilmesi için eğitsel materyallerden, görsellerden ve maketlerden yararlanılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere hem uygulama yapılmadan önce hem de uygulama bittikten sonra İYÇBT ve SBDTÖ ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Uygulama süresince (altı hafta, 18 ders saati) dersler kontrol gruplarının bulunduğu sınıfta işlenmiştir. Gerek deney grubunun gerekse de kontrol grubunun bulunduğu sınıfların bütün fiziki şartları aynıdır. Uygulama sürecinde kontrol grubunda yer alan öğrencilere yönelik herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Kontrol grubundaki dersler, mevcut öğretim programı çerçevesinde işlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulama yapılmadan önce ve uygulama bittikten sonra İYÇBT ve SBDTÖ ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırmacının geliştirdiği İYÇBT ve Gömleksiz ve Ülkü Kan (2013) tarafından geliştirilen SBDTÖ veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı Testi

Bu başarı testi bu araştırma için geliştirilmiştir. İYÇBT geliştirilmeden önce, ilgili öğrenme alanı ve bu kapsamda bulunan kazanımlar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Daha sonra 40 sorudan müteşekkil ve çoktan seçmeli bir test niteliğinde olan başarı testi oluşturulmuştur. Ardından, başarı testinin anlaşılabilirliği, ifade biçimi, öğrenci düzeyine uygunluğu ve kapsamı ile ilgili sosyal bilgiler eğitimi alanından üç öğretim üyesi, dört doktora öğrencisi, bir Türkçe öğretmeni ve dört sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere toplam 12 uzmana sunulmuştur. İlgili alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda içeriksel ya da yapısal olarak hata teşkil edebileceği düşünülen 3 soru İYÇBT'nin taslak metninden çıkarılmıştır. Dolayısıyla, tüm uzman görüşleri, önerileri ve genel değerlendirmeler neticesinde İYÇBT'ye toplam 37 soru ile son şekli verilmiştir. Toplamda 37 sorudan oluşan başarı testi, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Muş ili merkezde bulunan çeşitli ortaokullarda öğrenimlerine devam eden 404 5. sınıf öğrencisine pilot uygulaması şeklinde yürütülmüştür.

İYÇBT'nin madde analizleri TAP (Test Analysis Program) kullanılarak yapılmış ve madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerine göre değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda, 2, 6 ve 27 numaralı maddeler uygun bulunmadığından testten çıkarılmış, böylece İYÇBT 34 maddelik son haline kavuşmuştur. Testin güvenilirliğini belirlemek için KR-20 değeri hesaplanmış ve 0.84 bulunmuştur, dolayısıyla testin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Tutum Ölçeği

Uygulamanın yapıldığı Muş Merkez'deki bir ortaokulun 5. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla SBDTÖ kullanılmıştır. Bu ölçek, 14'ü olumlu, 15'i olumsuz tutumları ölçen toplam 29 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliliği, faktör analizi kullanılarak test edilmiş ve KMO değeri 0.96, Bartlett testi sonucu ise anlamlı bulunmuştur. Bu durum ölçeğin yapısının sağlam olduğunu gösterir. Güvenilirlik açısından, Cronbach Alpha katsayısı 0.93 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu söylenebilir. Ayrıca, test-tekrar test yöntemiyle de ölçeğin zamanla tutarlı olduğu

doğrulanmıştır. Ölçek, uzman görüşleri ve madde analizleri ile desteklenmiştir. Buradan hareketle ölçeğin kapsamlı ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu ifade edilebilir (Gömleksiz ve Ülkü Kan, 2013).

Verilerin Analizi

Çalışma süresince toplanılan veriler SPSS programıyla analize tabi tutulmuştur. Analizde hem deney hem de kontrol gruplarının ön ve son testten aldıkları puan ortalamalarını kıyaslamak için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ancak araştırmada Box's Test of Equality Covariance Matrices sonucu ölçüm gruplarının kovaryansları arasında anlamlı fark olduğu için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi yapılması uygun görülmemiştir. Dolayısıyla, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla parametrik testlerden ilişkili gruplar için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmasına karar verilmiştir.

Elde edilen verilere uygun analiz işlemlerini kullanabilmek amacıyla verilerin normal dağılıp dağılmadıklarına bakılmıştır. Bu kapsamda, verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine ilişkin Kolmogorov-Smirnov (K-S) ve Shapiro-Wilk (S-W) normallik testi yapılmıştır. Netice itibariyle verilerin normal dağılıma sahip oldukları saptanmıştır. Bu sebeple hem başarı testinin hem de tutum ölçeğinin ön testleri ve son testleri üzerinde parametrik analiz işlemleri kullanılmıştır. Bu kapsamda başarı testi ve tutum ölçeğine yönelik olarak parametrik testlerden ilişkili gruplar için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Başarı testinin ve tutum ölçeğinin ön testin ve son testin yorumlanmasında: Aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans ve etki büyüklükleri (d ve η^2) hesaplanmıştır.

Bulgular

Birinci Hipoteze Yönelik Bulgular

Bu başlık altında, deney gruplarında yer alan öğrencilerin başarı testinin, ön test ve son test puanları arasında manidar bir farklılığın olup olmadığı kontrol edilmiştir. Deney 1 (5-E) ve Deney 2 (5-H) gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanlarının normal dağılıp dağılmadıklarına yönelik K-S ve S-W test sonuçları ve çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş olup bu verilerin normal dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Deney gruplarının İYÇBT'nin ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla ilişkili gruplar için t testi uygulanmıştır. Deney 1 (5-E) grubunun ilişkili gruplar için t testi sonuçları Tablo 2'te sunulmuştur.

Tablo 2. Deney 1 (5-E) Grubunun Ön Test ve Son Test Başarı Testi Puan Ortalamalarına İlişkin T Testi Sonuçları

Testler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	d
Ön Test	Deney 1 (5-E)	38	45,43	16,53	37	-17,01	.000	2.81
Son Test	Deney 1 (5-E)	38	83,12	9,24				

Tablo 2 incelediğinde, Deney 1 (5-E) grubunun İYÇBT'nin ön test ve son test puan ortalamaları arasında manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkili gruplar için t testi sonucunda; Deney 1 (5-E) grubunun ön testten aldığı puan ortalaması ($\bar{X}=45,43$) ile Deney 1 (5-E) grubunun son testten aldığı puan ortalaması ($\bar{X}=83,12$) arasında son test lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ($t_{37}=-17,01$, $p < .05$). Farkın anlamlı çıkması sonucunda Deney 1 (5-E) grubunun ön test ve son test puanları arasındaki etki büyüklüğüne (Cohen'd) bakılmıştır. Bunun sonucunda deney grubunun ön-test ile son-test puanları arasındaki farkın etki büyüklüğünün büyük olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak Deney 1 (5-E) grubunda uygulanan gösteri yönteminin etkili sonuçlar verdiği söylenebilir. Deney 2 (5-H) grubunun ilişkili gruplar için t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Deney 2 (5-H) Grubunun Ön Test ve Son Test Başarı Testi Puan Ortalamalarına İlişkin T Testi Sonuçları*

Testler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	d
Ön Test	Deney 2 (5-H)	40	39,92	13,93	39	-20.76	.000	3.75
Son Test	Deney 2 (5-H)	40	82,13	7,72				

Tablo 3 incelediğinde, Deney 2 (5-H) grubunun İYÇBT'nin ön test ve son test puan ortalamaları arasında manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkili gruplar için t testi sonucunda; Deney 2 (5-H) grubunun ön testten aldığı puan ortalaması ($\bar{X}=39,92$) ile Deney 2 (5-H) grubunun son testten aldığı puan ortalaması ($\bar{X}=82,13$) arasında son test lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ($t_{39} = -20.76, p < .05$). Farkın anlamlı çıkması sonucunda Deney 2 (5-H) grubunun ön test ve son test puanları arasındaki etki büyüklüğüne (Cohen'd) bakılmıştır. Bunun sonucunda deney grubunun ön-test ile son-test puanları arasındaki farkın etki büyüklüğünün büyük olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar neticesinde Deney 2 (5-H) grubunda uygulanan gösteri yönteminin oldukça etkili sonuçlar verdiği söylenebilir.

İkinci Hipoteze Yönelik Bulgular

Bu başlık altında, kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin başarı testinin, ön test ve son test puanları arasında manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir. Kontrol 1 (5-A) ve Kontrol 2 (5-D) gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanların normal dağılıp dağılmadığına yönelik K-S ve S-W test sonuçları ve çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş olup bu verilerin normal dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Kontrol gruplarının İYÇBT'nin ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla ilişkili gruplar için t testi uygulanmıştır. Kontrol 1 (5-A) grubunun ilişkili gruplar için t testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Kontrol 1 (5-A) Grubunun Ön Test ve Son Test Başarı Testi Puan Ortalamalarına İlişkin T Testi Sonuçları*

Testler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	d
Ön Test	Kontrol 1 (5-A)	41	45,76	14,76	40	-8.69	.000	0.89
Son Test	Kontrol 1 (5-A)	41	59,11	14,95				

Tablo 4 incelediğinde, Kontrol 1 (5-A) grubunun İYÇBT'nin ön test ve son test puan ortalamaları arasında manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığını test etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda; Kontrol 1 (5-A) grubunun ön testten aldığı puan ortalaması ($\bar{X}=45,76$) ile Kontrol 1 (5-A) grubunun son testten aldığı puan ortalaması ($\bar{X}=59,11$) arasında son test lehine manidar bir farklılık görülmüştür ($t_{40} = -8.69, p < .05$). Farkın anlamlı çıkması sonucunda Kontrol 1 (5-A) grubunun ön test ve son test puanları arasındaki etki büyüklüğüne (Cohen'd) bakılmıştır. Bunun sonucunda kontrol grubunun ön-test ile son-test puanları arasındaki farkın etki büyüklüğünün büyük olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar neticesinde; Kontrol 1 (5-A) grubunda mevcut öğretim yöntemleriyle uygulanan sosyal bilgiler dersinin, gösteri yönteminin uygulandığı deney gruplarındaki kadar etkili olmasa da öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde artırdığı görülmüştür. Kontrol 2 (5-D) grubunun ilişkili gruplar için t testi sonuçları Tablo 5'da sunulmuştur.

Tablo 5. *Kontrol 2 (5-D) Grubunun Ön Test ve Son Test Başarı Testi Puan Ortalamaları Farkına İlişkin T Testi Sonuçları*

Testler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	d
Ön Test	Kontrol 2 (5-D)	41	39,02	12,59	40	-12.11	.000	1.52
Son Test	Kontrol 2 (5-D)	41	56,59	10,33				

Tablo 5 incelediğinde, Kontrol 2 (5-D) grubunun İYÇBT'nin ön test ve son test puan ortalamaları arasında manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığını test etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda; Kontrol 2 (5-D) grubunun ön testten aldıkları puan ortalaması ($\bar{X}=39,02$) ile Kontrol 2 (5-D) grubunun son testten aldıkları puan ortalaması ($\bar{X}=56,59$) arasında son test lehine manidar bir farklılık görülmüştür ($t_{40}=-12,11$, $p < .05$). Farkın anlamlı çıkması sonucunda Kontrol 2 (5-D) grubunun ön test ve son test puanları arasındaki etki büyüklüğüne (Cohen'd) bakılmıştır. Bunun sonucunda kontrol grubunun ön-test ile son-test puanları arasındaki farkın etki büyüklüğünün büyük olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar neticesinde; Kontrol 2 (5-D) grubunda mevcut öğretim yöntemleriyle uygulanan sosyal bilgiler dersinin, gösteri yönteminin uygulandığı deney gruplarındaki kadar etkili olmasa da öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde artırdığı görülmüştür.

Üçüncü Hipoteze Yönelik Bulgular

Bu başlık altında, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı testinin son test puanları arasında manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin son testten elde ettikleri puanların normal dağılım gösterip göstermediklerine yönelik K-S ve S-W test sonuçları ve çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş olup bu verilerin normal dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Levene testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının varyansları arasında manidar bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır. Daha sonra, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin İYÇBT son test puanları arasında manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu bağlamda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'de gösterilmiştir.

Tablo 6. *Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	η^2
Deney 1 (5-E)	38	83,12	9,24				
Deney 2 (5-H)	40	82,13	7,72	159	68.583	.000	1.416
Kontrol 1 (5-A)	41	59,11	14,95				
Kontrol 2 (5-D)	41	56,59	10,33				

Tablo 6 incelediğinde, deney ve kontrol gruplarının İYÇBT'nin son test puan ortalamaları arasında manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) neticesinde; Deney 1 (5-E) grubunun son testten aldıkları puanlar ($\bar{X}=83,12$) ve Deney 2 (5-H) grubunun son testten aldıkları puanlar ($\bar{X}=82,13$) ile Kontrol 1 (5-A) grubunun son testten aldıkları puanlar ($\bar{X}=59,11$) ve Kontrol 2 (5-D) grubunun son testten aldıkları puanlar ($\bar{X}=56,59$) arasında istatistiksel olarak deney grupları lehine manidar bir farklılık görülmüştür ($f_{159}= 68.583$, $p < .05$). Farkın anlamlı çıkması sonucunda deney ve kontrol grupları son test puanları arasındaki etki büyüklüğüne (η^2) bakılmıştır. Bunun sonucunda deney ve kontrol grupları son test puanları arasında yüksek düzeyde bir farkın olduğunu saptanmıştır.

Dördüncü Hipoteze Yönelik Bulgular

Bu başlık altında, deney gruplarında bulunan öğrencilerin SBDTÖ'nün sevme, fayda, ilgi, istek ve güven alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir.

Deney gruplarının SBDTÖ alt boyutlarında ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediklerine yönelik K-S ve S-W test sonuçları ve çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş olup bu verilerin normal dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir.

Deney gruplarının SBDTÖ alt boyutlarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla ilişkili gruplar için t testi uygulanmıştır.

Yapılan t testi sonucunda; tüm alt boyutlar arasında son test lehine manidar ($p < .05$) bir farklılık saptanmıştır. Farkın anlamlı çıkması sonucunda Deney 1 (5-E) grubunun ön test ve son test puanları arasındaki etki büyüklüğüne (Cohen'd) bakılmıştır. Deney 1 (5-E) grubunun etki büyüklüğü

incelendiğinde; sevmeye alt boyutu Cohen'd= 2.59, fayda alt boyutu Cohen'd= 2.06, ilgi alt boyutu Cohen'd= 2.05, istek alt boyutu Cohen'd= 1.55, güven alt boyutu Cohen'd= 2.36, olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar kapsamında SBDTÖ'nün tüm alt boyutlarının etki büyüklüğünün çok büyük olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlardan hareketle, Deney 1 (5-E) grubunda yürütülen gösteri yöntemi ve etkinliklerin öğrencilerinin derse yönelik tutumlarını çok yüksek düzeyde anlamlı ve olumlu bir yönde geliştirdiği söylenebilir.

Deney 2 (5-H) grubunun SBDTÖ alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda ise; tüm alt boyutlar arasında son test lehine anlamlı ($p < .05$) bir manidar saptanmıştır. Farkın anlamlı çıkması sonucunda Deney 2 (5-H) grubunun ön test ve son test puanları arasındaki etki büyüklüğüne (Cohen'd) bakılmıştır. Deney 2 (5-H) grubunun etki büyüklüğü incelendiğinde; sevmeye alt boyutu Cohen'd= 2.09, fayda alt boyutu Cohen'd= 2.08, ilgi alt boyutu Cohen'd= 2.11, istek alt boyutu Cohen'd= 1.66, güven alt boyutu Cohen'd= 2.50 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar kapsamında; Deney 2 (5-H) grubunun SBDTÖ'nün tüm alt boyutlarının etki büyüklüğünün çok büyük olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlardan hareketle; Deney 2 (5-H) grubunda yürütülen gösteri yöntemi ve etkinliklerinin öğrencilerinin derse yönelik tutumlarını çok yüksek düzeyde anlamlı ve olumlu bir yönde geliştirdiği söylenebilir.

Beşinci Hipoteze Yönelik Bulgular

Bu başlık altında, kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin SBDTÖ'nün sevmeye, fayda, ilgi, istek ve güven alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir.

Kontrol gruplarının, SBDTÖ alt boyutlarının ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediklerine yönelik K-S ve S-W test sonuçları ve çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş olup bu verilerin normal dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir.

Kontrol gruplarının SBDTÖ alt boyutlarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla ilişkili gruplar için t testi uygulanmıştır.

Yapılan t testi sonucunda; tüm alt boyutlar arasında son test lehine manidar ($p < .05$) bir farklılık saptanmıştır. Farkın anlamlı çıkması sonucunda Kontrol 1 (5-A) grubunun ön test ve son test puanları arasındaki etki büyüklüğüne (Cohen'd) bakılmıştır. Kontrol 1 (5-A) grubunun etki büyüklüğü incelendiğinde; sevmeye alt boyutu Cohen'd=.38, fayda alt boyutu Cohen'd=.18, ilgi alt boyutu Cohen'd=.28, istek alt boyutu Cohen'd=.25, güven alt boyutu Cohen'd= .34 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, Kontrol 1 (5-A) grubunun fayda alt boyutunda Cohen'd küçük düzeyde; geri kalan tüm alt boyutlarda ise orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle; gösteri yöntemi ve etkinlikleriyle ders işlenen deney gruplarının sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları; mevcut öğretim yöntemleriyle ders işlenen kontrol gruplarına göre daha yüksek düzeyde olduğu ve daha olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Kontrol 2 (5-D) grubunun SBDTÖ alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda ise; tüm alt boyutlar arasında son test lehine manidar ($p < .05$) bir farklılık saptanmıştır. Farkın anlamlı çıkması sonucunda Kontrol 2 (5-D) grubunun ön test ve son test puanları arasındaki etki büyüklüğüne (Cohen'd) bakılmıştır. Kontrol 2 (5-D) grubunun etki büyüklüğü incelendiğinde; sevmeye alt boyutu Cohen'd=.38, fayda alt boyutu Cohen'd= .25; ilgi alt boyutu Cohen'd=.23, istek alt boyutu Cohen'd= .17, güven alt boyutu Cohen'd=.28 olarak hesaplanmıştır. Kontrol 2 (5-D) grubunun istek alt boyutu Cohen'd küçük düzeyde; geri kalan tüm alt boyutlarda ise orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle; gösteri yöntemi ve etkinlikleriyle ders işlenen deney gruplarının sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları; mevcut öğretim yöntemleriyle ders işlenen kontrol gruplarına göre daha belirgin bir düzeyde bulunduğu ve daha olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Altıncı Hipoteze Yönelik Bulgular

Bu başlık altında, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin SBDTÖ'nün sevme, fayda, ilgi, istek ve güven alt boyutlarının son testten aldıkları puan ortalamaları arasında manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının SBDTÖ alt boyutlarının son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediklerine yönelik K-S ve S-W test sonuçları ve çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş olup bu verilerin normal dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir.

Levene testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının varyansları arasında istatistiki olarak manidar bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır. Daha sonra deney ve kontrol gruplarının SBDTÖ alt boyutlarının son test puan ortalamaları arasında istatistiki olarak manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bunun sonucunda; SBDTÖ'nün tüm alt boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında deney grupları lehine istatistiki olarak manidar bir fark tespit edilmiştir. Farkın anlamlı çıkması sonucunda deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki etki büyüklüğüne (η^2) bakılmıştır. Etki büyüklüğünün SBDTÖ sevme alt boyutunda (η^2)=.472, fayda alt boyutunda (η^2)=.382, ilgi alt boyutunda (η^2)=.453, istek alt boyutunda (η^2)=.333 ve güven alt boyutunda (η^2)=.509 olması deney ve kontrol grupları son test puanları arasında yüksek düzeyde bir farkın olduğunu göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Deney grubunun ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında son test lehine manidar bir farklılık saptanmıştır. Dolayısıyla deney grubunda kullanılan gösteri yönteminin akademik başarı anlamında oldukça etkili sonuçlar verdiği söylenebilir. Zira deney grubunun ön test ve son test puanları arasında yaklaşık iki kat bir artış yaşanmıştır. Bu bulgular, “Deney grubunun başarı testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur” şeklindeki yokluk hipotezini (1.H₀) reddederek, bu hipotezin karşıtını desteklemektedir

Kontrol grubunun ön testten aldığı puan ortalaması ile son testten aldığı puan ortalaması arasında son test lehine manidar bir farklılık saptanmıştır. Netice itibariyle; kontrol grubunda sosyal bilgiler ders kitabı ve etkinlikleri kapsamında işlenen derslerin öğrencilerin akademik başarılarını önemli oranda artırdığı görülmüştür. Bu bulgular, “Kontrol grubunun, başarı testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklindeki yokluk hipotezini (2.H₀) reddederek, bu hipotezin karşıtını desteklemektedir.

Deney grubunun son testten aldıkları puanları ile kontrol grubunun son testten aldıkları puanlar arasında istatistiki olarak deney grubu lehine manidar bir farklılık saptanmıştır. Netice itibariyle; deney grubunda gösteri yöntemi ve etkinlikleri ile işlenen sosyal bilgiler dersinin, kontrol grubunda ders kitabı ve etkinlikleriyle işlenen sosyal bilgiler dersine kıyasla akademik başarı anlamında daha etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgular, “Deney ve kontrol grubunun, başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur” şeklindeki yokluk hipotezini (3.H₀) reddederek, bu hipotezin karşıtını desteklemektedir.

Gösteri yönteminin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğine ilişkin gerek ülke içinde gerekse de ülke dışında pek çok çalışma mevcuttur. Yurt içindeki çalışmalar kısaca şu şekilde özetlenebilir: Uyanık (2006), Demiralp (2006) ve İplikçi (2006) gösteri yönteminin coğrafya dersinde kullanımının; Aydın (2016), Erdoğan (2010), Gedik (2001) ve Azizoğlu (2004) gösteri yönteminin fen ve kimya derslerinde kullanımının; Gögebakan (2008) gösteri yönteminin sanat tarihi öğretiminde kullanımının; Tosun (2003) gösteri yönteminin beden eğitimi dersinde kullanımının; Gülcan (2010), Sever (2011), Çelikçi (2000), Bal İncebacak (2017), Hacıoğlu (1989) ve Yavuz (2005) gösteri yönteminin çeşitli kavramlar ve konular üzerinde kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yurt içinde yapılan tüm bu çalışmalarda, gösteri yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde bir etki sağladığı saptanmıştır.

Gösteri yönteminin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğine dair yurt dışındaki çalışmalar ise kısaca şu şekilde özetlenebilir: Ramsey vd. (2000), Basheer vd. (2016), Hidayat (2020), Soe ve Nyunt (2018) ve Sola ve Ojo (2007), gösteri yönteminin fizik, kimya ve biyoloji derslerinde kullanımının; Thahir vd. (2019), Ramadhan ve Surya (2017), gösteri yönteminin matematik dersinde kullanımının; Daluba (2013), gösteri yönteminin tarım bilimleri üzerinde kullanımının; Muhammad vd. (2016), gösteri yönteminin iktisat kavramları üzerinde kullanımının; Vijayakumari ve Umashree (2016), gösteri yönteminin ekosantrik tutum geliştirme üzerinde kullanımının; Inuwa vd. (2018), gösteri yönteminin finansal muhasebe başarısı üzerinde kullanımının; Ihsan ve Mulyani (2018), gösteri yönteminin atıkları geri dönüştürmede düşük motor becerileri üzerinde kullanımının; El-Sayed vd. (2017), gösteri yönteminin Partograph kullanımındaki bilgi ve becerileri üzerinde kullanımının; Wahyuni (2016), gösteri yönteminin konuşma becerisi üzerinde kullanımının; Idris (2019), gösteri yönteminin elektrik malzemesi kullanma becerisi üzerinde kullanımının; Zulfahmivd. (2019), gösteri yönteminin basit hareket dans becerileri üzerinde kullanımının ve Saragih (2019), gösteri yönteminin vatandaşlık eğitiminde kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yurt dışında yapılan tüm bu çalışmalarda, gösteri yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve çeşitli bilgi ve yetenekleri üzerinde anlamlı ve olumlu etkilere sahip olduğu saptanmıştır.

Sonuç itibarıyla; sosyal bilgiler dersinde gösteri yönteminin kullanıldığı ve bunun akademik başarı üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada ulaşılan bulgular ile yukarıda zikredilen hem ülke içinde hem de ülke dışında birbirinden farklı alanda yapılmış ve gösteri yönteminin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğine dair araştırmaların bulguları birbiriyle paralellik arz etmektedir.

Bu araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri ise, gösteri yönteminin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemektir.

Deney grubunun SBDTÖ'nün tüm alt boyutları arasında son test lehine manidar bir farklılık görülmüştür. Tüm bu sonuçlardan hareketle, deney grubunda yürütülen gösteri yönteminin ve uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumlarını çok yüksek düzeyde; anlamlı ve olumlu bir yönde geliştirdiği söylenebilir. Bu bulgular, "Deney grubunun, sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur" şeklindeki yokluk hipotezini (4.H₀) reddederek, bu hipotezin karşıtını desteklemektedir.

Kontrol grubunun SBDTÖ'nün tüm alt boyutları arasında son test lehine manidar bir farklılık görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle; gösteri yöntemi ve etkinlikleriyle ders işlenen deney grubunun sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları; ders kitabı ve etkinlikleriyle ders işlenen kontrol grubuna kıyasla daha yüksek seviyede olduğu ve daha olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgular, "Kontrol grubunun, sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur" şeklindeki yokluk hipotezini (5.H₀) reddederek, bu hipotezin karşıtını desteklemektedir.

Deney ve kontrol grubunun SBDTÖ'nün tüm alt boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiki olarak manidar bir farklılık saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar neticesinde; deney grubunda gösteri yöntemi ve etkinlikleriyle işlenen sosyal bilgiler dersinin, kontrol grubunda ders kitabı ve etkinlikleriyle işlenen sosyal bilgiler dersine göre öğrencilerin derse karşı tutumları bakımından daha etkili olduğu ifade edilebilir. Bu bulgular, "Deney ve kontrol grubunun, sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği alt boyutlarının son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur" şeklindeki yokluk hipotezini (6.H₀) reddederek, bu hipotezin karşıtını desteklemektedir.

Gösteri yönteminin akademi başarıyı olumlu yönde etkilediğinde dair hem ülke içinde hem de ülke dışında pek çok çalışma mevcut iken; bu yöntemin derse karşı tutumlarını konu edinen çalışmalar ise oldukça sınırlıdır. Literatür incelendiğinde gösteri yönteminin öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde etkisini araştıran birtakım çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar; Gedik (2001), Yavuz (2005), Basheer vd. (2016) tarafından yapılan çalışmalardır. Bu çalışma neticesinde; gösteri temelli etkinliklerin öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de derse yönelik tutumlarını olumlu manada etkilediği saptanmıştır. Sosyal bilgiler dersinde gösteri yönteminin kullanıldığı ve bunun öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına olan etkisinin araştırıldığı bu çalışmada ulaşılan bulgular ile yukarıda zikredilen çalışmalarda ulaşılan bulgular birbiriyle örtüşmektedir. Buna karşın Azizoğlu

(2004) tarafından yapılan çalışmada ise gösteri yönteminin tutum üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu bulgu, bu araştırmada elde edilen bulgularla çelişmektedir.

Gösteri yönteminin veya görsel materyaller ile öğretimin, öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini inceleyen kimi çalışmalarda olumlu ve anlamlı etkiler tespit edilirken; kimi çalışmalarda ise herhangi anlamlı veya olumlu bir farklılık tespit edilmemiştir. İlgili çalışmalar arasındaki bu farklılığın oluşmasının olası bir nedeni; uygulamalar ve uygulayıcılar arasındaki farklı yaklaşımlar olarak gösterilebilir.

Yapılan bu çalışma elde edilen sonuçlar bağlamında şu öneriler sunulabilir:

- ✓ Bu araştırma sonucunda; gösteri yöntemi ve etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu sebeple gösteri yöntemi ve etkinliklerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılması önerilmektedir.
- ✓ Gösteri yöntemi kapsamında hazırlanacak olan eğitsel materyaller ve çeşitli araç-gereçler tüm öğrencilerin kolay bir şekilde görebilecekleri büyüklükte olması ve sunumları esnasında tüm öğrencilerin rahatlıkla izleyebilecekleri bir konumda bulunması önerilmektedir.
- ✓ Gösteri yönteminin salt öğretmen merkezli bir anlayışla sürdürülmesi yerine öğrencileri de aktif kılacak etkinliklerin ve öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini artıracak eğitsel faaliyetlerin yapılması önerilmektedir.
- ✓ Bu araştırma, deney ve kontrol grubundan oluşan yarı deneysel bir çalışma niteliğindedir. Bu araştırma kapsamında gösteri yöntemi ve etkinlikleri çerçevesinde işlenen dersler ile mevcut öğretim programı çerçevesinde işlenen dersler karşılaştırılmıştır. Başka araştırmacılar, gösteri yöntemini diğer öğretim yöntemleri ile mukayese edebilir. Böylece birbirinden farklı öğretim yöntemlerinin etkililiği kıyaslanabilir.
- ✓ Bu araştırmada, gösteri yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Başka araştırmalarda, gösteri yönteminin kalıcılık, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi de incelenebilir.

Kaynakça

- Ata, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programı. C. Öztürk (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi, demokratik vatandaşlık eğitimi* (4. Baskı) (s.33-47) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, B. (2016). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin elektrik enerjisi ünitesindeki başarılarına deneylerle zenginleştirilmiş gösteri yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Azizoğlu, N. (2004). *Conceptual change oriented instruction and students' misconceptions in gases* (Unpublished Doctoral Dissertation), Middle East Technical University, Ankara.
- Bal İncebacak, B. (2017). Drama ile gösteri yöntemleri kullanılarak yazdırılan öykülerin karşılaştırılması. *Journal of International Social Research*, 10(49), 408-415.
- Basheer, A., Hugerat, M., Kortam, N. & Hofstein, A. (2016). The effectiveness of teachers' use of demonstrations for enhancing students' understanding of and attitudes to learning the oxidation-reduction concept. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(3), 555-570.
- Baykara Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Çelikçi, S. (2000). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri (demonstrasyon) yönteminin etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Daluba, N. E. (2013). Effect of demonstration method of teaching on students' achievement in agricultural science. *World Journal of Education*, 3(6), 1-7.
- Deese, W. C., Ramsey, L. L., Walczyk, J. & Eddy, D. (2000) Using demonstration assessments to improve learning. *Journal of Chemical Education*, 77(11), 1511- 1516.

- Demiralp, N. (2006). *Coğrafya öğretiminde gösteri yöntemi kullanılarak harita ve küre kullanım becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Editör). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s.17-52) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Eilks, I., Prins, G. T. & Lazarowitz, R. (2013). How to organize the classroom in student – active mode. In I. Eikles and A. Hofstein (eds.). *Teaching chemistry – A study book* (pp. 183-212). Rotterdam: Sense.
- El-Sayed, H. E. S. M., Elmashad, H. A. M. & Ibrahim, A. A. W. (2017). The effectiveness of utilizing video-assisted and lecture cum demonstration method on the nursing students' knowledge and skills in using partograph. *IOSR Journal of Nursing and Health Science*, 6(5), 61-70.
- Erden, M. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, M. (2010). *Grup ve gösteri deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, başarılarına ve hatırdaki tutma düzeylerine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erkan, S. (2004). Öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları üzerine bir inceleme. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 141-145.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T. & Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 27-33.
- Furo, R. J., Abdullahi, Y. & Badgal, B. E. (2014). Effects of demonstration and lecture methods of teaching apiculture on achievement of agricultural students in Adamawa State University, Nigeria. *Scientific Papers Series-Management, Economic Engineering in Agriculture and Rural Development*, 14(2), 173-178.
- Gedik, E. (2001). *Kavramsal değişim yaklaşımına dayalı gösteri yönteminin elektrokimya konusunu anlamaya olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göğebakan, Y. (2008). Sanat tarihi öğretiminde gösteri yöntemi ile gezi gözlem yönteminin bilginin kalıcılığı açısından karşılaştırılması eski Malatya Ulu Cami örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 197-221.
- Gömlüksiz, M. N. & Kan, A. Ü. (2013). Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 139-148.
- Gülcan, F. (2010). *Deyim öğretiminde gösteri tekniğinin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Hacıoğlu, E. (1989). *Demonstrasyon yöntemi ile iş ve işlem yapılarının öğretimdeki etkililiğinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Hidayat, H. (2020). Application of cooperative learning model through visual video with demonstration method in microbiology course. In *AIP Conference Proceedings*. AIP Publishing LLC.
- Ichsan, I. Z. & Mulyani, S. W. W. (2018). Improving students' motoric skills through demonstration method in recycling plastic waste. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 4(2), 189-194.
- Idris, I. (2019). Meningkatkan Prestasi Belajar Siswa Menggunakan Metode Demonstrasi Pada Materi Listrik. *Jurnal Penelitian dan Pengkajian Ilmu Pendidikan: e-Saintika*, 2(2), 84-90.
- Inuwa, U., Abdullah, Z. & Hassan, H. (2018). A mixed-method study of the effect of the demonstration method on students' achievement in financial accounting. *International Journal of Instruction*, 11(4), 577-592.
- İplikçi, E. (2006). *Coğrafya programındaki 'yer yuvarlağı' ünitesinin beyin fırtınası tekniği ve gösteri yöntemi kullanılarak öğretilmesi (Lise 1.Sınıf ders örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Muhammad, A. U., Bala, D. & Ladu, K. M. (2016). Effectiveness of demonstration and lecture methods in learning concept in economics among secondary school students in Borno State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(12), 51-59.
- Ramadhan, N. & Surya, E. (2017). The implementation of demonstration method to increase students' ability in operating multiple numbers by using concrete object. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)*, 34(02), 62-68.

- Ramsey, L. L., Walczyk, J., Deese, W. C. & Eddy, D. (2000). Using demonstration assessments to improve learning. *Journal of Chemical Education*, 77(11), 1511.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Editör). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s. 1-19) içinde. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Saragih, S. (2019). Efektivitas metode demonstrasi dengan metode diskusi terhadap hasil belajar pendidikan kewarganegaraan kelas x sma negeri 1 pematangsiantar. *Bahastra: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*, 3(2), 289-294.
- Sever, R., Aydın, M. & Koçoğlu, E. (2018). *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *Bilimsel kavramların sorgulama temelli öğretimi için tasarlanmış deneysel etkinliklerin video ve gösteri yöntemleri ile sunulmasının etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Soe, M. S. & Nyunt, S. S. (2018). A study of the effectiveness of demonstration method on grade nine students' achievement in physics *Journal of the Myanmar Academy of Arts and Science*, 16, 361-384.
- Sola, A. O. & Ojo, O. E. (2007). Effects of project, inquiry and lecture-demonstration teaching methods on senior secondary students' achievement in separation of mixtures practical test. *Educational Research and Reviews*, 2(6), 124-132.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilimler kapsamında sosyal bilgilerin yeri ve önemi. G. Can (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 3-13) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tay, B., Durmaz, F. Z. & Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 67-93.
- Thahir, A., Mawarni, A. & Palupi, R. (2019). The effectiveness of demonstration methods assisting multiplication board tools for understanding mathematical concept in Bandar Lampung. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(2), 353-362.
- Tosun, V. (2003). *İlköğretim okulları II. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersi öğretiminde kullanılan gösteri yöntemi ile alıştırmaya yöntemlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Uyanık, S. (2006). *Karst topografyası kavramlarının gösteri yöntemiyle öğretilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vijayakumari, S. N., & Umashree, D. K. (2016). Effectiveness of cooperative learning and lecture demonstration method on developing ecocentric attitude among secondary school students. *i-Manager's Journal on School Educational Technology*, 12(3), 44-53.
- Wahyuni, S. (2016). The effectiveness of demonstration method through audio visual media to the students' speaking ability. *Mandar Social Science Journal*, 1(1), 40-54.
- Yavuz, A. (2005). *Effectiveness of conceptual change instruction accompanied with demonstrations and computer assisted concept mapping on students' understanding of matter concepts* (Unpublished Doctoral Dissertation), Middle East Technical University, Ankara.
- Zulfahmi, M. N., Haryono, H. & Hartono, H. (2019). Basic movement dancing skills of 5-6 years old children through dance and sing theme based learning with demonstration method. *Journal of Primary Education*, 8(1), 30-36.

*Bu çalışma Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda 27.01.2021 tarihli ve E-97132852-100-8724 sayılı toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

*Yazarlar bu makaleye eşit katkıda bulduklarını beyan ederler.

Examining the Effect of Whether the Item Contains Visuals or Not on the Item and Test Statistics¹

Sibel AYDOĞAN², Tuba GÜNDÜZ³

About the article

Received: 15.02.2022
Accepted: 29.05.2024
Published: 22.10.2024

Keywords
Achievement Test
Item Writing
Use Of Visuals

Abstract

The purpose of the current study is to examine the effect of whether the items in an achievement test contain visuals or not on item and test statistics. In this context, a form consisting of items with visuals and another form consisting of items without visuals were created. These forms were administered to 237 sixth grade students attending seven different middle schools twice at a three-week interval. The findings of the study showed that as a result of the Exploratory Factor Analysis of the data collected with the forms the structure of the items in the form with visuals changed compared to that of the items in the form without visuals. In addition, the reliability coefficient of the measurements of the form with visuals was significantly higher than the reliability coefficient of the measurements of the form without visuals. Moreover, it was concluded that the items in the form with visuals were significantly easier and more discriminating. In addition, it was found that the correct answer rates of the upper group students were higher for the items with visuals than those without visuals.

For Citation:

Aydoğan, S. & Gündüz, T. B. (2024). Examining the effect of whether the item contains visuals or not on the item and test statistics. *MSKU Journal of Education*, 11(2), 182-206. DOI: 10.21666/muefd.1219489

When the achievement tests used in Turkey are examined, it is seen that the multiple choice item (MC) type is used in almost all large-scale tests and in a considerable number of teacher-made tests due to certain advantages such as being easy to score and objective. One of the most fundamental steps in the development of any achievement test is writing the test item (Haladyna & Downing, 1989). Writing a good multiple-choice item requires mastery of the relevant subject area and creativity, as well as some knowledge and skills related to measurement and evaluation in education, which make item writing a difficult process. In achievement tests, the difficulty of writing a good multiple choice test item is perhaps the most important disadvantage, because it requires being very careful and meticulous (Tan, 2012). In a study conducted by Gelbal and Kelecioğlu (2007), teachers ranked the tests consisting of multiple-choice items first in terms of the “difficulty of preparation” compared to other measurement tools.

Certain principles must be followed when writing multiple-choice items for both large-scale and teacher-made achievement tests. In many sources in the literature, principles are given under the name of what to consider or rules to follow when writing multiple choice items (Ebel, 1951; Frey, Petersen, Edwards, Pedrotti & Peyton, 2005; Gronlund, 1985; Haladyna & Dowling, 1989; Haladyna, Downing & Rodriguez, 2002; Milton & Eison, 1983; Nunnally, 1972). When these principles are examined, it is seen that they are generally grouped under the umbrella terms of the general writing of the multiple choice item, the writing of the item stem, and the writing of the correct option and distractors.

Haladyna and Downing (1989) conducted an analysis of 46 authoritative textbooks and other sources in the educational measurement literature and developed a taxonomy of 43 multiple-choice item-writing rules. Among these 43 rules, they classified 6 that pertain to the construction of the item stem as follows:

1. Formulate the stem either as a question or a completion statement.
2. In the completion format, ensure there are no blanks for completion at the beginning or middle of the stem.
3. Ensure that the stem's instructions are clear and that the wording precisely conveys the question to the examinee.
4. Eliminate unnecessary verbiage (window dressing) from the stem.

¹ A part of this study was presented as paper at the 28th International Conference on Educational Sciences.

² 1. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi – sibeldemirbilek@mu.edu.tr - ORCID: 0000-0002-0699-6510

³ 2. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi – tubagunduz@mu.edu.tr - ORCID: 0000-0002-0921-9290

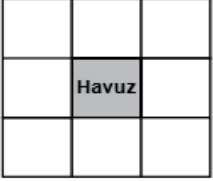
5. Phrase the stem positively; avoid using negative constructions.
6. Incorporate the central idea and the majority of the essential phrasing within the stem.

When the rules given above are examined, it can be inferred that it is necessary to be clear, understandable and precise in writing the stem of any item. On the other hand, there is no direct mention of whether the stem should contain a visual (picture, photograph, diagram, graph, table or figure). However, the order of the test items, the vocabulary and grammar structures used, as well as the role of the visuals used in the item and the measurement of the readability of the text are seen as important issues (Shorrock-Taylor & Hangravesgen; 1999).

Visuals are frequently used in large-scale tests designed to evaluate international and national student achievement. For example, when the numerical section booklet of the Central Exam for Secondary Education Institutions to Admit Students by Exam, known as the High School Entrance Exam (HSEE) in our country and conducted by the Ministry of National Education (MoNE) in 2023, was examined, it was determined that visuals were used in 19 out of 20 mathematics questions (95% of the mathematics test) (MEB, 2023). In the study examining science questions in HSEE in terms of visual content, Kayretli (2023) found that 494 (81%) of the 610 items asked between 1999 and 2022 contained visuals. More than twenty years ago, Bowen and Roth (2002) reported that on average, there were 1.46 visuals per page in scientific journal articles, 1.75 in university textbooks, and 1.38 in high school science textbooks. Since then, in order to ensure that exams and educational content are original and intertwined with current life, and with the help of technological advances in printing and visual software, the frequency and variety of complex diagrams and visual representations have been increasing both in exams taken by students and in educational materials.

In many institutions, such as the Ministry of National Education, which conducts important exams, students take the exam with forms that include and do not include visuals, for the same purpose and with equivalent questions. The justification for using different forms of a test administered at the same time and for the same purpose may be to fairly measure the relevant characteristics of the individuals taking the exam. For example, in the Free Boarding and Scholarship Exam (PYBS), visually impaired students are subjected to equivalent questions instead of questions containing pictures, figures and graphics, without any question exemption (MEB, 2013). In creating these equivalent questions, mostly, though not all, visual questions asked to normal students were asked only in writing, without visuals, using suitable verbal expressions for the visually impaired. Figure 1 shows the visual and non-visual versions of an item taken from the PYBS Mathematics subtest to exemplify this situation.

Bir arsa, şekildeki gibi eş karesel bölgelere ayrılarak ortadaki karesel bölgenin tamamına havuz yapılıyor.



Havuzun çevre uzunluğu 32 metre olduğuna göre, arsanın havuz yapılmadan önceki alanı kaç metrekaredir?

A) 900 B) 576 C) 256 D) 144

Kare şeklindeki bir arsa, birbirine eş olan 9 karesel bölgeye ayrılıyor. Bu bölgelerden birinin tamamına havuz yapılıyor. Havuzun çevresinin uzunluğu 32 metre olduğuna göre, havuz yapılmadan önce arsanın alanı kaç metrekaredir?

A) 900 B) 576 C) 256 D) 144

Figure 1. Versions of the item with and without visuals

As seen in Figure 1, the same problem is written differently in terms of including or not including visuals. However, the items express the same problem situation. In these items, the correct options and distractors are the same. Especially in testing used in numerical courses such as mathematics and science, items can be written in different ways, with the stem of the item being visually based or with the stem of the item being expressed verbally. However, it is worth investigating whether the tests formed by the different versions of same items differing just on the basis of including or not including visuals are equivalent.

Mathematics is used in many situations that individuals are engaged in their daily lives, such as counting and weighing, interpreting time, giving money or receiving change while shopping, understanding visual shapes, and performing simple arithmetic operations (Işık, 2008). Mathematics is a branch of science that is suitable for the use of visual shapes, and in order to be successful in this branch of science, the ability to interpret and visualize the shape one sees is very important. Visualization also has an important place in the processes of reasoning used to solve problem situations in mathematics (Cuoco & Curcio, 2001). In large-scale experimental studies, a high level of correlation has been found between spatial perception and the ability to correctly draw the shape asked in the question and problem-solving skill (Edens & Potter, 2007).

The National Council for Teachers of Mathematics (NCTM) emphasized the importance of visualization in the principles and standards of school mathematics by stating that students need to develop a wide variety of representations in modelling problem situations, that they need a wide variety of representations according to the characteristics of the problem, and that these representations can help students solve problems and think (NCTM, 2000). Beckmann (2004) investigated the reasons for the success of Singaporean children, who had the highest scores in mathematics among 38 countries participating in the 1999 Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) and found that the intensive use of pictures and diagrams to present the content in a concise manner in the primary school mathematics texts used for the education of these children contributed to their improved problem-solving skills.

How does visualization, which is closely related to many subjects in education, including mathematics, affect the features of a developed test? This issue attracts the attention of test developers and educators. Obtaining clues about how presenting questions with visuals affects students' response behaviours may be of great educational importance. In one of the studies conducted on this subject, Beckmann (2004) stated that the use of simple pictures and diagrams in the problems in the education of Singaporean children who performed high in terms of TIMSS 1999 mathematics achievement was not designed as simple procedural aids designed to help them produce quick solutions without understanding, but rather to help them make sense of the problem and use solution strategies that could be based on solid conceptual foundations. He also reported that the pictures were never used for the purpose of decoration. In a study conducted by Vorstenbosch, Klaassen, Kooloos and Bolhuis (2013), the effects of using an answer list or visuals on item statistics in a test developed to measure the learning outcomes of a heart anatomy course were examined. The study concluded that different types of images affected item statistics differently. Vorstenbosch et al. (2013) emphasized that visuals used for decorative purposes do not have a significant effect on question statistics, while visuals used for non-decorative purposes are effective.

Saß, Wittwer, Senkbeil and Köller (2012) investigated whether there was a significant difference in terms of response correctness and response time when the item stem was expressed under one of six experimental conditions. The experimental conditions varied according to whether or not pictures were presented in the stem and in the answer options of the test items. They concluded that the item difficulty was significantly affected depending on the item stem containing a visual or only a text. The researchers concluded that questions containing visuals had a higher item difficulty index (easier items). Dalton, Morocco, Tivnan and Rawson (1994) conducted a study on students with and without learning disabilities. In their study they used multiple-choice type items including schemes and not including schemes. They concluded that although the test containing schemes resulted in differences in terms of structuring knowledge and reaching correct responses for low and medium-achieving students in terms of the measured feature compared to the test not containing schemes, it did not cause a significant difference for high-achieving students.

Aybek, Kula-Kartal, and Yıldırım (2022) examined the compliance of multiple-choice test items

prepared for the seventh grade by the Ministry of National Education with the item writing principles in terms of measurement and evaluation. Their results showed that some items included pictures, tables and visuals that were not necessary to find the correct answer and that these sections contained clues that would guide students to the correct answer. In this case, it is not known whether the students who answered the item correctly reached the correct answer by using the relevant knowledge and skills or by noticing the clue. If a question is answered on the basis of a clue, then a variance that is not due to the psychological structure measured by the item occurs (Messick, 1989) and it is stated that this may reduce the validity of the item scores (Aybek et al., 2022). In addition, many factors such as the length or shortness of the item, whether it contains visuals, the length and number of options can be effective in the psychometric properties of multiple-choice items, such as item difficulty and item discrimination. Therefore, how these factors affect the properties of an item and the test characteristics are worth investigating. In the current study, the effect of the presence of visuals in the item on the test and the item was examined. Thus, it was attempted to obtain findings regarding the importance of using visuals in writing items.

The purpose of the current study is to reveal how asking a question containing a visual by removing the visual or expressing the visual verbally affects the psychometric properties of the item and the test in which the item is included in the field of mathematics. In this context, the study was conducted to examine whether the inclusion or not inclusion of a visual in the stem of a multiple-choice test item affects test and item statistics. In this regard, answers were sought to the following research questions.

1. Do the Exploratory Factor Analysis, item total correlation and item difficulty index findings of the data belonging to the forms containing items with visuals and items without visuals show differences?
2. Is there a difference between the correct response rates of the students in the lower and upper groups when the forms containing items with visuals and items without visuals are applied?
3. Is there a statistically significant difference between the reliability coefficients of the measurements obtained from the forms containing items with visuals and items without visuals?
4. Is there a statistically significant difference between the total scores of the students using the forms containing items with visuals and items without visuals?

Method

Research Model

This study is a research comparing the item and test-related psychometric properties of two forms consisting of the items assumed to be equivalent but one with visuals and the other without. Since the purpose of the study is to reveal whether the inclusion or not inclusion visuals in items affects the item and test statistics, the study is designed as a relational survey design. Relational survey aims to reveal the existence and degree of co-variance between variables (Karasar, 2016).

Study Group

Data collected from 237 sixth grade students attending seven middle schools affiliated to the Ministry of National Education were used in the study. While 114 (48%) of the study group were female students, 123 (52%) were male students.

Data Collection Tools

The Primary and Secondary Education Institutions Scholarship Exam (PSEISE) is an exam administered by the Ministry of National Education for 5th, 6th, 7th, 8th, 9th, 10th and 11th grades (MEB, 2024). In the current study, ten randomly selected questions from the mathematics test of the PSEISE 5th grade exams held between 2012 and 2014 were used in the creation of a form consisting of items with visuals (Form A) and a form consisting of items without visuals (Form B). In this context, while all of the items in Form A contain visuals such as pictures, figures, graphs or tables, Form B consists of items that do not contain visuals but are assumed to be equivalent to the items in Form A and Form B include items asked to visually impaired students. The year the items belong to in PSEISE and the question number in the test are given in the appendix. While the stems of the related items express the same problem, the distractors and correct answer option are the same for each item pair. In order to ensure that the items containing visuals in these exams are accessible to the visually impaired, experts write items that include verbal expressions of the items containing visuals and are assumed to be equivalent. Ten of these items were randomly selected for this study.

Data Collection Process

Although Form A and Form B used in the study were at the fifth-grade level, the data were collected from sixth grade students. In this way, it was aimed to keep variables that were not included in the study, such as the covering of the subjects, as constant as possible. Two applications were conducted, with half of the students being given Form A and the other half being given Form B. During this process, the forms were applied with approximately three weeks between the applications.

Data Analysis

In order to find an answer to the first research question, an Exploratory Factor Analysis (EFA), item total correlation and item difficulty analyses were conducted on the data obtained from the forms. For EFA, Principal Component Analysis (PCA) based on a tetrachoric correlation was applied as the factor extraction method in both forms and Promax was preferred as the rotation method. The reason for using PCA as a factor extraction method is to obtain a higher explained variance. While the error term is neglected in calculating the common variance in PCA, the error variance not explained by the common factors is taken into account in FA. Tabachnick and Fidell (2001) recommend using PCA if a summary of the data set is desired (as cited in Büyüköztürk, 2002). The reason for using Promax as the rotation method is that the factors are interrelated. To decide on the number of dimensions, dimensions with eigenvalues greater than 1 were preferred. In this method proposed by Kaiser (1960), factors with eigenvalues greater than 1 are considered as important factors. PCA was conducted in the FACTOR program. In the calculation of the item total correlation, the point-biserial correlation coefficient was used. While the relationship between the answer given to an item in a test and the total score can be calculated with biserial correlation (Çakan, Çelikten, & Gündüz, 2020), the point-biserial correlation coefficient is also used in the literature to determine the level of this relationship (Koğar & Sayın, 2019). The item difficulty index was calculated based on the item score matrix (using the response patterns of all the students). In order to determine whether there is a significant difference between the item difficulties and item discrimination obtained from the items in the forms having items with and without visuals, the Wilcoxon Signed Ranks test was run since the parametric test assumptions were not met (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2012). In addition, the calculated item difficulties were evaluated according to the following criteria: 0-0.19 is very difficult; 0.20-0.39 is difficult; 0.40-0.59 is moderately difficulty; 0.60-0.79 is easy and 0.80-1 is very easy (İlhan, 2019). For the second research question, the correct response rates of the items in the upper 27% and lower 27% groups determined according to the total score were calculated. TAP (Test Analysis Program, v.14.7.4) (Brooks & Johanson, 2003) was used to calculate item and test statistics. In the third research question, Omega reliability coefficients were calculated via Excel and the Feldt test was used to examine whether there was a significant difference between the reliability coefficients obtained from the overall test. It was not tested whether there was a significant difference between the reliability coefficients calculated for the sub-dimensions of the test because the sub-dimensions consisted of different items. For the fourth research question, since parametric assumptions were met, whether there was a statistical difference between the total scores obtained by the students from both forms was tested with the dependent samples t-test and the effect size (Cohen's d) was calculated for the obtained result. The effect size obtained for the magnitude of the difference between two measurements was calculated by dividing the difference between the means of the measurements by the standard deviation of the difference scores (Green & Salkind, 2005, p.163). SPSS was used in the analyses conducted for the first and fourth research problems. In the analyses, the significance level was taken as 0.05.

Findings

In this part of the study, the findings of the study are presented for the four research questions, respectively.

1. Do the Exploratory Factor Analysis, item total correlation and item difficulty index findings of the data belonging to the forms containing items with visuals and items without visuals show differences?

In the analysis made with the data obtained from the administration of Form A and Form B, it was determined that the items were collected under three dimensions. Table 1 shows the factor loading and rate of explained variance of each item to the dimension it belongs to. As seen in Table 1, Form A, which consists of items containing visuals, explains 51.22% of the variance in three dimensions. The total variance explained in three dimensions by Form B was found to be 41.3%. The fact that the explained variance is almost 25% more with the application of the form containing visuals can be interpreted as an indication that the same structure was better measured, in other words, better represented. Moreover, when the factor loadings in each dimension were examined, it was seen that inclusion of visuals led to differences in terms of the loading the items gave to the dimension they were under. In addition, it was observed that the items assumed to be equivalent were clustered under different dimensions in the data obtained from the two forms. This may constitute evidence that the construct measured by the items changed.

It was observed that the item difficulty indices calculated for the items containing visuals varied between 0.14 and 0.81, and for the items not containing visuals, they varied between 0.09 and 0.73. It was seen that the item difficulty indices of the items without visuals decreased compared to the items with visuals (except for one item, item 4). In other words, using visuals in writing the items generally makes the items easier. In addition, when the item difficulty indices were examined qualitatively (very easy/easy/moderately difficult/difficult/very difficult), it was seen that the items in the test not containing visuals were more difficult or at the same difficulty level than the items in the form containing visuals. In this case, it can be said that the items without visuals are either more difficult or remain at the same difficulty level compared to the equivalent items containing visuals.

Table 1. PCA, item discrimination and item difficulty findings for Form A and Form B

Item	Factor load				Item discrimination index		Item difficulty index			
	Form A (With Visuals)		Form B (Without Visuals)		Form A (With Visuals)	Form B (Without Visuals)	Form A (With Visuals)	Form B (Without Visuals)		
	1st Dim.	2nd Dim.	3rd Dim.	1st Dim.	2nd Dim.	3rd Dim.	Form A (With Visuals)	Form B (Without Visuals)		
1	0.827				0.669		0.44	0.37	0.58 (easy)	0.40(moderately difficult)
2	0.506					0.574	0.62	0.41	0.60 (easy)	0.59(moderately difficult)
3		0.658			0.469		0.49	0.35	0.44(moderately difficult)	0.22 (difficult)
4	0.512			0.729			0.58	0.49	0.43(moderately difficult)	0.55(moderately difficult)
5		0.811		0.727			0.45	0.45	0.81(very easy)	0.73(easy)
6			0.719		0.734		0.43	0.41	0.73 (easy)	0.42(moderately difficult)
7			0.777	0.352			0.47	0.37	0.39 (difficult)	0.36 (difficult)
8		0.386				0.757	0.48	0.28	0.14(very difficult)	0.09(very difficult)
9	0.699			0.424			0.65	0.42	0.36 (difficult)	0.30 (difficult)
10	0.515					0.417	0.68	0.52	0.33 (difficult)	0.28 (difficult)
Explained variance %	28.99	11.48	10.74	17.44	12.91	10.95				
Explained total variance		51.22			41.30					

For the items with and without visuals, the most difficult item remained the same as the eighth item, while the easiest item was the fifth item for both forms. According to the results of the Wilcoxon Signed Ranks test, which was conducted to determine whether there was a significant difference between the item difficulties calculated for the items in the forms containing and not containing visuals, a significant difference was observed between the item difficulties between the two forms [$z = -2.09, p < 0.05$]. The difference scores being in favour of negative ranks is an indication that the item difficulty indices of the items containing visuals are higher. This makes items with visuals significantly easier than those without visuals.

The discrimination indices calculated for the items containing visuals ranged from 0.43 to 0.68, while for the items not containing visuals they ranged from 0.28 to 0.52. While equal discrimination indices were obtained in both forms in the fifth item, in the other items, the items containing visuals had higher discrimination power than those without visuals. The Wilcoxon Signed Rank test was conducted to determine whether the discrimination indices calculated for the items with and without visuals were significantly different. According to the test results, it can be said that the discrimination indices of the items containing visuals were significantly higher [$z=-2.67, p<0.05$].

2. Is there a difference between the correct response rates of the students in the lower and upper groups when the forms containing items with visuals and items without visuals are applied?

The number of individuals who answered the item correctly from the students in the upper and lower groups after the application of Form A and Form B and the correct response rates are given in Table 2.

Table 2. Numbers and Percentages of the Correct Responses to the Items in the Upper and Lower Groups as a result of the Application of Form A and Form B

Item	Form A (With Visuals)		Form B (Without Visuals)	
	Upper Group	Lower Group	Upper Group	Lower Group
1	73 (0.87)	33 (0.38)	47 (0.61)	21 (0.21)
2	80 (0.95)	21 (0.24)	60 (0.78)	42 (0.41)
3	60 (0.71)	20 (0.23)	28 (0.36)	12 (0.12)
4	66 (0.79)	13 (0.15)	64 (0.83)	26 (0.25)
5	83 (0.99)	51 (0.58)	72 (0.94)	55 (0.54)
6	79 (0.94)	47 (0.53)	54 (0.70)	29 (0.28)
7	52 (0.62)	14 (0.16)	42 (0.55)	19 (0.19)
8	25 (0.30)	0 (0.00)	14 (0.18)	7 (0.07)
9	61 (0.73)	5 (0.06)	43 (0.56)	13 (0.13)
10	62 (0.74)	5 (0.06)	46 (0.60)	10 (0.10)

As seen in Table 2, the correct response rate of the students in the upper group formed by the application of Form A is higher in all the items than the correct response rate of the students in the upper group formed by the application of Form B. For example, item 6 in Form A was answered correctly by 94% of the students in the upper group, while in Form B it was answered correctly by 70% of the students in the upper group. The correct response rate of the students in the lower group answering the items correctly in Form A containing visuals is higher in four items (items 1, 3, 5 and 6) while it is higher for the other items in Form B. This may mean that while the use of visuals in the items has a positive effect on the correct response rates in the upper groups, it has a varying effect on the correct response rates in the lower groups. This may have arisen from a tendency to respond randomly in the lower groups.

3. Is there a statistically significant difference between the reliability coefficients of the measurements obtained from the forms containing items with visuals and items without visuals?

For the third research question, omega reliability coefficients were calculated for each dimension separately and in total in each form that was decided to be three-dimensional.

Table 3. Omega Reliability Coefficients

	Form A			Form B		
	1 st dimension	2 nd dimension	3 rd dimension	1 st dimension	2 nd dimension	3 rd dimension
Omega	.75	.66	.72	.65	.53	.73
Omega Total		.88			.84	

As seen in Table 2, when the total reliability estimates are taken into account, it is seen that the reliability of the measurements obtained from Form A is 0.88, while the reliability of the measurements obtained from Form B is 0.84. When Feldt statistics were calculated to compare the reliabilities, the Omega coefficient obtained from Form A was found to be significantly different from the Omega coefficient obtained from Form B.

4. Is there a statistically significant difference between the total scores of the students using the forms containing items with visuals and items without visuals?

In order to test whether the total scores of the 237 students who participated in the application from the test forms containing and not containing visuals were significantly different from each other, the dependent samples t-test was used and the findings are presented in Table 4.

Table 4. Results of the Dependent Samples t-test Conducted to Compare the Results Obtained Form A and Form B Form

	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Form A	237	4.81	2.44	236	6.184	0.000
Form B	237	3.95	1.86			

When Table 4 is examined, it is seen that the mean score the students got from the test containing visuals is $\bar{X}_{withvisuals} = 4.81$, while the mean score they got from the test without visuals is $\bar{X}_{withoutvisuals} = 3.95$. As a result of the dependent samples t-test conducted to determine whether the scores of the students from the two tests were different from each other, a statistically significant difference was found between the means in favour of the test containing visuals [$t_{236} = -6.18, p < 0.05$].

The effect size calculated as a result of the test ($d = 0.40$) shows that this difference is of medium effect size.

Discussion

In the current study, two forms assumed to be equal were created and administered. According to the findings based on the factor analytical approach, the items were clustered under different dimensions, that is, the structure was differentiated. Therefore, whether or not the items contain visuals affects the construct validity of the test in which they are found. Shorrock-Taylor and Hangravesgen (1999) emphasize that conveying the same content in a shorter form with appropriate visuals contributes positively to the validity of the item and the test, as this prevents errors that may arise from lack of understanding.

It is an expected situation that when the stem of an item contains visuals; that is, when the item is supported with pictures, photographs, diagrams, graphs, tables or figures, understanding will be facilitated. In addition, the fact that the stem of the item does not contain visuals, meaning it is expressed only in writing, may necessitate drawing a figure to solve the problem, making it expectedly more difficult compared to one that includes visuals. On the other hand, İnaltekin and Göksu (2020) stated that items with visual content require students to use their interpretation, analysis, reasoning, problem solving and deep thinking skills. In the findings obtained as a result of the current study, a significant difference was found between the difficulty indices of the two prepared forms in favour of the test containing visuals. In addition, the reliability of the test containing visuals was found to be significantly higher. Balta (2014) however found that the reliability of the test consisting of items containing visuals (0.63) was lower than the test consisting of items without visuals (0.84). It is thought that one of the possible reasons for this contradiction may be the difference in the quality of the visuals used.

A significant difference was observed between the item discrimination indices of the forms containing visuals and not containing visuals in favour of the form containing visuals. If these two forms are examined in terms of their psychometric properties, it can be said that the form containing visuals provides more appropriate measurements. However, the conclusion here should not be that tests that include visual should be preferred over those that do not include visuals. An important dimension of a developed test is its psychometric properties. However, the characteristics to be measured by the test and the feedback it will provide are also an indispensable dimension. Tests that do not include visuals are important in terms of developing students' visual thinking skills and providing educators with feedback on how competent students are in this regard.

Except for one item in the tests (the fourth item), the items containing visuals were answered correctly by more students than the items without visuals. In general, items containing visuals were easier for students because they had a higher item difficulty value. In their study, Saß et al. (2012) concluded that the item difficulty index of questions containing visuals was higher. A similar finding was obtained in the current study. This may be due to the fact that expressing the content in different ways with symbols, tables, graphics and visuals plays a very important role in understanding problems (Artut & Ildırı, 2013). In an experimental study conducted by Peck (1974) with fourth-grade students, the experimental group was made to read storybooks containing visuals that also included some situations contradicting the text, while the control group was made to read books of the same story without visuals. As a result of the study, it was determined that the experimental group who read texts containing visuals had higher performance in the knowledge test than those who read texts without visuals. In the study conducted by Washington and Godfrey (1974) on the US Air Force specialist exam and in the study conducted by De Melo (1980) on the science exam, it was concluded that items containing visuals were more advantageous than those without visuals.

Alpayar and Gülleroğlu (2017) identified a significant difference in test scores and response times between the two forms, one including visuals and the other not including visuals, in favour of the visual form of math questions. In addition, the difference between item statistics varied depending on the function of the visual in the study. These findings are parallel with the findings of the current study. According to the interview results conducted in their study, Alpayar and Gülleroğlu (2017) found that students had positive views on the questions including visuals. Suh and Grant (2014) descriptively analyzed 246 history questions, 49 of which contained visuals and 197 of which did not, administered in the NAEP (National Assessment of Educational Progress) exam in 2001, 2006, and

2010. Parallel to the results of the current study, they also concluded that questions without visuals were statistically more difficult than questions with visuals.

While Dalton et al. (1994) concluded that the use of visuals did not make a significant difference for students at higher achievement levels, the current study found that the students in the upper group had a higher rate of correct response to the questions that included visuals. The reasons for this may include the quality of the visual, the contribution of the visual to the solution of the problem, or the differentiation of the type of the visual. This may also be due to the difference in the skill levels of the groups to whom the tests were administered. Holland, O'Sullivan, and Arnett (2015) reported that adding drawings to multiple-choice item stems in histology did not have an effect on item difficulty or item discrimination in undergraduate students.

Yeh and McTigue (2009) conducted a study examining nearly a thousand items and their graphical representations in order to determine the extent to which visual literacy is necessary for success on standardized science tests at the end of elementary school and middle school. The researchers found that the vast majority of the visuals (79.5%) in the items they examined contained the information necessary to answer the item correctly. Beckmann (2004) emphasized that the quality of the visual elements used in problems has a positive effect on problem-solving performance. In this context, as mentioned before, the quality of the images used in the visual materials is also seen as an important factor. While the majority of studies have presented a common finding that the use of visuals contributes to the solution of the item, it should not be forgotten that the use of visuals that do not contribute to the answering of the item cannot contribute to the psychometric properties of the item and the test.

Supporting the results of the current study, Edens and Potter (2007) found a high level of correlation between drawing the shape required for the question and mathematical success. In addition, they examined item difficulties and concluded that items containing visuals were easier than items written only as text without visuals.

One of the reasons why there is such a difference between the visual and non-visual forms of the test may be the age group of the students. Students in this age group may be better at comprehending questions that are presented concretely. Therefore, it can be investigated whether similar conclusions can be obtained by researching this issue in older age groups. In addition, only the items created for mathematics were used in the current study. In future research, items from different subject areas can be used.

This study was conducted under the Classical Test Theory (CTT) primarily because the sample size of the study group was not large enough for the Item Response Theory (IRT). If larger samples can be reached, studies can be conducted under IRT. Studies can also examine whether items with and without visuals lead to item bias among participants belonging to different subgroups of the same ability level. In the current study, the item stems were divided into only two groups according to whether they contained visuals or not. Other researchers can conduct more comprehensive studies by making different classifications, such as schematic / non-schematic or visuals that are necessary / not necessary for the solution.

References

- Alpayar, C., & Gulleroglu, H. D. (2017). Examination of Test and Item Statistics from Visual and Verbal Mathematics Questions. *Educational Research and Reviews*, 12(17), 839-854. DOI: 10.5897/ERR2017.3304
- Artut, P. D., & Ildırı, U. A. (2013). Matematik ders ve çalışma kitabında yer alan problemlerin bazı kriterlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 349-364.
- Aybek, E. C., Kula-Kartal, S. & Yıldırım, Ö. (2022). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan test maddelerinin madde yazım ilkelerine uygunluğunun incelenmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, Özel Sayı*, 357-374. DOI: 10.52597/buje.1016634
- Baykul, Y. (1979). *Örtük Özellikler ve Klasik Test Kuramları Üzerine Bir Karşılaştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Beckmann, S. (2004). Solving algebra and other story problems with simple diagrams: a method demonstrated in grade 4-6 texts used in Singapore. *The Mathematics Educator*, 14(1), 42-46.
- Bowen, G.M. & Roth, W. M. (2002). Why Students May not Learn to Interpret Scientific Inscriptions. *Research in Science Education* 32, 303-327. <https://doi.org/10.1023/A:1020833231966>
- Brooks, G. P., & Johanson, G. A. (2003). TAP: Test analysis program. *Applied Psychological Measurement*, 27(4), 303-304.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara. Pegem Akademi
- Cuoco, A. A., & Curcio, F. R. (2001). *The roles of representation in school mathematics: 2001 Yearbook*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Çakan M, Çelikten S. & Gündüz T. (2020). Nicel veri analizi ve yorumlanması. B. Oral (Ed) ve A. Çoban (Ed), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde. Ankara. Pegem Akademi. 161-203.
- Dalton, B., Morocco, C. C., Tivnan, T., & Rawson, P. (1994). Effect of format on learning disabled and non-learning disabled students' performance on a hands-on science assessment. *International Journal of Educational Research*, 21(3), 299-316. DOI: 10.1016/S0883-0355(06)80021-2
- Duran, M. & Balta, N. (2014). The Influence of Figured and Non-Figured Questions on Secondary Students' success at Science Exams. *Pakistan Journal of Statistics*, 30(6), 1279-1288.
- Ebel, R. L. (1951). Writing the test item. In E. F. Lindquist (Ed.), *Educational measurement* (1st ed., pp. 185-249). Washington, DC: American Council on Education.
- Edens, K. & Potter E. (2007). The Relationship of Drawing and Mathematical Problem Solving: Draw for Math Tasks. *Studies in Art Education*, 48:3, 282-298
- Frey, B. B., Petersen, S., Edwards, L. M., Pedrotti, J. T., & Peyton, V. (2005). Item-writing rules: Collective wisdom. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 357-364. DOI: 10.1016/j.tate.2005.01.008
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1017-published.pdf> adresinden 27.09.2022 tarihinde alınmıştır.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). Pearson Education Inc.
- Gronlund, N. E. (1985). *Measurement and evaluation in teaching* (5th ed.). New York: Macmillan.
- Haladyna, T. M., & Downing, S. M. (1989). A taxonomy of multiple-choice item-writing rules. *Applied Measurement in Education*, 1, 37-50.
- Haladyna, T. M., Downing, S. M., & Rodriguez, M. C. (2002). A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment. *Applied measurement in education*, 15(3), 309-333. DOI: 10.1207/S15324818AME1503_5
- Holland, J., O'Sullivan, R., & Arnett, R. (2015). Is a picture worth a thousand words: an analysis of the difficulty and discrimination parameters of illustrated vs. text-alone vignettes in histology multiple choice questions. *BMC medical education*, 15, 184. DOI: 10.1186/s12909-015-0452-9
- Işık, C. (2008). İlköğretim ikinci kademesinde matematik öğretmenlerinin matematik ders kitabı kullanımını etkileyen etmenler ve beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 163-176.
- İlhan, M. (2019). *Madde analizi ve madde ile istatistikleri arasındaki ilişki*. B. Çetin (Ed.), Eğitimde ölçme ve değerlendirme (1. Baskı) içinde (ss. 269- 298). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Inaltekin, T., & Goksu, V. (2020). Analysing Science Questions in terms of Visual Content in Higher Education Entrance Exams in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 472-493.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kayretli, A. (2023). *Liselere Giriş Sınavlarındaki Fen Bilimleri Sorularının Görsel İçerik Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
- Koçar R, H., & Sayın, A. (2019). Grup Başarısına Göre Madde ve Kişi Parametreleri Arasındaki İlişkinin

- İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 249-270.
- Martinez, M. E. (1991). A comparison of multiple-choice and constructed figural response items. *Journal of Educational Measurement*, 28(2), 131-145. DOI: 10.1002/j.2333-8504.1990.tb01355.x
- MEB (2024). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları bursluluk sınavı (İOKBS) Başvuru ve Uygulama Kılavuzu*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/26095156_YOKBS_BaYvuru_ve_Uygulama_KYlavuzu_2024.pdf adresinden 14.05.2024 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2013). *Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı (PYBS) Sınav Kılavuzu*. http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2013/kilavuz/2013_PYBS_2.pdf adresinden 27.09.2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2023). *04/06/2023 tarihinde uygulanan Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınavın Sayısal Bölüm Soru Kitapçığı*. https://cdn.eba.gov.tr/yardimcikaynaklar/2023/06/2023_sayisal.pdf adresinden Ekim 2023 tarihinde ulaşılmıştır.
- Milton, O., & Eison, J. A. (1983). *Textbook tests: Guidelines for item writing*. New York: Harper & Row.
- NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, Va. NCTM.
- Nunnally, J. C. (1972). *Educational measurement and evaluation* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Saß, S., Wittwer, J., Senkbeil, M., & Köller, O. (2012). Pictures in test items: Effects on response time and response correctness. *Applied Cognitive Psychology*, 26(1), 70-81. DOI: 10.1002/acp.1798
- Shorrocks-Taylor, D. & Hargreaves, M. (1999) Making it clear: a review of language issues in testing with special reference to the National Curriculum mathematics tests at key stage 2. *Educational Research*. (41)2, 123-136, DOI: 10.1080/0013188990410201
- Tan, Ş. (2012). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Pegem Akademi.
- Vorstenbosch, M. A., Klaassen, T. P., Kooloos, J. G., Bolhuis, S. M., & Laan, R. F. (2013). Do images influence assessment in anatomy? Exploring the effect of images on item difficulty and item discrimination. *Anatomical Sciences Education*, 6(1), 29-41. <https://doi.org/10.1002/ase.1290>

Maddenin Görsel İçerip İçermemesinin Madde ve Test İstatistiklerine Olan Etkisinin İncelenmesi¹

Sibel AYDOĞAN², Tuba GÜNDÜZ³

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.12.2022
Kabul Tarihi: 29.05.2024
Yayın Tarihi: 22.10.2024

Anahtar Kelimeler

Başarı testi
Madde yazımı
Görsel kullanımı

Özet

Bu çalışmanın amacı başarı testinde yer alan maddelerin görsel içerip içermemesinin madde ve test istatistiklerine olan etkisini incelemektir. Bu doğrultuda madde kökünde görsel kullanılan maddelerden oluşan bir form ile görselleri çıkarılmış veya yazı ile ifade edilmiş; eşdeğer kabul edilen maddelerden oluşan başka bir form oluşturulmuştur. Bu formlar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı yedi farklı ortaokulda öğrenim gören 237 altıncı sınıf öğrencisine üç hafta arayla uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları iki formun Açıklayıcı Faktör Analizi sonucu görsel içeren formun maddelerin görsel içermeyenlere göre yapılarının değiştiği noktasında bulgu vermektedir. Ayrıca görsel içeren formun ölçümlerine ait güvenilirlik katsayısı görsel içermeyen formun ölçümlerinin güvenilirlik katsayısından anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Dahası görsel içeren formdaki maddelerin anlamlı bir şekilde daha kolay ve daha ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak üst grupta görsel içeren maddelerin içermeyenlere göre doğru cevaplama oranlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir

Atf için:

Aydoğan, S. ve Gündüz, T. (2024). Maddenin görsel içerip içermemesinin madde ve test istatistiklerine olan etkisinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), DOI: 10.21666/muefd.1219489

Türkiye’de kullanılan başarı testleri incelendiğinde, puanlanmasının kolay ve objektif olması gibi sahip olduğu birtakım üstünlüklerden dolayı, geniş ölçekli testlerin neredeyse hepsinde ve öğretmen yapımı testlerin de azımsanmayacak kısmında çoktan seçmeli madde (ÇS) türü kullanılmaktadır. Bir başarı testini geliştirmede ise, en temel basamaklardan biri madde yazımıdır (Haladyna ve Downing, 1989). İyi bir çoktan seçmeli madde yazımı, ilgili konu alanına hâkim olunması ile yaratıcılığı gerektirmesinin yanı sıra eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilgili bazı bilgi ve becerilere de hâkim olunmasını gerektirebilir, bunlar da madde yazımını zorlaştırır. Başarı testlerinde, iyi bir çoktan seçmeli test maddesi yazılmasının zor olması, belki de bu madde türünün en önemli dezavantajıdır; çok dikkatli ve titiz olmayı gerektirir (Tan, 2012). Gelbal ve Kelecioğlu’nun (2007) yaptığı çalışmaya göre, öğretmenler çoktan seçmeli maddelerden oluşan testleri “hazırlanmasının zorluğu” sorunu bakımından, çalışmadaki diğer ölçme araçları ile kıyaslandığında ilk sıraya koymuştur.

Gerek geniş ölçekli, gerekse öğretmen yapımı başarı testlerine yazılacak çoktan seçmeli maddelerin yazımında birtakım ilkelere uyulması gerekir. Alan yazındaki birçok kaynakta, çoktan seçmeli madde yazımında dikkat edilmesi gerekenler ya da uyulması gereken kurallar adı altında özellikler verilmiştir (Ebel, 1951; Frey, Petersen, Edwards, Pedrotti ve Peyton, 2005; Gronlund, 1985; Haladyna ve Dowling, 1989; Haladyna, Downing ve Rodriguez, 2002; Milton ve Eison, 1983; Nunnally, 1972). Bu özellikler incelendiğinde, genellikle çoktan seçmeli maddenin genel yazımı, madde kökünün yazımı ve doğru seçenek ile çeldiricilerin yazımı çatısı altında öbeleşmiştir.

Haladyna ve Downing (1989) eğitimde ölçme literatüründeki 46 yetkin ders kitabı ve diğer kaynakları incelemiş 43 maddelik çoktan seçmeli madde yazma kuralının sınıflandırmasını yapmıştır. Bu 43 madde içinde madde kökünün yazımı ile ilgili olan 6’sını şu şekil sıralamışlardır:

1. Madde kökünü ya soru formunda ya da boşluk doldurma formunda belirleyin.
2. Boşluk doldurma formatını kullanırken, gövdenin başında veya ortasında boşluk bırakmayın.
3. Madde kökü içindeki talimatların net olduğundan ve maddeyi cevaplayan kişinin neyin sorulduğunu tam olarak anlamasını sağladığından emin olun.
4. Madde kökünde gereksiz süslemelerden (aşırı sözcük kullanımından) kaçının.

¹ Bu çalışmanın bir bölümü, 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi – sibeldemirbilek@mu.edu.tr - ORCID: 0000-0002-0699-6510

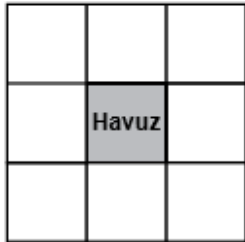
³ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi – tubagunduz@mu.edu.tr - ORCID: 0000-0002-0921-9290

5. Madde kökünü olumlu bir şekilde ifade edin; olumsuz ifadelerden kaçının.
6. Ana fikri ve ifadelerin çoğunu madde köküne dâhil edin.

Yukarıda verilen kurallar incelendiğinde madde kökünün yazılmasında açık, anlaşılır ve net olunması gerekliliği ile ilgili bir çıkarım yapılabilir. Öte yandan, madde kökünün görsel (resim, fotoğraf, şema, grafik, tablo veya şekil) içerip içermemesi gerekliliği ile ilgili doğrudan bir hususa değinilmemiştir. Ancak test maddelerinin düzeni, kullanılan kelime ve dil yapılarının yanında maddede kullanılan görsellerin rolü ve metnin okunabilirliğinin ölçülmesi önemli birer husus olarak görülmektedir (Shorrock-Taylor ve Hangravesgen; 1999).

Uluslararası ve ulusal öğrenci başarılarını değerlendirmeye yönelik yapılan geniş ölçekli testlerde görsel kullanımına oldukça sık yer verilmektedir. Örneğin ülkemizde Liselere Giriş Sınavı (LGS) olarak bilinen ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2023 yılında yapılan Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav sayısal bölüm kitapçığı incelendiğinde 20 matematik sorusunun 19'unda (matematik testinin %95) görsellerden yararlandığı tespit edilmiştir (MEB, 2023). Kayretli (2023) LGS'de fen bilimleri sorularını görsel içerik bakımından incelediği çalışmasında 1999-2022 yılları arasında çıkmış 610 madde arasından 494'ünün (%81) görsel içerdiğini tespit etmiştir. Günümüzden yirmi yılı aşkın süre öncesinde Bowen ve Roth'un (2002) yaptığı araştırmasında ortalama olarak sayfa başına bilimsel dergi makalelerinde 1,46; üniversite ders kitaplarında 1,75 ve lise fen bilimleri ders kitaplarında 1,38 görsel kullanımının olduğunu belirtilmiştir. O dönemlerden bugüne, sınavların ve eğitim içeriklerinin özgün, güncel yaşamla iç içe olmasını sağlamak adına ve baskı ile görsel yazılımdaki teknolojik ilerleme sayesinde hem öğrencilerin girdikleri sınavlarda hem de eğitim materyallerinde karmaşık diyagramların, görsel temsillerin sıklığı ve çeşitliliği git gide artmaktadır.

Önemli sınavları yürüten MEB gibi birçok kurumda, öğrenciler aynı amaç için ve aynı soruların eş değerlikleriyle görsel içeren ve içermeyen formlar ile sınava girerler. Aynı anda ve aynı amaca yönelik uygulanan bir testin farklı formlarının kullanımının gerekçesi olarak ise sınava girecek olan bireylerin ilgili özelliklerini adil olarak ölçme girişiminde bulunma çabası olabilir. Örneğin Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı (PYBS)'nda görme engelli öğrenciler soru muafiyeti yapılmadan resim, şekil ve grafik içeren sorular yerine eş değer sorulara tabi tutulurlar (MEB, 2013). Bu eş değer soruların oluşturulmasında, hepsinde olmamakla birlikte çoğunlukla, normal öğrencilere sorulan görselli sorular, görme engelliler için sözel ifade edilmiş uygun olarak görsel olmadan yalnızca yazıyla sorulmuştur. Şekil 1'de bu durumu örnekleleyen ve PYBS Matematik alt testinden alınan bir maddenin görsel içeren ve görsel içermeyen versiyonunu yer almaktadır.

<p>Bir arsa, şekildeki gibi eş karesel bölgelere ayrılarak ortadaki karesel bölgenin tamamına havuz yapılıyor.</p>  <p>Havuzun çevre uzunluğu 32 metre olduğuna göre, arsanın havuz yapılmadan önceki alanı kaç metrekaredir?</p> <p>A) 900 B) 576 C) 256 D) 144</p>	<p>Kare şeklindeki bir arsa, birbirine eş olan 9 karesel bölgeye ayrılıyor. Bu bölgelerden birinin tamamına havuz yapılıyor. Havuzun çevresinin uzunluğu 32 metre olduğuna göre, havuz yapılmadan önce arsanın alanı kaç metrekaredir?</p> <p>A) 900 B) 576 C) 256 D) 144</p>
--	---

Şekil1. Maddenin görsel içeren ve içermeyen versiyonları

Şekil 1 incelendiğinde aynı problem görsel içermesi bakımından farklı yazılmıştır. Ancak maddeler aynı problem durumunu ifade eder. Bu maddelerde doğru seçenek ve çeldiriciler yine aynıdır. Özellikle matematik, fen bilimleri gibi sayısal ağırlıklı derslerde test etme durumlarında madde kökünün görselle dayalı olması ile bu madde kökünün

sözel olarak ifade edilmesi ile ilgili farklı şekillerde madde yazılabilir. Ancak görsel içerme ve içermeme bakımından farklılaşan bir madde ve bu maddelerin oluşturduğu testlerin vurgulandığı gibi eş değer olup olmama durumu araştırılmaya değer bir konu olarak görülmektedir.

Bireylerin günlük hayatta yaptıkları sayma ve tartma, zamanı yorumlama, alışveriş yaparken para verme veya para üstü alma, görsel şekilleri anlama, basit aritmetiksel işlemleri yapabilme gibi birçok durumda matematik kullanılmaktadır (Işık, 2008). Matematik görsel şekillerin kullanılmasına elverişli bir bilim dalıdır ve bu bilim dalında başarılı olabilmek için gördüğü şekli yorumlama ve görselleştirme becerisi oldukça önemlidir. Matematikte problem durumlarını çözerken kullanılan akıl yürütme süreçlerinde de görselleştirmenin büyük yeri vardır (Cuoco ve Curcio, 2001). Geniş çaplı olarak yürütülen deneysel çalışmalarda uzamsal algılama ve soruda istenen şekli doğru bir şekilde çizebilme ile problem çözme becerisi arasında yüksek düzeyde korelasyon tespit edilmiştir (Edens ve Potter, 2007).

Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi (National Council for Teachers of Mathematics-NCTM) görselleştirmenin önemini okul matematiğinin prensipleri ve standartlarında öğrencilerin problem durumlarını modellemede çok çeşitli gösterimler geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını, problemin özelliğine göre çok çeşitli temsillere ihtiyaçları olduğunu ve bu temsillerin öğrencinin problemi çözmesine ve düşünmesine yardımcı olabileceği vurgulanmıştır (NCTM, 2000). Beckmann (2004) 1999 Uluslararası Matematik ve Bilim Eğilimleri Çalışmasına (TIMSS) katılan 38 ülke arasından matematikte en yüksek puanı alan Singapurlu çocukların başarılı olma nedenlerini araştırdığı çalışmada bu çocukların eğitimi için kullanılan ilköğretim matematik metinlerinde içeriği kısa ve öz bir şekilde sunmak için resim ve diyagramların yoğun şekilde kullanılmasının onların problem çözme becerilerinin gelişmiş olmasına katkı sağladığını bulmuştur.

Matematikte dâhil olmak üzere eğitimdeki birçok konuyu yakından ilgilendiren görselleştirme geliştirilen bir testin özelliklerini nasıl etkilemektedir? Bu konu test geliştirici ve eğitimcilerin dikkatini çekmektedir. Soruları görselle birlikte sunmanın öğrencilerin cevap verme davranışlarını nasıl etkilediği konusunda ipuçları elde etmek eğitim açısından büyük önem arz edebilir. Bu konu üzerine yapılan çalışmalardan birinde Beckmann (2004) TIMSS 1999 matematik başarısı açısından yüksek performans gösteren Singapurlu çocukların eğitiminde yer alan problemlerde basit resimler ve diyagramların kullanılması onların anlamadan hızlı çözümler üretmelerine yardımcı olmak için tasarlanmış basit prosedür yardımcıları olmadığını daha ziyade, problemi anlamlandırmalarına ve sağlam kavramsal temellere dayandırılabilir çözüm stratejilerini kullanmalarına yardımcı olmak için tasarlandığını belirtmiştir. Bunun yanında resimlerin hiçbir zaman süsleme için kullanılmadığını da raporlamıştır. Vorstenbosch, Klaassen, Kooloos ve Bolhuis (2013) tarafından yürütülen bir araştırmada ise, kalp anatomisi dersinin kazanımlarını ölçmek amacıyla geliştirilen bir testte, yanıt listesi veya görsel kullanımının madde istatistikleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, farklı görsel türlerinin madde istatistiklerini farklı şekilde etkilediği sonucuna varılmıştır. Vorstenbosch ve arkadaşları (2013) dekoratif amaçlı görsellerin soru istatistikleri üzerinde anlamlı etki etmediğini vurgularken, dekoratif amaçlı olmayan görsellerin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Saß, Wittwer, Senkbeil ve Köller (2012) yaptıkları çalışmada madde kökü ile seçeneklerin resim ve yazıdan biri ya da her ikisiyle (altı koşul) ifade edilmesinin doğru yapıma ve cevaplama süresi bakımından anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmış ve madde kökünün resim içermesinin, sadece yazı içermesine göre madde güçlüğü anlamlı etkilediği sonucuna varmıştır. Araştırmacılar görsel içeren soruların madde güçlük indeksinin daha yüksek (daha kolay madde) olduğu sonucuna varmıştır. Dalton, Morocco, Tivnan ve Rawson (1994) öğrenme güçlüğü olan ve öğrenme güçlüğü olmayan öğrenciler ile şema içeren ve içermeyen çoktan seçmeli madde türü üzerinde yaptığı çalışmada şema içeren maddelerden oluşan testin ölçülen özellik bakımından düşük ve orta başarı seviyesindeki öğrenciler için şema içermeyen maddelerden oluşan teste göre bilgilerini yapılandırmada ve doğru sonuca ulaşmada farklılık gösterse de yüksek başarı seviyesindeki öğrenciler için anlamlı bir farklılık doğurmadığı sonucuna varmıştır.

Aybek, Kula-Kartal ve Yıldırım (2022) çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan yedinci sınıf düzeyi için hazırlanan çoktan seçmeli test maddelerinin ölçme ve değerlendirme açısından madde yazım ilkelerine uygunluğunu incelemiştir. Araştırma sonuçları arasında bazı maddelerde maddeyi yanıtlamak için gerekli olmayan resim, tablo ve görsellere yer verildiği ve bu kısımlarda doğru yanıtı yönlendirecek ipuçlarının bulunduğu yer almaktadır. Bu durumda maddeyi doğru yanıtlayan öğrencilerin ilgili bilgi ve becerileri kullanarak mı, yoksa ipucunu fark ederek mi doğru yanıtı ulaştığı bilinmemektedir. İpucuna dayalı yanıt verme durumu oluşursa, madde ile ölçülen psikolojik yapıdan kaynaklı olmayan bir varyans oluşur (Messick, 1989), bunun da madde puanlarının geçerliğini düşürebileceği belirtilmektedir (Aybek vd, 2022). Ayrıca çoktan seçmeli maddelerin, madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği gibi psikometrik özelliklerinde maddenin uzunluğu-kısalığı, içinde görsel bulunup-bulunmadığı, seçeneklerin uzunluğu ve sayısı gibi birçok faktör etkili olabilir. Bu nedenle

bu faktörlerin maddenin özellikleri ile test özelliklerini nasıl etkilediği araştırılmaya değer konulardır. Bu çalışma kapsamında maddenin içinde görsel bulunup bulunmasının test ve madde üzerindeki etkisi incelenmiştir. Böylelikle madde yazımında görsel kullanımının önemine ilişkin bulgular elde edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın amacı matematik alanında görsel içeren bir soruyu, görseli çıkararak veya görseli sözel olarak ifade ederek sormanın, madde ve maddenin dâhil olduğu test psikometrik özelliklerini nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda araştırma, başarı testlerinde çoktan seçmeli test maddesi kökünün görsel içerip içermemesinin test ve madde istatistikleri açısından incelenmesi için yapılmıştır. Araştırmada aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmıştır.

1. Görsel içeren ve görsel içermeyen maddelerden oluşan formlara ait verilerin Açıklayıcı Faktör Analizi, madde toplam korelasyon ve madde güçlük indeksi bulguları farklılık göstermekte midir?
2. Görsel içeren ve görsel içermeyen maddelerden oluşan formların uygulanmasıyla alt ve üst gruptaki öğrencilerin soruyu doğru yanıtlama oranları farklılık göstermekte midir?
3. Görsel içeren ve görsel içermeyen maddelerden oluşan formlardan elde edilen ölçümlere ait güvenilirlik katsayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
4. Görsel içeren ve görsel içermeyen maddelerden oluşan formların uygulanmasıyla öğrenci toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma madde kökünde görsel içeren ve içermeyen eşdeğer varsayılan maddelerden oluşan iki formun madde ve teste ilişkin psikometrik özelliklerini karşılaştıran bir araştırmadır. Çalışmada maddelerin görsel içerip içermemesinin madde ve test istatistiklerini nasıl etkilediğinin ortaya koyulması amaçlandığı için araştırma, ilişkisel tarama düzeyindedir. İlişkisel tarama, değişkenler arasındaki değişimin varlığını ve derecesini ortaya çıkarmayı amaçlar (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı yedi ortaokulda öğrenim gören 237 altıncı sınıf öğrencisinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Çalışma grubunun 114'ü (%48) kız öğrenci iken, 123'ü (%52) erkek öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

PYBS; şimdiki adıyla İOKBS (İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı) 5, 6, 7, 8, lise hazırlık sınıfı, 9, 10 ve 11'inci sınıflara yönelik MEB tarafından uygulanan bir sınavdır (MEB, 2024). Araştırma kapsamında görsel içeren maddelerden oluşan form (Form A) ve görsel içermeyen maddelerden oluşan formun (Form B) oluşturulmasında PYBS 5. sınıf düzeyindeki 2012 ve 2014 yılları arasında çıkmış sınavların matematik testinden tesadüfi seçilen on sorudan yararlanılmıştır. Bu kapsamda Form A'daki maddelerin tamamı resim, şekil, grafik veya tablo gibi görsel içerirken; Form B, görme engelli öğrencilerin tabi tutulduğu görsel içermeyen ancak Form A'daki maddeler ile eş değer olduğu varsayılan maddelerden oluşmaktadır. Maddelerin PYBS'de hangi yıla ait olduğu ve testte kaçınıcı soru olarak yer aldığı ekte sunulmuştur. İlgili maddelerin kökleri aynı problemi ifade ederken, çeldiriciler ve doğru cevap seçeneği her madde çifti için aynıdır. Bu sınavlarda görsel içeren maddelerin görme engelliler için de erişilebilirliğinin sağlanması için uzmanlar tarafından görsel içeren maddelerin sözel ifadesini içeren ve eşdeğer olduğu varsayılan maddeler yazılmaktadır. Bu maddelerden 10'u, araştırma kapsamında rastgele seçilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışma kapsamında kullanılan Form A ve Form B, beşinci sınıf düzeyinde olmasına rağmen veriler altıncı sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Böylelikle konuların işlenme durumu gibi araştırmaya dâhil olmayan değişkenlerin olabildiğince sabit tutulması amaçlanmıştır. Veri toplamada maddelerin önce çözülmesinin hatırlama kaynaklı bir avantaj sağlamasını engellemek adına, öğrencilerin yarısına Form A, diğer yarısına ise Form B önce verilerek iki uygulama yapılmıştır. Bu süreçte iki uygulama arasında yaklaşık üç hafta bırakılarak formlar uygulanmıştır. Böylece sıra etkisinin bertaraf edildiği varsayılmıştır.

Verilerin Analizi

Her iki formun uygulanması sonucu elde edilen veriler üzerinde öncelikle birinci alt problem için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), madde toplam korelasyon ve madde güçlük indeksi bulgularına yer verilmiştir. AFA için her iki formda faktör çıkarma yöntemi olarak tetrakorik korelasyona dayalı Temel Bileşenler Analizi (TBA)

uygulanmış ve döndürme yöntemi olarak Promax tercih edilmiştir. Faktör çıkarma yöntemi olarak TBA kullanılması sebebi daha yüksek açıklanan varyans elde edilmesidir. TBA'da ortak varyansın hesaplanmasında hata terimi ihmal edilirken, FA'da ortak faktörlerce açıklanmayan hata varyansı dikkate alınmaktadır. Tabachnick ve Fidell (2001) veri setinin bir özeti isteniyorsa TBA'nin kullanılmasını önermektedir (akt. Büyüköztürk, 2002). Döndürme yöntemi olarak Promax kullanılması sebebi ise faktörlerin birbiri ile ilişkili olmasıdır. Boyut sayısına karar vermek için özdeğeri 1'den büyük olan boyutlar tercih edilmiştir. Kaiser (1960) tarafından önerilen bu yöntemde özdeğeri 1'den büyük olan faktörler önemli faktörler olarak ele alınmaktadır. TBA, FACTOR programında yapılmıştır. Madde toplam korelasyonunun hesaplanmasında nokta çift serili korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Bir testteki maddeye verilen cevap ile toplam puanın ilişkisi çift serili korelasyon ile de hesaplanabilirken (Çakan, Çelikten ve Gündüz, 2020) bu ilişki düzeyinin belirlenmesinde alanyazında nokta çift serili korelasyon katsayısı da kullanılmaktadır (Koğar ve Sayın, 2019). Madde güçlük indeksi ise madde puan matrisi üzerinden (tüm öğrencilerin yanıt örüntüleri) kullanılarak hesaplanmıştır. Görsel içeren ve görsel içermeyen formlardaki maddelerden elde edilen madde güçlükleri ile madde ayırt edicilikleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığının ortaya koyulmasında, parametrik test varsayımları karşılanmadığı için, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012). Buna ek olarak madde hesaplanan madde güçlükleri 0-0,19 arası çok zor; 0,20-0,39 arası zor, 0,40-0,59 arası orta güçlükte 0,60-0,79 arası kolay ve 0,80-1 arası çok kolay ölçütlerine göre de değerlendirilmiştir (İlhan, 2019). İkinci alt problem için ise toplam puana göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların maddeleri doğru yanıtlama oranları hesaplanmıştır. Madde ve test istatistiklerinin hesaplanmasında TAP'tan (Test Analysis Program, v.14.7.4) (Brooks ve Johanson, 2003) yararlanılmıştır. Üçüncü alt problemde Excel aracılığıyla Omega güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve testin geneli üzerinden elde edilen güvenilirlik katsayılarının aralarında anlamlı fark olup olmadığı Feldt testi ile incelenmiştir. Testin alt boyutları için hesaplanan güvenilirlik katsayıları arasında ise alt boyutlar farklı maddelerden oluştuğu için anlamlı farklılık olup olmadığı test edilmemiştir. Dördüncü alt problem için öğrencilerin her iki formdan elde ettikleri toplam puanlar arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığı parametrik varsayımlar sağlandığı için bağımlı gruplar t-testi ile test edilmiş ve elde edilen sonuç için etki büyüklüğü (Cohen d) hesaplanmıştır. İki ölçüm arasındaki farkın büyüklüğü için elde edilen etki büyüklüğü ölçümlerin ortalaması arası farkın, fark puanlarının standart sapmasına bölünerek hesaplanmıştır (Green ve Salkind, 2005, s.163). İlk alt problem ile birlikte bu analizin yapılmasında ise SPSS'ten yararlanılmıştır. Alt problemlerde hesaplanan istatistiklerin anlamlılığı 0,05 düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulguları dört araştırma problemi için sırasıyla sunulmuştur.

1. Görsel içeren ve görsel içermeyen maddelerden oluşan formlara ait verilerin Açılımlayıcı Faktör Analizi, madde toplam korelasyon ve madde güçlük indeksi bulguları farklılık göstermekte midir?

Form A ve Form B'nin uygulanmasıyla elde edilen veriler ile yapılan analizde maddelerin üç boyut altında toplandığı tespit edilmiştir. Tablo 1'de her bir maddenin ait olduğu boyuta verdiği faktör yükü ve açıklanan varyans oranı yer almaktadır.

Tablo 5. Form A ve Form B'ye ilişkin TBA, madde ayırtıcılık ve madde güçlük bulguları

Madde	Faktör yükü			Madde ayırt edicilik indeksi		Madde güçlük indeksi				
	Form A			Form B		Form A	Form B			
	(Görsel İçeren)			(Görsel İçermeyen)		(Görsel İçeren)	(Görsel İçermeyen)			
	1.Boyut	2.Boyut	3.Boyut	1.Boyut	2.Boyut	3.Boyut	(Görsel İçerme yen)	(Görsel İçeren)	(Görsel İçermeyen)	
1	0,827				0,669		0,44	0,37	0,58(kolay)	0,40(orta)
2	0,506					0,574	0,62	0,41	0,60(kolay)	0,59(orta)
3		0,658			0,469		0,49	0,35	0,44(orta)	0,22(zor)
4	0,512			0,729			0,58	0,49	0,43(orta)	0,55(orta)
5		0,811		0,727			0,45	0,45	0,81(çok kolay)	0,73(kolay)
6			0,719		0,734		0,43	0,41	0,73(kolay)	0,42(orta)

7		0,777	0,352		0,47	0,37	0,39(zor)	0,36(zor)
8	0,386			0,757	0,48	0,28	0,14(çok zor)	0,09(çok zor)
9	0,699		0,424		0,65	0,42	0,36(zor)	0,30(zor)
10	0,515			0,417	0,68	0,52	0,33(zor)	0,28(zor)
Açıklanan Varyans %	28,99	11,48	10,74	17,44	12,91	10,95		
Açıklanan Toplam Varyans		51,22			41,30			

Tablo 1 incelendiğinde görsel içeren maddelerden oluşan Form A üç boyutta %51,22 oranında varyans açıklamaktadır. Form B için üç boyutta açıklanan toplam varyans oranı ise %41,3 olmuştur. Açıklanan varyansın görsel içeren formun uygulanmasıyla neredeyse %25 daha fazla olması, aynı yapının daha iyi ölçüldüğü, diğer bir deyişle daha iyi temsil edildiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ancak her bir boyuttaki faktör yükleri incelendiğinde maddelerin görsel içerip içermemesinin, altında olduğu boyuta verdiği yük açısından farklılaştığı görülmüştür. Bununla birlikte eş değer olduğu varsayılan maddelerin iki formdan elde edilen verilerde farklı boyutlar altında kümelendiği görülmüştür. Bu da maddelerin ölçtüğü yapının değiştiğine kanıt oluşturabilir.

Görsel içeren maddeler için hesaplanan madde güçlük indekslerinin 0,14 ile 0,81 arasında, görsel içermeyen maddeler için 0,09 ile 0,73 arasında değiştiği görülmüştür. Görsel içermeyen maddelerin, madde güçlük indeksleri, görsel içeren maddelere göre (bir madde hariç madde 4) azaldığı görülmüştür. Diğer bir deyişle genel anlamda maddelerin yazımında görsel kullanılması maddeleri kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte madde güçlük indeksleri nitel olarak incelendiğinde (çok kolay/kolay/orta/zor/çok zor) görsel içeren testteki maddeler görsel içermeyen maddelere göre daha zor ya da aynı zorluk düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durumda görsel içermeyen maddelerin görsel içeren eş değer yazılmış maddelere göre güçlüğüne ya da daha zorlaştığı ya da aynı zorlukta kaldığı yorumu yapılabilir.

Görsel içeren ve görsel içermeyen maddeler için en zor madde değişmeyip sekizinci madde olurken, en kolay madde her iki form için beşinci madde olmuştur. Görsel içeren ve görsel içermeyen formlardaki maddelerden elde edilen madde güçlükleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin sonucuna göre görsel içeren ve görsel içermeyen testlerdeki madde güçlükleri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir [$z = -2,09$, $p < 0,05$]. Fark puanlarının negatif sıralar lehine olması görsel içeren maddelerin madde güçlük indekslerin daha yüksek çıktığının göstergesidir. Bu da görsel içeren maddeleri görsel içermeyen olanlara göre anlamlı bir şekilde daha kolay yapar.

Görsel içeren maddeler için hesaplanan ayırt edicilik indeksleri 0,43 ile 0,68 arasında değişirken, görsel içermeyen maddeler için 0,28 ile 0,52 arasında değişmiştir. Beşinci maddede her iki formda eşit ayırt edicilik indeksleri elde edilirken diğer maddelerde görsel içeren maddeler, görsel içermeyenlere göre daha yüksek ayırt edicilik gücüne sahip olmuştur. Görsel içeren ve görsel içermeyen maddeler için hesaplanan ayırt edicilik indekslerinin anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını ortaya koymak adına da Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre görsel içeren maddelerin ayırt edicilik indekslerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir [$z = -2,67$, $p < 0,05$].

2. Görsel içeren ve görsel içermeyen maddelerden oluşan formların uygulanmasıyla alt ve üst gruptaki öğrencilerin maddeyi doğru yanıtlama oranları farklılık göstermekte midir?

Form A ve Form B'nin uygulanmasıyla üst ve alt grupta bulunan öğrencilerden maddeyi doğru cevaplayan birey sayısı ve doğru cevaplama oranları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 6. Form A ve Form B'nin uygulanmasıyla Üst ve Alt Grupta Maddelerin Doğru cevaplanma Sayıları ve Oranları

Madde	Form A (Görsel İçeren)		Form B (Görsel İçermeyen)	
	Üst Grup	Alt Grup	Üst Grup	Alt Grup
1	73 (0,87)	33 (0,38)	47 (0,61)	21 (0,21)
2	80 (0,95)	21 (0,24)	60 (0,78)	42 (0,41)

3	60 (0,71)	20 (0,23)	28 (0,36)	12 (0,12)
4	66 (0,79)	13 (0,15)	64 (0,83)	26 (0,25)
5	83 (0,99)	51 (0,58)	72 (0,94)	55 (0,54)
6	79 (0,94)	47 (0,53)	54 (0,70)	29 (0,28)
7	52 (0,62)	14 (0,16)	42 (0,55)	19 (0,19)
8	25 (0,30)	0 (0,00)	14 (0,18)	7 (0,07)
9	61 (0,73)	5 (0,06)	43 (0,56)	13 (0,13)
10	62 (0,74)	5 (0,06)	46 (0,60)	10 (0,10)

Tablo 2 incelendiğinde Form A'nın uygulanmasıyla oluşan üst gruptaki öğrencilerin maddeyi doğru cevaplama oranları tüm maddelerde, Form B'nin uygulanmasıyla oluşan üst gruptaki öğrencilerin maddelere doğru cevap verme oranına göre daha yüksektir. Örneğin Form A'daki 6. madde üst grubundaki öğrencilerin %94'ü tarafından doğru yanıtlanmışken, Form B'de üst gruptaki öğrencilerin %70'i tarafından doğru yanıtlanmıştır. Alt gruptaki öğrencilerin maddeyi doğru cevaplama oranları ise dört madde de (1, 3, 5 ve 6. maddeler) görsel içerende daha fazla diğer maddelerde, görsel içermeyende daha fazladır. Bu da şu anlama gelebilir, maddelerde görsel kullanımı üst grupta doğru yapıma oranlarını olumlu yönde etkilerken, alt grupta genel olarak maddenin doğru cevaplanma oranları üzerinde değişken bir etkiye sahiptir. Bu durum alt grupta rasgele cevap verme eğilimi kaynaklı da oluşmuş olabilir.

3. Görsel içeren ve görsel içermeyen maddelerden oluşan formlardan elde edilen ölçümlere ait güvenilirlik katsayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

Üçüncü alt problem için üç boyutlu olduğuna karar verilen her bir formda her bir boyut için ayrı ayrı ve toplam için omega güvenilirlik katsayıları Tablo 2'deki gibi hesaplanmıştır.

Tablo 7. Omega Güvenirlik Katsayıları

	Form A			Form B		
	1. boyut	2. boyut	3. boyut	1. boyut	2. boyut	3. boyut
Omega	0,75	0,66	0,72	0,65	0,53	0,73
Omega Toplam		0,88			0,84	

Tablo 2 incelendiğinde toplam güvenilirlik kestirimleri göz önünde bulundurulduğunda Form A'dan elde edilen ölçümlerin güvenirliliği 0,88 iken, Form B'den elde edilen ölçümlerin güvenirliliğinin 0,84 olduğu görülmüştür. Güvenirlikleri karşılaştırmak için Feldt istatistiği hesaplandığında ise Form A'danelde edilen Omega katsayısı Form B'den elde edilen Omega katsayısından anlamlı derecede farklı bulunmuştur.

4. Görsel içeren ve görsel içermeyen maddelerden oluşan formlarda öğrenci toplam puanları istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?

Uygulamaya katılan 237 öğrencinin görsel içeren ve görsel içermeyen test formlarından aldıkları toplam puanlarının birbirinden anlamlı derecede farklı olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkili örneklem için t testinden faydalanılmış ve bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 8. Form A ve Form B'nin Uygulama Sonuçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkili Örneklem için t-testi Sonuçları

	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Form A	237	4,81	2,44	236	6,184	0,000
Form B	237	3,95	1,86			

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin görsel içeren testten aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}_{\text{Görsel içeren}} = 4,81$ iken görsel içermeyen testten aldıkları puan ortalamalarının $\bar{X}_{\text{Görsel içermeyen}} = 3,95$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin iki testten aldıkları puanların birbirinden farklı olup olmadığını belirlemek için hesaplanan bağımlı gruplar t-testi sonucunda ortalamalar arasında görsel içeren test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{236} = 6,18, p < 0,05$].

Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=0,40$) bu farkın orta etki büyüklüğünde olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Bu araştırma ile maddelerin görsel içeren ve içermeyen versiyonlarının eş değer olduğu varsayılarak, eş değer olduğu varsayılan formlar oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Elde edilen faktör analitik yaklaşıma dayalı bulgulara göre, maddelerin farklı boyutlar altında kümelendiği yani yapının farklılaştığı görülmüştür. Bu durumda iki formun yapısal olarak eşdeğer olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla maddelerin görsel içerip içermemesi bulunduğu testin yapı geçerliliğini etkilemektedir. Shorrock-Taylor ve Hangravesgen (1999) aynı içeriğin uygun görsellerle daha kısa bir şekilde aktarılmasının, anlama eksikliğinden kaynaklanabilecek hataların engellenmesi sebebiyle maddenin ve testin geçerliliğine olumlu bir katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Madde kökünün görsel içermesi yani resim, fotoğraf, şema, grafik, tablo veya şekillerden yararlanarak ifade edilmesinin anlamayı kolaylaştırması beklenen bir durumdur. Bununla birlikte; madde kökünün görsel içermemesi yani sadece yazı ile ifade edilmesi problemin çözümü için şekil çizmeye de ihtiyaç oluşturabileceğinden dolayı görsel içerene göre daha zor gelmesi beklenen bir durumdur. Öte yandan İnaltekin ve Göksu (2020) görsel içeriğe sahip maddelerin öğrencilerin yorumlama, analiz etme, akıl yürütme, problem çözme ve derinlemesine düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirdiğini belirtmiştir. Bu araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgularda ise hazırlanan iki formun güçlük indeksleri arasında görsel içeren test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca görsel içeren testin güvenilirliği de anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Buna karşın, Duran ve Balta (2014) çalışmasında görsel içeren maddelerden oluşan testin güvenilirliğinin (0,63), görsel içermeyen maddelerden oluşan teste (0,84) göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Ortaya çıkan bu tezatlığın olası sebeplerinden biri maddede kullanılan görselin niteliğinin farklılığı olabileceği düşünülmektedir.

Görsel içeren ve görsel içermeyen testlerden elde edilen madde ayırt edicilik indeksleri arasında da görsel içeren test lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu iki form psikometrik özellikler bağlamında incelenirse görsel içeren formun daha uygun ölçümler sağladığı söylenebilir. Fakat buradan çıkan sonuç görsel içeren testler, görsel içermeyen olanlara tercih edilmelidir yönünde olmamalıdır. Geliştirilen bir testin önemli bir boyutu psikometrik özellikleridir. Fakat bununla birlikte testle ölçülmek istenen özellikler ve sağlayacağı dönütler de vazgeçilemeyecek bir boyuttur. Görsel içermeyen testler öğrencinin görsel düşünme becerisini geliştirmesi ve eğitimcilerle öğrencilerin bu konuda ne kadar yeterli olduğu noktasında dönüt sağlaması açısından önemlidir.

Testlerde yer alan bir madde hariç (dördüncü madde) diğer maddelerde görsel içeren maddeler, görsel içermeyen maddelere göre daha çok öğrenci tarafından doğru olarak cevaplanmıştır. Dolayısıyla genel anlamda, görsel içeren maddelerin madde güçlük değeri daha yüksek olduğundan bu maddeler öğrencilere daha kolay gelmiştir. Saß ve arkadaşları (2012) yaptıkları çalışmada görsel içeren soruların madde güçlük indeksinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmayla da benzer bir bulgu elde edilmiştir. Bunun sebebi problemlerin anlaşılmasında içeriğin sembol, tablo, grafik ve görsellerle farklı biçimlerde ifade edilmesinin çok önemli bir yol oynamasından kaynaklanabilir (Artut ve İldırı, 2013). Peeck (1974) tarafından dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan deneysel bir çalışmada, deney grubuna metin ile çelişkili durumları da içeren görsel içeren hikâye kitapları okutulmuşken kontrol grubuna aynı hikâyenin görsel içermeyen kitapları okutulmuştur. Çalışmanın sonucunda görsel içeren metinleri okuyan deney grubunun, görsel içermeyen metni okuyanlara göre bilgi testindeki performansının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Washington ve Godfrey (1974) Amerikan Hava Kuvvetleri uzmanlık sınavı üzerine yaptığı çalışmada, De Melo'nun (1980) fen bilimleri sınavı üzerine yaptığı çalışmada, görsel içeren maddelerin görsel içermeyenlere göre daha avantajlı olduğu sonucuna ulaşılmışlardır.

Alpayar ve Gülleroğlu (2017) oluşturdukları görsel içeren ve içermeyen formlardan oluşan matematik sorularında, görsel form lehine iki formun test puanları ve yanıt süresi arasında anlamlı fark tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışmada görselin işlevine bağlı olarak madde istatistikleri arasındaki fark değişkenlik göstermiştir. Bu bulgular bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Alpayar ve Gülleroğlu (2017) çalışmalarında yaptıkları mülakat sonuçlarına göre ise, öğrencilerin görsel sorulara karşı pozitif görüşlere sahip olduğunu bulmuşlardır. Suh ve Grant (2014), NAEP (National Assessment of Educational Progress) sınavında 2001, 2006, 2010 yıllarında uygulanmış 49'u görsel içeren, 197'si içermeyen 246 tarih sorusunu betimsel olarak analiz etmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak ilgili araştırma sonuçları da, görsel içermeyen soruların görsel içeren sorulara kıyasla istatistiksel olarak daha zor olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dalton ve diğerleri (1994) çalışmasında, görsel kullanımının yüksek başarı seviyesindeki öğrenciler için anlamlı bir farklılık doğurmadığı sonucuna ulaşmışken bu çalışmada üst gruptaki öğrencilerin görsel içeren sorularda daha fazla doğru yanıt oranına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebepleri arasında görselin niteliği, görselin

maddenin çözümüne sağladığı katkı veya görselin çeşidinin farklılaşması olabilir. Bu durum uygulanan grupların yetenek düzeyleri arasındaki farklılıktan da kaynaklanıyor olabilir. İlgili çalışmaya benzer şekilde Holland, O'Sullivan, ve Arnett (2015) lisans düzeyindeki bireylerde histoloji alanındaki çoktan seçmeli madde köklerine çizim eklenmesinin, madde güçlüğü veya madde ayırt edicilikleri üzerinde bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir.

Yeh ve McTigue (2009) ilkökul sonları ile ortaokul sınıf düzeylerinde standartlaştırılmış fen testlerindeki başarı için görsel okuryazarlığın ne ölçüde gerekli olduğunu belirleme amacıyla bine yakın maddeyi araştırma kapsamında ele almış ve yaklaşık beş yüz maddeyi grafiksel gösterimleri hakkında inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmacılar inceledikleri maddelerde yer alan görsellerin büyük çoğunluğunun (%79,5) maddenin doğru cevaplanması için gerekli bilgileri içerdiğini tespit etmiştir. Bununla birlikte Beckmann (2004) problemlerde kullanılan görsel unsurların niteliğinin problem çözme performansı üzerinde olumlu etkisi olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, daha önceden de belirtildiği gibi görsel içeren maddelerde kullanılan görsellerin niteliği de önemli bir faktör olarak görülmektedir. Çalışmaların çoğunluğu görsel kullanımının maddenin çözümüne katkı sağladığı sonucunda ortak bir bulgu sunmuşken maddenin cevaplanmasına katkı sağlamayan görsel kullanımının madde ve test psikometrik özelliklerine katkı sağlayamayacağı unutulmamalıdır ().

Bu araştırmanın sonuçlarını destekleyici çalışmalarıyla Edens ve Potter'ın (2007) soru için gerekli şekli uygun bir şekilde çizilmesi ile matematik başarısı arasında yüksek düzeyde ilişki bulmuşlardır. Bununla birlikte ilgili çalışmada madde güçlükleri incelenmiş ve görsel içeren maddelerin görsel içermeden yalnızca metin olarak eş değer yazılan maddelere göre daha kolay olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Testin görsel içeren veya görsel içermeyen formu arasında bu kadar fark olmasının nedenlerinden biri öğrencilerin yaş grubu olabilir. Bu yaş grubundaki öğrenciler somut olarak sunulan soruları daha net anlamlandırıyor olabilir. Bu nedenle bu konunun daha büyük yaş gruplarında çalışılarak benzer çıkarımlar elde edilip edilemeyeceği araştırılabilir. Bunun yanında araştırma kapsamında sadece matematik dersine yönelik oluşturulmuş maddelerden yararlanılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda farklı derslere ait maddelerden yararlanılabilir.

Bu çalışma, öncelikle çalışma grubunun örneklem büyüklüğünün Madde Tepki Kuramı (MTK) için yeterince geniş olmamasından dolayı KTK altında yürütülmüştür. Daha büyük örneklemle ulaşılabilirdi takdirde MTK altında çalışılabilir. Araştırmalarda görsel içeren ve içermeyen maddelerin aynı yetenek düzeyindeki farklı alt gruplara ait olan katılımcılar arasında madde yanlılığına yol açıp açmadığı da incelenebilir.

Çalışmada madde kökleri sadece görsel içerip içermemesine göre ikiye ayrılmıştır. Başka araştırmacılar daha kapsamlı bir çalışma ile şematik olan / olmayan ya da çözüm için gerekli olan /olmayan görsel gibi farklı sınıflamalar veya farklı derecelendirmeler yaparak incelemelerde bulunabilirler.

Kaynakça

- Alpayar, C. ve Gulleroglu, H. D. (2017). Examination of Test and Item Statistics from Visual and Verbal Mathematics Questions. *Educational Research and Reviews*, 12(17), 839-854. DOI: 10.5897/ERR2017.3304
- Artut, P. D. ve Ildırı, U. A. (2013). Matematik ders ve çalışma kitabında yer alan problemlerin bazı kriterlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 349-364.
- Aybek, E. C., Kula-Kartal, S. ve Yıldırım, Ö. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan test maddelerinin madde yazım ilkelerine uygunluğunun incelenmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, Özel Sayı*, 357-374. DOI: 10.52597/buje.1016634
- Baykul, Y. (1979). *Örtük Özellikler ve Klasik Test Kuramları Üzerine Bir Karşılaştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Beckmann, S. (2004). Solving algebra and other story problems with simple diagrams: a method demonstrated in grade 4-6 texts used in Singapore. *The Mathematics Educator*, 14(1), 42-46.
- Bowen, G.M. ve Roth, W. M. (2002). Why Students May not Learn to Interpret Scientific Inscriptions. *Research in Science Education* 32, 303-327. <https://doi.org/10.1023/A:1020833231966>
- Brooks, G. P. ve Johanson, G. A. (2003). TAP: Test analysis program. *Applied Psychological Measurement*, 27(4), 303-304.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara. Pegem Akademi
- Cuoco, A. A. ve Curcio, F. R. (2001). *The roles of representation in school mathematics: 2001 Yearbook*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Çakan M, Çelikten S. ve Gündüz T. (2020). Nicel veri analizi ve yorumlanması. B. Oral (Ed) ve A. Çoban (Ed), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde. Ankara. Pegem Akademi. 161-203.
- Dalton, B., Morocco, C. C., Tivnan, T. ve Rawson, P. (1994). Effect of format on learning disabled and non-learning disabled students' performance on a hands-on science assessment. *International Journal of Educational Research*, 21(3), 299-316. DOI: 10.1016/S0883-0355(06)80021-2
- Duran, M. ve Balta, N. (2014). The Influence of Figured and Non-Figured Questions on Secondary Students' success at Science Exams. *Pakistan Journal of Statistics*, 30(6), 1279-1288.
- Ebel, R. L. (1951). Writing the test item. In E. F. Lindquist (Ed.), *Educational measurement* (1st ed., pp. 185-249). Washington, DC: American Council on Education.
- Edens, K. ve Potter E. (2007). The Relationship of Drawing and Mathematical Problem Solving: Draw for Math Tasks. *Studies in Art Education*, 48:3, 282-298
- Frey, B. B., Petersen, S., Edwards, L. M., Pedrotti, J. T., & Peyton, V. (2005). Item-writing rules: Collective wisdom. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 357-364. DOI: 10.1016/j.tate.2005.01.008
- Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1017-published.pdf> adresinden 27.09.2022 tarihinde alınmıştır.
- Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). Pearson Education Inc.
- Gronlund, N. E. (1985). *Measurement and evaluation in teaching* (5th ed.). New York: Macmillan.
- Haladyna, T. M. ve Downing, S. M. (1989). A taxonomy of multiple-choice item-writing rules. *Applied Measurement in Education*, 1, 37-50.
- Haladyna, T. M., Downing, S. M. ve Rodriguez, M. C. (2002). A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment. *Applied Measurement in Education*, 15(3), 309-333. DOI: 10.1207/S15324818AME1503_5
- Holland, J., O'Sullivan, R. ve Arnett, R. (2015). Is a picture worth a thousand words: an analysis of the difficulty and discrimination parameters of illustrated vs. text-alone vignettes in histology multiple choice questions. *BMC Medical Education*, 15, 184. DOI: 10.1186/s12909-015-0452-9
- Işık, C. (2008). İlköğretim ikinci kademesinde matematik öğretmenlerinin matematik ders kitabı kullanımını etkileyen etmenler ve beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 163-176.
- İlhan, M. (2019). *Madde analizi ve madde ile istatistikleri arasındaki ilişki*. B. Çetin (Ed.), Eğitimde ölçme ve değerlendirme (1. Baskı) içinde (ss. 269- 298). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Inaltekin, T. ve Goksu, V. (2020). Analysing Science Questions in terms of Visual Content in Higher Education Entrance Exams in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 472-493.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kayretli, A. (2023). *Liselere Giriş Sınavlarındaki Fen Bilimleri Sorularının Görsel İçerik Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

- Koğar R, H. ve Sayın, A. (2019). Grup Başarısına Göre Madde ve Kişi Parametreleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 249-270.
- Martinez, M. E. (1991). A comparison of multiple-choice and constructed figural response items. *Journal of Educational Measurement*, 28(2), 131-145. DOI: 10.1002/j.2333-8504.1990.tb01355.x
- MEB (2024). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları bursluluk sınavı (İOKBS) Başvuru ve Uygulama Kılavuzu*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/26095156_YOKBS_BaYvuru_ve_Uygulama_KYlavuzu_2024.pdf adresinden 14.05.2024 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2013). *Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı (PYBS) Sınav Kılavuzu*. http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2013/kilavuz/2013_PYBS_2.pdf adresinden 27.09.2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2023). *04/06/2023 tarihinde uygulanan Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınavın Sayısal Bölüm Soru Kitapçığı*. https://cdn.eba.gov.tr/yardimcikaynaklar/2023/06/2023_sayisal.pdf adresinden Ekim 2023 tarihinde ulaşılmıştır.
- Milton, O. ve Eison, J. A. (1983). *Textbook tests: Guidelines for item writing*. New York: Harper & Row.
- NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, Va. NCTM.
- Nunnally, J. C. (1972). *Educational measurement and evaluation* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Saß, S., Wittwer, J., Senkbeil, M. ve Köller, O. (2012). Pictures in test items: Effects on response time and response correctness. *Applied Cognitive Psychology*, 26(1), 70-81. DOI: 10.1002/acp.1798
- Shorrocks-Taylor, D. & Hargreaves, M. (1999) Making it clear: a review of language issues in testing with special reference to the National Curriculum mathematics tests at key stage 2. *Educational Research*. (41)2, 123-136, DOI: 10.1080/0013188990410201
- Tan, Ş. (2012). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Pegem Akademi.
- Vorstenbosch, M. A., Klaassen, T. P., Kooloos, J. G., Bolhuis, S. M. ve Laan, R. F. (2013). Do images influence assessment in anatomy? Exploring the effect of images on item difficulty and item discrimination. *Anatomical Sciences Education*, 6(1), 29-41. DOI:10.1002/ase.1290

Ek. Kullanılan Ölçme Araçları

FORM A-(GÖRSEL İÇEREN MADDELERDEN OLUŞAN TEST)

PYBS 5. sınıf düzeyindeki sınav kitapçıklarından derlenmiştir.

1. SORU (2012-6. soru)

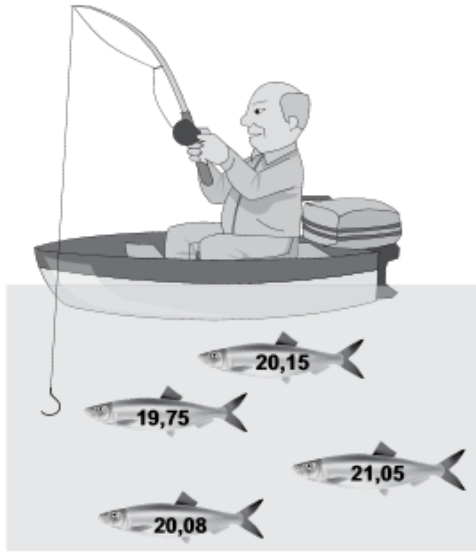
Şekildeki boş kolonya şişesi, en fazla kaç litre kolonya alır?



- A) 2,5
C) 0,025
- B) 0,25
D) 0,0025

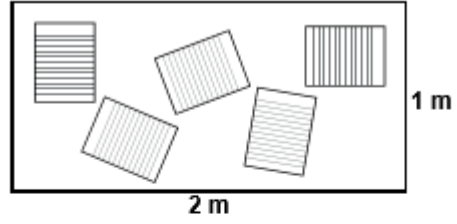
2. SORU (2012-11. soru)

Lüfer balığının avlanabilmesi için boyunun en az 20 cm olması gerekmektedir. Buna göre aşağıdaki balıkçının, boylarının uzunlukları santimetre olarak verilen lüfer balıklarından avlayabileceklerinin en küçüğü hangisidir?



- A) 20,15
- B) 19,75
- C) 21,05
- D) 20,08

3. SORU (2012-21. soru)



Şekilde ölçüleri verilen dikdörtgen panoya, kısa kenar uzunluğu 30 cm, uzun kenar uzunluğu 40 cm olan 5 tane dikdörtgen biçiminde kâğıt, şekildeki gibi asılmıştır. Panoda kalan boş alan kaç metrekaredir?

- A) 1,7
C) 1,4
- B) 1,6
D) 1,2

4. SORU (2012-22. soru)

Bir ressam, sergilediği tabloların her birini 80 TL'den satarak 1440 TL gelir sağlamayı hedefliyor.



Sergi sonunda sadece yukarıdaki tablolar kaldığına göre, ressamın kaç tablosu satılmıştır?

- A) 13
B) 18
C) 20
D) 23

5. SORU (2013-6. soru)



Çeyrek altın
150 lira

Yarım altın
300 lira

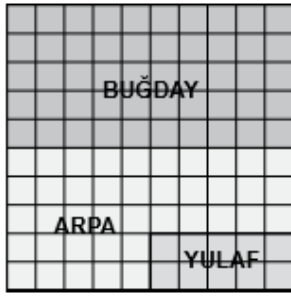
Yukarıda, çeyrek ve yarım altının cuma günkü fiyatları görülmektedir.

Bir kuyumcu, cuma günü 120 çeyrek, 75 yarım altın sattığına göre, bu satıştan kaç lira elde etmiştir?

- A) 35 500
C) 61 250
- B) 40 500
D) 73 350

FORM A-(GÖRSEL İÇEREN MADDELERDEN OLUŞAN TEST)
PYBS 5. sınıf düzeyindeki sınav kitapçıklarından derlenmiştir.

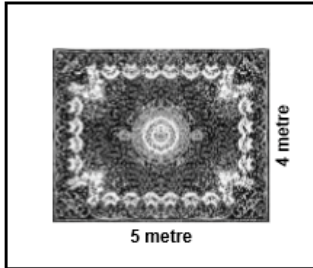
6. SORU (2013-15. soru)



Yukarıdaki şekilde bir çiftçinin tarlasına ektiği ürünler gösterilmiştir. Bu tarlanın yüzde kaçına arpa ekilmiştir?

- A) 25 B) 35 C) 40 D) 65

7. SORU (2013-18. soru)

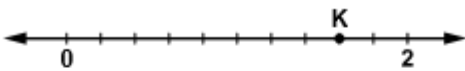


Zemini dikdörtgen şeklinde olan bir salona kenar uzunlukları 4 m ve 5 m olan dikdörtgen şeklinde bir halı seriliyor. Halı, şekildeki gibi salonun zeminini ortaladığında, her bir duvarın halıya uzaklığı 1 m oluyor.

Buna göre, zeminde halı serili olmayan alan kaç metrekaredir?

- A) 10 B) 12 C) 15 D) 22

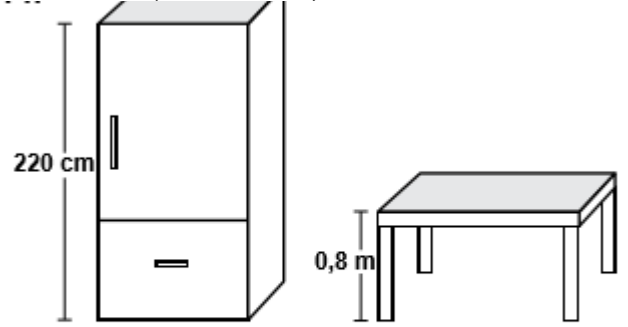
8. SORU (2014-5. soru)



Yukarıdaki sayı doğrusunda 0 ile 2 noktaları arası 10 eş parçaya bölünmüştür. Buna göre, K ile gösterilen noktaya karşılık gelen sayının ondalık gösterimi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 0,8 B) 1,3 C) 1,6 D) 1,8

9. SORU (2014-14. soru)

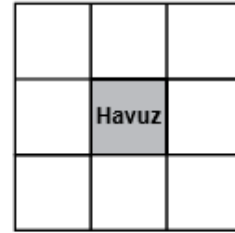


Şekildeki dolabın yüksekliği masanın yüksekliğinden kaç santimetre fazladır?

- A) 300 B) 228 C) 212 D) 140

10. SORU (2014-19. soru)

Bir arsa, şekildeki gibi eş karesel bölgelere ayrılarak ortadaki karesel bölgenin tamamına havuz yapılıyor.



Havuzun çevre uzunluğu 32 metre olduğuna göre, arsanın havuz yapılmadan önceki alanı kaç metrekaredir?

- A) 900 B) 576 C) 256 D) 144

FORM B-(GÖRSEL İÇERMEYEN MADDELERDEN OLUŞAN TEST)

PYBS 5. sınıf düzeyindeki sınav kitapçıklarından derlenmiştir.

1. SORU (2012-6. soru)

Hacmi 250 mililitre olan kolonya şişesinin üzerine, litre cinsinden hacmi yazılmak istenirse, kaç litre yazılır?

- A) 2,5
- B) 0,25
- C) 0,025
- D) 0,0025

2. SORU (2012-11. soru)

Lüfer balığının avlanabilmesi için boyunun en az 20 santimetre olması gerekmektedir.

Bir balıkçı, aşağıda boylarının uzunlukları santimetre olarak verilen lüfer balıklarından en küçük hangisini avlayabilir?

- A) 20,15
- B) 19,75
- C) 21,05
- D) 20,08

3. SORU (2012-21. soru)

Kenar uzunlukları 1 metre ve 2 metre olan dikdörtgen şeklindeki bir panoya, kenar uzunlukları 30 santimetre ve 40 santimetre olan dikdörtgen şeklinde 5 afiş asılmıştır. Afişler birbirleriyle çakışmayacak ve panodan taşmayacak şekilde asıldığına göre, panoda kalan boş alan kaç metrekaredir?

- A) 1,7
- B) 1,6
- C) 1,4
- D) 1,2

4. SORU (2012-22. soru)

Bir ressam, sergilediği tabloların her birini 80 liradan satarak 1440 lira gelir sağlamayı hedefliyor. Sergi sonunda satılmayan 5 tablo kaldığına göre, ressamın kaç tablosu satılmıştır?

- A) 13
- B) 18
- C) 20
- D) 23

5. SORU (2013-6. soru)

Bir kuyumcu cuma günü çeyrek altının tanesini 150 liradan, yarım altının tanesini 300 liradan satmıştır. Bu kuyumcu cuma günü 120 çeyrek, 75 yarım altın sattığına göre, bu satıştan kaç lira elde etmiştir?

- A) 35 500
- B) 40 500
- C) 61 250
- D) 73 350

6. SORU (2013-15. soru)

Bir çiftçi tarlasının yarısına buğday ekliyor. Bu çiftçi, tarlasının diğer yarısının yüzde 20'sine yulaf, geri kalanına arpa ektiğine göre, bu tarlanın tamamının yüzde kaçına arpa ekmiştir?

- A) 25
- B) 35
- C) 40
- D) 65

7. SORU (2013-18. soru)

Zemini dikdörtgen şeklinde olan bir salona kenar uzunlukları 4 metre ve 5 metre olan dikdörtgen şeklinde bir halı seriliyor. Halı salonun zeminini ortaladığında, her bir duvarın halıya uzaklığı 1 metre oluyor.

Buna göre, zeminde halı serili olmayan alan kaç metrekaredir?

- A) 10
- B) 12
- C) 15
- D) 22

8. SORU (2014-5. soru)

Sayı doğrusunda 0 ile 2 arası, noktalarla 10 eş parçaya bölünüyor. Bu noktalardan, sıfırın sağındaki sekizinci noktaya karşılık gelen sayının ondalık gösterimi aşağıdaki-lerden hangisidir?

- A) 0,8 (0 tam, onda 8)
- B) 1,3 (1 tam, onda 3)
- C) 1,6 (1 tam, onda 6)
- D) 1,8 (1 tam, onda 8)

9. SORU(2014-14. soru)

Canan'ın odasındaki dolabın yerden yüksekliği 220 santimetre, çalışma masasının yerden yüksekliği ise 0,8 (sıfır tam, onda 8) metredir. Dolabın yüksekliği, çalışma masasının yüksekliğinden kaç santimetre fazladır?

- A) 300
- B) 228
- C) 212
- D) 140

10. SORU(2014-19. soru)

Kare şeklindeki bir arsa, birbirine eş olan 9 karesel bölgeye ayrılıyor. Bu bölgelerden birinin tamamına havuz yapılıyor. Havuzun çevresinin uzunluğu 32 metre olduğuna göre, havuz yapılmadan önce arsanın alanı kaç metrekaredir?

- A) 900
- B) 576
- C) 256
- D) 144

Extensive Writing in Tertiary Education

Behçet Erden ¹, Perihan Korkut ²

About the Article

Received: 03.08.2024

Accepted: 22.09.2024

Published: 23.10.2024

Keywords

L2 Writing

Extensive Writing

Writing Attitude

Gender

Writing

Abstract:

The current study seeks to find out whether Extensive Writing (EW) practices has an effect on attitudes of students towards writing and if their attitudes towards writing differ by gender. The study was conducted with two groups of intermediate level English language preparatory class students at a state university in Turkey. In the study, explanatory sequential design of mixed methods research was used for data collection and analysis procedures. In order to collect data, a four-week research lesson cycle was planned. Together with learners' written works, a questionnaire and learning reflection questions were used. The findings of the study revealed a notable improvement of writing performance in the experimental group. As for gender differences in attitudes and writing scores, there appeared significant differences in test scores of the control group, with males outperforming females. In the experimental group, however, there was no indication of gender-based difference neither in test scores nor in their attitudes regarding writing. By analyzing learning reflection questions, it was concluded that the participants were mostly positive about this new practice. These findings collectively suggest that while observable gains in writing skills are evident, the treatment did not have an effect on gender-related differences in writing.

For Citation

Erden, B. & Korkut, P. (2024). Extensive Writing in Tertiary Education. *MSKU Journal of Education*, 11(2), 207-228. DOI: 972010.21666/muefd.1509720

Learning English at high proficiency levels has become necessary since it is the leading language of instruction at the majority of universities. Owing to the fact that this is the last stage of education, there will be no such a setting in which university students can boost their writing skills. As Raimes (2002) states, one of the obvious benefits of second language (L2) writing is that it enhances learners' critical thinking skills by encouraging them to think. Zemelman, Daniels, and Hyde (1998) point out that L2 writing may boost the acquisition of other skills and subjects. It may also help individuals organize their thoughts and enhance their capacity for summarizing, analyzing, and reviewing, which in turn results in improved language use. According to Graham and Perin (2007), along with reading comprehension, writing proficiency is a sign of academic success and is seen as a fundamental skill in all spheres of life. However, not sufficient significance is given to this valuable skill before university education in the Turkish context although it is perceived as the most difficult skill to acquire (Çakır, 2010).

For the last decades, it has been suggested that improvement of L2 learners' writing abilities need to be emphasized. According to Haneda (2007), the reason for this is that foreign language departments at universities place priority on reading and speaking skills, while they underestimate the role of writing in language development. At this point, it is anticipated that EW, which involves conducting free writing activities on a variety of topics, may affect students' attitudes for writing and improve their writing grades. There are two main concerns of the study. The former is to figure out if EW has an effect on learners' attitudes towards writing, and the latter is to discover if there are gender differences in terms of learners' attitudes towards writing. It is believed that instruction via EW will turn learners into more efficient writers and affect their current attitudes in a positive way. The results of the study should be helpful to English teachers and instructors who work for both public and private institutions. As a result, they might be able to make use of the results of the study and modify their lesson accordingly.

¹ Gebze Technical University – berden@gtu.edu.tr – ORCID: 0000-0003-4339-2385

² Assoc. Dr. Mugla Sıtkı Kocman University – pkocaman@mu.edu.tr – ORCID: 0000-0002-5037-0267

Theoretical Background

L2 Writing

Writing in L2 has drawn a lot of attention since it is a communication tool as well. Supporting this perspective, Leki (2001) contends that English is gaining significance even in non-English speaking nations, particularly in professional writing contexts. Rao (2007) further emphasizes the cognitive benefits of writing in L2, asserting that it enhances students' thinking skills while generating and summarizing ideas. However, the challenge arises when learners' overall mastery of L2, which significantly affects their ability to write, is considered. Silva (1993) points out that L2 learners often struggle to produce appropriate texts due to deficiencies in their grammatical and lexical abilities. Weigle (2002) reinforces this perspective by stating that effective writing depends on the acquisition of essential grammar and vocabulary skills.

Many scholars have asserted that L2 learners' writing abilities in tertiary education need to be enhanced. Haneda (2007) ascribed this to the fact that university foreign language programs place a greater emphasis on reading comprehension and spoken proficiency than they do on writing in language teaching. However, writing as a productive skill is extremely important for enhancing one's language skills while learning a second language. In this regard, academic divisions at universities were able to update their curricula to include more writing studies. According to Heilenman (1991), the inclusion of L2 writing in university programs must improve students' proficiency any language. In other words, L2 writers need to be able to increase their level of cognitive and metalinguistic awareness in order to think about and reflect on their own learning experience. In light of this, the curricula need to include this feature of L2 writing.

Extensive Writing

Free writing, as defined by Elbow (1998), is a style of informal writing in which the writer starts writing and continues to do so in order to record thoughts and produce ideas. Elbow (1998) thinks that engaging in regular free writing exercises is the most useful approach to improving writing. However, extensive writing has not been defined precisely in previous research because it has not always been stressed in second or foreign language education. Using Sun's (2010) descriptions as a guide, extensive writing can be defined as writing on a wide range of topics, highlighting the presentation of ideas instead of the form, and respecting learners' preference to decide on the format or style. As in extensive reading, the focus of foreign language learners is directed toward fluency with extensive writing. Extensive writing in an EFL environment gives students the chance to practice their language skills in real-world settings, so these two notions are used interchangeably.

Although its benefits are obvious, extensive writing has certain drawbacks. According to Brown (2004), creating written content entails following organizational patterns and having well-organized thoughts. Harmer (2004) supports Brown by stating that writing calls for precise language use, which fosters language development and students struggle to find solutions while they are writing. Piltch (1979) also claims that writing can only be considered valuable if learners fully benefit from the editing and rewriting phases, which are not seen as essential in EW settings. Moreover, Bonzo (2008) states that while students' free writing can influence their production, persistent grammatical errors may impede future writing if not addressed through teacher feedback.

Writing Attitudes

For students, writing is frequently seen as a difficult skill. In order to assist students in developing their writing abilities, teachers use a range of strategies that students can learn and apply while they are writing. In this context, they are advised to further understand the attitudes of students towards writing since attitude plays a vital role in students' literacy learning. As highlighted by Unal & Iseri (2012), the most prominent factor, which directly influences reading and writing skills, is the attitude of learners toward these skills. This recognition has given rise to the idea that creating suitable educational environments is imperative for fostering positive attitudes and, consequently, improving the overall educational process.

There exist studies showing the immediate relationship between attitude and success in writing. In a study, Sarkhoush (2013) found that students who have positive attitudes did significantly better on

writing tasks compared to those with lower levels of attitudes. As Harris et al (1998) state, to detect the troubles while writing, it is necessary to consider learner attitudes, emotions and worries. Then, it is possible to have a clear vision of the causes of problems with this skill. In line with this, Buhrke, Henkels, Klene, and Pfister (2002) carried out a research study with the aim of finding ways to enhance their learners' writing capabilities and attitudes. The results revealed that students showed similar improvement through process writing. Additionally, in another study, Paker & Erarslan (2015) concluded that the writing attitudes of learners directly affect their capabilities in this skill.

On the other hand, it is understandable that attitude does not remain static, but can be changed through the process; thus, understanding attitude and its impact on the development of learners as writers is essential while leading the instruction of writing. When teachers discover this, their teaching practices will favorably be affected.

Gender and Writing

One of the most important things about language is that men and women use it in different ways. Due to the gender differences, they think differently, so they produce languages differently. To support this claim, Soori & Zamani (2012) stated that to have a more thorough comprehension of the link between language and gender, the differences between genders can be detected via writing. Sunderland (2000) found only a few studies on writing while synthesizing various studies on gender differences in language education. This could be explained by the fact that speaking ability is frequently used to assess linguistic ability; however, still cannot be an excuse for ignoring the value of writing.

There is increasing evidence in the literature (Camarata & Woodcock, 2006; Gibb, Fergusson, & Horwood, 2008) that girls outperform boys in academic achievement. More specifically, Peterson (2000) found that girls' writing was superior to boys' in addition to being more elaborate and in line with writing conventions. In a different study conducted by Kamari et al. (2012), the findings demonstrated that male students were better writers of opinion essays while female students were better writers of descriptive essays. Considering the issue comprehensively, teachers should be aware of the unique features of their students so as to adapt their teaching to meet their needs, especially because learner-centered instruction is the actual focus of education. One of the areas connected to the traits and abilities of students may be the impact of gender on learning, and specifically, the ability to write.

This study endeavors to address the scarcity of research on extensive writing. Additionally, the study will also contribute to second language research by expanding the scope of the ongoing discussion regarding the use of extensive writing. By providing a real-world context for the application of extensive writing strategies, the research aims to offer insights and practical considerations for educators and institutions interested in conducting similar studies. In line with these, the research questions that guide this study are as follows:

1. Does EW have an effect on students' attitudes?
2. Does attitude towards writing differ by gender?

Methodology

Research design

Prior to the study, ethical approval was obtained from Muğla Sıtkı Koçman University Social Sciences and Humanities Ethics Committee with protocol number 230014 and resolution number 27 on 15.02.2023. All the participants took part in this study on a voluntary basis, and their identity was kept confidential.

In the current study, explanatory sequential design of mixed methods research was used for data collection and analysis procedures. As Creswell & Clark (2017) state, such a design can yield a more complete understanding of the phenomenon in question. Moreover, the study utilizes a convenience-sampling method in which the participants are selected according to convenience and availability (Creswell 2014).

Setting and Participants

The study was conducted at a state university in Turkey and the department of foreign languages students were the target population. The participants were the students of two intermediate classes consisting of 30 students, 15 of whom were assigned as the experimental group and the other 15 as the control group. The difference in the distribution of gender in the groups was calculated with the chi-square test. The gender distributions in both groups were similar.

Table 1. Distribution of Gender Within Groups

Gender		Group		p
		Control	Experiment	
Male	n	5	7	.47
	%	41.7%	58.3%	
Female	n	10	8	
	%	55.6%	44.4%	

Data Collection Instruments

In the study, learners' actual written works were used as the actual source of data. Together with these, a Likert-scale questionnaire, consisting of 18 items, designed by Erdoğan (2013) was also benefited. Cronbach Alpha reliability coefficient of the tool was calculated as .92. Initially, the questionnaire was administered as a pre-test to discover the writing attitudes of students, and at the end of the four-week study, it was given out once more to determine whether there had been any changes in participants' attitudes through EW. As for the qualitative part of the study, learning reflection questions were administered in order to collect more in-depth data.

Data Collection Procedure

The study was conducted in the spring term of 2022 – 2023 academic year. In order to collect data, a four-week research lesson cycle was planned. In the beginning phase of the lesson, as mentioned previously, a writing attitude questionnaire was administered in both classes and after that, subjects of the experimental group were asked to choose a topic among the three topics provided and write an opinion essay so that the preliminary scores could be determined. In order to obtain reliable data, students were asked to write four different types of essays, which were analysis, argumentative, effect, and cause. Each week, the students participated in some sample brainstorming activities in the classroom to generate ideas for their writing, as they had not yet engaged in EW activities. This helped them write more easily. Although there is no evaluation in extensive writing, in order to follow the developmental process in detail, feedback was provided during the process. At the end of the fourth week, the questionnaire was administered again to figure out if there were any changes in learner attitudes. Following this, students in the experimental group were again given a set of opinion topics and asked to write an opinion essay with the aim of gathering their post-test scores. After the study, five students from the experimental group were chosen and asked to respond to learning reflection questions about the treatment.

Data Analysis Procedure

The students' papers were graded by two instructors to meet the criteria of inter-rater reliability. As the second rater, a colleague, who has over ten years of teaching experience at various higher education settings, was asked for help and accompanied the researcher. Together with the participants' writing scores, data gathered from learners' written works and the attitude questionnaire were also analyzed to draw a conclusion. As for the qualitative part of the study, learning reflection questions were used and gathered data was analyzed accordingly.

Beginning with the opinion essay and for the following writing sessions, the written outputs of students were graded by two teachers and the criteria reliability was met by Cohen's Kappa (κ : .742). In addition, while grading the papers, a reliable and valid rubric, being used at the same institution, was used to ensure the objectivity. In addition, responses to the questionnaire were statistically analyzed via SPSS 25.0. Descriptive statistics were shown as mean \pm standard deviation values for continuous variables. The Kolmogorov-Smirnov test was employed to find out if the data met normality criteria. In the study,

non-parametric methods were used because the data measured did not comply with normal distribution ($p = 0.01$), and the number of groups was below $n = 30$. In addition, Mann Whitney U test was applied for comparisons between groups. Wilcoxon sign test analysis was used to determine the pre-and post-test attitude levels within the groups. In the study, $p < 0.05$ was accepted as the critical decision-making value. In addition to these, students' answers to the reflection questions were analyzed to visualize how the treatment affected them.

Findings

The first research question was “Does EW have an effect on students' attitudes?”. In order to reach a conclusion, students' pre-test and post-test scores were analyzed, and the results are shown below in Table 2.

Table 2. Writing Scores and Attitudes Within Groups

Measurement	Group		p
	Control	Experiment	
	X±sd	X±sd	
Pre-EW writing score	68.53±12.05	73.2±11.29	.18
Post-EW writing score	70.93±10.87	80.87±10.34	.01*
Pre-EW attitude	2.79±.79	2.85±.93	.32
Post-EW attitude	3.06±.69	3.11±.73	.29

In the control group, the pre-test scores, initially at 68.53, showed a modest increase to 70.93 in the post-test, but this increase did not show statistical significance ($p = .18$). However, in the experimental group, writing scores showed a significant increase of 73.2 to 80.87 which revealed a notable difference within the experimental group with higher scores ($p = .01$, $p < 0.05$). These findings collectively suggest that EW was an effective application in increasing students' writing scores ($p < .05$). However, considering the writing attitude scale scores, it can be seen that the treatment did not yield a significant improvement. The second research question was “Does attitude towards writing differ by gender?”. After gathering the necessary data, students' pre-test and post-test scores were analyzed by gender and the results are shown below as Table 3.

Table 3. Writing Scores and Attitudes by Gender

Groups	Measurement	Gender		p
		Male	Female	
		X±sd	X±sd	
Control	Pre-EW writing score	75.6±9.71	65±11.93	.01*
	Post-EW writing score	77.6±8.14	67.6±10.82	.01*
Experiment	Pre-EW writing score	69.43±11.15	76.5±11.03	.06
	Post-EW writing score	78.14±11.57	83.25±9.24	.19
Control	Pre-EW attitude	.23±.10	.25±.12	.74
	Post-EW attitude	.25±.13	.27±.14	.62
Experiment	Pre-EW attitude	.23±.11	.24±.15	.81
	Post-EW attitude	.25±.12	.28±.19	.38

Within the control group, statistically significant differences in gender were identified in both pre and post-test writing scores, with males outperforming females ($p = .01^*$). However, no significant gender differences were found in attitudes towards writing. On the contrary, in the experimental group, there were no significant gender-based differences in pre- or post-test scores or attitudes regarding writing. These findings suggest that the treatment did not have an effect on gender-related differences in writing performance, particularly within the experimental group. ($p > .05$).

In addition, the score and attitude improvement levels of both control and experimental group individuals were calculated before and after the EW application. In the calculation, improvement scores were found by subtracting pre-test attitudes from post-test success levels. High scores indicate high progress.

Table 4. The level of improvement within groups

Measurement	Group		p
	Control X±sd	Experiment X±sd	
Score Improvement	2.40±1.88	7.67±2.85	.01*
Attitude Improvement	.26±.12	.25±.13	.88

Table 4 shows a statistically significant difference in score improvement ($p = .01^*$), which suggests that the writing scores of the experimental group improved notably far more than that of the control group. However, attitude improvement exhibited no significant difference within the groups. According to these results, the experimental group showed an average improvement of 7.67 ± 2.85 , while the control group showed an average improvement of 2.40 ± 1.88 . This indicates that the development of the experimental group is significantly higher than the control group. This finding underlines the effectiveness of EW practices ($p = .01$) in improving writing abilities. As for writing attitudes, the participants in both the experimental and control groups did not show statistically significant changes ($p = .88$), which suggests that the EW application may not be a useful strategy for enhancing writing attitudes.

On top of that, to have a clear picture of the issue, Table 5 below shows the level of improvement by gender.

Table 5. The level of improvement by gender

Measurement	Group	Male	Female	p
		X±sd	X±sd	
Writing Score	Control	2.00±1.73	2.60±2.01	.67
	Experiment	8.71±1.98	6.75±3.28	.04*
Writing Attitude	Control	.24±.12	.27±.12	.73
	Experiment	.24±.12	.26±.18	.71

The examination of writing attitudes and scores for all groups and genders is presented in Table 5. The findings presented no significant differences in the writing development levels among male and female students in the control group ($p = .67$). However, in the experimental group, male participants' development significantly outpaced that of their female counterparts, indicating that male students benefited more from the EW practices ($p = .04$). Gender did not appear to have a significant effect on the development of writing attitudes, since the levels of development for male and female students in the control group ($p = .73$) and the experimental group ($p = .71$) were similar.

In conclusion, the results indicate that the EW practices are mostly effective in improving writing skills, especially for the experimental group. Thus, the results of the study may assist teachers in enhancing their students' writings. Although it was found out that EW treatment improved writing ability, it did not have an impact on attitude levels of the subjects. Therefore, it would not be wrong to say that additional research is needed regarding writing attitudes.

Analysis of Learning Reflection Questions

Following the study, four learning reflection questions were administered to five students of the experimental group. Their responses to the questions revealed that even though they mentioned some drawbacks, most of them appreciated the study.

S1 stated that he liked the activity, and he became more self-confident while writing. On the other hand, he stated that the activity began to make him feel monotonous. S2 claimed that she began to write quicker

and more comfortably, but as a drawback, she found the activity boring due to its being repetitive. S3 mentioned that in addition to writing confidence developed by writing in different essay types, the activity enlarged her vocabulary knowledge and developed her grammatical skills. S4 valued the treatment and stated that it helped him develop his language through feedback he received. He also added that he began to write more often. S5 claimed that she liked the activity and wished to have more writing in various other styles. She further stated that she could observe how her writing developed in time.

In general, the students stated that the novel writing approach was beneficial in enhancing their writing abilities, elevating their language comprehension, and yielding diverse individual advantages like enhanced vocabulary, precision in grammar, and self-assurance when writing. Furthermore, the students' feedback emphasized how well the EW practice supported their language development and promoted a positive learning environment. These findings also imply that the treatment's advantages were above any possible disadvantages, which include occasional boredom during EW.

Analysis of Weekly Selected Topics

Following the four-week EW treatment, T-S discussion sessions, during which students were asked about their topic preferences, was organized. Table 6 below shows the topics provided each week.

Table 6: Weekly topics.

<p>Week 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analysis: "Why do people want to learn foreign languages?" • Analysis: "Why do we need to respect people?" • Analysis: "How does the internet shape the way we think?"
<p>Week 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumentative: "Is it ethical to replace human workers with automation?" • Argumentative: "Is there too much focus on diets today?" • Argumentative: "Should climate change be a governmental issue?"
<p>Week 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Effect: "What are the effects of social media on adolescent development?" • Effect: "What are the effects of tablet use on children?" • Effect: "What are the effects of overpopulation on the environment?"
<p>Week 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cause: "What are the reasons for social media to be popular?" • Cause: "What are some of the reasons of bullying?" • Cause: "What are the effects of the invention of the internet on technology?"

With ten students choosing it in Week 1, "*How does the internet shape the way we think?*" was the topic that was mostly chosen. Due to the internet's widespread influence in today's society, this topic probably grabbed the interest of the students. There was a moderate amount of interest in the topics "*Why do people want to learn foreign languages?*" and "*Why do we need to respect people?*" by the two and three selections respectively.

In Week 2, the topic "*Is it ethical to replace human workers with automation?*" gathered the highest number of selections with eight students. In their essays, most probably as it is an up-to-date topic, students mainly discussed the consequences of automation and loss of employment together with technological advancement. The topics "*Should climate change be a governmental issue?*" and "*Is there too much focus on diets today?*" received five and two selections respectively, suggesting varying degrees of interest in these issues.

In Week 3, eight students chose the topic "*What are the effects of overpopulation on the environment*". It is likely that this topic captured students' attention because of the growing concerns about the effect of rapid population growth on environment. The topics "*What are the effects of social media on adolescent development?*" and "*What are the effects of tablet use on children?*" received four and three selections respectively, showing a moderate level of interest in exploring the influence of technology on the younger generation.

In Week 4, the topic "*What are the reasons for social media to be popular?*" was the most popular choice, with eleven students. Students might have driven to this issue due to their familiarity with social

media platforms and their eagerness to better understand it. There were four responses to the question "*What are the effects of the invention of the internet on technology?*" indicating interest in discussing the internet's effect on technology. There was a lack of interest to the topic "*What are some of the reasons of bullying?*" as nobody chose it.

Analyzing the topics, it is apparent that the popularity of topics varied across the weeks. The topics related to the impact of technology, the internet, and societal issues received higher interest, which suggests that learners were mostly interested in technology and its various effects on people. It is a well-known fact that learners as individuals have different interests, so what appeals one may not attract the attention of the other. Therefore, it is important to provide a range of topics considering learner differences if the aim is to create a more engaging learning environment.

Discussion

The focus of the current study was to figure out whether EW has an effect on learners' attitudes and if attitudes towards writing differ by gender. The results proved that in addition to traditional methods of writing instruction, when they are given a chance, students can do better via EW as it enables repeated practice.

The results of the study are beneficial in that they provide perspective to the effectiveness of EW in enhancing learners' writing skills. Despite the improvement in writing scores of the control group due to ongoing writing lessons, the level of improvement was higher in the experimental group, which can be attributed to EW treatment. In addition, the results are consistent with the previous research by Zhang and Guo (2016) and Li et al. (2015) which also highlight the effect of EW on writing ability.

Analysis of learners' writing scores and attitudes towards writing revealed that pre-test scores in the control group, which started at 68.53, showed a slight increase to 70.93 in the post-test; however, this increase did not reach statistical significance ($p = .18$). On the other hand, there was a notable increase in writing scores in the experimental group from 73.2 to 80.87, confirming a significant improvement ($p = .01, p < .05$).

As for gender differences in attitudes and writing scores, the analysis revealed an evident difference between the experimental and control groups. Within the control group, there were significant differences in the pre- and post-test writing scores, with males outperforming females ($p = .01^*$). Nonetheless, there were no noticeable gender differences in this group's attitudes towards writing. What is more, there were no gender-based differences in the experimental group's writing scores or attitudes. In addition, calculating the improvement levels, a significant improvement in writing scores was observed in the experimental group ($p = .01^*$), with an average improvement of 7.67 ± 2.85 compared to the control group's 2.40 ± 1.88 . On the other hand, neither group's attitudes regarding writing significantly changed ($p = .88$). Gender specific analysis also revealed that, although there were no gender-based differences in the improvement of writing scores for the control group, male participants in the experimental group showed an improvement of $p = .04^*$.

Following the study, four learning reflection questions were used to elicit reflective insights from five participants in the experimental group. The results showed that the participants largely had positive feelings regarding the EW intervention, noting the utility of the EW practice in boosting writing skills, enhancing language proficiency, and providing diverse personal benefits, such as improved vocabulary, grammar accuracy, and increased confidence in writing. Although they acknowledged the advantages, a few participants reported experiencing times of monotony and boredom due to the practice's repetitive nature. Notwithstanding the drawbacks, learners' opinions were mostly positive and they emphasized the efficacy of the new writing technique in promoting language development. The comments also highlight the potential advantages of the EW practice that make considerable contribution to students' language abilities and writing confidence. Analyzing student choices regarding the topics chosen, the variation in topic popularity from week to week highlights the value of having a range of topics that appeal to individual preferences and support a more engaging learning environment that covers different interests, experiences, and learning styles.

One reason why EW is effective could be that it gives students the chance to write and get feedback on their work. According to Hinkel (2004), this kind of education enables students to participate in the writing process in a more comprehensive manner, which could aid in their development of a better comprehension of the writing process as well as an improvement in their writing abilities. Additionally, EW can help learners develop their vocabulary and grammar skills, as well as their ability to express

their ideas clearly and coherently (Silva & Matsuda, 2002). In addition, by using indirect uncoded feedback, the learners are forced to activate their previous knowledge to correct their own mistakes. Moreover, it leads learners to collaborate while trying to figure out what their mistakes are. It is impossible to overlook the positive effects of corrective feedback since it helps language learners recognize their mistakes. Teachers should therefore be aware of the potential of the various forms of corrective feedback, use them appropriately, and benefit from these tactics in raising their students' language awareness. Additionally, students feel less restricted and may write better when given the freedom to choose the topic they are expected to write about. This can lead to a shift in their attitudes from negative to positive. According to Heaton and Pray (1982), when students have freedom to select their own topics, they feel less restricted and develop more positive attitudes towards writing. Moreover, in terms of grammar and vocabulary, learners had a chance to write without worrying about grammar and vocabulary. This also made them aware of the joy of writing, as one of the key features of EW is to help learners write in a way through which writers have the pleasure of writing. In sum, all of the aforementioned outcomes demonstrate how effective EW is in improving learners writing scores. The positive feedback from students reinforces the value of the EW practice in fostering a positive learning experience. Furthermore, understanding individual preferences, as demonstrated by subject choices, highlights the importance of providing a variety of learning opportunities to engage students effectively. These findings highlight the need for specific strategies that focus on both the cognitive and affective dimensions of language learning to ensure a comprehensive improvement in students' overall writing experiences.

Conclusion

The results of this study reveal that the implementation of EW technique has a positive impact on students' writing skills despite the limitations of the study, including the small sample size, but no impact on their attitudes towards writing. The majority of students expressed satisfaction with the writing practice and highlighted the benefits they experienced; including improved expression of ideas, vocabulary usage, grammar accuracy, and overall confidence in writing. These results are consistent with previous research that emphasizes the importance of structured approaches to writing instruction (Jones, 2018). From this perspective, EW practice is necessary for the sake of making students accustomed to the habit of writing. As for the teachers' role, curriculum design may be impossible, but designing lessons accordingly is in their control, so an action plan that a teacher can take will yield more fruitful results in the long run regarding writing achievement.

Limitations

Although the activity has been quite useful on the part of learners, there are some limitations for teachers. First of all, it could be hard for teachers to engage students whose level is beginner or elementary. Especially, the correct type of feedback should be considered in detail. Another one is that extensive writing does not include assessment, but, because of school policies, teachers may have to assess students' papers. In addition, due to time constraints, teachers might not implement such a writing activity fruitfully. In addition, the sample size should be considered as it may limit the generalizability of the findings. Besides these, not checking grammar, spelling and vocabulary could lead to some problems in terms of accuracy in the long run. The participants' opinions and experiences regarding the new practice could be influenced by their own perceptions and expectations, which may conflict with objective measures of improvement. More importantly, students can develop a sense of giving positive feedback regarding the activity because they may want to meet the researcher's expectations, and as a result, this belief may have affected learners' answers negatively.

Implications for Teaching Writing

EW can be approved as an integrated teaching method as it fosters not only vocabulary and grammar, but overall language proficiency as well. Unlike intensive writing, EW aims to improve writing fluency via various topics and styles that address different learner traits. Teachers can benefit from this method of writing instruction in their classes by integrating free writing activities into their lesson plans. When students write without worrying about being evaluated and feel the freedom, they will become more relaxed and engaged, and as a result, positive outcomes will emerge. As for the feedback, providing

uncoded forms will aid their critical thinking skills and contribute to collaboration in the classroom. In sum, it is anticipated that with the aid of EW, learners become more proficient writers and language users.

Suggestions for Further Studies

This research study aims to contribute to further studies by providing actual implications of EW in a tertiary level-learning environment by revealing the effects of EW on gender and attitude towards writing. In line of this, further studies may specifically explore language aspects such as vocabulary and grammar. In addition, it would be beneficial for all teachers and instructors to conduct similar studies about the impacts of EW in different educational settings, with students at different levels. On top of this, further studies may also focus on the long-term effects of EW on attitudes towards writing and integrated with other skills, success in general language proficiency. Conducting studies on these aspects would help us understand on a large scale how EW affects writing instruction and what innovations it will bring about in language education.

References

- Bonzo, J. D. (2008). To assign a topic or not: Observing fluency and complexity in intermediate foreign language writing. *Foreign Language Annals*, 41(4), 722-735. DOI:10.1111/j.1944-9720.2008.tb03327.x
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2004). Language assessment. *Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Buhrke, L., Henkels, L., Klene, J., & Pfister, H. (2002). *Improving Fourth Grade Students' Writing Skills and Attitudes*.
- Camarata, S., & Woodcock, R. (2006). Sex differences in processing speed: Developmental effects in males and females. *Intelligence*, 34(3), 231-252. DOI:10.1016/j.intell.2005.12.001
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2014). The selection of a research approach. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 2014, 3-24.
- Çakır, İ. (2010). Why is writing skill difficult to gain in foreign language teaching. *Institute of Social Sciences Journal*, 28, 165-176.
- Elbow, P. (1998). *Writing without teachers*. Oxford University Press, USA. DOI:10.1093/oso/9780195120165.001.0001
- Erdogan, T. (2013). The effect of creative drama method on preservice classroom teachers' writing skills and attitudes towards writing. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(1), 45-61. DOI: 10.14221/ajte.2013v38n1.5
- Gibb, S. J., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2008). Gender differences in educational achievement to age 25. *Australian Journal of Education*, 52(1), 63-80. DOI: 10.1177/000494410805200105
- Godwin-Jones, R. (2018). Second language writing online: An update. *Language Learning & Technology*, 22(1), 1-15. DOI: 10.125/44574
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, 99(3), 445. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.445
- Haneda, M. (2007). Modes of engagement in foreign language writing: An activity theoretical perspective. *Canadian Modern Language Review*, 64(2), 297-327. DOI: 10.3138/cmlr.64.2.297
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. London: Longman
- Harris, K. R., Schmidt, T., & Graham, S. (1998). Every child can write: Strategies for composition and self-regulation in the writing process. *Advances in teaching and learning*, 2, 131-167.
- Heaton, H., & Pray, P. (1982). Writing anxiety: Reasons and reduction techniques. *Wisconsin English Journal*, 24(3), 2-7.
- Heilenman, L. (1991). Writing in foreign language classrooms: process and reality. In: *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* (pp. 273-288). Washington, DC: Georgetown University Press

- Hinkel, E. (2004). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. Routledge. DOI: 10.4324/9781410609427
- Kamari, E., Gorjian, B., & Pazhakh, A. (2012). Examining the effects of gender on second language writing proficiency of Iranian EFL students: Descriptive vs. opinion one-paragraph essay. *Advances in Asian Social Sciences (AASS)*, 3(4), 217-226.
- Leki, I. (2001). Material, educational, and ideological challenges of teaching EFL writing at the turn of the century. *International Journal of English Studies*, 1(2), 197-209.
- Li, J., Link, S., & Hegelheimer, V. (2015). Rethinking the role of automated writing evaluation (AWE) feedback in ESL writing instruction. *Journal of second language writing*, 27, 1-18. DOI:10.1016/j.jslw.2014.10.004
- Paker, T., & Erarslan, A. (2015). Attitudes of the preparatory class students towards the writing course and their attitude-success relationship in writing. *Journal of Language and linguistic Studies*, 11(2), 1-11.
- Peterson, S. (2000). Fourth, sixth, and eighth graders' preferred writing topics and identification of gender markers in stories. *The Elementary School Journal*, 101(1), 79-100. DOI: 10.1086/499660
- Piltch, Charles. (1979). *Problems with Freewriting [microform] / Charles Piltch*. [Washington, D.C.] : Distributed by ERIC Clearinghouse
- Raimes, A. (2002). Ten steps in planning a writing course and training teachers of writing. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 306-314. DOI:10.1017/cbo9780511667190.043
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT journal*, 61(2), 100-106. DOI: 10.1093/elt/ccm002
- Sarkhoush, H. (2013). Relationship among Iranian EFL Learners' Self-efficacy in Writing, Attitude towards Writing, Writing Apprehension and Writing Performance. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(5). DOI: 10.4304/jltr.4.5.1126-1132
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL quarterly*, 27(4), 657-677. DOI: 10.2307/3587400
- Silva, T., & Matsuda, P. K. (2002). Writing. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 251-266). London: Arnold.
- Soori, A., & Zamani, A. A. (2012). Language features in the writing of male and female students in English and Persian. *European Journal of Social Sciences*, 33(2), 324-329.
- Sun, Y. C. (2010). Extensive writing in foreign-language classrooms: A blogging approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 327-339. DOI: 10.1080/14703297.2010.498184
- Sunderland, J. (2000). Issues of language and gender in second and foreign language education. *Language teaching*, 33(4), 203-223. DOI: 10.1017/s0261444800015688
- Weigle, S. C. (2002). Assessing writing. *Ernst Klett Sprachen*. DOI: 10.1017/CBO9780511732997
- Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. A. (1998). Best practice: *New standards for teaching and learning in America's schools*.
- Zhang, W. L. (2016). A Peer Response Writing Activity for College Level Japanese Classes. *Japanese Learning and Research*, 182, 86-91.

* For the current study, ethical approval was obtained from Mugla Sıtkı Kocman University Social Sciences and Humanities Ethics Committee with protocol number 230014 and resolution number 27 on 15.02.2023. All the participants took part in this study on a voluntary basis, and their identity was kept confidential.

** The contribution rates of the authors to this article are equal.

Üniversite Eğitiminde Kapsamlı Yazma

Behçet Erden¹, Perihan Korkut²

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.08.2024

Kabul Tarihi: 22.09.2024

Yayın Tarihi: 23.10.2024

Anahtar Kelimeler

İkinci Dilde Yazma

Kapsamlı Yazma

Yazma Tutumu

Cinsiyet

Yazma

Özet

Mevcut çalışma, Kapsamlı Yazma (KY) uygulamalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde bir etkisi olup olmadığını ve yazmaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmayı amaçlamaktadır. Çalışma, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde orta düzeyde İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören iki grup öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada, veri toplama ve analiz prosedürleri için karma yöntem araştırmalarının açıklayıcı ardışık tasarımı kullanılmıştır. Veri toplamak için dört haftalık bir araştırma ders döngüsü planlanmıştır. Öğrencilerin yazılı çalışmalarlarıyla birlikte bir anket ve öğrenme yansıtma soruları kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, deney grubunda yazma performansında dikkate değer bir iyileşme olduğunu ortaya koymuştur. Tutumlar ve yazma puanlarındaki cinsiyet farklılıklarına gelince, kontrol grubunun test skorlarında erkeklerin kadınlardan daha iyi performans gösterdiği önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ancak deney grubunda, ne test skorlarında ne de yazmaya ilişkin tutumlarında cinsiyete dayalı bir fark belirtisi bulunamamıştır. Öğrenme yansıtma soruları analiz edilerek, katılımcıların bu yeni uygulama konusunda çoğunlukla olumlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular toplu olarak, yazma becerilerinde gözlemlenebilir kazanımlar olduğu halde, uygulamanın yazma becerisindeki cinsiyete bağlı farklılıklar üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Atf için

Erden, B. ve Korkut, P. (2024). Üniversite Eğitiminde Kapsamlı Yazma. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 207-228. DOI: 10.21666/muefd.1509720.

İngilizceyi ileri yeterlilik seviyelerinde öğrenmek, üniversitelerin çoğunda İngilizcenin eğitim dili olmasından dolayı gerekli hale gelmiştir. Eğitimin son aşaması olması nedeniyle, üniversite öğrencilerinin yazma becerilerini artıracakları başka bir ortam daha olmayacaktır. Raimes'in (2002) belirttiği gibi, ikinci dilde yazmanın bariz faydalarından biri, öğrencileri düşünmeye teşvik ederek eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesidir. Zemelman, Daniels ve Hyde (1998), ikinci dilde yazmanın diğer becerilerin ve konuların edinimini artıracaklarını belirtmektedir. Ayrıca, bireylerin düşüncelerini organize etmelerine ve özetleme, analiz etme ve gözden geçirme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve bu da gelişmiş dil kullanımıyla sonuçlanır. Graham ve Perin'e (2007) göre, okuduğunu anlama ile, yazma yeterliliği akademik başarının bir işaretidir ve yaşamın her alanında temel bir beceri olarak görülmektedir. Ancak Türkiye'de üniversite öncesi dönemde edinilmesi en zor beceri olarak algılanan bu değerli beceriye yeterli önem verilmemektedir (Çakır, 2010).

Son on yıllarda, yabancı dil öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinin vurgulanması gerektiği öne sürülmektedir. Haneda'ya (2007) göre bunun nedeni, üniversitelerdeki yabancı dil bölümlerinin okuma ve konuşma becerilerine öncelik vermesi, yazmanın dil gelişimindeki rolünü göz ardı etmeleridir. Bu noktada, çeşitli konularda serbest yazma etkinlikleri yürütmeyi içeren kapsamlı yazmanın (KY), öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını etkileyebileceği ve yazma notlarını iyileştirebileceği öngörülmektedir. Çalışmanın iki temel kaygısı vardır. Birincisi, KY'nin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde bir etkisi olup olmadığını anlamak, ikincisi ise öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları açısından cinsiyet farklılıkları olup olmadığını keşfetmektir. KY yoluyla öğretimin, öğrencileri daha etkili yazarlar haline getireceğine ve mevcut tutumlarını olumlu yönde etkileyeceğine inanılmaktadır. Çalışmanın sonuçları hem kamu hem de özel kurumlarda çalışan

¹ Gebze Teknik Üniversitesi – berden@gtu.edu.tr – ORCID: 0000-0003-4339-2385

² Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi – pkocaman@mu.edu.tr – ORCID: 0000-0002-5037-0267

İngilizce öğretmenleri ve eğitimcileri için yararlı olması beklenmektedir. Sonuç olarak, çalışmanın sonuçlarından yararlanabilir ve derslerini çalışmanın sonuçlarına göre revize edebilirler.

Kuramsal Çerçeve

İkinci Dilde Yazma

İkinci dilde yazma, bir iletişim aracı olduğu için çok fazla ilgi çekmiştir. Bu bakış açısını destekleyen Leki (2001), İngilizcenin İngilizce konuşulmayan ülkelerde bile, özellikle profesyonel yazma bağlamında önem kazandığını ileri sürmektedir. Rao (2007), ikinci dilde yazmanın bilişsel faydalarını vurgulayarak, öğrencilerin fikir üretirken ve özetlerken düşünme becerilerini geliştirdiğini ileri sürmektedir. Ancak, zorluk, öğrencilerin yazma becerilerini önemli ölçüde etkileyen ikinci dildeki genel yetkinlikleri dikkate alındığında ortaya çıkmaktadır. Silva (1993), yabancı dil öğrencilerinin genellikle dil bilgisi ve sözcük dağarcığındaki eksiklikler nedeniyle uygun metinler üretmekte zorlandıklarını belirtmektedir. Weigle (2002), etkili yazmanın temel dil bilgisi ve kelime dağarcığı becerilerinin edinilmesine bağlı olduğunu belirterek bu bakış açısını desteklemektedir.

Birçok bilim insanı, yükseköğretimde yabancı dil öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Haneda (2007), bunu üniversite yabancı dil programlarının dil öğretiminde yazmaya kıyasla okuduğunu anlama ve konuşma yeterliliğine daha fazla önem vermesine bağlamıştır. Ancak, üretken bir beceri olarak yazma, ikinci bir dil öğrenirken kişinin dil becerilerini geliştirmek için son derece önemlidir. Bu bağlamda, üniversitelerdeki akademik bölümler müfredatlarını daha fazla yazma çalışması içerecek şekilde güncelleyebilmişlerdir. Heilenman'a (1991) göre, üniversite programlarına ikinci dilde yazmanın dahil edilmesi, öğrencilerin herhangi bir dildeki yeterliliğini geliştirmelidir. Başka bir deyişle, ikinci dilde yazanların kendi öğrenme deneyimleri hakkında düşünüp bunları yansıtabilmek için bilişsel ve üst dilbilimsel farkındalık düzeylerini artırabilmeleri gerekir. Bunun ışığında, mevcut müfredatların ikinci dilde yazmanın bu özelliğini de içermesi gerekmektedir.

Kapsamlı Yazma

Elbow (1998) tarafından tanımlanan serbest yazma, yazarın yazmaya başladığı ve düşüncelerini kaydetmek ve fikir üretmek için yazmaya devam ettiği resmi olmayan bir yazma tarzıdır. Elbow (1998), düzenli serbest yazma alıştırmaları yapmanın yazmayı geliştirmek için en yararlı yaklaşım olduğunu düşünmektedir. Ancak, kapsamlı yazma, ikinci veya yabancı dil eğitiminde her zaman vurgulanmadığı için önceki araştırmalarda kesin bir şekilde tanımlanmamıştır. Sun'ın (2010) tanımını bir rehber olarak kullanarak, kapsamlı yazma, çok çeşitli konularda yazmak, biçimden ziyade fikirlerin sunumunu vurgulamak ve öğrencilerin biçime veya stile karar verme tercihlerine saygı göstermek olarak tanımlanabilir. Kapsamlı okumada olduğu gibi, yabancı dil öğrencilerinin odağı kapsamlı yazmada akıcılığa yöneliktir. Yabancı dil olarak İngilizce bağlamında kapsamlı yazma, öğrencilere dil becerilerini gerçek dünya ortamlarında uygulama şansı verir, bu nedenle bu iki kavram birbirinin yerine kullanılabilir.

Faydaları açık olsa da kapsamlı yazmanın bazı dezavantajları vardır. Brown'a (2004) göre, yazılı içerik oluşturmak örgütsel kalıpları takip etmeyi ve iyi organize edilmiş düşüncelere sahip olmayı gerektirir. Harmer (2004), yazmanın dil gelişimini destekleyen doğru dil kullanımını gerektirdiğini ve öğrencilerin yazarken çözüm bulmakta zorlandığını belirterek Brown'ı destekler. Ayrıca Piltch (1979), yazmanın ancak öğrencilerin KY ortamlarında önemli görülmeyen düzenleme ve yeniden yazma aşamalarından tam olarak yararlanmaları durumunda değerli kabul edilebileceğini iddia eder. Dahası, Bonzo (2008), öğrencilerin serbest yazılarının üretimlerini etkileyebileceğini, ancak öğretmen geri bildirimleriyle ele alınmadığı takdirde kalıcı dil bilgisi hatalarının gelecekteki yazıları engelleyebileceğini belirtir.

Yazma Tutumları

Öğrenciler için yazma sıklıkla zor bir beceri olarak görülür. Öğretmenler öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için öğrencilerin yazarken öğrenebilecekleri ve uygulayabilecekleri bir dizi strateji kullanır. Bu bağlamda, tutum öğrencilerin okuryazarlık öğreniminde hayati bir rol oynadığından, öğretmenlere öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını daha iyi anlamaları önerilir. Unal & Iseri (2012) tarafından vurgulandığı gibi, okuma ve yazma becerilerini doğrudan etkileyen en belirgin faktör, öğrencilerin bu becerilere yönelik tutumudur. Bu durum, olumlu tutumları teşvik etmek ve

dolayısıyla genel eğitim sürecini iyileştirmek için uygun eğitim ortamları yaratmanın zorunlu olduğu fikrinin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Tutum ve yazma başarısı arasındaki doğrudan ilişkiyi gösteren çalışmalar mevcuttur. Sarkhoush (2013) yaptığı bir çalışmada, olumlu tutumlara sahip öğrencilerin, tutumları daha düşük olanlara kıyasla yazma görevlerinde önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiğini bulmuştur. Harris vd. (1998) belirttiği gibi, yazarken yaşanan sorunları tespit etmek için, öğrencinin tutumlarını, duygularını ve endişelerini dikkate almak gerekir. Daha sonra, bu beceriyle ilgili sorunların nedenlerine dair net bir vizyona sahip olmak mümkündür. Buna paralel olarak, Buhrke, Henkels, Klene ve Pfister (2002), öğrencilerinin yazma yeteneklerini ve tutumlarını geliştirmenin yollarını bulma amacıyla bir araştırma çalışması yürütmüştür. Sonuçlar, öğrencilerin süreç yazma yoluyla benzer bir gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Ek olarak, başka bir çalışmada, Paker ve Erarslan (2015), öğrencilerin yazma tutumlarının bu becerideki yeteneklerini doğrudan etkilediği sonucuna varmıştır.

Öte yandan, tutumun statik kalmaması, ancak süreç yoluyla değiştirilebilmesi anlaşılabilir bir durumdur; bu nedenle, tutumu ve öğrencilerin yazar olarak gelişimi üzerindeki etkisini anlamak, yazma eğitimine liderlik ederken önemlidir. Öğretmenler bunu keşfettiklerinde, öğretim uygulamaları olumlu yönde etkilenecektir.

Cinsiyet ve Yazma

Dil hakkında en önemli şeylerden biri, erkeklerin ve kadınların dili farklı şekillerde kullanmasıdır. Cinsiyet farklılıkları nedeniyle farklı düşünürler, bu nedenle dilleri farklı üretirler. Bu iddiayı desteklemek için Soori ve Zamani (2012), dil ve cinsiyet arasındaki bağlantıyı daha kapsamlı bir şekilde anlamak için cinsiyetler arasındaki farklılıkların yazma yoluyla tespit edilebileceğini belirtmiştir. Sunderland (2000), dil eğitimindeki cinsiyet farklılıkları üzerine çeşitli çalışmaları sentezlerken yazma üzerine yalnızca birkaç çalışma bulmuştur. Bu, konuşma becerisinin dil becerisini değerlendirmek için sıklıkla kullanılmasıyla açıklanabilir; ancak yine de yazmanın değerini görmezden gelmek için bir bahane olamaz.

Literatürde (Camarata ve Woodcock, 2006; Gibb, Fergusson ve Horwood, 2008) kızların akademik başarıda erkeklerden daha başarılı olduğuna dair kanıtlar artmaktadır. Daha spesifik olarak, Peterson (2000) kızların yazılarının daha ayrıntılı ve yazım kurallarına uygun olmasının yanı sıra erkek yazılarından daha üstün olduğunu bulmuştur. Kamari vd. (2012) tarafından yürütülen farklı bir çalışmada, bulgular erkek öğrencilerin daha iyi fikir yazısı yazarken, kız öğrencilerin ise daha iyi betimleyici yazı yazarları olduğunu göstermiştir. Konuyu kapsamlı bir şekilde ele almak gerekirse, öğretmenler öğrencilerinin benzersiz özelliklerinin farkında olmalı ve özellikle öğrenci merkezli öğretimin eğitimin gerçek odak noktası olması nedeniyle, öğretimlerini öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlayabilmelidirler. Öğrencilerin özellikleri ve yetenekleriyle bağlantılı alanlardan biri, cinsiyetin kazanımlar üzerindeki etkisi, özellikle yazma yeteneği, olabilir.

Bu çalışma, kapsamlı yazı üzerine mevcut araştırma eksikliğini gidermeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, kapsamlı yazı kullanımına dair mevcut tartışmaların kapsamını genişleterek ikinci dil araştırmalarına da katkıda bulunacaktır. Kapsamlı yazı stratejilerinin uygulamasına gerçek dünya bağlamı sağlayarak, benzer çalışmaları yürütecek eğitimciler ve kurumlar için içgörüler ve pratik öneriler sunmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, çalışmayı yönlendiren araştırma soruları şunlardır:

1. Kapsamlı yazmanın öğrencilerin tutumları üzerinde bir etkisi var mıdır?
2. Yazmaya karşı tutum cinsiyete göre farklılık gösterir mi?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma öncesinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 15.02.2023 tarih, 230014 protokol numarası ve 27 karar numarası ile etik onayı alındı. Tüm katılımcılar gönüllülük esasına göre bu çalışmaya katıldı ve kimlikleri gizli tutuldu.

Mevcut çalışmada, veri toplama ve analiz prosedürleri için karma yöntemler araştırmasının açıklayıcı ardışık tasarımı kullanılmıştır. Creswell ve Clark'ın (2017) belirttiği gibi, bu tür bir tasarım, incelenen fenomenin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlayabilir. Ayrıca, çalışma, katılımcıların

erişilebilirlik ve uygunluklarına göre seçildiği kolaylık örnekleme yöntemini kullanmaktadır (Creswell 2014).

Ortam ve Katılımcılar

Çalışma Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür ve yabancı diller bölümü öğrencileri hedef kitledir. Katılımcılar, 15'i deney grubu ve diğer 15'i kontrol grubu olarak atanan 30 öğrenciden oluşan iki orta sınıfın öğrencileridir. Gruplardaki cinsiyet dağılımındaki fark ki-kare testi ile hesaplanmıştır. Her iki gruptaki cinsiyet dağılımlarının benzer olduğu görülmüştür.

Tablo 1. Gruplar arası cinsiyet dağılımı

Cinsiyet		Grup		p
		Kontrol	Deney	
Erkek	n	5	7	0.47
	%	41.7%	58.3%	
Kadın	n	10	8	
	%	55.6%	44.4%	

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, öğrencilerin yazma çalışmaları asıl veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bunlarla birlikte Erdoğan (2013) tarafından geliştirilen 18 maddeden oluşan Likert ölçekli anketten de yararlanılmıştır. Aracın Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Anket ilk olarak öğrencilerin yazma tutumlarını keşfetmek amacıyla ön test olarak uygulanmış, dört haftalık çalışmanın sonunda katılımcıların tutumlarında KY uygulamasından sonra herhangi bir değişiklik olup olmadığını belirlemek amacıyla bir kez daha uygulanmıştır. Çalışmanın nitel kısmında ise daha derinlemesine veri toplamak amacıyla öğrenme yansıtma soruları uygulanmıştır.

Veri Toplama Prosedürü

Çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yürütülmüştür. Veri toplamak amacıyla dört haftalık bir araştırma ders döngüsü planlanmıştır. Dersin başlangıç aşamasında, daha önce de belirtildiği gibi, her iki sınıfta da bir yazma tutumu anketi uygulanmış ve ardından deney grubu katılımcılarından verilen üç konu arasından bir konu seçmeleri ve ön test puanların belirlenebilmesi için bir düşünce yazısı yazmaları istenmiştir. Güvenilir veriler elde etmek amacıyla öğrencilerden analiz, tartışmacı, etki ve neden olmak üzere dört farklı türde kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrenciler daha önce KY etkinliklerine katılmadıkları için, her hafta yazıları için fikir üretmek amacıyla sınıfta bazı örnek beyin fırtınası etkinliklerine katılmışlardır. Bu, onların daha kolay yazmalarına yardımcı olmuştur. Her ne kadar kapsamlı yazmada değerlendirme olmasa da, gelişimsel süreci ayrıntılı olarak takip edebilmek için süreç boyunca geri bildirim sağlanmıştır. Dördüncü haftanın sonunda, öğrenen tutumlarında herhangi bir değişiklik olup olmadığını anlamak için ilgili anket yeniden uygulanmıştır. Bunu takiben, deney grubundaki öğrencilere tekrar bir dizi konu verilmiş ve son test puanlarını toplamak amacıyla bir düşünce yazısı yazmaları istenmiştir. Çalışmadan sonra, deney grubundan beş öğrenci seçilmiş ve uygulama ile ilgili öğrenme yansıtma sorularına yanıt vermeleri istenmiştir.

Veri Analiz Prosedürü

Öğrencilerin kağıtları, değerlendiriciler arası güvenirlik kriterlerini karşılamak için iki öğretim görevlisi tarafından değerlendirilmiştir. İkinci değerlendiren olarak, çeşitli yükseköğretim kurumlarında on yıldan fazla öğretim deneyimine sahip bir meslektaştan yardım istenmiş ve bu kişi araştırmacıya eşlik etmiştir. Katılımcıların yazma puanlarıyla birlikte, öğrencilerin yazılı çalışmalarından ve tutum anketinden toplanan veriler de bir sonuca varmak için analiz edilmiştir. Çalışmanın nitel kısmı içinse öğrenme yansıtma soruları kullanılmış ve toplanan veriler bu doğrultuda analiz edilmiştir.

Düşünce yazısıyla başlamak suretiyle ve sonraki yazma oturumlarında öğrencilerin yazılı çıktılarını iki öğretmen tarafından değerlendirilmiş ve kriterlerin güvenirliği Cohen Kappa (κ : .742) tarafından karşılanmıştır. Ayrıca, makaleler değerlendirilirken, nesnellığı sağlamak için aynı kurumda kullanılan güvenilir ve geçerli bir değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Buna ek olarak ankete verilen yanıtlar SPSS

25.0 aracılığıyla istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler, sürekli değişkenler için ortalama \pm standart sapma değerleri olarak gösterilmiştir.

Verilerin normallik ölçütlerini karşılayıp karşılamadığını bulmak için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Çalışmada ölçülen verilerin normal dağılıma uymaması ($p=.01$) ve grup sayısının $n=30$ 'un altında olması nedeniyle parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca gruplar arası karşılaştırmalar için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Gruplar içindeki ön test ve son test tutum düzeylerini belirlemek için Wilcoxon İşaret Testi analizi kullanılmıştır. Çalışmada kritik karar verme değeri olarak $p<.05$ kabul edilmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilerin yansıtma sorularına verdikleri yanıtlar da uygulamanın onları nasıl etkilediğini gösterebilmek amacıyla analiz edilmiştir.

Bulgular

İlk araştırma sorusu "Kapsamlı yazmanın öğrencilerin tutumları üzerinde bir etkisi var mı?" şeklinde idi. Sonuca ulaşmak için öğrencilerin ön test ve son test puanları analiz edilmiş ve bulgular aşağıda Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Gruplar içindeki yazma puanları ve tutumlar

Ölçüm	Grup		p
	Kontrol	Deney	
	X \pm ss	X \pm ss	
Ön-KY Yazma Puanı	68.53 \pm 12.05	73.2 \pm 11.29	.18
Son-KY Yazma Puanı	70.93 \pm 10.87	80.87 \pm 10.34	.01*
Ön-KY Tutum	2.79 \pm .79	2.85 \pm .93	.32
Son-KY Tutum	3.06 \pm .69	3.11 \pm .73	.29

Kontrol grubunda ön test puanları başlangıçta 68.53 iken son testte 70.93'e hafif bir artış göstermiş, ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p=.18$). Deney grubunda ise yazma puanları 73.2'den 80.87'ye anlamlı bir artış göstermiş ve daha yüksek puanlara sahip deney grubu içinde belirgin bir fark ortaya çıkmıştır ($p=.01$, $p<.05$). Bu bulgular toplu olarak KY'nin öğrencilerin yazma puanlarını artırmada etkili bir uygulama olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Ancak yazma tutumu ölçek puanları dikkate alındığında, uygulamanın anlamlı bir iyileşme sağlamadığı görülmektedir.

İkinci araştırma sorusu "Yazmaya yönelik tutum cinsiyete göre farklılık gösteriyor mu?" idi. Gerekli veriler toplandıktan sonra öğrencilerin ön test ve son test puanları cinsiyete göre analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete göre yazma puanları ve tutumlar

Grup	Ölçüm	Cinsiyet		p
		Erkek	Kadın	
		X \pm ss	X \pm ss	
Kontrol	Ön-KY Yazma Puanı	75.6 \pm 9.71	65 \pm 11.93	.01*
	Son-KY Yazma Puanı	77.6 \pm 8.14	67.6 \pm 10.82	.01*
Deney	Ön-KY Yazma Puanı	69.43 \pm 11.15	76.5 \pm 11.03	.06
	Son-KY Yazma Puanı	78.14 \pm 11.57	83.25 \pm 9.24	.19
Kontrol	Ön-KY Tutum	.23 \pm .10	.25 \pm .12	.74
	Son-KY Tutum	.25 \pm .13	.27 \pm .14	.62
Deney	Ön-KY Tutum	.23 \pm .11	.24 \pm .15	.81
	Son-KY Tutum	.25 \pm .12	.28 \pm .19	.38

Kontrol grubunda hem ön hem de son test yazma puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiş ve erkeklerin kadınlardan daha iyi performans gösterdiği ortaya çıkmıştır ($p=.01$ *). Ancak, yazmaya yönelik tutumlarda anlamlı cinsiyet farklılıkları bulunamamıştır. Deney

grubunda, ön veya son test puanlarında veya yazmaya yönelik tutumlarda anlamlı cinsiyete dayalı farklılıklar bulunamamıştır. Bu bulgular, uygulamanın özellikle deney grubunda, yazma performansındaki cinsiyete bağlı farklılıklar üzerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir. ($p > .05$). Ayrıca hem kontrol hem de deney grubu bireylerinin KY uygulaması öncesi ve sonrası puan ve tutum gelişim düzeyleri hesaplanmıştır. Hesaplama, gelişim puanları, test öncesi tutumlar test sonrası başarı düzeylerinden çıkarılarak bulunmuştur. Yüksek puanlar yüksek gelişimi göstermektedir.

Tablo 4: Gruplar içindeki gelişme düzeyi.

Ölçüm	Grup		p
	Kontrol X±ss	Deney X±ss	
Puan Gelişimi	2.40±1.88	7.67±2.85	.01*
Tutum Gelişimi	.26±.12	.25±.13	.88

Tablo 4 puan gelişiminde istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($p = .01^*$), bu da deney grubunun yazma puanlarının kontrol grubundan belirgin şekilde daha fazla geliştiğini göstermektedir. Ancak tutum gelişimi gruplar arasında anlamlı bir fark göstermemiştir. Bu sonuçlara göre deney grubu ortalama 7.67±2.85 gelişme gösterirken, kontrol grubu ortalama 2.40±1.88 gelişme göstermiştir. Bu da deney grubunun gelişiminin kontrol grubundan anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, KY uygulamalarının yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ($p = .01$) vurgulamaktadır. Yazma tutumlarına gelindiğinde hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcılar istatistiksel olarak anlamlı değişiklikler göstermemiştir ($p = .88$), bu da KY uygulamasının yazma tutumlarını geliştirmek için yararlı bir strateji olmayabileceğini düşündürmektedir. Bunun yanı sıra konuya ilişkin daha net bir resim elde etmek için aşağıdaki Tablo 5'te cinsiyete göre gelişim düzeyleri gösterilmektedir.

Tablo 5. Cinsiyete göre gelişim düzeyi

Ölçüm	Grup	Erkek	Kadın	p
		X±s.s.	X±s.s.	
Yazma Puanı	Kontrol	2.00±1.73	2.60±2.01	.67
	Deney	8.71±1.98	6.75±3.28	.04*
Yazma Tutumu	Kontrol	.24±.12	.27±.12	.73
	Deney	.24±.12	.26±.18	.71

Tüm gruplar ve cinsiyetler için yazma tutumları ve puanlarının incelenmesi Tablo 5'te sunulmuştur. Bulgular, kontrol grubundaki erkek ve kız öğrenciler arasında yazma gelişimi düzeylerinde anlamlı bir fark göstermemiştir ($p = .67$). Ancak, deney grubunda, erkek katılımcıların gelişimi, kız katılımcıların gelişimini önemli ölçüde geride bırakmıştır ve bu, erkek öğrencilerin KY uygulamalarından daha fazla yararlandığını göstermektedir ($p = .04$). Cinsiyetin, yazma tutumlarının gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir, çünkü kontrol grubundaki ($p = .73$) ve deney grubundaki ($p = .71$) erkek ve kız öğrencilerin gelişim düzeyleri benzerdir.

Sonuç olarak, sonuçlar EW uygulamalarının özellikle deney grubu için yazma becerilerini geliştirmede çoğunlukla etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, çalışmanın sonuçları öğretmenlerin öğrencilerinin yazılarını geliştirmelerine yardımcı olabilir. EW uygulamasının yazma becerisini geliştirdiği bulunmuş olsa da deneklerin tutum düzeyleri üzerinde bir etkisi olmamıştır. Bu nedenle, yazma tutumları konusunda ek araştırmalara ihtiyaç olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Öğrenme Yansıtma Sorularının Analizi

Çalışmanın ardından, deney grubundaki beş öğrenciye dört öğrenme yansıtma sorusu yöneltildi. Sorulara verdikleri yanıtlar, bazı dezavantajlardan bahsetmelerine rağmen çoğunun çalışmayı takdir ettiğini ortaya koymuştur.

Ö1, etkinliği beğendiğini ve yazarken daha özgüvenli hale geldiğini belirtti. Öte yandan, etkinliğin kendisini monoton hissettirmeye başladığını belirtti. Ö2, daha hızlı ve daha rahat yazmaya başladığını ancak bir dezavantaj olarak, tekrarlayıcı olması nedeniyle etkinliği sıkıcı bulduğunu iddia etti. Ö3, farklı kompozisyon türlerinde yazmanın yazma özgüvenini geliştirmesinin yanı sıra, etkinliğin kelime dağarcığını genişlettiğini ve dil bilgisi becerilerini geliştirdiğini belirtti. Ö4, uygulamayı değerli bulduğunu ve aldığı geri bildirimlerin dil becerisinin gelişmesine yardımcı olduğunu belirtti. Ayrıca daha sık yazmaya başladığını da sözlerine ekledi. Ö5, etkinliği beğendiğini ve diğer türlerde daha fazla yazı yazmak istediğini ifade etti. Ayrıca yazısının zamanla nasıl geliştiğini gözlemleyebildiğini belirtti. Genel olarak, öğrenciler bu yeni yazma yaklaşımının yazma becerilerini geliştirmesi, dil anlayışlarını yükseltmesi ve gelişmiş kelime dağarcığı, doğru dil bilgisi ve öz güvenli yazma gibi çeşitli bireysel avantajlar sağlaması bakımından yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Dahası, öğrenciler geri bildirimlerinde KY uygulamasının dil gelişimlerini ne kadar desteklediğini ve olumlu bir öğrenme ortamını ne kadar teşvik ettiğini vurgulamışlardır. Bu bulgular ayrıca uygulamanın avantajlarının KY esnasında ara sıra sıkılma gibi olası dezavantajlarının üzerinde olduğunu göstermektedir.

Haftalık Seçilen Konuların Analizi

Dört haftalık KY uygulamasının ardından, öğrencilere konu tercihlerinin sorulduğu öğretmen-öğrenci tartışma oturumları düzenlendi. Aşağıdaki Tablo 6 her hafta verilen konuları göstermektedir.

Tablo 6. Haftalık konular.

Hafta 1:
<ul style="list-style-type: none">• Analiz: "İnsanlar neden yabancı dil öğrenmek isterler?"• Analiz: "İnsanlara neden saygı duymalıyız?"• Analiz: "İnternet düşünme biçimimizi nasıl şekillendiriyor?"
Hafta 2:
<ul style="list-style-type: none">• Tartışmacı: "İnsan işçileri otomasyonla değiştirmek etik midir?"• Tartışmacı: "Günümüzde diyetlere çok fazla mı odaklanılıyor?"• Tartışmacı: "İklim değişikliği bir hükümet meselesi mi olmalı?"
Hafta 3:
<ul style="list-style-type: none">• Etki: "Sosyal medyanın ergen gelişimi üzerindeki etkileri nelerdir?"• Etki: "Tablet kullanımının çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir?"• Etki: "Aşırı nüfusun çevre üzerindeki etkileri nelerdir?"
Hafta 4:
<ul style="list-style-type: none">• • Neden: "Sosyal medyanın popüler olmasının nedenleri nelerdir?"• • Neden: "Zorbalığın nedenleri nelerdir?"• • Neden: "İnternetin icadının teknoloji üzerindeki etkileri nelerdir?"

Birinci haftada on öğrencinin seçtiği "İnternet düşünme biçimimizi nasıl şekillendiriyor?" konusu en çok seçilen konu olmuştur. Muhtemelen internetin günümüz toplumundaki yaygın etkisi nedeniyle, bu konu öğrencilerin ilgisini çekmiştir. "İnsanlar neden yabancı dil öğrenmek ister?" ve "İnsanlara neden saygı duymalıyız?" konularında ise sırasıyla iki ve üç seçim ile orta düzeyde ilgi ortaya çıkmıştır.

İkinci haftada, "İnsan işçileri otomasyonla değiştirmek etik midir?" konusu sekiz öğrenciyle en fazla seçilen konu olmuştur. Öğrenciler, büyük ihtimalle güncel bir konu olduğu için, yazılarında çoğunlukla otomasyonun sonuçlarını ve teknolojik ilerlemeyle birlikte iş kaybını tartışmışlardır. "İklim değişikliği bir hükümet meselesi mi olmalı?" ve "Günümüzde diyetlere çok fazla mı odaklanılıyor?" konuları sırasıyla beş ve iki öğrenci tarafından seçilmiştir ve bu da bu konulara olan ilginin farklı derecelerde olduğunu göstermektedir.

Üçüncü haftada, sekiz öğrenci "Aşırı nüfusun çevre üzerindeki etkileri nelerdir" konusunu seçmiştir. Bu konunun, hızlı nüfus artışının çevre üzerindeki etkisine dair artan endişeler nedeniyle öğrencilerin dikkatini çekmiş olması muhtemeldir. "Sosyal medyanın ergen gelişimi üzerindeki etkileri nelerdir?" ve "Tablet kullanımının çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir?" konuları sırasıyla dört ve üç seçim almıştır ve bu da teknolojinin genç nesil üzerindeki etkisini keşfetmeye yönelik orta düzeyde bir ilgi olduğunu göstermektedir.

Dördüncü haftada, "Sosyal medyanın popüler olmasının nedenleri nelerdir?" konusu, on bir öğrenciyle en popüler seçim olmuştur. Öğrenciler, sosyal medya platformlarına aşinalıkları ve bunu daha iyi anlama

istekleri nedeniyle bu konuya yönelmiş olabilirler. "İnternetin icadının teknoloji üzerindeki etkileri nelerdir?" sorusuna, internetin teknoloji üzerindeki etkisini tartışmaya ilgi duyduklarını gösteren dört seçim yapılmıştır. "Zorbalığın bazı nedenleri nelerdir?" konusuna kimsenin ilgisini çekmediği için bu konuyu seçen olmamıştır.

Konuları analiz ettiğimizde, konuların popülerliğinin haftalara göre değiştiği açıktır. Teknolojinin etkisi, internet ve toplumsal sorunlarla ilgili konular daha fazla ilgi çekmiştir, bu da öğrencilerin çoğunlukla teknoloji ve insanlar üzerindeki çeşitli etkileriyle ilgilendiklerini göstermektedir. Öğrencilerin bireyler olarak farklı ilgi alanlarına sahip olduğu bilinen bir gerçektir, dolayısıyla birine hitap eden şey diğerinin dikkatini çekmeyebilir. Bu nedenle, daha ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratmak amaçlanıyorsa, öğrenci farklılıklarını göz önünde bulundurarak bir dizi konu sunmak önemlidir.

Tartışma

Mevcut çalışmanın odak noktası, KY'nın öğrencilerin tutumları üzerinde bir etkisi olup olmadığını ve yazmaya yönelik tutumların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini anlamaktır. Sonuçlar, geleneksel yazma öğretim yöntemlerine ek olarak, öğrencilere şans verildiğinde, tekrarlanan pratiğe olanak tanıdığı için KY yoluyla daha iyi sonuçlar elde edilebileceğini kanıtlamaktadır.

Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede KY'nın etkililiğine dair bir bakış açısı sağlaması bakımından faydalıdır. Devam eden yazma dersleri nedeniyle kontrol grubunun yazma puanlarında iyileşme olmasına rağmen, deneysel gruptaki iyileşme düzeyi daha yüksek bulunmuştur ve bu KY uygulamasına atfedilebilir. Ayrıca, sonuçlar Zhang ve Guo (2016) ve Li vd. (2015) tarafından yapılan ve KY'nın yazma becerisi üzerindeki etkisini vurgulayan önceki araştırmalarla da tutarlıdır.

Öğrencilerin yazma puanları ve yazmaya yönelik tutumlarının analizi, kontrol grubunda ön test puanlarının 68,53'ten başlayarak son testte 70,93'e hafif bir artış gösterdiğini; ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ($p = .18$) ortaya koymuştur. Öte yandan, deney grubunda yazma puanlarında 73.2'den 80.87'ye belirgin bir artış olmuş ve anlamlı bir iyileşmeyi doğrulamıştır ($p = .01$, $p < .05$).

Tutum ve yazma puanlarındaki cinsiyet farklılıklarına gelince, yapılan analiz deney ve kontrol grupları arasında belirgin bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Kontrol grubunda, ön test ve son test yazma puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmış ve erkeklerin kadınlardan daha iyi performans gösterdikleri bulunmuştur ($p = .01^*$). Bununla birlikte, bu grubun yazmaya yönelik tutumlarında gözle görülür bir cinsiyet farkı oluşmamıştır. Dahası, deney grubunun yazma puanlarında veya tutumlarında cinsiyete dayalı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, gelişme düzeyleri hesaplandığında, deney grubunda yazma puanlarında anlamlı bir gelişme ortaya çıktığı ($p = .01^*$), kontrol grubunun 2.40 ± 1.88 'ine kıyasla ortalama 7.67 ± 2.85 'lik bir gelişme olduğu bulunmuştur. Öte yandan, hiçbir grubun yazmaya ilişkin tutumları anlamlı bir şekilde değişmemiştir ($p = .88$). Cinsiyete özgü analiz ayrıca, kontrol grubunda yazma puanlarındaki iyileşmede cinsiyete dayalı bir fark olmamasına rağmen, deney grubundaki erkek katılımcıların $p = .04^*$ düzeyinde bir iyileşme gösterdiğini ortaya koymuştur.

Çalışmanın ardından, deney grubundaki beş katılımcıdan yansıtıcı iç görüşler elde etmek için dört öğrenme yansıtma sorusu kullanılmıştır. Sonuçlar, katılımcıların KY uygulaması ile ilgili büyük ölçüde olumlu duygulara sahip olduklarını, bu uygulamanın yazma becerilerini artırma, dil yeterliliğini geliştirme ve gelişmiş kelime bilgisi, dil bilgisi doğruluğu ve yazmaya olan güvenin artması gibi çeşitli bireysel faydaları olduğunu göstermiştir. Avantajlarını kabul etmelerine rağmen, birkaç katılımcı uygulamanın tekrar eden doğası nedeniyle zaman zaman tekdüzelik ve sıkılma yaşadıklarını bildirmişlerdir. Dezavantajlarına rağmen, öğrencilerin görüşleri çoğunlukla olumlu olduğu ortaya çıkmış ve öğrenciler yeni yazma tekniğinin dil gelişimini desteklemedeki etkinliğini vurgulamışlardır. Yorumlar ayrıca, öğrencilerin dil becerilerine ve yazma güvenine önemli katkı sağlayan KY uygulamasının potansiyel avantajlarını da vurgulamaktadır. Öğrencilerin seçilen konularla ilgili seçimlerini analiz ederek, konu popülerliğindeki haftalık değişim, bireysel tercihlere hitap eden ve farklı ilgi alanlarını, deneyimleri ve öğrenme stillerini kapsayan daha ilgi çekici bir öğrenme ortamını destekleyen bir dizi konuya sahip olmanın değerini vurgulamaktadır.

KY'nın etkili olmasının bir diğer nedeni, öğrencilere yazma ve çalışmalarını hakkında geri bildirim alma şansı vermesi olabilir. Hinkel'e (2004) göre, bu tür bir eğitim öğrencilerin yazma sürecine daha kapsamlı bir şekilde katılmalarını sağlar, bu da yazma sürecini daha iyi anlamalarına ve yazma becerilerinde bir gelişmeye yardımcı olabilir. Ek olarak, KY öğrencilerin kelime dağarcığını ve dil bilgisi becerilerini geliştirmelerine ve fikirlerini açık ve tutarlı bir şekilde ifade etme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı

olabilir (Silva ve Matsuda, 2002). Ayrıca, dolaylı kodlanmamış geri bildirim kullanılarak, öğrenciler kendi hatalarını düzeltmek için önceki bilgilerinin etkinleştirmeye zorlanırlar.

Dahası, öğrenciler hatalarının ne olduğunu anlamaya çalışırken iş birliği yapmalarını sağlar. Dil öğrencilerinin hatalarını fark etmelerine yardımcı olduğu için düzeltici geri bildirim olumlu etkilerini göz ardı etmek imkansızdır. Bu nedenle öğretmenler çeşitli düzeltici geri bildirim biçimlerinin potansiyelinin farkında olmalı, bunları uygun şekilde kullanmalı ve öğrencilerinin dil farkındalıklarını artırmada bu taktiklerden yararlanmalıdır. Heaton ve Pray'e (1982) göre, öğrenciler kendi konularını seçme özgürlüğüne sahip olduklarında daha az kısıtlanmış hissederler ve yazmaya karşı daha olumlu tutumlar geliştirirler. Dahası, dil bilgisi ve kelime bilgisi açısından, öğrenciler endişelenmeden yazma şansına sahip oldular. Bu ayrıca onlara yazmanın keyfinin farkına varmalarını sağladı, çünkü KY'nin temel özelliklerinden biri öğrencilere yazarken keyif almalarına yardımcı olmaktadır.

Özetle, yukarıda belirtilen tüm sonuçlar KY'nin öğrencilerin yazma puanlarını iyileştirmede ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerden gelen olumlu geri bildirimler, KY uygulamasının olumlu bir öğrenme deneyimi geliştirmedeki değerini pekiştirmektedir. Dahası, konu seçimleriyle gösterildiği gibi bireysel tercihlerin anlaşılması, öğrencilere etkili bir şekilde ulaşmak için çeşitli öğrenme fırsatları sunmanın önemini vurgulamaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin genel yazma deneyimlerinde kapsamlı bir iyileşme sağlamak için dil öğreniminin hem bilişsel hem de duygusal boyutlarına odaklanan belirli stratejilere olan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Sonuç

Bu çalışmanın sonuçları, küçük örneklem büyüklüğü de dahil olmak üzere çalışmanın sınırlılıklarına rağmen KY tekniğinin uygulanmasının öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, ancak yazmaya yönelik tutumları üzerinde hiçbir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu yazma uygulamasından memnuniyet duyduklarını dile getirerek fikirlerin ifade edilmesinde, kelime dağarcığının kullanımında, dil bilgisi doğruluğunda ve yazmaya ilişkin genel güvende iyileşme konusunda deneyimledikleri faydaları belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, yazma eğitiminde yapılandırılmış yaklaşımların önemini vurgulayan önceki araştırmalarla tutarlıdır (Jones, 2018). Bu bakış açısı ile KY uygulaması öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırmak adına gereklidir. Öğretmenlerin rolüne gelince, müfredat tasarımı imkansız olabilir, ancak dersleri buna göre tasarlamak onların kontrolindedir, bu nedenle bir öğretmenin alabileceği bir eylem planı, yazma başarısı ile ilgili olarak uzun vadede daha verimli sonuçlar verecektir.

Kısıtlamalar

Etkinlik öğrenciler açısından oldukça faydalı olsa da öğretmenler açısından bazı sınırlamalar bulunmaktadır. Öncelikle, öğretmenlerin başlangıç veya temel seviyedeki öğrencilerle etkileşim kurması zor olabilir. Özellikle doğru geri bildirim türü ayrıntılı olarak ele alınmalıdır. Bir diğer kısıtlama ise kapsamlı yazmanın değerlendirme içermemesidir, ancak okul politikaları nedeniyle öğretmenler öğrencilerin kağıtlarını değerlendirmek zorunda kalabilirler. Ayrıca, zaman kısıtlamaları nedeniyle öğretmenler böyle bir yazma etkinliğini verimli bir şekilde uygulamayabilirler. Ek olarak, bulguların genellenebilirliğini sınırlayabileceğinden örneklem büyüklüğü dikkate alınmalıdır. Bunların yanı sıra, dilbilgisi, yazım ve kelime dağarcığının kontrol edilmemesi uzun vadede öğrenimin doğruluğu açısından bazı sorunlara yol açabilir. Katılımcıların yeni uygulama hakkındaki görüşleri ve deneyimleri, kendi algıları ve beklentileri tarafından etkilenebilir; bu da nesnel gelişim ölçüleriyle çelişebilir. Daha da önemlisi, öğrenciler araştırmacının beklentilerini karşılamak isteyebilecekleri için etkinlikle ilgili olumlu geri bildirim verme duygusu geliştirebilirler ve bunun sonucunda bu inanç öğrencilerin cevaplarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Yazma Öğretimi için Öneriler

KY, yalnızca kelime dağarcığını ve dilbilgisini değil, aynı zamanda genel dil yeterliliğini de geliştirdiği için bütünlük bir öğretim yöntemi olarak kabul edilebilir. Yoğun yazmanın aksine, KY farklı öğrenci özelliklerine hitap eden çeşitli konular ve stiller aracılığıyla yazma akıcılığını geliştirmeyi amaçlar. Öğretmenler, ders planlarına serbest yazma etkinlikleri entegre ederek sınıflarında bu yazma öğretimi yönteminden faydalanabilirler. Öğrenciler değerlendirilme endişesi duymadan yazdıklarında ve bu özgürlüğü hissettiklerinde, daha rahat ve ilgili hale gelirler ve bunun sonucunda olumlu gelişmeler

ortaya çıkar. Geri bildirim gelince, kodlanmamış formlar sağlamak eleştirel düşünme becerilerine yardımcı olacak ve sınıftaki iş birliğine katkıda bulunacaktır. Özetle, KY'nın yardımıyla öğrencilerin daha yetenekli yazarlar ve dil kullanıcıları haline gelmeleri beklenmektedir.

Gelecek Çalışmalar için Öneriler

Bu araştırma, EW'nin üniversite seviyesindeki öğrenme ortamındaki gerçek çıkarımlarını sunarak ve EW'nin cinsiyet ve yazma konusundaki tutum üzerindeki etkilerini ortaya koyarak, gelecekteki çalışmalara katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Buna paralel olarak, gelecek çalışmalarda özellikle kelime bilgisi ve dil bilgisi gibi dil yönleri incelenebilir. Ek olarak, tüm öğretmenlerin ve eğitimcilerin farklı eğitim ortamlarında, farklı seviyelerdeki öğrencilerle KY'nın etkileri hakkında benzer çalışmalar yürütmesi faydalı olacaktır. Bunun yanı sıra, gelecekteki çalışmalar, EW'nin yazma konusundaki tutumlar üzerindeki uzun vadeli etkilerine ve diğer becerilerle entegrasyonu ile genel dil yeterliliğindeki başarıya odaklanabilirler. Bu konularda araştırma yapmak, KY'nın yazma eğitimini nasıl etkilediğini ve dil eğitiminde ne gibi yenilikler getireceğini geniş ölçekte anlamamıza yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Bonzo, J. D. (2008). To assign a topic or not: Observing fluency and complexity in intermediate foreign language writing. *Foreign Language Annals*, 41(4), 722-735. DOI:10.1111/j.1944-9720.2008.tb03327.x
- Brown, H. D. ve Abeywickrama, P. (2004). Language assessment. *Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Buhrke, L., Henkels, L., Klene, J. ve Pfister, H. (2002). *Improving Fourth Grade Students' Writing Skills and Attitudes*.
- Camarata, S. ve Woodcock, R. (2006). Sex differences in processing speed: Developmental effects in males and females. *Intelligence*, 34(3), 231-252. DOI:10.1016/j.intell.2005.12.001
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2014). The selection of a research approach. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 2014, 3-24.
- Çakır, İ. (2010). Why is writing skill difficult to gain in foreign language teaching. *Institute of Social Sciences Journal*, 28, 165-176.
- Elbow, P. (1998). *Writing without teachers*. Oxford University Press, USA. DOI:10.1093/oso/9780195120165.001.0001
- Erdogan, T. (2013). The effect of creative drama method on preservice classroom teachers' writing skills and attitudes towards writing. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(1), 45-61. DOI: 10.14221/ajte.2013v38n1.5
- Gibb, S. J., Fergusson, D. M. ve Horwood, L. J. (2008). Gender differences in educational achievement to age 25. *Australian Journal of Education*, 52(1), 63-80. DOI: 10.1177/000494410805200105
- Godwin-Jones, R. (2018). Second language writing online: An update. *Language Learning & Technology*, 22(1), 1-15. DOI: 10125/44574
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, 99(3), 445. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.445
- Haneda, M. (2007). Modes of engagement in foreign language writing: An activity theoretical perspective. *Canadian Modern Language Review*, 64(2), 297327. DOI: 10.3138/cmlr.64.2.297
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. London: Longman
- Harris, K. R., Schmidt, T. ve Graham, S. (1998). Every child can write: Strategies for composition and self-regulation in the writing process. *Advances in teaching and learning*, 2, 131-167.
- Heaton, H. ve Pray, P. (1982). Writing anxiety: Reasons and reduction techniques. *Wisconsin English Journal*, 24(3), 2-7.
- Heilenman, L. (1991). Writing in foreign language classrooms: process and reality. In: *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* (pp. 273-288). Washington, DC: Georgetown University Press

- Hinkel, E. (2004). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. Routledge. DOI: 10.4324/9781410609427
- Kamari, E., Gorjian, B. ve Pazhakh, A. (2012). Examining the effects of gender on second language writing proficiency of Iranian EFL students: Descriptive vs. opinion one-paragraph essay. *Advances in Asian Social Sciences (AASS)*, 3(4), 217-226.
- Leki, I. (2001). Material, educational, and ideological challenges of teaching EFL writing at the turn of the century. *International Journal of English Studies*, 1(2), 197-209.
- Li, J., Link, S. ve Hegelheimer, V. (2015). Rethinking the role of automated writing evaluation (AWE) feedback in ESL writing instruction. *Journal of second language writing*, 27, 1-18. DOI:10.1016/j.jslw.2014.10.004
- Paker, T. ve Erarslan, A. (2015). Attitudes of the preparatory class students towards the writing course and their attitude-success relationship in writing. *Journal of Language and linguistic Studies*, 11(2), 1-11.
- Peterson, S. (2000). Fourth, sixth, and eighth graders' preferred writing topics and identification of gender markers in stories. *The Elementary School Journal*, 101(1), 79-100. DOI: 10.1086/499660
- Piltch, Charles. (1979). *Problems with Freewriting [microform] / Charles Piltch*. [Washington, D.C.] : Distributed by ERIC Clearinghouse
- Raimes, A. (2002). Ten steps in planning a writing course and training teachers of writing. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 306-314. DOI:10.1017/cbo9780511667190.043
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT journal*, 61(2), 100-106. DOI: 10.1093/elt/ccm002
- Sarkhoush, H. (2013). Relationship among Iranian EFL Learners' Self-efficacy in Writing, Attitude towards Writing, Writing Apprehension and Writing Performance. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(5). DOI: 10.4304/jltr.4.5.1126-1132
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL quarterly*, 27(4), 657-677. DOI: 10.2307/3587400
- Silva, T. ve Matsuda, P. K. (2002). Writing. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 251-266). London: Arnold.
- Soori, A. ve Zamani, A. A. (2012). Language features in the writing of male and female students in English and Persian. *European Journal of Social Sciences*, 33(2), 324-329.
- Sun, Y. C. (2010). Extensive writing in foreign-language classrooms: A blogging approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 327-339. DOI: 10.1080/14703297.2010.498184
- Sunderland, J. (2000). Issues of language and gender in second and foreign language education. *Language teaching*, 33(4), 203-223. DOI: 10.1017/s0261444800015688
- Weigle, S. C. (2002). Assessing writing. *Ernst Klett Sprachen*. DOI: 10.1017/CBO9780511732997
- Zemelman, S., Daniels, H. ve Hyde, A. A. (1998). Best practice: *New standards for teaching and learning in America's schools*.
- Zhang, W. L. (2016). A Peer Response Writing Activity for College Level Japanese Classes. *Japanese Learning and Research*, 182, 86-91.

* Mevcut çalışma için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 15.02.2023 tarih, 230014 protokol numarası ve 27 karar numarası ile etik onay alındı. Tüm katılımcılar gönüllülük esasına göre bu çalışmaya katıldı ve kimlikleri gizli tutuldu.

** Yazarların bu makaleye katkı oranları eşittir.

On the Relationship of Sociolinguistics to Language Teaching

Mehmet Karaman¹

About the Article

Received: 17.11.2022

Accepted: 01.10.2024

Published: 25.10.2024

Keywords

Sociolinguistics

Social Role

Situation

Context

Language teaching

In social life, language and society have a decisive role in the linguistic activities of individuals. This role is based on professional jargon and provides the opportunity to explain the relationship between Language teaching and Sociolinguistics in many ways. The basic claim of Sociolinguistics is based on the thesis that "language is diverse and constantly changing". In language teaching, the differences between the taught register (official language) and the learned register (used language) can be taught to the extent of the sociolinguistic awareness of the instructor. What kind of relationships can be established between Sociolinguistics and language teaching and what contributions can be made; By considering the language within the framework of communicative competence, social class and cultural contexts, it may be possible to show it in uses depending on social factors such as class, age, gender and ethnicity. This study aims to examine how the relationship between Sociolinguistics subjects and language teaching can be established. In this research, qualitative research method was used and scanning, compilation and observation methods were used. In language teaching, it is important to recognize the situation, context, environment and social factors that play a role in native or second/foreign language acquisition or teaching, as well as the basic factors affecting language choices, and to discuss how they can be used in contemporary language teaching environments.

For Citation

Karaman, M. (2024). On the relationship of sociolinguistics to language teaching. *MSKU Journal of Education*, 11(2), 229-260. DOI: 10.21666/muefd.1206315

Language, as a system of communication and a tool for conveying messages, is central to social life in all societies and is shaped according to the society in which one lives and the geographical areas in which one resides. Language and society have the power to influence and construct each other through mutual interaction. In other words, while language guides social interactions, social interactions also shape language and lead to the emergence of new forms. As a tool for inter-personal agreement, language can also serve as a means for constructing social culture and passing it down to future generations (Gemalmaz et al., 2010).

Language learning and teaching encompass process-based diverse learning experiences that can occur through explicit or implicit, formal or informal educational activities, and are influenced by sociocultural contexts and linguistic variables, which affect the learner's success. Therefore, an instructor should not overlook the impact of sociocultural contexts of various languages and participants in teaching native, second, or foreign languages. Especially, social and cultural contexts, as well as societal roles, can help language learners achieve outcomes aligned with their learning objectives.

Examining education and teaching through the lens of sociolinguistic data can provide educators with new perspectives. Sociolinguistic data, such as language acquisition, language development, sociocultural contexts, and language variations, offer essential frameworks for teachers and provide opportunities to utilize linguistic phenomena and events to benefit students in the classroom. To better understand teaching and learning activities, it is necessary to have knowledge not only of foreign language teaching methods, approaches, techniques, and assessment but also of linguistics,

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi SBBF Dilbilim Bölümü – mkahraman@erbakan.edu.tr – ORCID: 0000-0003-3785-2090

sociolinguistics, sociology, and psycholinguistics. In this regard, the significance of the relationships between the conditions surrounding teaching and students' motivations for language learning has been validated in large-scale studies conducted with foreign language learners at various levels (Nansy & Sandra, 2010).

Sociolinguistics concerns how language is produced, used, and imbued with contextual meanings in the real world. This practical knowledge can significantly contribute to teachers' lesson delivery. Key contributions include diversifying teaching activities with sociolinguistic data and selecting and applying different inputs in teaching and learning processes. According to sociolinguistic approaches, in addition to issues like nationhood, official language selection, and prestige languages, language also has many controversial areas specific to both popular culture and academia; it is essential to avoid such controversial areas in language teaching. Furthermore, within this framework, the problem of defining languages and cultures around concepts such as society, state, nation, language, and terms like subordinate language, superordinate language, receptor language, transmitter language, and language variables should also be considered.

It is significant that researchers have pointed out that sociolinguistic data are often overlooked by educators in the language teaching process. At this point, while educators spend more time on teaching vocabulary, grammar, and speaking in a foreign language, sociolinguistic data can provide opportunities for students to experience where, with whom, when, and how to speak according to their contextual language use needs.

Theoretical Framework

Researchers point out the close relationship between language use and linguistic communities, suggesting that the fundamental reason for linguistic variability within language is social change, as examined through a sociolinguistic approach (König, 1985). Here, the shift from viewing language merely as a structure to examining the processes and contexts causing the "phenomenon of change" that emerges in various dimensions of language represents a transition from an individualistic to a sociocultural perspective on the phenomenon of language.

Regardless of which language individuals learn, they ultimately undergo a process of linguistic acquisition beyond merely learning a language. During this acquisition, it is impossible for the first language the individual learned not to influence the new language being learned. Language and society are two significant phenomena that continuously affect and shape each other. In other words, "to be human is to speak, but to speak is, in many respects, to be a part of society" (Vardar, 2007). Therefore, understanding the contextual impact of language through its "usage feature" constitutes an important aspect for both language learners and educators.

In 20th-century linguistics, the structuralist approach of Saussure and the generative-transformational grammar approach of Chomsky have been influential. Saussure's approach distinguishes between the social aspect of language, which he refers to as 'langue,' and the individual aspect of speech, which he refers to as 'parole' (Saussure, 2000). Chomsky's focus on the conceptual dimension of sentences and the establishment of the speech-act dichotomy (Chomsky, 1978: 14) has laid the groundwork for the emergence of significant approaches and methods in language teaching.

In the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), instead of the traditional approach of teaching structural rules of language based on standard language, the "Action-Oriented Approach" has been adopted. This approach evaluates language as a social phenomenon connected with external factors, taking into account the aspect of language use (Günday, 2013). In the past, communication in foreign languages was primarily based on written texts, but with the increase in trade and transportation opportunities following the Industrial Revolution, there has been a growing need for oral communication. Consequently, oral communication has gained more importance in educational activities. Today, with the rapid development and diversification of communication tools, oral communication has evolved into a multifaceted, multicultural, and multidimensional structure.

Language teaching is a learning and teaching activity that progresses through teacher-student interactions, is supported by teaching materials, and is shaped by teacher-student and student-student interactions, encompassing certain constraints such as curriculum, time, and space. Language education, on the other hand, is a comprehensive process that spans from "cradle to grave," without constraints related to curriculum, time, or space. It includes learning activities experienced naturally in various attitudes, behaviors, and linguistic intuitions/predictions within a natural environment, recognizing and experiencing language diversity (varieties/registers), and acquiring knowledge through natural means.

Society is a large structure composed of families. The language within this structure is learned in the family and is referred to as the mother tongue. The area where linguistic diversity (variation) is learned is called a sociolect. The language formed by individuals' unique choices from the national code is referred to as personal language and is central to language acquisition.

Regardless of the social background students come from or the level of language awareness and acquisition they have reached within their family, they all need sociolinguistic skills to become confident, communicative, questioning, and thinking individuals. These needs aim to relate some fundamental characteristics of sociolinguistic principles to the context of foreign language teaching through research. Initially, the practical applications of sociolinguistic data collection related to phonology and syntax are addressed. Then, the inconsistency between actual language use and typical learning materials should be focused on, and finally, the goal should be to expand language learning to include sociolinguistic research (Zhengheng, 2006).

Linguistics

Sociolinguistics, as the name suggests, focuses on the relationships between society and language. Vardar defines sociolinguistics as a multidisciplinary field that examines the relationships between linguistic phenomena and social phenomena, how they influence each other, and how they emerge as variables of each other; in other words, the interchangability between these two types of phenomena (Vardar, 2007).

According to İmer (2001), sociolinguistics is "an interdisciplinary field at the intersection of language and society." As a subfield of linguistics, sociolinguistics seeks to answer questions about how individuals speak, which language they use, and why they speak in particular ways. Sociolinguistics studies the relationship between language behavior and social categories, with language as the dependent variable and social categories as the independent variables. Sociolinguists examine more detailed measurements of an individual's linguistic performance and explore various language variations in conjunction with extralinguistic phenomena. The field emphasizes the multifaceted connections between language, society, and culture.

Hymes (1972) emphasizes that, in addition to linguistic competence, language users possess an intuitive system independent of grammatical rules. This aspect, influenced by factors such as context and interpersonal relationships, points to the sociolinguistic competence required for teaching and learning language. The intuitive linguistic knowledge individuals possess is referred to as sociolinguistic competence (Huber, 2008). These linguistic attitudes lead to the emergence of social groups, with each group creating its own language use. The standard language variables associated with linguistic actions, such as group and professional language, gender language, youth language, elderly language, and educational language, can be considered within a broad framework that includes various language acquisitions.

These linguistic attitudes contribute to the formation of social groups, with each group developing its own language use. The linguistic forms resulting from these linguistic actions are referred to as language varieties. Language variables are classified into categories such as professional or domain-specific language, language of women, language of men, youth language, political language, and educational register. Fundamentally, these variables are determined by phonetic or lexical differences. However, syntactic, pragmatic, and morphological differences can also contribute to these variables.

As seen in these definitions, sociolinguistics examines how groups within a society differ based on specific social variables such as ethnic origin, language, religion, politics, social status, gender, age, and education. It also shows how individuals within these social groups use language variables according to these variables. The study of language as a social phenomenon is a modern linguistic paradigm (Bell, 1976). Individuals exist within society through roles that are either acquired or learned. The education that shapes this existence creates distinct differences in individuals' language use. Sociolinguistics is the field that examines these differences.

The core topics addressed by Sociolinguistics can be listed as follows:

1. Language types and change,
2. Variation and style,
3. Language attitudes,
4. Language and culture,
5. Language and interaction,
 - a) Interaction analysis,
 - b) Discourse analysis,
 - c) Social networks and language interaction,
 - d) Politeness rules as a variable in speech,
6. Bilingualism, multilingualism, and multiculturalism,
7. Social class and language use,
8. Language theme,
9. Language and gender,
10. Language planning and policy,
 - a) Language education and second language acquisition,
 - b) Curriculum development,
 - c) Teacher training (Holmes, 2013).

The fundamental proposition of sociolinguistics is that "language is diverse and constantly changing." As a result, language is not a uniform or fixed register; rather, it continuously varies for both individual users and language communities. This variability is not just a part of discussions related to sociolinguistic phenomena in language teaching but is an integral part of academic discourse. When seeking more information about language, it must be examined in all contexts, including its relationships, usage situations and times, sociocultural impacts, and linguistic diversity.

Sociolinguistics is the interdisciplinary research field where linguistics and sociology intersect, examining the relationships between language and social structures. It is divided into two main areas: macro and micro. Micro areas are fundamental to linguistics and investigate all structures of the system referred to as language.

Generally, micro sociolinguistics focuses on:

- a) The study of language phenomena within social contexts symbolized by micro factors, including interpersonal communication,
- b) The acquisition and development of communicative competence,
- c) Language attitudes.

Additionally, broader variables such as population, language distribution, or language continuity are examined as sociolinguistic phenomena. This includes topics like monolingualism, multilingualism, bilingualism, language attitudes, planning, diversity, choice, accent, and other related issues (Holmes, 2013).

Language Teaching and Sociolinguistics

Language teaching is an educational activity that takes place in various dimensions, such as native, second, or foreign language, and requires different processes. Generally, language teaching is based on two primary foundations: philology and grammar, and psychology and educational sciences. Historically, language teaching was grounded in philology and grammar, but our knowledge of the

quality of the learned language has evolved to include perspectives from psychology and learning theories (Kocaman, 1983).

Textbooks and curricula have been developed under the influence of these two foundations, and these core foundations continue to be significant today. However, a new approach has been added, which suggests that linguistics should be considered from a broader perspective. This perspective emphasizes that language teaching should not only draw from areas such as phonetics, vocabulary, and discourse but also benefit from fields like semantics, sociolinguistics, and psycholinguistics.

When considering teacher-student and student-student interactions in the learning and teaching process, starting communication between the instructor and students in formal or informal settings, and teaching using everyday language, can contribute to lasting learning and positive linguistic development. This approach can directly support the development of integrated language skills and improve learning outcomes. Functional use of language is not solely dependent on specific language structures or grammar rules but also refers to how context is understood and whether linguistic goals are achieved.

Since the late 1960s, sociolinguists have naturally begun focusing their attention on natural language use. Consequently, foreign language or second language specialists have prioritized sociolinguistic research to develop teaching methodologies and broaden the aims and scope of language education (Scarcella et al., 1990). Especially, it has become necessary for educators to view language education not just as detailing grammar systems, but also as a tool for learning and as a skill for adapting to changing contexts. This perspective requires consideration of both the function of language and its communicative uses.

Communicative Competence

The term "communicative competence" was first introduced by American sociolinguist Hymes (1972). This concept was partly proposed to highlight the limitations of Chomsky's notion of linguistic competence. According to Chomsky's perspective, linguistic competence can be viewed as an innate biological function of the mind that allows individuals to produce an infinite number of sentences that constitute their language. However, an increasing number of researchers regard it as an idealized concept and thus emphasize its inadequacy.

In Hymes' view, the concept of competence should include not only sentence formation but also the use of language in communication. A speaker needs to know how to be communicatively competent within a speech community. At this point, while linguistic competence is highly abstract, communicative competence focuses on practicality and is more concrete. Thus, it refers to different levels of language acquisition and use. Hymes' theory of communicative competence has profoundly impacted the field of language teaching and challenged traditional teaching approaches (1972). In our country, the communicative language teaching approach began to be developed in the 1960s.

Canale and Swain (1980) emphasized four fundamental areas of competence and highlighted the importance of communicative competence. They also discussed the following types of competence:

- a) Grammatical Competence: This involves mastery of phonological rules, lexical items, formal syntactic rules, and sentence formation rules. It refers to what Chomsky termed linguistic competence.
- b) Discourse Competence: This includes the ability to combine grammatical forms and meanings to produce coherent spoken or written texts in various genres, such as narratives, argumentative essays, scientific reports, or business letters.
- c) Strategic Competence: This refers to the use of verbal and non-verbal strategies to manage communication breakdowns and enhance communication effectiveness. It also encompasses certain linguistic attitudes and behaviors.
- d) Sociolinguistic Competence: This involves understanding the requirements of communication within its social context, including role relationships, and how individual message elements, shared knowledge, and meaning are represented in relation to the entire discourse or text.

While the perspectives on communicative competence are generally satisfactory, it is conceivable that teachers may oscillate between traditional approaches and communicative approaches due to the limited time available for focusing on grammar and vocabulary. These oscillations might result in students succeeding in speaking and listening skills but having weak learning outcomes, with deficiencies in using language in various contexts, information transfer, and communication maintenance.

Educational Context

The educational context encompasses all environments where educational activities are carried out. Research based on educational psychology defines the educational context as an integral part of educational institutions and the environments in which learning and teaching activities take place (Bloome & Green, 1992). In the context of foreign/second language development, the educational context also refers to the language policy, language planning, and most importantly, the learning opportunities provided to the second language learner. According to Kamaravadivelu (2001), it is almost impossible to shield learning "opportunities and classroom life" from the influences of political, educational, and social institutions. The experiences that participants bring to the classroom are not limited to the learning and teaching elements encountered within the class but also include the knowledge from outside the class and the social, political, economic, and educational environment in which they grew up.

The primary goal of instructional activities is to enable linguistic (oral-written) communication. The aim of language teaching is to create a common written language that can be used for communication and interaction among individuals within a society. From the perspective of communication skills, Sociolinguistic skills can be seen as language variables and their contextual uses. In language teaching, students' use of broad codes, selection of contextually appropriate language, and awareness of syntactic, pragmatic, and discursive uses that create semantic distinctions can be emphasized. This educational context positions the relationship between the native language and the language of instruction, as well as the relationship between "standard language" and "non-standard language" variants. According to the decisions made by language teaching policymakers, learners of a second or foreign language may choose between monolingualism or "bilingualism" while having the opportunity to become active users of the language.

This educational context positions the relationship between the native language and the language of instruction, as well as between "standard" and "non-standard" language variants. Based on decisions made by language teaching policymakers, learners of a second or foreign language often have to choose between being active users of a monolingual or bilingual environment.

Researchers acknowledge the presence of acquisition in both native and foreign languages. In second language acquisition, the 'Identity Theory' argues that learners' identities are central to second language learning. This acquisition is socially constructed through unequal power relations that change over time and in different contexts, and can exist in potentially conflicting ways within a single individual (Norton, 2010). During second language acquisition, individuals may maintain their native language while simultaneously developing proficiency and confidence in their second language, potentially leading to a gradual loss of their first language. This situation reflects the complex interplay of power, status, and identity and signifies a speaker status without access to native language resources. While these perspectives are fundamentally different, various field studies and research have shown that they are inextricably linked. Based on the above explanation, it has been demonstrated that individual factors play a decisive role in triggering and enhancing learners' mastery of the language.

Sociocultural Context

Social factors significantly contribute to the diversification of languages. Social groups use language in ways that are unique to them, creating distinct forms of communication that set them apart from others. These variants, stemming from social reasons, can be described within a dialectological

hierarchy as group languages (sociolects) or local languages (zonelects), reflecting the social use of languages within groups or social strata (İmer, 2001).

Social Context in Language Teaching

In language teaching, the social context refers to a range of language acquisition/learning environments such as home, neighborhood, classroom, and broader societal settings. Recent research indicates that the transition from a native language to a foreign language involves more than just psycholinguistic abilities; it is also connected to historical, political, and social forces. Social context is highlighted as a crucial variable in examining foreign language development as a result of linguistic diversification (Bybee, 1983; Fillmore, 1989). Additionally, the norms of social context include:

- a) Motivation for learning a foreign language,
- b) The purpose of learning a foreign language,
- c) Expected functions of the foreign language and performing linguistically in the community,
- d) Availability of input for the learner,
- e) Diversity of input,
- f) What is considered acceptable proficiency for the speaking community.

Research by Fillmore (1989) explores how social contexts can create opportunities for both learners and proficient speakers to achieve effective communication and maximize learning potential. The social context in which an educational activity is presented, along with the discourse context, plays a role in facilitating linguistic development and enhancing cognitive skills.

In the context of Turkish language teaching, Kahraman (2019) compared the societal contexts of language teaching centers and Turkish language courses outside Turkey, as well as Turkish Studies departments at universities, from a sociolinguistic perspective. He found that the outcomes in these three different social contexts varied significantly. Specifically, he noted that conditions in foreign countries, which facilitate the emergence of various communicative competencies and functions, negatively impacted the development of the language's communicative ability.

Communicative Context

In the communicative context, the language used encompasses standard/formal language, high-register language, lower-register variants, and variations, which are studied under dialectology and language diversity (Aktaş, 2005). In an educational setting, the ways in which participants address each other, make requests, express thanks, and other speech acts differ. The language used in education is referred to as "layered languages" and is examined in terms of narrow code and broad code contexts (Bertstein, cited in İmer, 2001).

In this context, regardless of which layer of language the students possess, the aim should be to elevate them to a higher level of language proficiency during education. Teachers, in language teaching, not only impart vocabulary and grammar but also teach the principles of communication, incorporating cultural background and various social factors. Introducing culture is crucial in language teaching because it is directly related to the appropriateness of students' language use. To learn a language successfully, one must thoroughly understand its social and cultural background. Thus, it is possible to say that learning a language is essentially a process of understanding its culture.

For individuals to effectively utilize their communication skills, the communication tool, communication environment, and communication context are crucial. In the communication environment, the triad of sender, receiver, and context is influenced by fundamental factors such as:

- a) The social identity of the speaker,
- b) The social identity of the listener,
- c) The linguistic diversity of the context (Calvet, 2012).

In linguistic analysis, language variations are categorized into three types:

- a) **Standard Varieties:** These are forms of language that do not change according to individuals or social environments and serve as the common communication tool for society. The standard language is the official and uniform form used in formal contexts.
- b) **Local Varieties:** These are language forms specific to particular geographic areas or communities, reflecting regional linguistic features influenced by local social and cultural characteristics.
- c) **Social Varieties:** These are language forms used within specific social groups, influenced by factors such as social status, profession, and age. Social varieties reflect the linguistic characteristics associated with social identity and interactions.

In society, since the general goal of individuals speaking a common language is to convey their messages, errors made during speech become less significant, and these errors are often tolerated with leniency. There is usually no special effort to correct them. For example, when a person learning Turkish as a foreign language asks for bread at the bakery by saying, "Ben iki ekme \ddot{u} ver-" (correctly, "Can you give me two loaves?"), they are likely to get the bread without being told, "You made a mistake." This tolerance is valid for self-directed language learning in natural settings. However, in language teaching, the prevailing view is that immediate feedback is a correct and effective learning method. In this context, feedback is essential when language is used incorrectly. Feedback can encourage individuals to express themselves accurately and improve. Language learning achieves its goal when it is applied in connection with and concretized by real life. Therefore, immediate feedback and correction are necessary for effective language learning, though this should be done with a tolerant approach and suitable style to encourage the student to learn the language.

Cultural Context

Culture is defined as "what must be known and believed" by members of a society in order to engage in acceptable activities and use them in any context (Wardhaugh, 2013). In terms of the relationship between language and culture, language is defined as a social sign that encompasses culture (Çakır, 2011, citing Ditmar). What individuals must know and believe is acquired socially, learned as behavioral patterns, and does not come from any genetic code. We learn language as a skill and culture as knowledge. Therefore, culture represents the behavioral patterns that a person needs to fulfill their daily life tasks and adds strength to communicative competence in language use. In fact, education serves as a tool for cultural assimilation and aims to teach individuals scientific, linguistic, and social behavioral patterns in the classroom. Education in the context of language and culture can be defined as reaching a level where individuals can create value for themselves and their surroundings. Tanilli (2004) defines it as "developing the human capabilities that everyone possesses." He views education as the process of nourishing one's personality or as an investment in human capital. Based on these definitions, education is one of the tools for transmitting revised values, knowledge, and skills, as well as social heritage to new generations. On the other hand, as Fidan and Erden (1996) also point out, education is a type of "desired cultural assimilation" process. The reciprocal relationship between language and culture is based on a reality emphasized by many scholars.

The Relationship Between Sociolinguistics and Language Teaching

Huber (2008), who discusses the relationship between sociolinguistics and language teaching, refers to the different manifestations of language use as 'language varieties.' Kasap (2020) suggests that in language teaching, it is important to consider "socio-cultural contexts and linguistic variations" both when teaching and learning the target language. Sociolinguistics attempts to explain how language varies from one context to another and how people in one context communicate with those in another. In essence, socio-cultural contexts focus on how students transition from one context to another and how they can communicate effectively. Sociolinguistics also views language learning and teaching as tendencies to facilitate such transitions between different contexts. Wardhaugh (2013) discusses the existence of anthropological linguistics, which examines how language and culture are related, how language is transferred to and used in different social contexts, and recommends the study of formal and social variables of language.

Sociolinguistics involves studying the language in conjunction with its socio-cultural context, including cultural norms, expectations, and context, focusing on any part or all aspects of society in relation to language use (Hornberger 2011). During the transfer of culture in language teaching, it is important to foster the perception that no culture is superior or inferior, and to make students aware of intercultural differences. Bringing this relationship and awareness into the educational environment, within the teacher's knowledge, can lead to positive outcomes.

Sociolinguistics and Language Teaching

Sociolinguistics is the branch of linguistics that investigates the impact of society on language and the influence of language on society, focusing on its theories. Sociolinguistics views language varieties within specific boundaries, considering them as patterns where meaning is comprehensively understood in spontaneous communication environments (Ferguson, 1972). This perspective encompasses how linguistic messages reach the recipient and how various content is realized as communicative value. It also touches on the traditional values of a language that may remain incomprehensible or unknown to an individual. This interaction forms an integral part of researching the impact of a common language and society on language and constitutes a significant portion of the field of language studies.

Recently, it has been observed that teachers, during language instruction, often fail to perceive communication as a whole, focusing more on words, grammar, and text contents, while neglecting essential skills and cultural values necessary for teaching the target language. One of the primary reasons for students' inability to speak fluently in the target language is the disregard for language varieties. Just as languages are used differently in various contexts, by different people, and for different purposes, different structures are also employed in the context of language learning for various reasons. The fundamental aim of language teaching is to establish effective communication with others. Although this may seem like a complex term in this academic field, having some awareness of sociolinguistic topics can help language learners understand the nature of language as a social structure, thereby facilitating more effective use of the language in communication and interaction.

Sociolinguistics has been prominently highlighted through the work of scholars such as William Labov (1972/1983) from the United States, Basil Bernstein (2000) from England, and Dittmar (1976). Post-2000 developments in foreign language teaching have examined bilingualism, multilingualism, and multiculturalism from a sociolinguistic perspective (Günday, 2013). Initially, the social aspects of language were explored under the umbrella of linguistic anthropology. Early sociolinguistics primarily focused on exotic cultures and languages, while the use and functions of language in educational contexts were often overlooked.

One area that has been somewhat neglected in linguistic research is the social dimension of language within sociolinguistics. In other words, it involves understanding how individual and group language use, differences in language, and changing attitudes towards language are influenced by societal dynamics. Education is one such field. For example, differences in the ways men and women speak, word and discourse choices, and variations in speech among children, teenagers, and even the elderly reflect communication differences among social classes. Being unaware of social politeness rules can lead to deficiencies and awkward situations for language learners. For instance, in our country, pointing at something (person or object) with a finger is considered rude and impolite. Additionally, using slang and offensive language in society is associated.

Language is the system of subjective signals used by different linguistic communities through sounds, gestures, and expressions, as well as written symbols, to convey thoughts and emotions. On the other hand, society is a community or large social group that shares the same geography and living space, is subject to the same political authority and dominant cultural expectations, and is related to each other through enduring relationships. In this context, in a linguistic perspective, the relationship between language teaching and society is increasingly highlighted by language use and language

diversity. Non-linguistic "factors" such as profession, social status, age, gender, geography, social class, and occupational roles play a decisive role in language teaching, and these non-linguistic factors have been addressed and examined under the following headings.

Age Factor

There is a direct connection between language use and a person's age. This connection manifests in various ways: the first is related to a person's physiological development and the operational capacity of the "language acquisition device" (e.g., critical period, attrition). The second connection pertains to vocabulary. The third connection involves language use and its variability, which can differ from one society to another. For instance, when focusing on the relationship between language use and respect, in Turkish culture, children do not address their parents by their first names. However in European cultures, a child might address their father by his first name, such as Benjamin (Demirci 2014). Generally, it is believed that the age at which students begin learning a second or foreign language affects their ultimate grammatical abilities. Hornberger (2011) argues that languages are best learned before adolescence, and that after this period, individuals face limitations in language development. While it is more advantageous for adolescents, he notes that the second language development processes of children and adults can indeed be different. Particularly, individuals use their innate abilities in second language acquisition as they do in first language acquisition, followed by the engagement of problem-solving skills. Thus, the developmental trajectory of mental and physical growth also takes into account the different effects of age.

Ethnicity Factor

Ethnicity refers to a group of people living within certain geographic boundaries who have distinct linguistic and cultural practices from others (Holmes, 2013). In our country, individuals from different ethnicities use the national common code in communication environments, but when addressing someone from their own ethnicity, they may use both the national code and the ethnic code in a mixed manner. This phenomenon is referred to as code-switching and code-mixing in Sociolinguistics. Individuals use a different language associated with their ethnic identity. When there is a choice of language for communication, individuals are observed to opt for their ethnic language. In situations where full communication in an ethnic language is not possible, people may use short expressions like "Benim (papa) eve yok" or verbal fillers or language markers like "tak/tak" used by Russian students that indicate their ethnic background. Consequently, interactions that appear to be in Turkish, such as "iye solay/иә солай/evet öyle," may contain linguistic signals of the speakers' ethnic identity.

Ethnic origin can lead to significant linguistic differences (Holmes, 2001). The adaptation of sentences and grammatical structures from the second language to the first language symbolizes the language of many ethnic minorities. Studies on language variation due to colonization generally conclude with the theory that the vocabulary of the dominant group's language provides the greatest evidence in places where two languages blend to create a pidgin, and the subordinate group's language provides the least evidence (Fishman, 1998). Some researchers identify a linguistic common ground referred to as "interlanguage." The term "interlanguage" is used to describe the state where the speaker becomes proficient in the second language following the first language-second language competition. However, the idea that "interlanguage" is always temporary and represents the simplification of the second language is open to debate. Labov (1972) shows that language can have continuous sub-dialect variations; in his study of Black youth in New York, he notes that while their language use is inconsistent and against grammatical rules, it is nonetheless consistent and effective. In other words, the communication system is adequate; its rules differ from any standardized language but serve the same function. In summary, history and politics can affect language development, but they are not always clear and predictable. Language communities use language intentionally to maintain and define their differences. Language teaching should be aware of such language variations and ensure that this awareness is reflected in the teaching activities, even if only at the level of awareness.

Gender Factor

The gender factor encompasses more than the simple biological distinction between male and female. The status of being male or female, and the associated meanings attached to being a boy or girl, begin with roles assigned to women and men. In fact, biological differences among individuals transform into variations shaped by gender roles, which in turn take on a social identity directed by education (Saraç, 2013). The concept of gender generally refers to the biological differences between men and women (Wardhaugh, 2013). However, in Sociolinguistics, there are two types of gender: biological and social gender (Çolak, 2019).

There are noticeable differences in how men and women use language. These differences can be observed in various linguistic variables. Lakoff's (1975) observations suggest that women are considered to be less competent linguistically. Nonetheless, regardless of the value placed on language skills in society, there is a persistent tendency to perceive men as possessing these skills and women as lacking them. The core issue might be that societies have different expectations of genders. These differences are not limited to lexical and grammatical variations but are also clearly evident in certain behavioral patterns. Corbett (2005) categorizes 256 languages into five groups based on the number of gender categories:

- a) Languages with no gender: 144,
- b) Languages with a binary gender system: 50,
- c) Languages with a trinary gender system: 26,
- d) Languages with a quaternary gender system: 12,
- e) Languages with five or more gender categories: 24.

Languages show significant variation in marking gender differences. For instance, German uses three types of gender markers: masculine, feminine, and neuter. In contrast, French marks gender with a binary system: masculine and feminine. Another group, the Altaic language family, lacks gender categories. It is clear that instructors aware of these details can subtly incorporate this awareness into their teaching, even at a level of subtlety.

Geographical Factor

In all languages, geographical factors indicate a great deal of diversity (Holmes, 2013). Regional differences can manifest as strong or weak dialectal features (see Variationist Linguistics). The underlying causes of geographical mobility include migration, invasion, political pressure, or poverty. In societies where this situation is prevalent, the issue becomes even more complex. Some languages have such strong regional differences that they become problematic enough to hinder understanding (e.g., Northern and Bavarian German). It is important to distinguish between "dialects," which refer to regional variations in vocabulary and grammar (Regional Dialects; Holmes, 2013), and "accent/diction," which refers to pronunciation. In practice, these two factors often combine to create what most people recognize as a regional variation. Various studies have shown that people often respond less positively to those with different accents. Pronunciation changes due to geographical location (Labov, 1976). A teacher working in the Turkish Studies department in Germany or India may face difficulties due to accent differences in teaching Turkish. However, these difficulties can be more easily overcome as students encounter the language use of native speakers. Nevertheless, native speakers in their own country need to pay more attention and effort to overcome regional dialect features and reach the standard language. Additionally, among speakers of contemporary Turkic languages, geographical/regional accent differences are a major source of difficulty in language learning and teaching activities, with secondary issues arising from quoted words, such as the example of "yedi/jeti," which pose problems in both pronunciation and meaning. For example, in our classes with speakers of contemporary Turkic languages (between 1996 and 2004), we observed that incorporating "language variables" based on Sociolinguistic variation into the teaching activities positively contributed to more successful learning.

Social Class Factor

Society is composed of social classes, and the languages used by these classes have been studied in recent years through the lens of variation theory, focusing on social environments and contexts. Labov (2001/2010) identified the "universal laws of linguistic change and variation" in his studies, and researchers such as Kiesling (2011), Serrano (2011a), and Tagliamonte (2006) have made various additional findings. According to these findings, observable differences across social boundaries in a language are always evident. Just as higher social groups in everyday life use standard language to distinguish themselves, some groups intentionally use lower-register or informal structures to separate themselves from standard language users. It is assumed that members of the upper strata of society label language as "correct," which is then referred to as the "standard" form by government, educational institutions, and the media. In contrast, members of the lower strata are considered to label language as "incorrect." The non-standard or substandard language variations mentioned here meet the communication needs of individuals (see Theory of Separation) but are considered to lack prestige. Individuals using non-standard or substandard language forms maintain their distinctiveness from other groups as long as they adhere to these forms, even under political, social, and economic pressures. In first language instruction, members of lower strata (migrants, minorities, refugees, and those from ghettos and suburbs) who use non-standard variations may exhibit varying degrees of effort, resistance, or detachment while learning the country's official language, which can have significant effects on their educational experience. However, in foreign language teaching, having instructors with Sociolinguistic awareness and a tolerant approach to negative feedback can be a crucial strategy to engage such individuals. If not managed carefully, these students may find excuses to disengage from the educational environment. Instructors with Sociolinguistic skills can evaluate the class, educational environment, students, and teaching materials within the context of both macro and micro linguistic structures.

Occupational and Role Factors

Individuals can have different roles based on their abilities, education, and professions, in addition to the biological characteristics of race and gender acquired at birth. Within a society, individuals take on various roles, which can be categorized into ascribed and achieved roles. The choice of language appropriate to the role an individual assumes in their life is viewed as a social acquisition. Variations in language, which occur in everyday events, relate to the functionality of language variations according to need and context. A commonly overlooked point here is the "principle of language variability." Language variations emerging from a speaker's profession or social relationships manifest as communicative acquisitions. Achieved roles refer to professions and expertise that individuals obtain through education. People take on roles such as clergyman, advertiser, journalist, doctor, politician, or taxi driver depending on their work, and nowadays, many individuals shape their languages according to the professions they practice and the jobs they earn money from (İmer, 2001). Consequently, it is observed that there are noticeable differences in the use of language among people from various professions. In this context, regional language, gender, and class characteristics are often akin to the clothes one "puts on" in the morning and "takes off" at the end of the day. The language spoken can establish new meaning relationships based on profession-specific roles and the contexts in which it is used.

Teaching Turkish involves specialized language (i.e., Turkish for specific purposes) and educational activities related to various professions such as doctors, engineers, bankers, etc. This aspect also emerges as a significantly activity-based experience due to practical variations in language teaching. People from various professions require different language skills and guidance in language education. This need is not limited to professions with formal or technical differences like law or science but should cover all aspects of life. The effect of roles is evident in the language used by groups such as teachers, engineers, workers, students, salespeople, as well as politicians and sports commentators. Of course, the effects of roles are not independent of the situations created by context and environment. When individuals assume roles such as mother, sibling, neighbor, or customer in social life, the behaviors associated with these roles also influence language. Sociolinguistic studies can provide new perspectives on learning by emphasizing "the learning of language alongside phenomena

and events." Indeed, the fundamental proposition of Sociolinguistics is the thesis that "language is diverse and constantly changing," which points to the diversity and continuous change of learning units. Consequently, language systems are neither uniform nor fixed records. Therefore, individual language preferences occur as language variations according to situation, context, society, and the environment in which they are used. These language variations, which deserve to be researched, should also be evaluated in educational activities.

Based on the fundamental proposition of Sociolinguistics—that language is diverse and constantly changing—language teaching should include appropriate language uses that align with roles influencing language, thought, and even behavior, rather than relying solely on uniform, fixed records.

Sociolinguistics and Teaching of Foreign Language Tests (YDT)

Teaching Turkish as a Foreign Language has begun to appear on global language learning needs lists relative to our country's political, social, and economic power. The functionality of the language learned depends on its ability to meet personal or professional needs in the individual's society, qualify for education abroad, and work in international companies. Individuals need to learn a foreign language to communicate with colleagues in professional environments, compete, travel, and prepare for their careers. To understand this need, it is crucial to have specific knowledge about the processes of native language acquisition, second language acquisition or foreign language teaching, sociolinguistics, linguistics, psycholinguistics, foreign language teaching techniques, and assessment and evaluation methods. Additionally, information produced in the field of sociolinguistics aids teachers at various levels in teaching YDT (Foreign Language Test), while students have the opportunity to become aware of and use different language variables depending on the target language, its purpose, and context, thus acquiring and appropriately applying different variables within the communication system while learning basic language skills.

In contemporary language teaching, the focus is on four fundamental language skills, while linguistic competence and performance, communicative skills, language diversity, and the concept of register are emphasized. Linguistic abilities pertain to vocabulary, phonology, and syntax knowledge, skills, and the use of language as a system, relating to the macro aspects of linguistics (Council of Europe, 2001). Teaching Turkish as a Foreign Language (YDT) involves teaching Turkish to speakers of other languages. For example, in Bosnia and Herzegovina, which consists of three ethnicities, the first language is Bosnian, and the second language is Serbian. Similarly, for a Serbian student, the first language is Serbian, and the second language is Bosnian; for a Croatian student, the second language might be Bosnian/Serbian. Language teaching classes can consist of children or adults with different abilities, language levels, and cultures. The key is to organize classes according to language levels. On the other hand, grouping students based on the same ethnicity, culture, or geographic criteria may not yield positive results. Based on our 28 years of experience in teaching Turkish as a foreign language, we can say that creating ethnically-based classes definitely leads to delays in students' speaking proficiency in the target language.

Bayburt (2013) examined the importance of Sociolinguistics in foreign language teaching from three dimensions:

- a) Attitudes towards learning a foreign language,
- b) The inclusion of culture in foreign language classes,
- c) The contribution of language planning to foreign language education.

Curricula and instructional arrangements can be designed to encourage positive attitudes towards the foreign language to be learned and the nationalities associated with the language. Incorporating cultural elements into the curricula of teaching Turkish as a Foreign Language (YDT) can help students understand the concepts of the newly learned language while providing new contexts for its correct usage. The theoretical framework and practical context of Sociolinguistics can enrich foreign language education with a rich social content. For example, when considering language teaching in a course or lesson context, elements such as dialect, gender variables, ethnicity, and language variation

can easily be integrated into the lesson, alongside the basic components of the language (Holmes, 2013). In teaching Turkish as a foreign language, incorporating formal and informal structures related to the functions of communication into the classroom environment and applying them can contribute to the development of linguistic skills and the transformation of other acquired skills into lasting learning.

When teaching Turkish as a foreign language, using Turkish in ways that are appropriate for social and societal contexts can add vibrancy, diversity, and interest to the lesson. If this is achieved, students will not only be able to express themselves but will also have the ability to determine the correct expression for different social contexts, such as class, social layer, age, and gender, based on the appropriate situation, context, and usage features.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In this article, the relationships between sociolinguistics and language teaching are examined in terms of language use and language diversity in different contexts, considering factors such as age, gender, ethnicity, geography, and class as subcomponents of sociolinguistics. The potential contributions of these factors to the classroom environment and in-class activities are analyzed. The historical development of sociolinguistics and its relationship with education are then addressed (Bernstein, 2000; Ditmar, 1976). While the social aspects of language are approached from an anthropological perspective, focusing on historical anthropology as language and culture, the use and functions of language in the educational field have been overlooked. In contrast, this study discusses the educational and cultural dimensions of language use and functions.

It can be said that sociolinguistics generally considers learning as a part of skill acquisition and enculturation. In parallel with the statement by Başkı (2006:218) that "we learn language as a skill, we learn culture as knowledge," in the classroom environment, while students learn linguistic skills, the accompanying cultural values manifest themselves as verbal skills. Many verbal skills are shaped in the dimension of language use. The variability in the use of language is also examined by sociolinguistics. As Bayburt (2013) stated, "the main subject of sociolinguistics is verbal communication among people," which emerges in the classroom environment as verbal communication skills through the use of pragmatic skills during language use, with factors such as the speaker's choice of language according to their interlocutors, context-appropriate syntactic preferences, and language variables such as gender and age being decisive. In the language teaching environment, these kinds of variables flow from the teacher to the learner, and in the stages of selection and sequencing within the teaching/learning hierarchy, accuracy and acceptability at the knowledge level; morality, discipline, and life skills at the cultural level play a determining role.

Starting from the point that sociolinguistics can make significant contributions to language teaching, the focus is placed on linguistic communication and contextual content. In society, there are positive and negative attitudes and behaviors towards various uses of language. For example, during a lesson, interrupting the teacher and speaking without permission are considered negative behaviors. Language provides a context/environment that contributes to the formation of speakers' attitudes about themselves and others. From an anthropological perspective, culture is a system consisting of shared beliefs, ideas, values, traditions, behaviors, and artistic values (Bates and Plog, 1991). Within this view, culture is a static concept transmitted from generation to generation. However, sociolinguists have a more dynamic perspective: culture is continuously reconstructed according to the knowledge and experiences gained from interactions in different contexts (Baker, 2009). Studies on linguistic attitudes, behaviors, and diversity, which are indicators of the connection between language and society, offer various possibilities for learning and teaching. In language learning, the appropriate use of language can provide suitable experiences and practices in the communication environment and societal context, with the appropriate choice of language varieties.

König (1991) emphasizes the phenomenon of variability in language, drawing attention to individuals' preferences among language types during communication. In this sense, transitions between language types are possible with good sociolinguistic competence. This is because individuals who have

acquired sociolinguistic skills know communication strategies and communicate by considering the "receiver-sender and context." For instance, teachers and students can understand the significance of someone speaking when the other is silent or interpreting compliments and apologies through "speech act theory."

According to Başaran (1982), the educational environment is the setting where educational activities take place, bringing together elements such as personnel, tools, facilities, and organization for educational communication and interaction. This environment is the classroom that considers individual differences and presents the practice of language in different contexts. In language classes, instructors may not focus on how to speak fluently in lessons; however, there is a need to experience skills such as taking turns appropriately, interrupting correctly, and concluding conversations. Indeed, an instructor's sociolinguistic awareness can provide these and demonstrate that merely knowing vocabulary and grammar is not enough for real communication; understanding and conveying communicative language, culture, and context are necessary for achieving fluency in a foreign language.

As Çolak (2019) states, "language varieties are used in different contexts, by different people, for different reasons." In language teaching classrooms, if language varieties are presented alongside fundamental language skills, students can gain and effectively use features that will help them communicate effectively with others. This opportunity can allow teachers in language teaching to determine all aspects of a language's oral or written use and provide opportunities to experience different uses such as raising one's voice appropriately, addressing others softly, and speaking to both adults and children. Consequently, if sociolinguistic data are used in language teaching environments, it allows students to form knowledge, observations, and experiences regarding linguistic diversity, contextual differences, and content references.

Recommendations

- A functional link should be established between sociolinguistics and educational science and learning materials.
- The sociolinguistic knowledge and awareness levels of instructors should be increased.
- Rather than expecting to develop sociolinguistic competence in a short time, process-based approaches should be adopted.
- Contextual relationships and social and cultural factors of language use should be regularly considered during presentations and activities (in lessons), with more emphasis on daily language uses (suitable to environment and context).
- The goal should be to increase the sociolinguistic knowledge, skills, and awareness of students.
- Language uses should not be presented as disconnected/remote activities and applications from life, but rather as activities and applications based on sociolinguistic data.
- In-class activities, practices, and examples should be presented in a manner appropriate to the social environment, culture of the language being learned, and lifestyle.
- Each theme addressed should become part of daily linguistic activities as a verbal communication system.
- When selecting lesson materials, care should be taken to ensure they have qualities that will help students discover or raise awareness of the existence of linguistic diversity and variables (spoken and written language, slang, formal language).

References

- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Bayburt, Y. (2013). Current perspectives on sociolinguistics and english language education. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 3(1), 69-78.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*, Volume 1–3. London: Routledge & Kegan Paul.

- Bloome, D. & Green, J. (1991). Educational Contexts of Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics. Volume 12*, pp. 49 –70. DOI:10.1017/S0267190500002142
- Bybee, J., & Morder, C. (1983). Morphological classes as natural categories. *Language* 59(2), 51–70.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47. DOI:10.1093/I.1.1
- Chambers, J. K. (1995). *Sociolinguistic theory: linguistic variation and it's social significance*. Oxford: Blackwell.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe/Cambridge University Press.
- Corbett, G. (2005). *The number of genders*. M. Haspelmath, M. S. Dryer, D. Gil, & B. Comrie (eds.), In, *The world atlas of language structures* (pp. 126-129). Oxford: Oxford University Press.
- Çakır, İ. (2011). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürün rolü. *Milli Eğitim Dergisi, sayı 41 (190)*, 248-256.
- Çolak, G. (2019). *Toplumdilbilim, toplumsal cinsiyet ve dil*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Demirci, K. (2012). *Türkoloji için dilbilim, konular kavramalar teoriler*. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dittmar, N. (1976). *Sociolinguistics. A critical survey of theory and application*. London: Edward Arnold.
- Eckert, P. (2000). *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell.
- Ferguson, C. A. (1971). *Language structure and language use: essays*. Stanford: Stanford University Press.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1996). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fillmore, L. W. (1989). Language learning in social context. The view from research in second language learning. *North-Holland Linguistic Series: Linguistic Variations, volume 52*, 277-302. DOI:10.1016/B978-0-444-87144-2.50014-8
- Fishman, J. A. (1998). *Language and ethnicity: The view from within*. F. Coulmas (eds.) In, *The Handbook of Sociolinguistics* (223-234). Oxford: Blackwell Publishing.
- Fought, C. (2006). *Languge and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gemalmaz, E., Alyılmaz, C., & Mert, O. (2010). *Türkçenin derin yapısı*. Ankara: Belen Yayınları.
- Günday, R. (2013). Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplumdilbilimsel yaklaşım. *Turkish Studies*, 8(10), 13-330. DOI:10.7827/5121
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. J. Pride, & J. Holmes (eds.), In, *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin Books.
- Holmes, J. (2013). *An introduction to sociolinguistic*. London And New York: Routledge.
- Hornberger, Nancy H. (2011). Dell H. Hymes: His scholarship and legacy in anthropology and education. *Anthropology and Education Quarterly* 42(4), 310–18. DOI:10.1111/j.1548-1492.2011.01141.x
- İmer, K. (2001). *Dil ve toplum*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Kahraman, M. (2019). Türkoloji öğrencilerinin söz edimlerini anlama ve kullanma durumu üzerine bir araştırma: Zenica üniversitesi örneği. *Route Educational and Social Science Journal Volume 6(11)*, 879-897. DOI: 10.17121/2442.
- Kasap, S. (2020). *Sosyodilbilim ve dil eğitimi*. Fuat Tanhan & Halil İbrahim Özok (eds.) Eğitim ortamlarında nitelik (içinde). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kiesling, S.F. (2011). *Linguistic variation and change*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kocaman, A. (1983). *Orta öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve sorunları*. Ankara: Şafak Matbaası.
- König, G. (1985). Toplum dilbiliminin tarihsel dilbilime katkıları. *H.Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(2), 33-42. DOI: 41166/500877
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560. DOI: 10.2307/3588427
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*, Madrid: Cátedra. Labov, W., 2001: Principles of Linguistic Change, Volume II: Social Factors, Oxford: Blackwell.
- Labov, W. (2010). *Principles of Linguistic Change, Volume III, Cognitive and Cultural Factors*. Chichester, West Sussex; Malden, MA: Wiley-Blackwell.

- Leech, G. & Süvarilik, J. (1975). *A communicative grammar of english*. London: Longman.
- Nancy. H. H. & Sandra. L. M. (2010). *Sociolinguistics and language education*. Harlow: Pearson Education.
- Norton, B. (2010). *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education.
- Saraç, S. (2013). *Toplumsal cinsiyet ve yansımaları*. L. Gültekin, G. Güneş, C. Ertung & A. Şimşek (eds.) İçinde. *Toplumsal Cinsiyet*. (27-34). Ankara: Atılım Üniversitesi Yayınları.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Multilingual Yayınları.

Toplum Dil Bilimin Dil Öğretimiyle İlişkisi Üzerine

Mehmet Kahraman¹

Makale Hakkında

Geliş Tar.: 17.11.2022

Kabul: 01.10.2024

Yayın: 25.10.2024

Anahtar Kelimeler

Toplumdilbilim

Toplumsal Rol

Durum

Bağlam

Dil öğretimi

Özet

Toplumsal yaşamda, dil ve toplum bireylerin dilsel etkinliklerinde belirleyici role sahiptir. Bu rol mesleki jargona dayanır ve dil öğretimi ile toplumdilbilim arasındaki ilişkiyi birçok yönden açıklama imkânı verir. Toplum dil bilimin temel iddiası, "dilin çeşitli olduğu ve sürekli değiştiği" tezine dayanmaktadır. Dil öğretiminde, öğretilen kayıt (resmi dil) ile öğrenilen kayıt (kullanılan dil) arasında oluşan farklar, öğreticinin Toplum dil bilimsel farkındalığı nispetinde öğretiler. Toplum dil bilim ile dil öğretimi arasında ne gibi ilişkiler kurulabileceğini ne gibi katkılar sunulabileceğini; dili iletişimsel yeterlik, toplumsal sınıf ve kültürel bağlamlar çerçevesinde ele almak suretiyle sınıf, yaş, cinsiyet, etnik köken gibi sosyal etkenlere bağlı kullanımlarda göstermek mümkün olabilir. Bu çalışma Toplum dil bilim konuları ile dil öğretimi arasındaki ilişkinin nasıl kurulabileceğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, tarama, derleme ve gözlem yöntemlerinden yararlanılmıştır. Dil öğretiminde ana dil veya ikinci/yabancı dil edinimi veya öğretiminde rol oynayan durum, bağlam, ortam ve sosyal etkenler ile dil seçimlerini etkileyen temel faktörleri tanımak ve çağdaş dil öğretim ortamlarında nasıl kullanılabileceğini tartışmak önemlidir.

Atf için:

Karaman, M. (2024). Toplum dil bilimin dil öğretimiyle ilişkisi üzerine. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(2), 229-260. DOI: 10.21666/muefd.1206315

Dil, bir iletişim dizgesi ve bildirişim aracı olarak bütün toplumlarda sosyal hayatın merkezinde yer alır ve içinde bulunulan topluma ve yaşanan coğrafyalara göre şekillenir. Dil ve toplum karşılıklı etkileşim sonucunda birbirlerini etkileme ve inşa etme gücüne sahiptir. Yani dil sosyal etkileşimlere yön verirken sosyal etkileşimler de dili şekillendirip yeni formların ortaya çıkmasını sağlar. Bireyler arası anlaşma aracı olan dil, toplumsal kültürün inşası ve aynı zamanda gelecek nesillere miras bırakılması için de aracılık edebilir (Gemalmaz vd. 2010).

Dil öğrenimi ve öğretimi; açık veya örtük, örgün veya yaygın eğitim-öğretim etkinlikleriyle gerçekleştirilen süreç temelli farklı öğrenmeleri kapsar ve sosyokültürel bağlamlar ile dil değişkeleri, dil öğrenenin başarısında etkili olur. Bu yüzden bir öğretici; anadil, ikinci veya yabancı dil öğretiminde çeşitli dillerin ve katılımcıların sosyokültürel bağlamların etkilerini göz ardı etmemelidir. Özellikle sosyal ve kültürel bağlamlar ile toplumsal rollerin dil öğrenenlerin öğrenme amaçlarına uygun kazanımları elde etmelerine yardımcı olabilir.

Genel olarak eğitim öğretime Toplumdilbilimsel veriler ışığında bakmak öğreticilere yepyeni bakış açıları kazandırabilir. Dil edinimi, dil gelişimi ve sosyokültürel bağlamlar ile dilin varyasyonları gibi toplum dilbilim verileri, öğretim elemanına gerekli altyapıları önermekte ve dilsel olgu ve olayları sınıf ortamında öğrencilerin lehine kullanabilme imkânı vermektedir. Öğrenme ve öğretme etkinliklerini daha iyi anlamak için yabancı dil öğretim yöntem, yaklaşım, teknikleri ile ölçme ve değerlendirmeye yanında dil bilimi, toplumdilbilim, sosyoloji ve ruh dil bilime ilişkin bilgilere ihtiyaç vardır. Bu açıdan öğretimi çevreleyen koşullar ile öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik güdülenmeleri arasındaki ilişkilerin önemi farklı seviyelerdeki yabancı dil öğrencileri üzerinde yürütülen büyük ölçekli çalışmalarda doğrulanmıştır (Nansy ve Sandra, 2010).

Toplumdilbilim dilin gerçek dünyada nasıl üretildiği, nasıl kullanıldığı ve nasıl bağlamsal anlamların yüklendiği ile ilgilenir. Bu kullanımsal bilgiler, öğretmenlerin ders sunumuna önemli katkı sağlayabilir. Bu katkıların başında, öğretim etkinliğinin Toplumdilbilimsel verilerle çeşitlendirilmesi, öğrenme öğretme süreçlerinde farklı girdi seçimi ve uygulamaları sayılabilir. Nitekim Toplumdilbilimsel yaklaşımlara göre ulus olma, resmi dil seçimi, prestij dili olma sorunu yanında dilin hem popüler kültüre

hem de akademik alana özgü pek çok tartışmalı alanı vardır; dil öğretiminde bu tür tartışmalı alanlardan kaçınmak gerekir. Yine bu çerçevede toplum, devlet, millet, dil kavramları etrafında; alt dil, üstdil, alıcı dil, verici dil, dil değişimleri gibi terimler üzerinden dillerin ve kültürlerin tanımlanması sorununu da buraya dahil etmek gerekir.

Araştırmacıların dil öğretimi sürecinde Toplumdilbilimsel verilerin öğreticiler tarafından göz ardı edildiğine işaret etmesi önemli bir veridir. Bu noktada öğreticiler, öğretim esnasında yabancı dilde sözcük, dilbilgisi ve konuşma öğretimine daha fazla zaman ayırırken öğrencilerin bağlamsal dil kullanımını ihtiyaçları doğrultusunda nerede, kiminle, ne zaman, nasıl konuşulacağını deneyimleme fırsatını Toplumdilbilimsel veriler sağlayabilir.

Kuramsal Çerçeve

Araştırmacılar, dil kullanımı ile dilsel topluluk arasındaki sıkı ilişkiye işaret ederek, dildeki değişim olgusuna, Toplumdilbilimsel yaklaşımı uygulayarak dilin bünyesinde var olan değişkenliğin temel nedeninin sosyal değişim olduğunu ileri sürmektedir (König, 1985). Burada "dil sadece bir yapı" olarak algılanmasından öte, dilin farklı boyutlarda ortaya çıkan "değişim olgusu"na neden olan süreç ve bağlamların incelenmeye başlanması, dil olgusuna bakışta bireysellikten toplumsallığa doğru bir geçiş olmuştur.

Bireyler hangi dili öğrenirse öğrensin, sonuçta bir dil öğrenmenin ötesinde dilsel bir edinim süreci yaşamaktadır. Bu edinim esnasında bireyin ilk öğrendiği dilin, yeni öğrendiği dili etkilememesi mümkün değildir. Zira dil ve toplum hiç durmadan birbirini etkileyen ve birbirini biçimlendiren iki önemli olgudur. Başka bir deyişle "insan, demek dil demektir, ama dil demek de birçok bakımdan toplum demektir." (Vardar, 2007). Zira dilin bağlamsal etkisini "kullanım özelliği" üzerinden görmek, dil öğrenen ve öğreten bireyler açısından önemli bir boyutu oluşturmaktadır.

20. yy. dilbilim çalışmalarında yapısalcı Saussure yaklaşımı ve üretici dönüşümsel dilbilgisiyle Chomsky yaklaşımı belirleyici olmuştur. Özellikle bir olgu olarak 'dil yetisi' içinde toplumsal niteliği 'dil', bireysel niteliği 'söz' temsil ederken (Saussure, 2000) cümlenin kavramsal boyutu ile konuşma ve yazmanın gerçekleşmesi sözcük, edim-edinç ikili karşıtlığın kurulması (Chomsky, 1978), dil öğretimi için de önemli yaklaşım ve yöntemlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde (ADOBM), geleneksel yöntemlerle dilin yapısal kurallarının ölçünlü (standart) dile bağlı kalınarak öğretilmesi yaklaşımı yerine, dil-toplum ilişkisinden hareketle dili dış etkenlerle bağlantılı toplumsal bir olgu olarak değerlendirirken dilin kullanım boyutunun öğretimini gözeterek "Eylem Odaklı Yaklaşım" benimsenmiştir (Günday, 2013). Geçmiş dönemlerde yabancı dilde iletişim, yazılı metinler üzerine kurulurken sanayi devriminden sonra ticaret ve ulaşım imkânlarının artmasıyla birlikte sözlü iletişime daha çok ihtiyaç duyulmaya başlanmış, bu nedenle de eğitim-öğretim faaliyetlerinde de daha çok önem kazanmıştır. Günümüzde iletişim araçlarının hızlı gelişmesi ve çeşitlenmesiyle birlikte sözlü dilde iletişim çok yönlü, çok kültürlü ve çok boyutlu yapıya evrilmiş durumdadır.

Dil öğretimi, plan-program, zaman-mekân gibi belli kısıtları kapsayan, öğretmen öğrenci etkinliği ile ilerleyen, öğretim araçları ile desteklenen, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimiyle şekillenen bir öğrenme ve öğretme faaliyetidir. Dil eğitimi, "beşikten mezara kadar" süren, plan-program, zaman-mekân kısıtı bulunmayan, dili doğal ortamda çeşitli tutum, davranış ve dilsel önsezi/öngörülerini kapsayan, dil çeşitliliğinin (kesitlerin/register) farkına varılarak deneyimlenen ve doğal yolla kazanılan öğrenme aktivitelerinin bütünüdür.

Toplum, ailelerden oluşan büyük bir yapıdır. Bu yapı içinde var olan dil, ailede öğrenilir ve anadil olarak adlandırılır. Yine dilsel çeşitliliğin (varyasyon) öğrenildiği alan grup dili (sociolect) olarak adlandırılır. Kişilerin ulusal koddan kendine özgü seçimiyle oluşan dil, bireysel dil olup dil edinimin merkezinde yer alır. Öğrenciler hangi toplumsal konumdan gelirse gelsinler ailede ne düzeyde dil bilinci ve dil edincine ulaşmış olursa olsunlar, hepsinin kendine güvenen, bildirişimde aktif olan, sorgulayan ve düşünen bireyler olması için toplumbilimsel yetilere ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar, dil öğretimini

etkileyen Toplumdilbilimsel ilkelerin bazı temel özelliklerini ilişkilendirmeye yönelik araştırmalarda, durumların genel olarak yabancı dil öğretimiyle ilişkilendirilmesini amaçlar. İlk önce Toplumdilbilimsel veri toplamanın fonoloji ve sözdizimiyle ilgili pratik kullanımları ele alınır, sonra gerçek dil kullanımı ile tipik öğrenme materyalleri arasındaki tutarsızlığa odaklanılmalı en sonunda da dil öğrenimini Toplumdilbilim araştırmalarını içerecek şekilde genişletilmesi amaçlanmalıdır (Zhengheng, 2006).

Vlack (2011), Toplumdilbilim teorik yönlerine bakarak dil kullanımının altında yatan bazı temel fikirlere odaklanmış, sınırlı söylem analizine ve dillerarası edim bilime dayanarak, öğrencilerin dil kullanımının nasıl geliştirileceğine ve özellikle ikinci dil ediniminde nasıl değerlendirilip öğretileceğine dair bütüncül bir çerçeve çizmiş ve bu çerçevede sosyal bağlamlarda dile maruz kalmalarını önermiştir. Böylece ikinci dil ediniminde (D2E) gerekli olan teoriler ile dil kullanımına yönelik pratikleri birleştirmeyi önermiştir. Örneğin farklı “formalite düzeyine” sahip kelimelerin seçimi, farklı bağlamlarda dile maruz kalmaları için öğrencilerin farklı “formalite düzeylerine” sahip kayıtların derslerde kullanılması önerilebilir.

Dil Bilimi

Toplumdilbilim, adından da anlaşılacağı üzere toplum ile dil arasındaki ilişkilere odaklanır. Vardar, Toplumdilbilim’i dil olgularıyla toplumsal olgular arasındaki ilişkileri, bunların birbirini etkilemesini, birbirinin değişkeni olarak ortaya çıkmasını, bir başka deyişle bu iki tür olgu arasındaki eş değişebilirliği inceleyen karma dal olarak tanımlamaktadır (Vardar, 2007).

İmer (2001)’e göre Toplumdilbilim, “dil ile toplumun kesişme noktasında yer alan bir disiplinlerarası daldır”. Dil bilimin bir alt dalı olarak Toplum dil bilim, bireylerin nasıl konuştuğu, hangi dili kullandığı, neden böyle konuştuğu gibi sorulara cevaplar arar. Toplumdilbilim, dil davranışı ile sosyal kategoriler arasındaki ilişkiyi incelerken bağımlı değişkeni dil; bağımsız değişkeni ise sosyal kategoriler temsil eder. Toplumdilbilimciler, bir kişinin dilsel performansının daha ayrıntılı ölçümlerini ele alır. Dildeki çeşitli varyasyonları dil dışı olgularla birlikte irdeler. Dil, toplum ve kültür arasında çok yönlü bir bağa vurgu yapar.

Hymes (1972), dilsel yeterliliğe ek olarak, dil kullanıcısının dilbilgisi kurallarından bağımsız bir sezgisel sisteme sahip olduğunu vurgular ki bu konu, durum ve insan ilişkileri gibi etkenlere göre dil öğretme ve öğrenme Toplum dil bilimsel yeterliğe işaret etmektedir. Bireylerin sahip olduğu sezgisel dil bilgisi, Toplum dil bilimsel yetiler (Huber, 2008). Sözü edilen dil tutumları toplumsal grupların ortaya çıkmasına sebep olmakta ve her toplumsal grup kendi dil kullanımını yaratmakta ve dilsel edimlere bağlı oluşan standart dil değişkenleri grup ve meslek dili, cinsiyet dili, gençlik, yaşlı dili, eğitimde kullanılan dil olarak farklı dil edinimlerini de kapsayacak şekilde geniş bir çerçevede düşünülebilir. Sözü edilen dil tutumları toplumsal grupların ortaya çıkmasına sebep olmakta ve her toplumsal grup kendi dil kullanımını yaratmaktadır. Bu dilsel edimlere bağlı oluşan dil görünümleri dil değişkeni olarak adlandırılır. Dil değişkenleri, meslek ya da alan dili, kadın, erkek dili, gençlik dili, politik dil, eğitimde katman dilleri şeklinde sınıflandırılır. Temelde bu değişkenleri belirleyen fonetik veya sözcüksel farklardır. Ancak kimi durumlarda sözdizimsel, edim bilimsel ve bürünsel farklılıklar da bu değişkenlere sebep olabilir.

Bütün bu tanımlarda görüleceği üzere Toplumdilbilim, bir toplumdaki grupların etnik köken, dil, din, siyaset, toplumsal statü, cinsiyet, yaş ve eğitim gibi belirli sosyal değişkenlerle nasıl farklılaştığını ve bu değişkenlere bağlı bireylerin aynı zamanda sosyal gruplar içinde dil değişkenini nasıl kullandığını da gösterir. Dilin bir sosyal vaka olarak incelenmesi, bir modern dilbilim paradigmasıdır (Bell, 1976). Bireyler toplum içinde edinilmiş veya kazanılmış roller aracılığıyla var olurlar. Bu var oluşu şekillendiren eğitim bireylerin dil kullanımında belirgin farklar yaratır. Yine bu yaratılan farkları ele alıp inceleyen Toplumdilbilimdir.

Toplumdilbilim’in ele aldığı temel konular şu şekilde sıralanabilir:

- 1) dil türleri ve değişimi,
- 2) varyasyon ve stil,
- 3) dil tutumları,
- 4) dil ve kültür,

- 5) dil ve etkileşim,
 - a) etkileşim analizi,
 - b) söylem analizi,
 - c) sosyal ağ ve dil etkileşimi,
 - d) konuşmada bir değişken olarak nezaket kuralları,
- 6) iki dillilik, çok dillilik ve çok kültürlülük,
- 7) sosyal sınıf ve dil kullanımı
- 8) dil teması,
- 9) dil ve cinsiyet,
- 10) dil planlaması ve politikası
 - a) dil eğitimi ve ikinci dil edinimi
 - b) müfredat geliştirme
 - c) öğretmen eğitim (Holmes, 2013).

Toplumdilbilim'in temel önermesi, "dilnin çeşitli olduğu ve sürekli değiştiği" tezine dayanır. Neticede, dil tek tip veya sabit bir kayıt (register) değil, aksine hem bireysel kullanıcılar için hem de dil toplulukları için sürekli değişiklik gösterir. Bu değişebilirlik Toplumdilbilimsel bir olgu olarak dil öğretimiyle ilgili tartışmaların bir parçası değil, akademik tartışmanın bir parçasıdır. Fakat dil hakkında daha fazla bilgi edinmek istediğimizde, onun ilişki biçimlerini, kullanım durumunu ve zamanını, sosyokültürel etki ile dilsel çeşitlilik gibi tüm bağlamlarla birlikte ele alıp incelenmesi gerekir.

Toplumdilbilim, dil ve sosyal yapılar arasındaki ilişkileri inceleyen dilbilim ile sosyolojinin kesiştiği ortak araştırma alanı olup mikro ve makro olmak üzere ikiye ayrılır. Mikro alanlar, dilbilimin temel alanları olup dil denilen sistemin tüm yapılarını inceler.

Genel olarak mikro Toplumdilbilim:

- a) mikro faktörlerle sembolize edilen sosyal bağlamda dil olgusunun incelenmesine, kişilerarası iletişimin kapsamına dair kişiler arasıyla,
- b) iletişimsel yetkinliğin edinilmesi ve geliştirilmesine,
- (c) ve dil tutumlarına gönderim yapar. Buna ilaveten, daha geniş değişkenler; nüfus, dil dağılımı veya dilin sürekliliği dahil olmak üzere Toplumdilbilim olgusu olarak inceleme eğiliminde olup tek dillilik, çok dillilik ve iki dillilik, dil tutumları, planlama, çeşitlilik, seçim, aksan vb. konularını da ele alıp inceler (Holmes, 2013).

Dil Öğretimi ve Toplumdilbilim

Dil öğretimi; esas olarak anadil, ikinci veya yabancı dil olmak üzere farklı boyutlarda gerçekleşen, farklı süreçler gerektiren öğrenme ve öğretme etkinliğidir. Genelde dil öğretimi, filoloji ve dilbilgisi temelli; ruhbilim ve eğitimbilim temelli olmak üzere iki temele dayanır. Bu eskiden filoloji ve dilbilgisi temelli iken öğrenilen dilin niteliğine dair bilgilerimiz ruhbilim ve öğrenim kuramlarının gelişmesine ilişkin görüşlerden oluşur (Kocaman, 1983). Ders kitapları ve izlenceler, bu iki dayanağın etkisinde hazırlanırken günümüzde de bu temel dayanaklar büyük ölçüde varlığını korumaktadır. Ancak buna yeni bir yaklaşım boyutu eklenmiş olup dilbilimin daha geniş açıdan ele alınmasıyla dilbilimde sadece ses, sözcük ve söylem gibi dilbilim alanlarında değil; anlambilim, Toplumdilbilim, ruh dil bilim gibi alanlardan da yararlanılması gerektiği ortaya konulmuştur.

Dil, öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi dikkate alındığında formel veya informal ortamlarda öğretici ile öğrenciler arası iletişimle başlayıp günlük dille öğretim yapılacak olursa kalıcı öğrenme ve olumlu dilsel gelişime katkıda bulunabilir; öğrencilerin bütünlük dil becerilerinin gelişmesine doğrudan katkı sağlayabilir; öğrenme çıktısı daha başarılı olabilir. Dilin işlevsel kullanımı, yalnızca belirli dil yapısına veya dilbilgisi kurallarına dayanmaz, bağlamın nasıl anlaşıldığına ve bu dilsel amaçları gerçekleştirip gerçekleştirmediğine de gönderim yapar.

1960'ların sonlarından itibaren toplum dilbilimciler dikkatlerini doğal olarak dil kullanımına odaklanmaya başlamıştır. Bu vesileyle yabancı dil veya ikinci dil uzmanları, öğretim metodolojilerini geliştirmek ve dil eğitiminin amaç ve alanlarını genişletmek için Toplum dil bilim araştırmaları öncelikli

konu haline gelmiştir (Scarcelle vd. 1990). Özellikle eğitimcilerin dil eğitimini sadece dilbilgisi sisteminin detaylandırılması değil, aynı zamanda dili bir öğrenme aracı ve değişen bağlamlara uygun kullanım becerisi olarak görmesi, dilin işlevini ve iletişimsel kullanımlarını da dikkate almayı gerekli kılmıştır.

İletişimsel Bağlam

İletişimsel yeterlilik terimi ilk olarak Amerikalı Toplumdilbilimci Hymes (1972) tarafından ortaya atılmıştır. Bu terim kısmen Chomsky'nin dilsel yetkinlik kavramının çelişikliğini ortaya koymak için ortaya atılmıştır. Chomsky'nin bakış açısına göre, dilsel yeterlilik, bireylerin kendi dillerini oluşturan sınırsız sayıdaki cümleleri üretmelerine izin veren, zihnin doğuştan gelen biyolojik bir işlevi olarak görülebilir. Ancak giderek artan sayıda araştırmacı onu idealize edilmiş bir kavram olarak görmekte ve bu nedenle yetersiz oluşuna vurgu yapmaktadır. Hymes'in görüşüne göre, yeterlilik kavramı cümle oluşturmanın yanı sıra dil kullanımını da içermelidir ve bir konuşmacının bir konuşma topluluğunda iletişimsel olarak nasıl yetkin olacağını bilmesi gerekir. Bu noktada dilsel yeterlilik son derece soyuttur, iletişimsel yeterlilik ise pratikliğe odaklanır ve daha somuttur. Bu nedenle, farklı seviyelerde dil edinimi ve kullanımını ifade eder. Hymes (1972)'in iletişimsel yeterlilik teorisi, dil öğretimi alanını derinden etkiler ve geleneksel öğretim yaklaşımlarına meydan okur. Ülkemizde iletişimsel dil öğretim yaklaşım 1960'lı yıllarda geliştirilmeye başlanmıştır.

Canale ve Swain (1980), dört temel beceri alanına vurgu yapmış ve bu beceri alanlarını tanımlarken iletişim yeterliliğine dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra dilbilgisi yeterliliği, söylem yeterliliği, stratejik yeterlilik ve Toplumdilbilimsel yeterlilikten de söz edilir:

- a) Dilbilgisi yeterliliği, sesbilgisel kurallara, sözcüksel öğelere, biçimsel sözdizimsel kurallara ve cümle oluşturma kurallarına hâkim olmayı kapsar. Chomsky'nin dilsel yeterlilik dediği şeye atıfta bulunur.
- b) Söylem yeterliliği, anlatı, tartışmacı deneme, bilimsel rapor veya iş mektubu gibi farklı türlerde sözlü veya yazılı bir metin elde etmek için dilbilgisi biçimlerinin ve anlamların nasıl birleştirileceğine dair beceri/performansı içerir.
- c) Stratejik yeterlilik, aksaklıkları telafi etmek ve iletişimin etkisini artırmak için sözlü ve sözsüz stratejilere hâkim olmayı ve kimi dilsel tutum ve davranışları içerir.
- d) Toplumdilbilimsel yeterlilik, rol ilişkileri de dâhil olmak üzere iletişimin gerçekleştiği sosyal bağlamın, birbirine bağlı olmaları açısından bireysel mesaj öğelerinin paylaşılan bilgilerin ve tüm söylem veya metinle ilişkili olarak anlamın nasıl temsil edildiğinin anlaşılmasının gereklerini içerir.

Temelde iletişimsel yeterlilik görüşleri tatmin edici görünse de öğretmenler dilbilgisi ve kelime dağarcığı ile uğraşmak için yeterli zamanları olmadığı düşünülecek olursa, geleneksel yaklaşımlar ile iletişimsel yaklaşım arasında gidip geleceklerini düşünmek mümkündür. Bu gidiş gelişler öğrencilerin konuşma ve dinlemede becerisinde başarıyla öğrenme çıktısının zayıf olması, dili farklı bağlamlarda kullanma ve bilgi aktarımında zayıf, iletişim kurma ve sürdürmede yetersizlik söz konusu olabilir.

Eğitimsel Bağlam

Eğitim bağlamı, eğitim öğretimin etkinliğinin yapıldığı bütün ortamları kapsar. Eğitim psikolojisine dayanan eğitim bağlamı üzerine yapılan araştırmalar, eğitim kurumlarının ve öğrenme ve öğretme etkinliklerinin yapıldığı ortamların ayrılmaz bir parçası olarak tanımlanır (Bloome ve Green, 1992). Yabancı/İkinci dil gelişimi bağlamında, dil politikasını, dil planlamasını ve en önemlisi, ikinci dil öğrenen kişiye sunulan öğrenme fırsatlarını şekillendiren eğitim bağlamını da ifade etmektedir. Kamaravadivelu (2001)'a göre öğrenme "fırsatlarını ve sınıf yaşamını" siyasal, eğitsel ve toplumsal kurumların etkilerinden korumak neredeyse imkânsızdır. Derse katılımcıların sınıfa getirdikleri deneyimler, sadece sınıfta karşılaştıkları öğrenme ve öğretme unsurlarıyla sınırlı değildir, sınıf dışındaki bilgiler ile içinde büyüdükleri sosyal, politik, ekonomik ve eğitimsel çevre tarafından sunulanları da kapsamaktadır.

Öğretim etkinliğinin birincil amacı dilsel (sözlü-yazılı) iletişim kurabilmeyi sağlamaktır. Dil öğretiminin amacı da toplumu oluşturan bireyler arasında iletişim ve etkileşimde kullanılacak ortak yazı dili oluşturmaktır. Konuya iletişim becerileri bağlamında bakacak olursak, Toplumdilbilimsel beceriler, dil

değişkeleri ve bunların bağlamsal kullanımları olarak görülebilir. Dil öğretiminde öğrencilerin geniş kod kullanması, bağlama uygun dil seçmesi ile anlamsal fark yaratan sözdizimsel, edim bilimsel, bürünsel kullanımların farkına varılması olarak ifade edilebilir. Bu eğitimsel bağlam, ana dil ile eğitim dili arasındaki, "standart dil" ile "standart dışı dil" varyantları arasındaki ilişkiyi konumlandırmaktadır. Dil öğretim politikası yapımcılarının aldığı kararlar doğrultusunda ikinci veya yabancı dil öğrenenler, dilin aktif kullanıcıları olma fırsatına sahip oldukları tek dillilik veya "iki dillilik" arasında bir seçim yapmış olurlar.

Araştırmacılar anadilde olduğu gibi yabancı dilde de bir edininin varlığını kabul ederler. İkinci dil ediniminde 'özdeşlik teorisi (Identity theory)', öğrencilerin kimliklerinin ikinci dil öğreniminin merkezinde olduğunu savunur. Bu edininin zaman içerisinde ve yaşanan muhitte göre değişen, muhtemelen tek bir bireyde çelişik şekillerde bir arada var olan, eşit olmayan güç ilişkileri içinde toplumsal olarak inşa edilirler (Norton, 2010). Bireyler ikinci dil edinimi sırasında anadillerini korurken, aynı zamanda birinci dillerinden daha çok ikinci dillerinde yeterlilik ve güven geliştirebilirler ki burada ilk dillerini yavaş yavaş kaybetme söz konusu olabilir. Bu durum, "dilsel ve eylemsel kaynaklara anadiliyle erişimi olmayan konuşur statüsüne" işaret eder ve güç, statü ve kimlik arasındaki karmaşık ilişkiyle şekillenir. Her iki bakış, temelde farklı kabul edilse de çeşitli saha çalışmaları ve araştırmalar bunların ayrılmaz ikili olduğunu göstermiştir. Yukarıdaki açıklamaya dayanarak, bireysel faktörlerin öğrencilerin dile hâkim olmalarını tetiklemede ve verimli hale getirmede belirleyici bir role sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Toplumsal Bağlam

Toplumsal etkenler dillerde önemli ölçüde çeşitlenmeye sebep olmaktadır. Sosyal gruplar, dili kendilerine özgü bir biçimde kullanır. Bireyler kendi sosyal çevrelerine has, yine kendilerini başkalarından ayıran bir dil yaratırlar. Sosyal nedenlerden kaynaklanan bu varyantlar, diyalektolojik bir hiyerarşi içinde grup dili (sosyolekt) veya yerel dil (zonelekt) olarak da tanımlanmakta, toplumsal kullanım yönünden grup veya zümre dillerini ifade etmektedir (İmer, 2001).

Dil öğretiminde sosyal bağlam, ev, mahalle, sınıf ve genel olarak toplum gibi bir dizi dil edinme/öğrenme ortamını ifade etmektedir. Son zamanlarda bilim insanları, hareketin birinci dilden yabancı dile doğru geçişin psikolinguistik yeteneklerden fazlasını içerdiğini ve bunun aynı zamanda tarihsel, politik ve sosyal güçlerle de bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Dilsel çeşitlenmenin bir sonucu olarak yabancı dil gelişimini incelemeye yönelik çalışmaların önemli bir değişkeni olan sosyal bağlama dikkat çekilmektedir (Bybee 1983; Fillmore, 1989). Yine bunlara ek olarak, sosyal bağlamın normları:

- a) Yabancı dil öğrenme motivasyonu,
- b) Yabancı dil öğrenmenin amacı,
- c) Yabancı dilden beklenen işlevler ve topluluk karşısında dilsel performans sergilemek,
- d) Öğrenci için girdinin mevcudiyeti,
- e) Girdideki çeşitlilik,
- f) Söz konusu konuşma topluluğu için kabul edilebilir yeterlik olarak sayılabilir.

Fillmore (1989) tarafından yürütülen araştırmalarda toplumsal bağlamın hem öğrenenler hem de yetkin konuşurlar arasında yetkin iletişim kurma fırsatları yaratılması ve öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarılması tartışılmıştır. Bir öğretim etkinliğinin sunulduğu sosyal bağlam ile söylemsel bağlam, dilsel gelişimi kolaylaştırma yanında bilişsel becerileri de geliştirme role sahiptir.

Türkçenin öğretimi, dil öğretim merkezlerinde ve Türkiye dışındaki YEE'nin dil kurslarında veya üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde yer verilecek bilgilerin Toplumdilbilimsel görünümünü karşılaştıran Kahraman (2019), bu üç farklı sosyal bağlamın sonuçlarının da farklı biçimlerde görüldüğünü ifade etmiştir. Özellikle yabancı ülkelerde çeşitli iletişimsel yeterliliklerin ve işlevlerin ortaya çıkmasını sağlayan (maruz kalma) şartların dilin iletişim yetisinin gelişimini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

İletişimsel Bağlam

İletişimsel bağlamda kullanılan dil, ölçünlü/resmi dil, üst dil, alt değişke ve varyasyon değişkesi olup diyalektoloji ve dil çeşitliliği olarak incelenir (Aktaş, 2005). Eğitim ortamında, iletişimde bildirimin katılımcıları birbirlerine hitap ediş, rica etme, teşekkür etme gibi söz edimlerinin ifade edilmiş biçimleri farklılık gösterir. Eğitimde kullanılan dil, katman dilleri olarak adlandırılır ve dar kod, geniş kod bağlamında ele alınıp incelenir (Berstain, 1971'den aktaran İmer, 2001). Bu bağlamda öğrencilerin sahip olduğu dil, katman dillerinden hangisi olursa olsun eğitim-öğretim sırasında onu üst katman konuşuru seviyesine çıkarmayı amaçlamalıdır. Öğretmenler dil öğretiminde, öğrencilere sadece kelime ve dil bilgisi öğretmekle kalmazlar, aynı zamanda kültürel arka plan ve çeşitli toplumsal faktörlerle bileşen iletişim ilkelerini de öğretirler. Kültürü tanıtmak, dil öğretiminde çok önemlidir, çünkü bu durum öğrencilerin dil kullanımının uygunluğu ile doğrudan ilgilidir. Bir dili başarılı bir şekilde öğrenmek için onun sosyal ve kültürel geçmişini tam olarak anlamak gerekir. Bu nedenle bir dili öğrenmenin o dilin kültürünü anlama süreci olduğunu söylemek mümkündür.

Bireylerin iletişim yetisini kullanabilmesi için iletişim aracı, iletişim ortamı ve iletişim bağlamı çok önemlidir. İletişim ortamında, gönderici-alıcı ve bağlam üçlüsü:

- Konuşmacının sosyal kimliği,
- Dinleyicinin sosyal kimliği,
- Bağlamın dilsel çeşitliliği temel faktörlerdendir (Calvet, 2012).

Dilbilimsel analiz çalışmalarında dil varyasyonları:

- Standart çeşitler,
- Yerel çeşitler,
- Sosyal çeşitler olmak üzere üçe ayrılır.

Standart dil, kişi ve sosyal çevreye göre değişmeyen, toplumun ortak iletişim aracı olan, resmî kullanım şekli olan ortak dildir.

Toplumda, ortak dili konuşan bireylerin genel hedefi mesajlarını iletmek olduğu için, konuşma esnasında yaptıkları hatalar daha önemsiz hale gelmekte ve toplumda bu hataları hoşgörülle karşılamakta, hatta düzeltme için de özel bir gayret sarf edilmemektedir. Örneğin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir kişi, fırından ekme alırken “Ben iki ekme ver-” (doğrusu verir misin?) dediğinde, muhtemelen iki ekmeği alabilecek ve fırıncı da “Sen hatalı konuştun.” demeyecektir. Bu durum doğal ortamda kendi kendine dil öğrenme için geçerlidir. Ancak dil öğretiminde anında geri bildirim yapmanın doğru ve etkili bir öğrenme yöntemi olduğu görüşü hakimdir. Bu bağlamda dil yanlış kullandığında geri bildirim şarttır. Geri bildirim bireyi kendini doğru ifade etmeye ve kendini geliştirme teşvik edebilir. Zaten dil öğrenimi, gerçek yaşam ile bağdaştırılarak ve somutlaştırılarak uygulamaya konulduğunda amacına ulaşmış olacaktır. Bu nedenle doğru ve hızlı bir dil öğrenimi için anında geri bildirim ve düzeltme yapılmalı; tabi ki bu, öğrenciyi dil öğrenmeye özendirerek hoşgörülü bir yaklaşım ve uygun bir üslup ile gerçekleşmelidir.

Kültürel Bağlam

Kültür, toplumun üyeleri tarafından kabul edilebilir bir faaliyet göstermek ve bunu herhangi bir bağlamda kullanmak için “bilmek ve inanmak zorunda olunan şey”dir (Wardhaugh,2013). Dil, kültür ilişkisi noktasında, dil, kültürü içinde barındıran sosyal gösterge olarak tanımlanır (Ditmar'dan aktaran Çakır, 2011). Bireylerin bilmek ve inanmak zorunda olduğu şeyler sosyal olarak edinilir, davranış kalıpları olarak öğrenilir ve herhangi bir kalıtsal koddan gelmezler. Bizler, dili beceri olarak, kültürü ise bilgi olarak öğreniriz. Bu nedenle kültür, bir kişinin günlük yaşamsal görevlerini yerine getirmek için sahip olması gereken davranış kalıpları olup dil kullanımı için iletişimsel yeterliğe güç katar. Aslında eğitim, bir kültürlenme aracı olup sınıfta de bireylere bilimsel, dilsel ve toplumsal davranış kalıpları öğretmeyi hedefler. Dil, kültür bağlamında eğitim, bireylerin kendisi ve çevresi için değer yaratabilecek düzeye gelme olarak tanımlanabilir. Tanilli (2004), “herkesin kendisinde taşıdığı insan olma yeteneklerini geliştirmek” olarak tanımlar. Eğitimi, insanın kişiliğini besleme süreci veya insan sermayesine yapılan yatırım olarak görür. Bu tanımlara bakarak eğitim, gözden geçirilmiş değerlerin, bilgi ve becerilerin, toplumsal mirasın yeni nesillere aktarılmasını sağlayan araçlardan biridir. Diğer

yandan Fidan ve Erden (1996)'nin de işaret ettiği gibi eğitim bir tür bireylerin “istendik kültürlenme” sürecidir. Dil ve kültür arasındaki karşılıklı ilişki birçok aydın tarafından vurgulanan bir gerçekliğe dayanmaktadır.

Toplumdilbilimle dil öğretimi arasındaki ilişkiye değinen araştırmacılardan Huber (2008), dil kullanımının farklı görünümüne ‘dil değişkesi’ adını verir. Kasap (2020), dil öğretiminde hedef dil, öğretilirken de öğrenilirken de “sosyokültürel bağlamlar ile dil farklılıkları”nın dikkate alınmasını önerir. Toplum dil bilim, coğrafi sınırlar boyunca bir bağlamdan diğerine nasıl farklılaştığını gösteren ve bir bağlamdaki insanların diğer bağlamdaki insanlarla nasıl iletişim kurduğunu açıklamaya çalışır. Aslında sosyokültürel bağlamlar, öğrencilerin bir bağlamdan diğerine nasıl geçtikleri, nasıl iletişim kurabildiklerine odaklanır. Toplumdilbilim, dil öğrenme ve öğretmeyi de bu tür bağlamlar arası geçişleri gerçekleştirme eğilimi olarak ele alır. Wardhaugh (2013), dil ve kültürün nasıl ilişkili olduğunu, dilin farklı sosyal bağlamlara nasıl taşındığını ve kullanıldığını inceleyen antropolojik dilbilimin varlığından söz eder; dilin biçimsel ve sosyal değişkelerinin incelenmesini önerir.

Toplumdilbilim, dilin sosyokültürel bağlamıyla birlikte incelenmesi, kültürel normlar, beklentiler ve bağlam da dâhil olmak üzere toplumun herhangi bir kısmını ya da tüm yönlerinin dilin kullanım boyutuyla incelenmesidir (Hornberger, 2011). Dil öğretiminde hedef dile ait kültür aktarımı sırasında hiçbir kültürün iyi ya da kötü olamayacağı gibi üstte veya altta olamayacağı algısını oluşturmak ve kültürlerarası farklılıkların varlığını öğrencilere hissettirmek önemlidir. Bu ilişki ve özelliklerin öğreticinin bilgisi dâhilinde farkındalık yaratmak için eğitim ortamına taşınabilmesi olumlu sonuçlar doğurabilir.

Toplumdilbilim ve Dil Öğretimi

Toplumdilbilim, toplumun dil üzerindeki etkisini, dilin de toplum üzerindeki etkisini araştıran ve bunun teorisiyle ilgilenen dilbilim dalıdır. Toplumdilbilim, dil türlerini belirli sınırlar çerçevesinde, bildirişimin kendiliğinden gerçekleştiği ortamlarda anlamın eksiksiz anlaşıldığı kalıplar olarak ele alır (Ferguson, 1972). Bu her türlü iletişim ortamında dilsel gönderimlerin alıcıya ulaşması ve bildirişim değeri olarak çeşitli içeriğin gerçekleşmesi olarak görülebilir. Bu yönüyle, bir dilin birey için anlaşılmasız hatta bilinmez kalacak olan geleneksel değeriyle de temas kurulur. Bu temas, ortak dilin ve toplumun dil üzerindeki etkisinin araştırılmasının ayrılmaz bir parçası olup dil çalışma alanlarının da önemli bir kısmını oluşturur. Son zamanlarda öğretmenlerin dil öğretimi esnasında iletişimi bir bütün olarak algılamamaları, daha çok kelimelere, dilbilgisine ve metin içeriklerine odaklandığı, hedef dili öğretirken en gerekli beceri ve kültürel değerleri dikkate alamadıkları bilinmektedir. Öğrencilerin hedef dilde akıcı konuşamama durumunu ortaya çıkaran sebeplerin başında dil kesitlerinin de dikkate alınmaması gelmektedir. Her dil, farklı bağlamlarda, farklı insanlar tarafından ve farklı amaçlar için kullanıldığı gibi dil öğrenim bağlamında da farklı nedenlerle farklı dizgeler kullanılır. Dil öğretiminin temel amacı başkalarıyla etkili iletişim kurmaktır. Bu akademik alana ait karmaşık bir terim gibi görünse de her dil öğrenenin Toplumdilbilim konuları hakkında biraz olsun farkındalığının olması, iletişim kurma ve etkileşim yaratma dilin doğası gereği sosyal bir yapı olarak anlaşılmasını sağlarken dili daha etkili kullanmayı da sağlayabilir.

Toplumdilbilim, özellikle kıta Amerika’sından William Labov (1972/1983) ile İngiltere’den Basil Bernstein (2000)’in ve Ditmar (1976), çalışmalarıyla öne çıkmışlardır. 2000 sonrası gelişmeler yabancı dil öğretiminde iki veya çokdillilik ve çok kültürlülük Toplumdilbilimsel boyutuyla incelenirken (Gunday, 2013), dilin sosyal tarafları ilk olarak dilsel antropoloji başlığı altında ele alınıp incelenmiştir. Önceleri tarihsel antropoloji gibi, daha egzotik kültürler ve diller, toplum dilbilimcilerin birincil çalışma alanı oluştururken, dilin eğitim alanında kullanımı ve işlevleri göz ardı edilmiştir.

Dilbilim araştırmalarında arka planda kalan konulardan biri Toplumdilbilim dilin sosyal tarafına mercek tutar. Diğer bir deyişle, bireysel ve grup dili kullanımından, dildeki farklılıklardan ve dile karşı değişen tutumlardan toplumsal dinamiklerden nasıl etkilendiğini anlama çabası olarak görülebilir. Eğitim alanı da bunlardan biridir. Örneğin, bireylerin dil kullanımları bağlamında erkek ve kadınların konuşma biçimleri, sözcük ve söylem seçimleri, çocukların, gençlerin hatta yaşlıların konuşma biçimleri farklı sosyal sınıfların iletişim biçimleri arasındaki farkları içerir. Burada sosyal nezaket kurallarından

habersiz olmak, dil öğrenenler için bir eksikliğe ve komik durumlara düşmeye neden olabilir. Örneğin, ülkemizde bir şeyi (kişi veya nesneyi) parmak işaretleriyle göstermek kaba ve ayıp kabul edilir. Yine toplum içinde argo ve küfür dil kullanmanın cahillik ve kabalık anlamına geldiği bilinmelidir. Türkçe öğrenen birisinin bu türden edimsel/davranışsal dil tercihlerini dikkate alması gerekir. Yine selamlaşma, hâl hatır sorma başlığında, ‘nasılsın? Sorusuna taş gibi, turp gibi, aslan gibi örnekleri kullanır ama hedef dil Türkçe öğrenen bir Rus bu bağlamda ‘‘ayı gibiyim’’ diyebilir çünkü Rus kültüründe ‘ayı’ iyi, güzel ve şans anlamında kullanılmaktadır.

Dil, farklı dil toplulukları tarafından kullanılan ses, jest ve mimik ile yazılı semboller gibi öznel sinyaller sistemi aracılığıyla düşünce ve duyguların iletilmesidir. Öte yandan toplum, aynı siyasi otoriteye ve baskın kültürel beklentilere tabi olan, aynı coğrafya ve yaşam alanını paylaşan, kalıcı ilişkiler yoluyla birbirleriyle ilişkili topluluk veya büyük sosyal gruptur. Bu bağlamda Toplumdilbilimsel perspektifte dil öğretimiyle ilişkilerin belirlenmesinde dil kullanımı ve dil çeşitliliği biraz daha öne çıkmaktadır. Bu bağlamda meslek, toplumsal statü, yaş, cinsiyet coğrafya, sosyal sınıf ve mesleki roller gibi dil dışı ‘‘etkenler’’ dil öğretiminde belirleyici bir role sahiptir ve bu dil dışı etkenler aşağıdaki başlıklar altında ele alınıp incelenmiştir.

Yaş Etkeni

Dil kullanımı ile insanın yaşı arasında doğrudan bağlantı vardır. Bu bağlantının farklı görünüşleri vardır; ilk bağlantı insanın fizyolojik gelişimiyle ilgili olup ‘‘dil edimim cihazı’’ işleyiş kapasitesi (kritik eşik, körelme vb.) yaşla ilgilidir. İkinci bağlantı sözcük dağarcığıyla ilgili, üçüncü bağlantı toplumdan topluma farklılık gösterebilen ‘dil kullanımı ve dil değişkesidir. Örneğin dil kullanımı ve saygı ilişkisine odaklandığımızda, Türk kültüründe anne ve babaya adıyla hitap edilmez. Ama Avrupa kültürlerinde bir çocuk babasına Benjamin diye adıyla hitap edebilir (Demirci, 2014). Genel olarak öğrencilerin ikinci veya yabancı dili öğrenmeye başladıkları yaşın, dil bilgisel yeteneklerin nihai kazanımlarını etkilediğine inanılmaktadır. Hornberger (2011), dillerin en iyi ergenlikten önce öğrenildiğini ve bundan sonra herkesin dil gelişiminde kısıtlamalarla karşı karşıya kaldığını savunur. Gençlerin lehine daha iyi olmakla birlikte, çocuk ve yetişkinlerin ikinci dil gelişiminin aslında farklı süreçler içerebileceğini belirtmektedir. Özellikle bireyler, çocukların ana dil ediniminde olduğu gibi ikinci dil ediniminde de doğuştan gelen yetilerini kullanırlar; ardından problem çözme becerileri devreye girer. Böylece zihinsel gelişim ile fiziksel gelişim çizgisi yaşın farklı etkilerini de hesaba katmış olur.

Etnisite Etkeni

Etnisite, belli coğrafi sınırlar içerisinde yaşayan ve diğer insanlardan dilsel ve kültürel olarak farklı pratiklere sahip bir grup insanı tanımlamak için kullanıldığını belirtmektedir (Holmes, 2013). Ülkemizdeki her etnisite mensubu bireyler iletişim ortamında ulusal ortak kodu kullanırken, muhatabı kendi etnisitesinden ise hem ulusal kodu hem de etnik kodu karışık kullanabilirler. Buna Toplumdilbilim’de kod değiştirme (code change), kod karıştırma (code mixing) denmektedir. Bireyler etnik kimlikleriyle bağlantılı farklı bir dil kullanır. İletişim için bir dil seçiminin mevcut olduğu durumlarda, bir bireyin etnik dilini kullanmayı seçtiği görülür. Etnik bir dilde tam bir konuşma mümkün olmadığı durumlarda da insanlar etnik kökene işaret eden ‘Benim (papa) eve yok’’ gibi kısa ifadeler ya da Rus öğrencilerin ‘tak/так’ gibi sözlü dolgular veya dil etiketleri kullanabilirler. Bu nedenle, Türkçe gibi görünen etkileşimler ‘‘iye solay/иэ солай/evet öyle’’ gibi, konuşmacıların etnik kimliğinin dilsel sinyallerini içerebilir.

Etnik köken, önemli dilsel farklılıklara neden olabilir (Holmes, 2001). İkinci dildeki tümceler ve gramer yapılarının birinci dile uyarlanması, birçok etnik azınlığın dilini simgelemektedir. Sömürgeleşmeye bağlı dil varyasyonu çalışmaları, iki dilin pidgin oluşturmak için harmanlandığı yerde, baskın grubun dilinin kelime dağarcığında en büyük kanıt olduğu ve tabi grubun dilinin en fazla kanıt olduğu teorisinin genel olarak kabul edilmesiyle sonuçlanır (Fishman, 1998). Kimi araştırmacılar, ‘‘ara dil’’ olarak adlandırılan bir dilsel ortak yol belirlerler. ‘‘Ara dil’’ terimi, ikinci dilin konuşurunun birinci dil-ikinci dil rekabetinin sonunda konuşurun ikinci dilde yetkin hale gelmesini ifade etmek için kullanılır. Ancak ‘‘ara dilin’’ her zaman geçici olduğu ve ikinci dilin basitleştirilmesini temsil ettiği fikri tartışmaya açıktır. Dilin sürekli alt dil değişkeleri olabileceği gösterir ki Labov (1972), New York’taki şehrindeki siyahi gençlerle ilgili çalışmasında, dil kullanımlarının özensiz ve gramer kurallarına aykırı

olmakla beraber, tutarlı ve etkili olduğunu belirtir. Yani iletişim dizgesi yeterli, kuralları herhangi bir ölçünlü dilden farklı ama işlevi aynıdır. Özetle, tarih ve siyaset, dilin gelişimini etkileyebilir, ancak her zaman belirgin ve öngörülebilir değildir, dil toplulukları kendi ayrılıklarını korumak ve tanımlamak için kasıtlı olarak dili kullanırlar. Dil öğretilerinin bu tür dil değişkelerinin farkında olmalı ve öğretim etkinliği içinde hiç olmazsa farkındalık düzeyinde bile olsa derslere yansımalarını bilmelidir.

Cinsiyet Etkeni

Cinsiyet etkeni, fizyolojik farklılıklara sahip basit eril, dişil ayrımından daha fazla anlamlar taşımaktadır. Erkek ve kadın olma durumu, kız ve erkek çocuk olma durumuna yüklenen anlamlar aracılığıyla edinilmiş roller, kadınlara ve erkelere biçilen rollerle başlar. Aslında insanlar arasındaki biyolojik farklılıklar, toplumsal cinsiyet rolleriyle şekillenen farklılıklara dönüşüp eğitimle sosyal hayata yön veren bir hüviyete bürünmektedir (Saraç, 2013). Cinsiyet (gender) kavramı, genel olarak kadın ve erkek arasındaki biyolojik farklılıkları ifade eder (Wardhaugh, 2013). Ancak Toplum dil bilimde biyolojik ve toplumsal cinsiyet olmak üzere iki tür cinsiyetten söz edilir (Çolak, 2019). Erkek ve kadınların dili kullanma şekillerinde dikkat çekici farklılıklar mevcuttur. Bu farklılıklar, bir dizi dilsel değişkende gözlemlenebilir. Lakoff (1975)'un gözlemleri, kadınların dilsel olarak daha az yeterli olduklarını fikrini belirtir. Bununla birlikte toplumda dil becerileri ne kadar değerli olursa olsun, toplumun erkekleri bu becerilere sahip, kadınları eksik olarak algılama eğilimi hep mevcuttur. Asıl mesele, toplumların cinsiyetlerden farklı beklentilere sahip olması olabilir. Bu farklılıklar sözcüksel ve dilbilgisel farklılıklarla sınırlı olmayıp, kimi davranış kalıplarında da açıkça görülmektedir. Corbett (2005), cinsiyet bağlamında ele aldığı 256 dili cinsiyet kategorisinin sayısına göre beş grupta inceler. Bunlar:

- a) Cinsiyet bulunmayan diller: 144,
- b) İkili cinsiyet kategorisi bulunan diller: 50,
- c) Üçlü cinsiyet kategorisi bulunan diller: 26,
- d) Dörtlü cinsiyet kategorisi bulunan diller: 12,
- e) Beş ve daha fazla sayıda cinsiyet kategorisi bulunan diller: 24'tür.

Diller, cinsiyet farklılıklarının işaretlenmesinde önemli ölçüde farklılık gösterdiği bilinmektedir. Örneğin Almancada cinsiyet eril, dişil, yansız olmak üzere üç tür dilsel işaret kullanılır. Buna karşın Fransızcada eril-dişil olmak üzere ikili cinsiyet işaretlenmektedir. Bir diğer grup Altay dil ailesi üyelerinin cinsiyet kategorisi yoktur. Bu bilgilere sahip olan öğreticilerin cinsiyeti farkındalık düzeyinde de olsa ders içerisinde sezdirim yoluyla verilebileceği açıktır.

Coğrafi Etken

Tüm dillerde coğrafi etken çok çeşitliliği işaret eder (Holmes, 2013). Bölgesel farklılıklar diyalektolojik olarak güçlü veya zayıf ağız özellikleri olabilir (Bkz. Varyasyon dilbilim). Coğrafi hareketliliğin temelinde göç, istila, politik baskı veya yoksulluk vardır. Bu durumun yaygın olduğu toplumlarda mesele daha da karmaşıktır. Bazı diller, anlamayı güçleştirecek derecede bir sorun haline gelecek kadar güçlü bölgesel farklılıklara sahiptir (örneğin Kuzey ve Baviera Almancası gibi). Standart dilin sözcüksel ve dilbilgisel varyasyonlarına atıfta bulunan "ağız" olarak bilinen bölgesel varyasyon (Regional Dialects; Holmes, 2013) ile telaffuz türüne atıfta bulunan "aksan/diksiyon" arasında ayırım yapmak önemlidir. Uygulamada, bu iki faktör çoğu insanın tanınabilir bir bölgesel varyasyon olarak kabul ettiği şeyi oluşturmak için sıklıkla birleşir. Çeşitli araştırmalar, insanların aksanları kendilerinden farklı olan kişilere genellikle daha az olumlu tepki verdiğini göstermiştir. Coğrafi konum nedeniyle telaffuz değişir (Labov, 1976). Almanya'da veya Hindistan'da Türkoloji bölümünde görev yapan bir öğretici, Türkçe öğretiminde öğrencilere aksan farkından dolayı kimi zorluklar yaşayabilir. Ama bu zorluklar anadil konuşurlarının dil kullanımıyla karşı karşıya kaldıkça daha kolay aşılabılır. Ne var ki, anadil konuşurlarının kendi ülkesinde bölgesel ağız (Regional Dialects) özelliklerini aşma ve standart dile ulaşma çalışmasında daha fazla dikkat ve daha fazla çaba göstermesi gerektirmektedir. Yine ana Türkçenin kollarını oluşturan çağdaş Türk dilleri konuşurlarının kendi aralarındaki dil öğrenme ve öğretme etkinliklerinde ortaya çıkan güçlüklerin başında coğrafi/ bölgesel aksan farkları gelmekte ve yedi/jeti örneğinde olduğu gibi ikincil olarak alıntılanan sözcükler hem telaffuz hem anlam yönünden sorunlar çıkarmaktadır. Örneğin çağdaş Türk dilleri konuşurları ile yapılan derslerimizde (1996-2004 yılları arasında) bu sorunları aşmak için Toplumdilbilimin dil varyasyonlarına bağlı 'dil değişkeleri' nin

öğretim etkinliğine katılması öğrenmeyi daha başarılı kılmaya olumlu katkılar verdiği tarafımızca gözlemlenmiştir.

Sosyal Sınıf Etkeni

Toplum, sosyal sınıflardan oluşur; bu sınıfların kullandığı diller, varyasyon kuramı aracılığıyla son yıllarda dil değişimleri sosyal ortam ve bağlam yönleriyle araştırılmaktadır. Labov (2001), çalışmalarında “dilsel değişim ve varyasyonun evrensel yasalarını” tespit etmiş, ardından Kiesling (2011), Serrano (2011a), Tagliamonte (2006) gibi araştırmacılar da farklı tespitlerde bulunmuşlardır. Bu tespitlere göre bir dilde, toplumsal sınırları aşan gözlemlenebilir farklılıklar her zaman görülebilir. Günlük hayatta nasıl ki daha yüksek sosyal gruplar kendilerini ayırt etmek için standart üst dili kullanıyorsa, bazı gruplar da kendilerini standart dil kullanıcılarından kendilerini ayırmak için kasıtlı olarak alt değişimleri ya da informal yapıları kullanırlar. Toplumların üst katman üyeleri dili “doğru” olarak etiketledikleri varsayılar ve hükümet, eğitim kurumları ve medya tarafından “standart” biçim olarak refere edilir. Buna karşın, toplumların alt katman üyeleri dilleri “yanlış” olarak etiketlediği kabul edilir. Burada sözü edilen standart dışı veya standart altı olarak görülen dil değişimleri bireylerin iletişim ihtiyacını karşılar (Bkz. Ayrılık kuramı) ama prestij dışı dildir. Standart dışı veya altı olarak görülen bu dili kullanan bireyler, kendilerini diğer gruplardan ayırt etmenin bir yolu olarak bu formlara sadık kaldıkça, siyasi, sosyal ve ekonomik baskılar altında bile varlıklarını sürdürürler. Anadil öğretiminde ülke içinde standart dışı değişim kullanan alt katman (göçmenler, azınlıklar, sığınmacılar ve getto ve varoş) üyeleri ülkenin resmi dilini öğrenirken gösterdikleri kimi zaman çaba, kimi zaman direnç, kimi zaman da ayrıksı olma tutmaları, onların eğitim hayatını etkileyecek boyutta sonuçlara yol açmaktadır. Ancak YDT öğretiminde bu tür bireyleri kazanmak adına öğreticinin Toplumdilbilimsel farkındalığı olması ve ders etkinliklerinde olumsuz dönütlerde hoşgörülü davranması bile önemli bir yaklaşım olabilir. Çünkü dikkat edilmezse, bu tür öğrenciler kolaylıkla eğitim-öğretim ortamından uzaklaşacak bahaneler bulabilirler. Toplumdilbilimsel yetiler kazanmış öğreticiler dilbilimin makro ve mikro yapılarını gözeterek sınıfı, eğitim ortamını, öğrencileri ve ders araçlarını bağlamsal gerçeklik içinde değerlendirebilirler.

Meslek ve Rol Etkeni

Bireyler, doğumla edinilen ırk ve cinsiyet gibi biyolojik özellikler yanında yeteneklerine, eğitimlerine, mesleklerine göre farklı rollere sahip olabilmektedir. Toplum içinde bireyler çeşitli roller üstlenirler. Bu roller edinilmiş ve kazanılmış roller olmak üzere ikiye ayrılır. Bireylerin yaşantısında üstlendiği role uygun dil tercihi, toplumsal edinç olarak görülür. Gündelik bir olay olan dildeki tüm varyasyonlar arasında ihtiyaca ve ortama göre gidip gelmeler, dil değişimlerinin işlevselliği ile ilgilidir. Burada en çok gözden kaçırılan nokta “dil değişebilirliği ilkesi”dir. Konuşurun mesleği veya toplumsal ilişkileriyle ortaya çıkan dil değişimleri iletişimsel edinç olarak kendini gösterir. Kazanılmış roller, bireylerin eğitim yoluyla elde ettikleri meslek ve uzmanlıklardır. Bireyler toplumlarda yaptıkları işlere göre din adamı, reklamcı, gazeteci, doktor, politikacı ya da taksi şoförü rollerine bürünürler, hatta günümüzde binlerce insan, dillerini gerçekleştirmekte oldukları meslek ve para kazandıkları işlere göre şekillendirir (İmer, 2001). Neticede çeşitli mesleklere mensup kişiler tarafından kullanılan dilin kullanımında bariz farklılıklar olduğu görülür. Bu bağlamda bölgesel dil, cinsiyet ve sınıfsal özellikler genellikle sabah işe giderken “giyilen” ve günün sonunda “çıkarılan” elbise gibidir. Konuşulan dil, mesleğe özgü roller ile kullanıldığı bağlamlara göre yeni anlam ilişkileri kurabilir.

Türkçe öğretimi, özel dil (yani belirli bir amaç için Türkçe), doktorlar, mühendisler, bankacılar, mühendisler vb. gibi farklı mesleklerle bağlantılı eğitim etkinliklerini kapsar. Bu görünüm aynı zamanda dil öğretiminin pratik varyasyonları nedeniyle önemli ölçüde etkinlik temelli bir deneyim olarak ortaya çıkar. Çeşitli mesleklerden insanlar, çeşitli dil bilgilerine ve dil eğitimi ve yönlendirmesine ihtiyaç duyarlar. Bu farklılıkları hukuk ya da bilim gibi biçimsel ya da teknik farklılıkları olan mesleklerle sınırlı değil, hayatın her alanını kapsayacak biçimde öğretmek gerekir. Rolün etkisi, öğretmenler, mühendisler, işçiler, öğrenciler ve tezgâhtarların yanı sıra politikacılar ve spor yorumcularından oluşan grupların dilinde çok belirgin farklar görülür. Elbette rolün etkileri, bağlam ve ortamın meydana getirdiği durumlardan bağımsız değildir. Bireyler toplumsal yaşamda anne, kardeş, komşu, müşteri gibi rolleri üstlenirken, rolün içerdiği ilişkilere uygun davranışlar da dili etkiler. Toplumdilbilim çalışmaları, “dilnin olgu ve olaylarla birlikte öğrenilmesi” öğrenmeye dair yeni bakış açıları geliştirilmesini sağlayabilir.

Nitekim Toplumdilbilim n temel önermesi, ‘dilin çeşitli olduğu ve sürekli değiştiği’ tezi öğrenme birimlerinin de çeşitliliğine ve sürekli değişimine işaret etmektedir. Neticede dil dizgeleri tek tip veya sabit bir kayıt da değildir. Bu yüzden bireysel dil tercihleri durum, bağlam, toplum ve kullanıldığı ortama göre dil değişkeleri olarak gerçekleşir. Bu dil değişkeleri olarak araştırılmayı hak ettiği gibi eğitim etkinliklerinde de değerlendirilmesi gerekmektedir.

Toplumdilbilim’in temel önermesi, dilin çeşitli olduğu ve sürekli değiştiği tezinden hareketle, dili tek tip sabit kayıtlar üzerinden değil, sürekli değişen, gelişen materyaller üzerinden öğretilirken dile, düşünceye ve hatta davranışlara yön veren rollere uygun dil kullanımları da eğitim etkinliklerine dahil edilebilir.

Toplumdilbilim ve YDT Öğretimi

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, ülkemizin siyasi sosyal ve ekonomik gücü nispetinde dünyada dil öğrenme ihtiyacı listelerine girmeye başlamıştır. Öğrenilen dilin işlevselliği, bireylerin yaşadıkları toplumda kişisel veya mesleki ihtiyaçlarına cevap verecek, yurtdışında eğitim-öğretim almaya yetecek, uluslararası şirketlerde iş yapacak nitelikte olmasıyla mümkündür. Bireyler, iş ortamlarında meslektaşları ile iletişim kurmak, rekabet etmek, seyahate çıkmak ve mesleğe hazırlanma durumlarında yabancı bir dil öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyacı anlamak için anadil edinimi süreci, ikinci dil edinimi veya yabancı dil öğretimi, Toplumdilbilim, dilbilim, ruh dil bilim ve yabancı dil öğretim teknikleri ve ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin özel bilgiler çok önemlidir. Bunun yanında Toplum dil bilim alanında üretilen bilgiler de YDT öğretiminde öğreticiye çeşitli düzeylerde yardımcı olurken, öğrencilerin de temel dil becerilerini öğrenirken hedef dili, kullanım amacı ve ortama bağlı farklı dil değişkelerinin de farkına vararak iletişim dizgesinde yer alan farklı değişkeleri edinme ve yerli yerinde kullanma imkânı bulmuş olurlar.

Günümüzde dil öğretimi dört temel dil beceri üzerine odaklanırken, dilsel edinç ve edim, iletişimsel beceriler ile dil çeşitliliği ve register kavramları ön plana çıkmaktadır. Dilsel yetiler sözcüksel, sesbilimsel ve sözdizimsel bilgi, beceriler ve bir sistem olarak dil kullanımı, dilin makro dilbilim boyutlarıyla ilgilidir (Council of Europe, 2001). Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi (YDT), diğer dillerin konuşurlarına Türkçe öğretmeyi kapsar. Örneğin üç etnisiteden oluşan Bosna Hersek’te birinci dil Boşnakça, ikinci dil Sırpçadır. Aynı şekilde Sırp öğrenci için birinci dil Sırpça, ikinci dil Boşnakça; Hırvat öğrenci için de ikinci dil Boşnakça/Sırpça örneği verilebilir. Dil öğretimi sınıfları, farklı yeteneklere, farklı dil seviyelerine ve farklı kültürlerle sahip çocuk veya yetişkinlerden oluşabilir. Burada asıl olan sınıfları dil seviyelerine göre düzenlemektir. Onun dışında aynı etnisite, aynı kültür veya aynı coğrafya ölçütlerinden hareketle öğrencileri bir sınıfa toplamak olumlu sonuçlar vermeyebilir. 28 yıllık YDTÖ sınıf tecrübemize dayanarak söyleye biriz ki etnisite bazlı sınıf oluşturma kesinlikle öğrencileri hedef dilde konuşma geriliğine sebep olmaktadır. Bayburt (2013), yabancı dil öğretiminde Toplum Dil Bilim’in önemini üç boyutta incelemiştir:

- a) Yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlar,
- b) Yabancı dil derslerinde kültürün yer alması ve
- c) Dil planlamasının yabancı dil eğitimine katkısı.

Öğrenilecek yabancı dile ve dil ile ilişkilendirilen milliyetlere karşı olumlu tutumları teşvik etmek için müfredat ve öğretim düzenlenebilir. Kültürel unsurların YDT öğretimi müfredatlarına dâhil edilmesi, öğrencilerin yeni öğrenilen dilin kavramlarını anlamalarına yardımcı olabilirken doğru kullanım için yeni bir bağlamlar sunabilir. Toplum Dil Bilim’in kuramsal çerçevesi ve uygulama bağlamı, yabancı dil eğitimine zengin bir toplumsal içerik kazandırabilir. Örneğin, bir kurs veya ders bağlamında dil öğretimi düşünüldüğünde, dilin temel bileşenlerinin yanı sıra diyalekt, cinsiyet değişkeni, etnisite, dil değişimi gibi dil dışı öğeler kolaylıkla derse dahil edilebilir (Holmes, 2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimin işlevleriyle ilgili olarak formel ve informal yapıların ders ortamına taşınması, uygulanması dilsel becerilerin geliştirilmesinde ve edinilen diğer becerilerin kalıcı öğrenmeye dönüşmesine katkı verebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken, Türkçenin sosyal ve toplumsal bağlamlara uygun kullanım şekilleri derse canlılık, çeşitlilik ve ilgi çekicilik katabilir. Bunlar yapılabılırsa öğrenciler sadece ifade

etmekle kalmazlar, aynı zamanda uygun durum, bağlam ve kullanım özelliklerini sınıf, katman, yaş, cinsiyet gibi sosyal bağlam için de doğru ifadeyi belirleme becerisine de sahip olmaları mümkün olabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu makalede Toplumdilbilim ile dil öğretimi arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde farklı bağlamlardaki dil kullanımı ve dil çeşitliliği yanında yaş, cinsiyet, etnisite, coğrafya, sınıf faktörleri Toplumdilbilimin alt bileşenleri olarak ele alınıp sınıf ortamında ve ders içi etkinliklerde ne gibi katkılar sunabileceği incelenmiştir. Ardından Toplum dil bilimin tarihi gelişimi ve eğitimle ilişkisine değinilmiş (Bernstein, 2000; Ditmar, 1976), dilin sosyal yönleri antropolojik bakış çerçevesinde ilk kez tarihsel antropoloji dil ve kültür olarak meseleye yaklaşırken dilin eğitim alanında kullanımı ve işlevleri göz ardı edilmiştir. Buna karşın bu çalışmada dilin eğitsel, kültürel boyutları ile kullanımı ve işlevleri tartışılmıştır.

Toplumdilbilimin genel olarak öğrenmeyi beceri kazanma ve kültürlenmenin bir parçası olarak ele aldığını söyleyebiliriz. Başkan (2006)'ın ifade ettiği “dili beceri olarak öğreniriz, kültürü ise bilgi olarak öğreniriz.” ifadesine paralel olarak sınıf ortamında öğrenciler dilsel becerileri öğrenirken ona eşlik eden kültürel değerler sözel beceri olarak kendini gösterir. Sözel becerilerin pek çoğu dilin kullanım boyutunda şekillenir. Dilin kullanım boyutundaki değişkenliği de Toplumdilbilim ele alıp inceler. Bayburt (2013)'un ifade ettiği “sosyolinguistik’in temel konusu insanlar arasındaki sözlü iletişim” sınıf ortamında sözel iletişim becerileri olarak bireylerin dil kullanımı sırasında pragmatik beceriler yardımıyla ortaya çıkar ve konuşmacıların muhataplarına göre dil seçimi, bağlama uygun sözdizimi tercihi ve cinsiyet ve yaş gibi dil değişkeleri belirleyici olur. Dil öğretim ortamında bu tür değişkeler öğreticiden öğrenciye doğru bir akış izlerken seçme ve sıralama basamağında öğretme/öğrenme hiyerarşisi içinde bilgi düzeyinde doğruluk, kabul edilebilirlik; kültür düzeyinde ahlak, terbiye ve yaşam becerileri belirleyici role sahiptir.

Meseleye toplumdilbilimin dil öğretimine önemli katkılar sağlayacağı noktasından hareketle dilsel iletişim ve bağlamsal içeriğe odaklanılmıştır. Toplumda dilin çeşitli kullanımına yönelik olumlu/olumsuz tutum ve davranışlar vardır. Örneğin ders sırasında öğrenciler tarafından öğreticinin sözünü kesmek, izin almadan konuşmak olumsuz bir tutumdur. Dil, konuşmacıların kendileri ve başkaları hakkındaki tutumlarının oluşumuna katkıda bulunan bir bağlam/ortam sunar. Antropolojik bir bakış açısından kültür, paylaşılan inançlar, fikirler, değerler, gelenekler, davranışlar ve sanatsal değerlerden oluşan bir sistemdir (Bates ve Plog, 1991). Bu görüş çerçevesinde, kültür nesilden nesile aktarılan statik bir kavramdır. Ancak sosyolinguistler daha dinamik bir bakış açısına sahiptir: kültür, farklı bağlamlardaki etkileşimler sonucunda edinilen bilgi ve deneyimlere göre sürekli olarak yeniden inşa edilir (Baker, 2009). Dil ve toplum arasındaki bağlantının göstergesi olan dilsel tutum, davranış ve çeşitlilik incelemeleri öğrenme ve öğretmeye dair farklı imkanlar sunmaktadır. Dil öğrenmede, dilin uygun kullanımı iletişim ortamı ve toplumsal bağlam ile dil çeşitlerinin tercihinde uygun deneyim ve kullanımlar sunulabilir.

König (1991), dildeki değişkenlik olgusuna vurgu yaparken iletişim sırasında bireylerin dil türleri arasındaki tercihlerine dikkat çeker. Bu anlamda dil türleri arasında geçişler, iyi bir Toplumdilbilimsel yeterliliğe sahip olmakla mümkündür. Çünkü Toplumdilbilim becerilerini kazanmış bireyler iletişim stratejilerini bilmekte ve “alıcı-verici ve bağlamı” gözeterek iletişim gerçekleştirmektedirler. Mesela öğretmen ve öğrenciler bu anlamda birisi sustuğunda diğeri konuşur; birisine iltifat ettiğinde ve özür dilediğinde ne anlama geldiğini ‘sözdimi ve söylem kuramı’ndan hareketle yorumlayabilir.

Başaran (1982)'a göre eğitim ortamı, eğitim etkinliklerinin olduğu alan, personel, araç-gereç, tesis ve organizasyon gibi öğelerin eğitsel iletişim ve etkileşim için bir araya getirildiği çevredir. Bu çevre bireysel farklılıkları gözetken, farklı bağlamlarda dilin pratiğini sunan sınıf ortamıdır. Dil sınıflarında öğreticiler derslerde akıcı biçimde nasıl konuşulacağına odaklanmayabilirler; ama uygun yerde, uygun şekilde söz alma, sözü kesme, konuşmayı sonlandırma gibi becerileri deneyimlemeye ihtiyaç vardır. Nitekim öğreticinin Toplum Dil Bilimsel farkındalığı bunları sağlayabilir ve gerçek iletişim için sadece kelime ve dilbilgisini bilmenin yeterli olmayacağını, iletişimsel dil, kültür ve bağlam gibi yönlerinin kavranması/kavratılmasıyla yabancı dilde akıcı konuşma gerçekleştirilebilir.

Çolak (2019)'ın belirttiği “dil türleri (çeşitleri), farklı bağlamlarda, farklı insanlar tarafından farklı nedenlerle kullanılır.” Dil öğretim sınıflarında, temel dil becerileri yanında dil türleri de bu becerilerle birlikte sunulması halinde öğrencilerin başkalarıyla etkili iletişim kurmaya yarayacak özellikleri kazanması ve bunları etkili kullanması mümkün olabilir. Nitekim bu imkân dil öğretiminde öğretmenleri, bir dilin sözlü veya yazılı kullanımına ilişkin tüm yönleri belirlemek ve uygun zeminde sesini yükseltmek, kısık sesle hitap etmek, büyük ve küçüklere seslenmek gibi farklı kullanımları deneyimleme fırsatı sunabilir. Netice itibarıyla toplum dil bilimsel veriler dil öğretim ortamlarında kullanılması durumunda, öğrencilerin dilsel çeşitliliğe, bağlamsal farklılıklara, içeriksel gönderimlere dair bilgi, gözlem, deneyimlerinin oluşmasını sağlar.

Öneriler

- Toplum Dil Bilim ile eğitimbilim ve öğrenme materyalleri arasında mutlaka işlevsel bir bağ kurulabilmeli,
- Öğreticilerin Toplum dil bilimsel bilgi ve farkındalık düzeyleri artırılmalı,
- Toplum Dil Bilimsel yeterliliği kısa sürede geliştirmeyi beklemek yerine süreç temelli yaklaşımlar benimsenmeli,
- Dil kullanımı bağlamsal ilişki, sosyal ve kültürel etkenler düzenli olarak (ders içinde) sunum ve etkinlikler esnasında gözetilerek günlük dil kullanımlarına (ortama ve bağlama uygun değişkelere) daha çok yer verilmeli,
- Öğrencilerinin Toplum dil bilimsel bilgi, beceri ve farkındalıkların artırılması hedeflemeli,
- Dil kullanımları yaşamdan kopuk/uzak etkinlik ve uygulamalar şeklinde değil, Toplum Dil Bilimsel verilere dayanan etkinlik ve uygulamalara yer verilmeli,
- Ders içi etkinlik, uygulama ve örnekler sosyal ortama, öğrenilen dilin kültürüne, yaşam tarzına uygun şekilde sunulmalı,
- Ele alınan her tema, sözlü iletişim dizgesi olarak günlük dilsel etkinliğin bir parçası haline gerilmeli,
- Ders materyali seçiminde, öğrencilere dil çeşitliliği ve dil değişkenlerinin varlığını keşfettirecek veya farkındalık yaratacak niteliklere (sözlü ve yazılı dil, argo dil, resmi dil) sahip olmasına özen gösterilmelidir.

Kaynakça

- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Bayburt, Y. (2013). Current perspectives on sociolinguistics and english language education. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 3(1), 69-78.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*, Volume 1-3. London: Routledge ve Kegan Paul.
- Bloome, D. ve Green, J. (1991). Educational Contexts of Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*. Volume 12, 49-70. DOI:10.1017/S0267190500002142.
- Bybee, J. ve Morder, C. (1983). *Morphological classes as natural categories*. *Language* 59(2), 51-70.
- Canale, M. ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47. DOI:10.1093/I.1.1
- Chambers, J. K. (1995). *Sociolinguistic theory: linguistic variation and it's social significance*. Oxford: Blackwell.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe/Cambridge University Press.
- Corbett, G. (2005). *The number of genders*. In M. Haspelmath, M. S. Dryer, D. Gil, ve B. Comrie (ed.), *The world atlas of language structures* (pp. 126-129). Oxford: Oxford University Press.
- Çakır, İ. (2011). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürün rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (190), 248-256.
- Çolak, G. (2019). *Toplumdilbilim, toplumsal cinsiyet ve dil*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Demirci, K. (2012). *Türkoloji için dilbilim, konular kavramalar teoriler*. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Dittmar, N. (1976). *Sociolinguistics. A critical survey of theory and application*. London: Edward Arnold.
- Eckert, P. (2000). *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell.
- Ferguson, C. A. (1971). *Language structure and language use: essays*. Stanford: Stanford University Press.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1996). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkim Yayınevi.
- Fillmore, L. W. (1989). Language learning in social context. The view from research in second language learning. North-Holland Linguistic Series: Linguistic Variations, Volume 52, 277-302. DOI:10.1016/B978-0-444-87144-2.50014-8
- Fishman, J. A. (1998). *Language and ethnicity: The view from within*. F. Coulmas (ed.) In, *The Handbook of Sociolinguistics* (223-234). Oxford: Blackwell Publishing.
- Fought, C. (2006). *Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gemalmaz, E., Alyılmaz, C., ve Mert, O. (2010). *Türkçenin derin yapısı*. Ankara: Belen Yayınları.
- Günday, R. (2013). Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplumdilbilimsel yaklaşım. *Turkish Studies*, 8(10), 13-330. DOI:10.7827/5121
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In J. Pride, ve J. Holmes (ed.), *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin Books.
- Holmes, J. (2013). *An introduction to sociolinguistic*. London And New York: Routledge.
- Hornberger, Nancy H. (2011). Dell H. Hymes: His scholarship and legacy in anthropology and education. *Anthropology and Education Quarterly* 42(4), 310-18. DOI:10.1111/j.1548-1492.2011.01141.x
- İmer, K. (2001). *Dil ve toplum*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Kahraman, M. (2019). Türkoloji öğrencilerinin söz edimlerini anlama ve kullanma durumu üzerine bir araştırma: Zenica üniversitesi örneği. *Route Educational and Social Science Journal Volume* 6(11), 879-897. DOI: 10.17121/2442.
- Kasap, S. (2020). *Sosyodilbilim ve dil eğitimi*. Fuat Tanhan & Halil İbrahim Özok (Ed.) Eğitim ortamlarında nitelik (içinde). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kiesling, S.F. (2011). *Linguistic variation and change*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kocaman, A. (1983). *Orta öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve sorunları*. Ankara: Şafak Matbaası.
- König, G. (1985). Toplum dilbilimin tarihsel dilbilime katkıları. *H.Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(2), 33-42. DOI: 10.41166/500877
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560. DOI:10.2307/3588427
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*, Madrid: Cátedra. Labov, W. 2001: Principles of Linguistic Change, Volume II: Social Factors, Oxford: Blackwell.
- Labov, W. (2010). Principles of Linguistic Change, Volume III, Cognitive and Cultural Factors. Chichester, West Sussex; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Leech, G. ve Süvarilik, J. (1975). *A communicative grammar of english*. London: Longman.
- Nancy. H. H. ve Sandra. L. M. (2010). *Sociolinguistics and language education*. Harlow: Pearson Education.
- Norton, B. (2010). *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education.
- Saraç, S. (2013). *Toplumsal cinsiyet ve yansımaları*. L. Gültekin, G. Güneş, C. Ertung ve A. Şimşek (ed.) (İçinde) Toplumsal Cinsiyet. (27-34). Ankara: Atılım Üniversitesi Yayınları.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Multilingual Yayınları.

The Effect of Using Augmented Reality Technology on Students' Achievements and Motivations Against the Course in Science Education¹

Saliha Sarıyıldız², Paşa Yalçın³, Sema Altun Yalçın⁴

About the Article

Received: 10.02.2024

Accepted: 05.11.2024

Published: 16.11.2024

Keywords

Academic achievement

Augmented reality

Science education

Pure substances and mixtures

Abstract

This study aims to explore the effect of using augmented reality technology in the 7th-grade science lesson "pure substances and mixtures" theme on the student's academic achievements and their motivations towards the course. The study was carried out with 76 7th graders in the 2019-2020 academic year. A mixed method which consisted of the qualitative and quantitative approaches was employed in the research. In the research, the quantitative data were collected with the pre-test and post-test control group semi-experimental design; the qualitative data were collected with the semi-structured interviews with the students. While the courses for the control group were given according to the MoNE Curriculum, experimental group were held with augmented reality applications besides the practices in the curriculum. "The Pure Substance and Mixtures Theme Academic Achievement Test" and "The Motivation Scale for the Science Course" were applied for the pre-and post-test. In obtaining the qualitative data, the interviews were held using the "Augmented Reality Student Interview Questions" which were developed by the researcher. At the end of the research, it was determined that using the augmented reality learning material in courses increased the students' academic achievements and their attitudes towards the course. In addition, the interviews which were held with the students indicated that using the augmented reality applications in the courses was entertaining, remarkable, intriguing and easy to comprehend.

For Citation

Sarıyıldız, S., Yalçın, P. & Altun Yalçın, S. (2024). The effect of using augmented reality technology on students' achievements and motivations against the course in science education. *MSKU Journal of Education*, 11(2), 261-292. DOI: 10.21666/muefd.1384620

Introduction

Science, which is a part of daily life, is a discipline that enables one to understand the environment, the value of science and its effect on life, think through the scientific method and acquire problem-solving skills (Hançer et al., 2003; Korkmaz & Kaptan, 2001). While the need for individuals with science literacy increases day by day, it becomes difficult to attract the attention of students who are exposed to multiple stimuli to science. Current textbooks and other course materials are becoming insufficient to attract the student's attention. This situation, which has become a more important problem, especially in matters that students cannot concretize and do not have the opportunity to observe, encourages teachers, who give science education, to use innovative methods in their courses (Ketchen, 2014). Since there are subjects that include many abstract concepts and terms, events and situations that cannot be experienced in a science course, using education technologies in learning environments gives a lot of opportunities to the students.

Today, the changing and developing technology has become commonly applied in every field of our life by changing our several habits. Even education is one of these fields. This change, which has emerged as the concept of "Education technologies", refers to associating technology pedagogically with an approach, learning model or method. It is predicted that several benefits will be provided by the effective use of technology in the teaching processes (Anıl & Batdı, 2020).

¹ This article was produced from the first author's master's thesis.

² Erzincan Binali Yıldırım University- salihasyildiz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2660-5692>

³ Erzincan Binali Yıldırım University- pasayalcin@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8085-7914>

⁴ Erzincan Binali Yıldırım University- saltun_11@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6349-2231>

One of the most used and prominent technological applications in education currently is Augmented Reality (AR) technology. Augmented reality, aims to make our job easier in every side of our lives and is one of the technological applications that have begun to be used in almost every field from advertising to industry, from sports to entertainment, from health to military, from archaeology to education, from media to design depending on the increasing interest (Sabah & Şimşek, 2018; 38). According to the definition of Azuma (1997), augmented reality is the placing of virtual objects in the real world. In other words, augmented reality combines real-world images by transferring virtual images in real-time with the help of a technological tool such as a computer, tablet or phone (Özarslan, 2011). Milgram and Kishino (1994) defined augmented reality as "the real environment is the place in which the digital environment objects are used instead of the real world objects." Augmented reality is, according to the definition by Özarslan (2011), the combination of virtual images on real images with a computer, tablet or a technological device by transferring them in real-time.

Augmented reality technology is the combination of four different environment units. These environment units include primarily a camera, secondly a computer, thirdly a pointer and finally the real world. The augmented reality visualized by locating these four different units in the real world in 3D (Çakal and Eymirli, 2012).

The learning environments which are structured with AR, provide natural communication between students, offer the opportunity to experience three-dimensional virtual images of objects in the physical environment, and create entertaining and remarkable learning environments (Kesim and Özarslan, 2012).

By using the augmented reality material in courses, the learning environment, and we can transform the teaching environment into an augmented reality laboratory on subjects that are difficult for the student to learn, experiment and examine. Particularly in a science course, concretizing abstract concepts, directing students to research and question, and benefiting from technological applications for qualified science teaching appear to be essential requirements.

In this study, we investigated the effect of using augmented reality in the "Pure Substances and Mixtures" unit in the 7th class Science course on the students' academic achievements and their motivations for to course. In the study, we think that using augmented reality applications in science courses will contribute to the literature. We expect that determining the positive and negative situations of using augmented reality applications in learning environments will shed light on further research.

In this scope, we determined the research question as "What is the effect of using the augmented reality applications in the Pure Substances and Mixtures unit of the 7th class on students' academic achievements and motivations. The sub-problems are:

1. Does using augmented reality applications affect the students' science achievement?
2. Does using augmented reality applications as teaching material affect students' motivations?
3. What are the students' thoughts about using augmented reality applications as teaching material in teaching?

Literature Review

Augmented reality offers environments enabling users to interact both with the real world and virtual objects by transferring virtual data and objects to the physical environment. There are studies in the literature on which using AR, which ensures a new point of view on the teaching environment, in education. Herein, Di Serio et al., (2013) investigated the effect of the augmented reality-based learning environment with a presentation-based learning environment on student motivation. At the end of the reviews, they found that the students' satisfaction levels with the courses in the augmented reality-based learning environment were higher and they attended the courses more focused. Similarly, when the studies in the literature were reviewed, we determined that the AR supported teaching environment increased the students' active participation to the course activities, increased their motivations (Giasirani & Sofos, 2016; Chang & Hwangy, 2018), made the difficult subjects to be learned that the student approaches with bias easier (Ivanova & Ivanov, 2011; Enyedy et al., 2015; Kamarainen et al., 2013; Yuen et al., 2011), contributed to the students' cooperations with their environment (Billinghurst, 2002; Dunleavy, Dede & Mitchell, 2009), raised the student's creativity and scientific thinking skills by developing their imagination and gaining different perspectives (Klopfer & Yoon, 2005; Squire & Jan, 2007), that the AR applications made the courses more fun (Dunleavy, Dede & Mitchell, 2009; Ibanez

et al., 2014; Rambli, Matcha & Sulaiman, 2013), increased the students' academic achievements (Hsiao et al., 2016; Huang et al., 2016; Sommerauer & Müller, 2014; Estapo & Nadolny, 2015).

In the literature, with the integration of AR into the learning-teaching processes, the significance of AR and its contributions to different areas have also been put forth. However, it was noticed that the AR research that can be applied particularly in science teaching was not sufficient in some subjects. It is thought that the use of augmented reality learning material, which is one of the innovative technological tools, increases the interest in the course, facilitates learning by appealing to more than one sensory organ, and thus increases the success of the course since there are many abstract concepts in a science course, that there are subjects which are difficult to be experimented and investigated (Kapucu, 2020). In teaching human anatomy among the subjects of the science course, augmented reality applications allow the students to examine by enabling three-dimensional visualisations and by the student's interaction in the physical environment. For instance, it enables one to examine a lung model by touching it with his/her hands. On Solar System subjects, interaction with three-dimensional simulations of the solar system can be achieved in the real world with augmented reality applications. Thus, the objects that cannot be examined in the learning environment can be concretized with visualisations based on the interaction in different perspectives in the teaching environment (Nielsen et al., 2016). In one of these studies, Şentürk (2018) investigated the effects of the teaching activities supported with AR in the subjects of the seventh-grade science course "Solar System and Beyond Unit" on the student's academic achievement towards science teaching, their motivation toward science, their science attitudes, their attitudes towards technology and their attitudes towards AR applications. In the results, it was reported that there was a significant difference in favour of the experimental group in terms of the student's academic achievement, motivation and attitudes towards technology.

When the relevant literature was reviewed, in the studies on the effect of using augmented reality applications the science courses commonly focused on units such as Space Explorations, Sun, Earth and Moon, Solar System and Beyond: Celestial Objects, Systems in Our Body, Let's Get to Know Living Things. In the current research, there are abstract concepts, the effects of augmented reality on the use of augmented reality in lessons were investigated by considering the subject of the Particulate Structure of Matter and Pure Substances in terms of including the subjects and acquisitions that students were curious about and that were difficult to conduct experiments and examinations.

Method

Research Design

We employed a mixed method, in which the quantitative and qualitative data were used together, in the research. The mixed method is to get results by applying both the quantitative and qualitative research methods (Johnson and Onwuegbuzie, 2004). In the research, we applied a pre-test post-test control group semi-experimental design which is among the quantitative research methods. The content analysis was used for the qualitative part of the research. The content analysis is based on the classification system of a large number of texts under certain categories. The main purpose of content analysis is to organize the data and determine their themes (Yavuz & Yavuz, 2017).

Participants

The study group of this research consisted of 76 students who were in the 7th grade of a secondary school of the Directorate of National Education in a province located in the Eastern Anatolia Region in the 2019-2020 educational year. The semi-structured interviews were held with 16 students in the experimental group.

Data Collection Tool and Process

In this study, we investigated the effect of using augmented reality technology in the 7th grade Science course "Pure Substances and Mixtures" unit on the student's academic achievement and motivations towards the course. The research was carried out with four classes consisting of two classes as the experimental group, and two classes as the control group. While determining the experimental and control groups, the homogeneity of the student achievement was taken into consideration.

Consisting of the subject for each group, we used the "Particulate Structure of Matter and Pure Substances Subject Area Achievement Test" prepared by Erden Alan and Okur Akçay (2020). We applied to the achievement tests published by the MoNE by considering the achievements and functions

of 46 units in preparing the tests. We constituted the validity and reliability work by applying it to 65 8th-grade students who had learned the subject. We calculated the KR-20 reliability coefficient of the test with 25 multiple-choice questions as 0,762. We performed the pre-test by applying the academic achievement test to the groups before the lecture. Then, for the experimental and control groups, the determined subject parts of the Pure Substances and Mixtures Unit were taught to the experimental group for three weeks by adding the augmented reality application together with the normal course curriculum. We decided the applications that would be used as “Armolviz”, “Rapp Chemistry”, “Atom Modeli”, “Chemistry AR”, “Molecular Experience” and “Atoms Revealed AR” which could be downloaded and used on mobile devices and tablets with Android and IOS operating system and included the achievements best. We specified the augmented reality applications containing materials covering the determined subject on their tablets or phones, downloaded and prepared to come to the next lesson by informing the students in the experimental group one week earlier. In the control group, the determined subject parts were taught with the course curriculum as stipulated by the MoNE curriculum. The difference between the groups was that the course was given with augmented reality applications as teaching material. We aimed to reach the most efficient results by minimising other negative effects that will affect the research. In this scope, in addition to the class homogeneity in the experimental and control groups, the same teacher gave the courses to the four classes; thus, we tried to eliminate the teacher-originated influences. To examine the effect of augmented reality applications on the motivation status towards the course, we used the "Motivation Scale for Science Course"- developed by Dede and Yaman (2008). We applied the test in 5 5-point Likert-type consisting of 23 items applied to 421 students in the secondary school and created the final form. We performed the exploratory factor analysis to determine the validity of the scale and found the Cronbach Alpha reliability coefficient as 0.80. This scale was applied to the experimental and control groups as the pre-test and post-test. By examining the data obtained, the relationship between the motivation for the course was determined statistically. In obtaining the qualitative data of the research, in the experimental group, one-to-one interviews were conducted with the students who were chosen impartially after we taught the lesson with the augmented reality application along with the curriculum prescribed by the Ministry of Education. In this interview, the "Augmented Reality Interview Questions", developed by the researcher, were asked to the students related to giving courses with the augmented reality application and their answers were included in the study. We paid attention to creating the interview questions appropriate to the research problem and purpose. We carried out the reliability tasks for using the scale. We provided the reliability of the scale by considering the separate coding by two coders. Two different researchers coded the same interviews separately and checked the coding by comparing the results. We found the reliability coefficient as 86% in the reliability study. We applied the $Reliability = \frac{Consensus}{(Consensus + Discord)} \times 100$, developed by Miles and Huberman (1994). In the literature, related to coder reliability, the fit rate between two coders over 70% is considered to be sufficient (Batdı and Oral, 2020).

Data Analysis

We applied the "Pure Substance and Mixture Unit Academic Achievement Test", "Motivation Scale for Science Learning" and "Augmented Reality Interview Questions" to obtain the research data by determining appropriate statistical methods. According to the normality analysis results of the "Pure Substance and Mixtures Unit Academic Achievement Test" and "Motivation Scale for Science Learning", we performed the analysis by using the appropriate ones among the parametric and nonparametric tests.

In the analysis of the "Augmented Reality Interview Questions", we analyzed the semi-structured interviews with the students with the content analysis method. In evaluating the obtained data, the interviews made by giving the numbers S1, S2, S3,, and S16 to the students were analyzed by transferring them to paper. The answers given to the questions during the analysis stage were divided into themes and codes according to the question types and answers. The answers given were transferred to the created theme and code table and analyzed with frequency and percentage values. In addition, the analysis process was also carried out by giving a few examples from the answers given by the students to the questions about the use of augmented reality learning material in the lessons.

Findings

Findings Related to the First Sub-problem

The first sub-problem of the research was to investigate the effect of using augmented reality applications on students' academic achievement. According to this purpose, we did relevant evaluations related to the question "Is there a significant difference between the pre-test augmented reality achievement scores of the students in the experimental and control groups?" by analysing the academic achievement tests with the statistical methods within the light of the methods in the experimental and control groups

Is there a significant difference between the pre-test augmented reality achievement scores of the students in the experimental and control groups?

To determine the analysis method, appropriate to the research problem, we applied firstly the normality tests related to the pre-test augmented reality scores of the experimental and control groups. The parametric tests can be applied if the data distribution is normal at the end of the analysis (Can, 2016). When the significance value (p) of the quantitative data was evaluated, we concluded that the pre-test achievement scores of the experimental and control groups demonstrated a normal distribution. After determining that the variances of the experimental and control groups had a normal distribution, we applied an independent samples t-test to determine whether there was a significant relationship between the pre-test achievement scores. The independent samples t-test is applied to test whether there is a significant difference between the averages obtained from two different sample groups (Büyüköztürk, 2011). As a result of the independent samples t-test, the obtained findings are presented in Table 1.

Table 1. The relationship between the experimental and control group pre-test achievement scores

Groups	N	\bar{x}	Ss	T	Sd	p
Experimental	38	28.21	6.53	-.974	58.80	.334*
Control	36	29.72	9.69			

* $p > .05$

As a result of the independent samples t-test applied to determine the relationship between the pre-test achievement scores obtained from the experimental and control groups' Pure Substances and Mixture Achievement Test, we found the p-significance value as .334. Since the significance value was greater than 0,05, we concluded that there was not a significant difference between the experimental and control groups' pre-test achievement scores. This case is significant in terms that there was no difference between the pre-test academic scores of the experimental and control groups.

Is there a significant difference between the post-test augmented reality achievement scores of the students in the experimental and control groups?

To determine the analysis method suitable for the research problem, we performed firstly the normality tests related to the post-test augmented reality scores appropriate to the research problem. When the obtained descriptive statistics values were examined, we concluded that the scores demonstrated normal distribution considering the skewness and kurtosis values and significance values in the experimental and control groups. After the post-test achievement scores of the groups were determined to be normal, the independent samples t-test was applied to determine whether there was a significant difference between them. The obtained findings were transferred to Table 2.

Table 2. The relationship between the post-test achievement scores of the experimental and control groups

Groups	N	\bar{x}	Ss	T	Sd	p
Experimental	40	50.23	16.17	2.46	67.55	.017*
Control	36	42.61	10.49			

* $p < .05$

When the post-test academic score findings of the experimental and control groups were evaluated, it was found that the experimental group's post-test academic score average value was 50.23 and the control group's academic average score was 42.61. The significance value was found as .017. That the p-value is below 0.05 indicates that there is a significant difference in favour of the experimental group between the post-test academic scores between the experimental and control groups.

Findings Related to the Second Sub-problem

We intended to investigate the effect of augmented reality applications on student motivations in the second sub-problem of the research. According to this purpose, we analyzed the data obtained from the "Augmented Reality Motivation Scale" applied as a pre-test and post-test to the experimental and control groups with the appropriate statistical methods.

To determine the statistical method during the analysis stage of the data, first of all, we performed normality analysis on the pre-test and post-test data of the experimental and control groups, and it was decided whether the scores met the parametric test assumptions. As a result of the analysis, we determined while the pre-test scores of the experimental group and the pre-test motivation scores of the control group demonstrated normal distribution, the experimental group post-test and control group post-test motivation scores did not demonstrate normal distribution.

Is there a significant difference between the pre-test motivation scores of the students in the experimental and control groups?

The independent samples test was applied to analyse the relationship between the pre-test motivation scores of the students in the experimental and control groups since it met the parametric test assumptions. The obtained statistical results are indicated in Table 3.

Table 3. The relationship between the experimental and control group pre-test motivation scores, independent groups' t-test results

Groups	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>T</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Experimental	38	96.42	9.03	-.644	72	.522
Control	36	97.83	9.82			

$p > .05$

As a result of the statistical analysis, in addition, we found the motivation score averages to be close to each other ($\bar{X}_{\text{experimental}} = 96.42$ and $\bar{X}_{\text{control}} = 97.83$), the significance value was calculated as $p = .522$, and since it was greater than 0.05 value, we noticed that there was no significant difference between the pre-test motivation scores between the experimental and control groups, that is, the pre-motivation levels of the students in the groups were at a similar level.

Is there a significant relationship between the post-test motivation scores of the students in the experimental and control groups?

As the post-test motivation scores of both groups did not have a normal distribution, the non-parametric Mann-Whitney U test was applied (Can, 2016). The data obtained as a result of the statistical analysis are presented in Table 4.

Table 4. The results of the Mann-Whitney U test show the relationship between the experimental and control group post-test motivation scores

Groups	<i>N</i>	<i>Rank Average</i>	<i>Rank Total</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Experimental	40	43.53	1741	519	.036
Control	36	32.92	1185		

$p < .05$

As a result of the analysis, since the significance value is lower than 0.05 value, it was concluded that there was a significant difference between the post-test motivation scores of the experimental and control

groups ($p=0.036$; $p<0.05$; Kul, 2014). Considering the average rank values, it was seen that the students in the experimental group had higher motivation.

The Opinions of the Students in the Experimental Group related to the Augmented Reality Applications

Interviews were held with the experimental group of students related to augmented reality applications. The data obtained by asking the interview questions consisting of eight semi-structured items to the 16 students were analysed with the content analysis method according to the order below.

Have you known or used augmented reality applications before? If used, with what purpose have you used it?

As a result of the interviews which were held with 16 students selected from the experimental group, 15 students claimed that they had never known, or heard about augmented reality applications before, and they used it in the course first. Only one student stated that he had seen it in the application store in the communication tool, he downloaded it but did not use it as he did not know how to use it.

How did teaching using the augmented reality application affect your learning? Why?

All of the students who participated in the interview stated that using the augmented reality application in the course contributed positively to their learning. To the question why they stated that the lessons were fun, they saw the contents of the subject visually in 3D, they increased their curiosity, and they increased their interest in the lesson by seeing the granular structure of the materials and contributed to learning easily.

Table 5. The students' Opinions Related to The Question "How did teaching using the AR application affect your learning? Why? "

Theme	Code	Frequency (f)	Rate (%)
Positive sides of using AR applications in the courses	Entertaining classroom environment	4	25
	3D visuality	5	31.3
	Interest increase	2	12.5
	Easy learning	3	18.8
	Arousing curiosity	2	12.5

When the answers were examined, in general, the students who participated in the interview stated that using the AR applications in the courses contributed to their learning positively. The reason for this is they referred to the statements that the lesson was more fun, arousing curiosity, increasing interest by providing 3D visuals, and providing easy learning.

Some of the students expressed their thoughts related to the question "How did teaching using the augmented reality application affect your learning? Why? "

S₁: "... Easier now. Normally it was boring. It's more fun like this..."

S₂: "... Good... I saw their shapes in 3D and it increased my interest even more. I learned better..."

S₃: "... I learned easier. I did not understand the teacher in the course. I saw the atomic model as real. It is more fun now..."

S₄: "... Good... There was an entertaining classroom environment, I learned easily in 3D with visuals and pictures. ..."

S₅: "... I understood better. I am interested in the topic. It made it easier to understand. I could answer the questions..."

How did you feel while using the AR applications?

In the interview, the question "How did you feel while using the AR applications?" was asked of the students and their answers were analyzed and presented in Table 6.

Table 6. Students' opinions related to the question "How did you feel while using the AR applications?"

<i>Theme</i>	<i>Code</i>	<i>Frequency (f)</i>	<i>Rate (%)</i>
Feeling toward the AR application	Excitement	5	31.3
	Happiness	3	18.8
	Entertaining	4	25
	Interesting	2	12.5
	Curiosity	2	12.5

Table 6 consists of the students' answers related to the question "How did you feel while using the AR application in the course?" during the interviews. When the answers were analysed, they stated that their interest in the course increased most (f=5). The students' answers were coded as fun (f=4), happiness (f=3), interesting (f=2) and arousing curiosity (f=2).

Some students' opinions related to the question "How did you feel while using the AR application in the course?" are given below.

- S₂: "... I was excited, happy and had fun ..."
- S₃: "... I was excited, curious..."
- S₄: "... I curious..."
- S₇: "... I'm excited and happy ..."
- S₁₂: "... It was interesting, I had fun, I was curious... "
- S₁₆: "... It was interesting, I was curious, I was happy ..."

Did you have difficulty using the AR application?

We asked the students "Did you have difficulty using the AR application?" analyzed their answers and presented in Table 7.

Table 7. Students' opinions related to the question "Did you have difficulty using the AR application?"

<i>Theme</i>	<i>Code</i>	<i>Frequency (f)</i>	<i>Rate (%)</i>
The status of having difficulty in using the AR application	Partly	4	25
	No	12	75

The students' opinions related to the question "Did you have difficulty using the AR application?" are presented in Table 7. 4 of the interviewed students stated that they had difficulty a bit, and 12 students claimed that they did not have difficulty.

Some students' opinions related to the question "Did you have difficulty using the AR application?" are presented below.

- S₁: "... A bit... I had difficulty reading the QR code ..."
- S₄: "... No..."
- S₅: "... A bit..."
- S₈: "... I bit in using the application in the course..."
- S₁₀: "... A bit... In using the phone..."
- S₁₃: "... No ..."
- S₁₅: "...No..."

Do you want to use the AR application even in the other course? Why?

While the students' answers related to the question "Do you want to use the AR application even in the other course? Why?" were analysed, among 16 students 15 students, except 1, claimed they wanted to use it.

Some students' answers related to the question "Do you want to use the AR application even in the other course? Why?" are presented below.

- S₄: "... I want to. It is more fun and efficient... It made it easier for me to understand ..."
- S₅: "... No. Only in the Science course. It cannot be as the contents in other courses..."

S₈: "... İsterim... Normally I like... The course is more fun if there..."
 S₁₂: "... I would like to... It allows us to learn permanently, my success increases ..."
 S₁₃: "... Yes... I understand the topics better... Because I saw it as real, it enabled me to participate in the lesson more effectively in a 3-dimensional way. My motivation increased as I understood..."
 S₁₄: "... Yes... Because I understood better when I was doing it in science course... I can understand better if it is used in other lessons ..."
 S₁₅: "... Yes... Because, as the teacher was explaining, I understood better the points that I did not understand. I would like it to be especially in Social Studies and English courses..."
 In the students' answers to the question "Do you want to use the AR application even in the other course? Why?" asked to determine whether the students wanted to use the augmented reality applications even in other courses, the students stated that they wanted to use it in other lessons as it was fun, provided three-dimensional visualizations, facilitated their learning, and understood better.

Did the use of AR application on the atom, molecule, and element subjects make it easier for you to learn? Why?

All of the 16 students who participated in the interview, answered the question "Did the use of AR application on the atom, molecule, and element subjects make it easier for you to learn?" as "Yes". Their answers for the reason for this were evaluated and are presented in Table 8.

Table 8.

The Students' answers related to the question "Did the use of AR application on the atom, molecule, and element subjects make it easier for you to learn?" Why? "

Theme	Code	Frequency (f)	Rate (%)
Reasons for using AR applications to facilitate learning	3D reality	8	50
	Arousing curiosity	1	6.3
	Visuality	7	43.8

In Table 8, there are the students' answers to the question "Did the use of AR application on the atom, molecule, and element subjects make it easier for you to learn?" "Why?" When their answers were analyzed, the codes 3D reality (f=8), visuality (f=7) and arousing curiosity (f=1) codes emerged. In general, they claimed that since the element, atom, and molecule topics are abstract and difficult to understand, with the use of augmented reality teaching material, these concepts were provided with the opportunity to interact with virtual images in a real environment as if they are real, learning was provided by concretising, their interest in the lesson increased and their curiosity about the subject increased and they understood better.

There are some student opinions related to the question "Did the use of AR application on the atom, molecule, and element subjects make it easier for you to learn?" "Why?"

S₁: "... Yes... I understood the elements better by seeing the atomic particles ..."
 S₅: "... Yes ... I sat the atomic particles... It was a fun environment. I understood better as it was in 3D..."
 S₆: "... Yes. Because thanks to its being in 3D, I learned easier, I saw the atomic models..."
 S₈: "... Yes. It was difficult to understand when only my teachers taught it. I saw it in 3D with this application, it became more permanent in my mind... "
 S₁₀: "... Yes ... We analysed the particulate structure of matter in 3D... It was not eye-catching when our teachers wrote on the blackboard, but it increased my interest in this application to the course..."
 S₁₂: "... Yes... It increased my curiosity, even more, I understood the points that my teacher taught thanks to the application..."
 S₁₅: "... Yes ... Because I saw the particulate structure of matter in 3D as if it were real. My teacher drew on the board, I didn't understand, but I understood better thanks to the application..."

Do you think you can learn the subjects that you have difficulty learning more easily with the AR application?

All of the students who participated in the interview stated that they would learn the subjects with the AR application more easily (f=16)

Is there anything that you want to add related to the use of AR applications in lessons?

The question "Is there anything you would like to add regarding the use of AR application in lessons?" was directed to the students who participated in the interview. The answers from the students were examined and presented in Table 9.

Table 9. The students' opinions related to the question "is there anything you would like to add regarding the use of AR applications in lessons?"

Theme	Code	Frequency (f)	Rate (%)
Student suggestions regarding the use of AR applications	It should be more common	5	31.3
	It should be used even in other courses.	8	50
	Tablet and phone needs should be met	2	12.5
	The usability of the applications should be improved	1	6.2

In Table 9, the students' opinions related to the question "Is there anything you would like to add regarding the use of AR application in lessons?" are presented. When their answers were analyzed, they claimed that the AR applications should be used even in the other courses (f=8), that their use should be more common (f=5), tablet and mobile phones, etc. materials should be brought to the classroom (f=2), and the usefulness of the applications should be increased a little more (f=1).

Some students' opinions related to the question "Is there anything you would like to add regarding the use of AR application in lessons?" are presented below.

S₃: "... We can use it in the courses we have difficulty with. It can be more common..."

S₅: "... It was a good application, I learned better. I am pleased. It better be used in other lessons, it will be more efficient..."

S₈: "... It would be better if everyone had a mobile phone."

S₁₁: "... It should be used even in other courses, it affected positively, we saw it as it was real, and we experienced permanent learning..."

S₁₃: "... It would be better if there was a direct display without scanning the picture..."

S₁₅: "... Everyone should use a phone or tablet... It would be much better if it was found in school and everyone used it..."

Conclusion and Discussion

We applied the "Pure Substance and Mixtures Unit Academic Achievement Test" as the pre-test and post-test to the experimental and control groups to explore the effect of using the augmented reality application as the teaching material on the academic achievement of the students. In the results of the analyses, while the pre-test academic achievement scores of the experimental and control groups were at a similar level, there is a significant difference in favour of the experimental group in terms of the post-test academic achievement scores indicated that the augmented reality teaching material during the learning and teaching process affected the student's academic achievements in science education positively. Similarly, reviewing the literature, we realized that there were studies that supported the result that using the augmented reality learning material in the courses increased the students' academic achievement. Demirel (2019) found that using the augmented reality applications in the 7th grade Science course "Cells and Organelles" unit affected the student's academic achievements positively. In Güngördü's (2018) study, in which the effect of using the augmented reality materials in the "Atomic Structure and Atomic Models" unit on the secondary school students' achievements and attitudes, it was found that the students in the experimental group were more successful compared with the students in the control group. Enyedy, Danish and DeLiema (2015), who conducted a study to investigate the effect of augmented reality on students' academic achievement, found that the augmented reality application increased the students' achievements by making it easier to learn abstract concepts. Using the augmented reality applications during the teaching process enabled the students' active participation in the courses and enabled them to be examined in three dimensions of the real world by concretising abstract concepts

that are difficult to learn. The study by Klopfer and Squire, (2008) supports this view. Thanks to all these opportunities, a student-centred learning environment was provided and the students had the chance to express themselves comfortably. By actively participating in the lesson in a collaborative learning environment with their peers, they were able to ask what they were curious about and the points they did not understand without hesitation. We observed that this situation increased the students' academic achievements by making their learning easy. Matcha and Rambli, (2013), in their study in which they tried to investigate the relationship between augmented reality and collaborative interaction in science learning, concluded that augmented reality is an application that supports collaborative activities by providing a natural communication environment between groups.

We applied to the "Augmented Reality Motivation Scale" to the experimental and control groups before and after the application to investigate the effect of using augmented reality applications in the teaching process on lesson motivation. As a result of the analyses, we concluded that the augmented reality applications in the teaching process affected the students' motivations positively. Erbaş (2016) reached out in a study carried out with high school ninth-grade students that using augmented reality learning materials in Biology courses increased the student's motivations towards the course. An experimental study was carried out by Ersoy et al., (2016) and investigated the effect of augmented reality applications on students' achievements and motivations. At the end of the study, they found that the students' motivations in the experimental group were higher than the students' motivations in the control group. Önal (2017), who investigated the effect of using augmented reality applications in Mathematics courses on the students' motivations, found that having the course with the augmented reality learning materials affected the control group students' motivations positively. İzgi-Onbaşılı (2018) observed in the research conducted on primary school 4th-grade students using augmented reality applications, it was seen that there was an increase in students' motivation. In the present study, we encouraged the students to attend the course more willingly by providing a fun learning environment with the use of augmented reality teaching material in the teaching environment. Atom, atomic particles, element, compound, and molecule models were embodied and learning was facilitated. The concepts, experiments or historical places that are difficult to observe in the classroom can be experienced interactively in the real physical environment in three dimensions thanks to the augmented reality applications. We observed that there was a remarkable increase in the in-class performance of the students with the educational activities carried out with augmented reality applications. They had the opportunity to interact with virtual objects in three dimensions by increasing the motivation for their performance as if they were a part of the existing environment, with their tablets or phones, atom, molecule, and element models in cooperation with their peers. With this aspect, the student's sensitivity towards communicating developed and they were able to express themselves easily in the learning environment with their friends and teacher. They had the chance to discuss the points that they did not understand, and both asked the questions in their minds to their friends and their teachers. Thus, we observed that their motivations related to research from different points of view to the events by developing their critical thinking. Individuals will be able to learn while having fun, and with augmented reality applications, more detailed information on the subject will be carried out easily without much difficulty. Individuals who research, question, and turn to different sources to reach information will also gain science course target behaviours.

In the study, we held interviews with the experimental group of students related to augmented reality applications. As a result of the interviews, nearly all of the students stated that they did not know about augmented reality applications before. They claimed that giving the course with the augmented reality applications contributed positively to their learning, and made their learning easy as they learned the concepts relevant to the subjects in 3D. By using the augmented reality learning material in the course, it is seen that the courses became more entertaining and increased the motivation of the learners towards the course. In the relevant literature, the opinions of the secondary school seventh and eighth graders related to augmented reality applications were examined by Durak and Karaoğlan-Yılmaz (2019), and they reached the results that support this study. As a result of the interviews, the students claimed that using the augmented reality materials in the courses contributed positively and made their understanding better by making the learning process interesting and effective. In the interviews, the students in the experimental group claimed that they became more excited while they were using the augmented reality application, and became more curious and happy. Another result obtained from the interviews was that the students used the augmented reality learning material easily and they did not have difficulty while they were using it. Accordingly, in the study conducted by Küçük et al., (2015), they investigated the

opinions of the students at the faculty of medicine related to the use of augmented reality applications in anatomy education and their opinions that the augmented reality applications in learning created a sense of reality in learning, concretized the subject, increased the interest in the lesson, provided a flexible learning environment and was beneficial in individual studies supported the results of this study. The students claimed that they also wanted to use augmented reality applications in other courses. They stated that they were bored in the courses normally or had difficulty understanding, but they learned with fun and ease with this application. They stated that especially in social studies and English classes, it would be much more productive to teach with augmented reality learning materials. This situation coincides with the findings of the study of İzgi-Onbaşılı (2018). In the study conducted by Bursztyn et al., (2017) a field trip of a large canyon was carried out using augmented reality application in the learning environment. The study emphasized that the augmented reality field trip increased the interest in learning by increasing the motivation towards the course. This situation also supports the belief that using augmented reality applications in other courses creates positive effects. In addition, in the study by Giasiranis and Sofos (2017), using augmented reality applications in class environments increases the students' participation in the classes by finding the course more entertaining. They determined that using the augmented reality learning materials in the atom, molecule, and element subjects which are the abstract subjects of science since the use of learning materials facilitates learning by providing three-dimensional visualizations' in the real world. The students claimed that they understood this subject better with the augmented reality applications and their interest in the lesson increased by claiming that they had difficulty understanding what the teacher said about this subject and that they could not understand the visuals during the lesson. Another significant point that came forth in the interviews was that all of the students stated that they could learn easily what they had difficulty with the augmented reality applications. In general, the students were satisfied with the use of augmented reality learning material in the lessons. They expressed their thoughts related to its use even in other courses by expanding its use. They reported that their interest and curiosity towards the lesson increased, the lesson was productive, they learned by having fun and their participation in the lesson increased. When we review the relevant literature, we can see that there are research results similar to the results of this study (Winkler et al., 2002; Finkelstein et al., 2005; Demirci & Çirkinoğlu, 2004; Dori & Belcher, 2005; Kye & Kim, 2008; Lee, 2012; Abdüsselem, 2014; Baysan, Uluyol, 2016; Saygıner & Seferoğlu, 2017). In the interviews with the students in the experimental group, most of the students claimed that it was beneficial when the question "Is there anything that you want to add related to the use of the augmented reality application in the courses?" was asked to them. The students referred to its beneficial side that the use of augmented reality applications in lessons should be used even in other courses to increase interest and participation in the course, to facilitate the teaching of abstract and difficult subjects in daily life, and to provide an enriched teaching environment. In addition, they stated that it would be more effective for everyone to use it individually during this application in the learning environment by providing the necessary technological equipment in schools in the use of augmented reality teaching material in the course.

Ethical Board Approval Information

In this research, all the rules specified under the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were adhered to. Approval was obtained from Erzincan Binali Yıldırım University Rectorate Human Research Ethics Committee with the following date and number.

Date of Ethical Evaluation Decision: 28/08/2019

Ethics Assessment Document Issue Number: 44495147-50.01.04-E.40188

Conflict of Interest

There is no personal or financial conflict of interest for any of the authors regarding the research covered in this article. The similarity of surnames is purely coincidental and cannot be a relationship of kinship or blood relationship.

Author Contribution

Design of Study: SS (%33), PY (%34), SAY (%33)

Data Acquisition: SS (%33), PY (%34), SAY (%33)
Data Analysis: SS (%33), PY (%34), SAY (%33)
Writing Up: SS (%33), PY (%34), SAY (%33)
Submission and Revision: SS (%33), PY (%34), SAY (%33)

References

- Abdüsselam, M. S. (2014). Teachers' and students' views on using augmented reality environments in physics education: 11th grade magnetism topic example. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 4(1), 59-74. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209618>
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence*, 6(4), 355-385. <https://www.cs.unc.edu/~azuma/ARpresence.pdf>
- Baysan, E., Uluçol, Ç. (2016) *The effect of augmented reality book (ar-book) on the student's academic achievements and the opinions of students about its use in educational environments*. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*. 7 (14) 55-78. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/306630>
- Billinghurst, M. (2002). Augmented reality in education. *New horizons for learning*, 12(5), 1-5. <http://www.newhorizons.org/strategies/technology/billinghurst.htm>
- Bursztyn, N., Walker, A., Shelton, B., & Pederson, J. (2017). Assessment of student learning using augmented reality Grand Canyon field trips for mobile smart devices. *Geosphere*, 13(2), 260-268. <https://doi.org/10.1130/GES01404.1>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı - İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum. (15. Baskı), Pegem Akademi. <https://pegem.net/urun/Sosyal-Bilimler-icin-Veri-Analizi-El-Kitabi-Istatistik-Arastirma-Deseni-SPSS-Uygulamalari-ve-Yorum/61926>
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4.baskı). Pegem Akademi, 32-150. <https://pegem.net/urun/SPSS-ile-Bilimsel-Arastirma-Surecinde-Nicel-Veri-Analizi/61921>
- Chang, S.C., & Hwang, G.J. (2018). Impacts of an Augmented Reality-Based Flipped Learning Guiding Approach on Students' Scientific Project Performance and Perceptions. *Computers & Education*, 125, 226-239. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.007>
- Dede, Y., & Yaman, S. (2008). A questionnaire for motivation toward science learning: a validity and reliability study. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 2 (1), 19-37. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/39760>
- Demirci, N., & Çirkinoğlu, A. (2004). Öğrencilerin elektrik ve manyetizma konularında sahip oldukları ön bilgi ve kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 1 (2), 116-136. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/46/19>
- Demirel, G. (2019). The effect of a science lecture taught using augmented reality applications on 7th grade students' academic achievement and attitudes toward augmented reality applications (*M.S. thesis*). Gazi University Graduate School of Educational Sciences, Ankara. <file:///C:/Users/ebyu/Desktop/575389.pdf>
- Dori, Y. J., & Belcher, J. (2005). Learning electromagnetism with visualizations and active learning. *In Visualization in science Education*, 187-216. https://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-3613-2_11
- Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 7-22. <https://doi.org/10.1007/s10956-008-9119-1>
- Durak, A., & Karaoğlu Yılmaz, F. (2019). Opinions of secondary school students on educational practices of augmented reality. *Abant İzzet Baysal University Faculty of Education Journal*, 19 (2), 468-481. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-425148>
- Enyedy, N., Danish, J. A., & DeLiema, D. (2015). Constructing liminal blends in a collaborative augmented-reality learning environment. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 10(1), 7-34. <https://doi.org/10.1007/s11412-015-9207-1>
- Erbaş, Ç. (2016). The effects of mobile augmented reality applications on students' academic achievement and motivation Master's Thesis, Süleyman Demirel University, Graduate School of Educational Sciences, Department of Computer Education and Instructional Technologies, İsparta. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erden Alan, H., & Okur Akçay, N. (2020). The effect of using interactive white board on students' academic achievement, permanence of learning and attitudes towards science on particulate

- structure of matter and pure matters. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 52,442-459• ISSN: 2147-5202, DOI: [10.15285/maruaebd.659001](https://doi.org/10.15285/maruaebd.659001)
- Ersoy, H., Duman, E., & Öncü, S. (2016). Artırılmış gerçeklik ile motivasyon ve başarı: deneysel bir çalışma. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 5(1), 39-44. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231347>
- Estapo, A., & Nadolny, L. (2015). The Effect of an Augmented Reality Enhanced Mathematics Lesson on Student Achievement and Motivation. *Journal of STEM Education*, 16 (3), 40-48. <https://www.jstem.org/jstem/index.php/JSTEM/article/view/1981>
- Finkelstein, N. D., Perkins, K. K., Adams, W., Kohl, P., & Podolefsky, N. (2005). Can computer simulations replace real equipment in undergraduate laboratories? *In AIP Conference Proceedings*, 790, 101. <https://doi.org/10.1063/1.2084711>
- Giasirani, S., & Sofos L. (2016). Production and Evaluation of Educational Material Using Augmented Reality for Teaching the Module of "Representation of the Information on Computers" in Junior High School. *Creative Education*, 7(09), 1270-1291. DOI: [10.4236/ce.2016.79134](https://doi.org/10.4236/ce.2016.79134)
- Giasirani, S., & Sofos, L. (2017). Flow experience and educational effectiveness of teaching informatics using AR. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(4), 78-88. <https://www.jstor.org/stable/26229207>
- Güngördü, D. (2018). *The effect of augmented reality applications on secondary school students' achievement of atom models and their attitudes (M.S Thesis)*. Kilis 7 Aralık University Graduate School of Natural and Applied Sciences Department of Mathematics and Science Education of Science Education, Kilis. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Hançer, A.H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H.İ. (2003). An evaluation about the importance of contemporary science education at elementary schools and how this kind of science teaching must be. *Pamukkale University Journal of Education*, 13(13), 80-88. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11130/133116>
- Hsiao, H. S., Chang, C. S., Lin, C. Y., & Wang, Y. Z. (2016). Weather observers: a manipulative augmented reality system for weather simulations at home, in the classroom, and at a museum. *Interactive Learning Environments*, 24(1), 205-223, <https://doi.org/10.1080/10494820.2013.834829>
- Huang, T.C., Chen, C.C., & Chou, Y.W. (2016). Animating eco-education: To see, feel, and discover in an augmented reality-based experiential learning environment. *Computers & Education*, 96, 72-82. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.008>
- Ibanez, M.B., Di Serio, A., Villaran, D., & Kloos, C.D. (2014). Experimenting with electromagnetism using augmented reality: Impact on flow student experience and educational effectiveness. *Computers & Education*, 71, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.004>
- Ivanova, M., & Ivanov, G. (2011). Enhancement of learning and teaching in computer graphics through marker augmented reality technology. *International Journal on New Computer Architectures and Their Applications*, 1(1), 176-184. [http://sdiwc.net/ijncaa/previous-issue-\(vol.-1,-no.-1\)](http://sdiwc.net/ijncaa/previous-issue-(vol.-1,-no.-1))
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kamarainen, A. M., Metcalf, S., Grotzer, T., Browne, A., Mazzuca, D., Tutwiler, M. S., & Dede, C. (2013). EcoMOBILE: Integrating augmented reality and probe ware with environmental education field trips. *Computers ve Education*, 68, 545-556. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.018>
- Kesim, M., & Özarslan, Y. (2012). Augmented reality in education: current technologies and the potential for education. *Procedia- Social and Behavioral Science*, 47, 297-302. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.654>
- Klopfer, E., & Squire, K. (2008). Environmental Detectives—the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 203-228. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9037-6>
- Klopfer, E., & Yoon, S. (2005). Developing games and simulations for today and tomorrow's tech savvy youth. *TechTrends*, 49(3), 41-49. <https://doi.org/10.1007/BF02763645>
- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2001). The effects of project-based learning on elementary school students' academic achievement, academic self-concepts and study time in science education. *Hacettepe*

- University Journal of Education, 20, 193-200,
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/933-published.pdf>
- Kul, S. (2014). Interpretation of statistical results: what is p value and confidence interval? *Plevra Bülteni*, 8(1), 11.
<https://www.proquest.com/docview/1511121053?parentSessionId=9U%2ByM0nw9NIBwp%2FFWmD%2FLH604cTnqRJWFbTGYJilx6s%3D>
- Küçük, S., Kapakin, S., & Göktaş, Y. (2015). Medical Faculty Students' Views on Anatomy Learning via Mobile Augmented Reality Technology. *Journal of Higher Education and Science*, 5(3), 316-323. DOI: [10.5961/jhes.2015.133](https://doi.org/10.5961/jhes.2015.133)
- Kye, B., & Kim, Y. (2008). Investigation of the relationships between media characteristics, presence, flow, and learning effects in augmented reality based learning. *International Journal for Education Media and Technology*, 2(1), 4-14. <https://jaems.jp/contents/comej/vol2/IJEMT2.4.14.pdf>
- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56(2), 13- 21. <https://doi.org/10.1007/s11528-012-0559-3>
- Matcha, W., & Rambli, D. R. A. (2013). Exploratory study on collaborative interaction through the use of augmented reality in science learning. *Procedia computer science*, 25, 144-153. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.11.018>
- Milgram, P. & Kishino, F. (1994). A Taxonomy of Mixed Realty Visual Displays. *IEICE Transactions on Information Systems*. 12, 1-15. <https://cs.gmu.edu/~zduric/cs499/Readings/r76JBo-Milgram IEICE 1994.pdf>
- Onbaşılı, Ü. İ. (2018). The Effect of Augmented Reality Practices on the Attitudes of Primary School Students Towards Augmented Reality Practices and Science Motivation isi. *Ege Journal of Education*, 19(1), 320-337. <https://doi.org/10.12984/egcefd.390018>
- Önal, N. (2017). Do augmented reality education practices have an impact on primary school mathematics teacher candidates' academic motivations? *Journal of the Human and Social Science Researches*, 5, 2847-2857. <https://dergipark.org.tr/en/pub/itobiad/issue/31500/347510>
- Özarslan, Y. (2011). Enhancing Learning and Teaching with Augmented Reality: OptikAR Application. 5. International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat Üniversitesi, Elazığ, 22-24. <https://ab.org.tr/ab13/bildiri/155.pdf>
- Rambli, D. R. A., Matcha, W. & Sulaiman, S. (2013). Fun learning with AR alphabet book for preschool children. *Procedia Computer Science*, 25, 211–219. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.11.026>
- Sabah, L., & Şimşek, M. (2018). Spatial Mobile Campus Information System via Augmented Reality Methods. *Duzce University Journal of Science and Technology*, 6(3), 637-649. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dubited/issue/35736/362677>
- Saygıner, Ş., & Seferoğlu, S. S. (2017). *Eğitim ortamlarında kullanılan artırılmış gerçeklik yazılımları: karşılaştırmalı bir inceleme*. 1. International Educational Technologies Symposium, Sivas, 1-33. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/UETS2017_Sayginer-Seferoglu_ArtirilmisGerceklik.pdf
- Sommerauer, P., & Müller, O. (2014). Augmented reality in informal learning environments: A field experiment in a mathematics exhibition. *Computers & Education*, 79, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.013>
- Squire, K.D., & Jan, M. (2007). Mad city mystery: Developing scientific argumentation skills with a place-based augmented reality game on handheld computers. *Journal of Science Education and Technology*, 16(1), 5-29. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9037-z>
- Şentürk, M. (2018). *The investigation with solomon four-group design on the effect of using mobile augmented reality(ar) applications in the unit titled "solar system and beyond" in the seventh-grade on the students' academic success, motivation, science and technology attitude* (Master's Thesis). Kocaeli University Institute of Science and Technology, Kocaeli. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/415844>
- Winkler, T., Herczeg, M., & Kritzenberger, H. (2002). Mixed reality environments as collaborative and constructive learning spaces for elementary school children. *In World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, EFF-089 (1), 1034-1039. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477046.pdf>



Yuen, S., Gallayanee, G., & Johnson, E. (2011). Augmented Reality: An Overview and Five Directions for AR in Education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 4(1), 119-140. <https://doi.org/10.18785/jetde.0401.10>

Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi Kullanımının Fen Eğitiminde Öğrenci Başarılarına ve Derse Karşı Motivasyonlarına Etkisi¹

Saliha Sarıyıldız², Paşa Yalçın³, Sema Altun Yalçın⁴

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.02.2024
Kabul Tarihi: 05.11.2024
Yayın Tarihi: 16.11.2024

Anahtar Kelimeler

Akademik başarı
Artırılmış gerçeklik
Fen eğitimi
Saf madde ve karışımlar

Özet

Bu çalışmanın amacı 7. sınıf Fen Bilimleri dersi "Saf Madde ve Karışımlar" ünitesinde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı motivasyonlarına etkisini araştırmaktır. Çalışma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 7. sınıfta öğrenim gören 76 öğrenci ile gerçekleştirildi. Araştırmada nicel ve nitel yaklaşımların birlikte yer aldığı karma yöntem kullanıldı. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak nicel veriler, öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak da nitel veriler elde edildi. Kontrol grubunda dersler MEB müfredat programının öngördüğü şekilde işlenirken, deney grubunda programın öngördüğü şeklin yanında artırılmış gerçeklik uygulamaları da eklenerek işlendi. Ön test ve son test olarak "Saf Madde ve Karışımlar Ünitesi Akademik Başarı Testi", "Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği" kullanıldı. Nitel verilerin elde edilmesinde ise araştırmacı tarafından oluşturulan "Artırılmış Gerçeklik Öğrenci Görüşme Soruları" kullanılarak yarı yapılandırılmış bir şekilde görüşmeler gerçekleştirildi. Araştırma sonucunda derslerde artırılmış gerçeklik öğrenme materyali kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını ve derse karşı olan motivasyonlarını artırdığı tespit edildi. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmeler, derslerde artırılmış gerçeklik uygulamasının kullanılmasını eğlenceli, dikkat çekici, merak uyandırıcı ve anlamayı kolaylaştırıcı olarak bulduklarını göstermektedir.

For Citation

Sarıyıldız, S., Yalçın, P. ve Altun Yalçın, S. (2024). Artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanımının fen eğitiminde öğrenci başarılarına ve derse karşı motivasyonlarına etkisi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 261-292. DOI: 10.21666/muefd.1384620

Giriş

Günlük hayatın bir parçası olan fen bilimleri, bilgi ve teknoloji çağında bireyin içinde bulunduğu çevreyi, bilimin değerini ve yaşantı üzerindeki etkisini anlamasını, bilimsel yöntem süreciyle düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırıldığı bir disiplindir (Hançer vd., 2003; Korkmaz ve Kaptan, 2001). Gün geçtikçe fen okuyazarı bireylere olan ihtiyaç artmaktayken birden çok uyarıcıya maruz kalan öğrencilerin ilgisini fen bilimlerine çekmek zorlaşmaktadır. Mevcut ders kitapları ve diğer konu anlatım materyalleri öğrencilerin ilgisini çekmekte yetersiz kalmaktadır. Özellikle öğrencilerin somutlaştıramadıkları, gözlem yapma imkânının olmadığı konularda daha önemli bir sorun haline gelen bu durum, fen eğitimini veren öğretmenleri de yenilikçi yöntemleri derslerinde kullanmaya teşvik etmektedir (Ketchen, 2014). Fen Bilimleri dersinde birçok soyut kavram ve terim, deneyimlenemeyecek olay ve durumları içeren konuların bulunmasından dolayı öğrenme ortamlarında eğitim teknolojilerinin kullanılması öğrencilere pek çok fırsat sunmaktadır.

Günümüzde değişen ve gelişen teknoloji birçok alışkanlığımızı değiştirerek hayatımızın hemen her alanında yaygın olarak kullanılır duruma gelmiştir. Eğitimde bu alanlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. "Eğitim teknolojileri" kavramı olarak ortaya çıkan bu değişim teknolojiyi bir yaklaşım,

¹ Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi- salihasyildiz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2660-5692>

³ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi - pasayalcin@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8085-7914>

⁴ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi- saltun_11@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6349-2231>

öğrenme modeli ya da bir yöntemle beraber pedagojik olarak ilişkilendirmeyi ifade etmektedir. Teknolojinin öğretim süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılmasıyla pek çok fayda sağlayacağı öngörülmektedir (Anıl ve Batdı, 2020).

Son zamanlarda eğitimde kullanılan ve en çok dikkat çeken teknolojik uygulamalardan biri de Artırılmış Gerçeklik (AG) olarak ifade edilen Augmented Reality (AR) teknolojisidir. Hayatımızın her alanında işimizi kolaylaştırmayı hedefleyen teknolojik uygulamalardan biri olan artırılmış gerçeklik artan ilgiye bağlı olarak reklamcılıktan sanayiye, spordan eğlenceye, sağlıktan askeriye, arkeolojiden eğitime, medyadan tasarıma hemen hemen her alanda kullanılmaya başlanmıştır (Sabah ve Şimşek, 2018; 38). Azuma'nın (1997) tanımına göre artırılmış gerçeklik, gerçek dünya üzerine sanal nesnelere yerleştirilmesidir. Bir başka ifade ile artırılmış gerçeklik (augmented reality), gerçek dünya görüntüsünün üzerine bilgisayar, tablet ya da telefon gibi teknolojik bir araç yardımıyla sanal görüntülerin gerçek zamanlı olarak aktarılmasıyla bir araya getirilmesidir (Özarslan, 2011). Milgram ve Kishino (1994), artırılmış gerçekliği "Gerçek dünya nesnelere yerine dijital ortam ürünlerinin kullanıldığı gerçeklik ortamıdır" şeklinde ifade etmiştir. Özarslan'ın (2011) yaptığı tanıma göre artırılmış gerçeklik; gerçek dünya görüntüsünün üzerine bilgisayar, tablet ya da telefon gibi teknolojik bir araç yardımıyla sanal görüntülerin gerçek zamanlı olarak aktarılmasıyla bir araya getirilmesidir.

AG (Augmented reality) teknolojisi 4 farklı çevre biriminin kombinasyonudur. Bu çevre birimleri; öncelikli olarak kamera, ikinci olarak bilgisayar alt yapısı, üçüncü olarak bir işaretleyici ve son olarak gerçek dünyadan oluşmaktadır. Artırılmış gerçeklik bu farklı dört birimin 3D olarak gerçek dünyada konumlandırılması olarak görülebilir (Çakal ve Eymirli, 2012).

AG ile yapılandırılan öğrenme ortamları öğrenciler arasında doğal iletişim sağlamakta, nesnelere üç boyutlu sanal görüntülerini fiziksel ortam üzerinde deneyimleme fırsatı sunmakta, eğlenceli ve dikkat çekici öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlamaktadır (Kesim ve Özarslan, 2012).

Artırılmış gerçeklik öğrenme materyali derste kullanılarak öğrencinin öğrenmekte zorlandığı, deney yapılması ve incelenmesi zor olan konularda öğretim ortamı bir artırılmış gerçeklik laboratuvarına çevirebilir. Özellikle fen bilimleri dersinde, soyut kavramları somutlaştırmak, öğrencileri araştırma ve sorgulamaya yöneltmek ve nitelikli fen öğretimi için teknolojik uygulamalardan faydalanmak önemli bir gereklilik olarak gözükmektedir.

Bu çalışmada 7. sınıf fen bilimleri dersi "Saf Madde ve Karışımlar" ünitesinde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılmasının öğrenci akademik başarılarına ve derse karşı motivasyonlarına etkisini araştırıldı. Yapılan çalışmada artırılmış gerçeklik uygulamalarının fen bilimleri dersinde kullanılmasının öğrenci akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisinin araştırılması bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrenme ortamında teknolojik ürünlerden biri olan artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanılmasının sağlayacağı olumlu ya da olumsuz durumların belirlenerek gelecek çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

Bu kapsamda araştırmanın problemi "7. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Saf Madde ve Karışımlar ünitesinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanılmasının öğrenci akademik başarılarına ve derse yönelik motivasyonlarına etkisi nedir?" şeklinde belirlendi. Alt problemler olarak ise:

1. "Artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımı fen bilimleri ders başarısını etkiler mi?"
2. "Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretim materyali olarak kullanımı öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını etkiler mi?"
3. "Öğrencilerin öğretimde artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretim materyali olarak kullanımına ilişkin düşünceleri nelerdir?" sorularına yanıt aranmıştır.

Literatür İncelemesi

Artırılmış gerçeklik sanal veri ve nesnelere fiziki ortam üzerine aktarılmasıyla kullanıcının hem gerçek dünya nesnelere hem de sanal nesnelere etkileşim içinde bulunmasını sağlayan ortamlar sunmaktadır. Öğretim ortamına yeni bir bakış açısı sağlayan AG' nin eğitimde kullanımı üzerine literatürde yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu noktada Di Serio vd., (2013) tarafından sunum temelli öğrenme ortamıyla artırılmış gerçeklik temelli öğrenme ortamının öğrenci motivasyonuna etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda artırılmış gerçeklik temelli öğrenme ortamındaki öğrencilerin derse karşı memnuniyet düzeylerinin daha fazla olduğu ve derse daha dikkatli katıldıkları yapılan araştırmalarla gösterilmiştir. Benzer şekilde alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde AG destekli öğretim ortamının; öğrencilerde ders etkinliklerine aktif olarak katılımı artırdığı, motivasyonu artırdığı

(Giasiranis ve Sofos, 2016; Chang ve Hwangy, 2018), öğrencinin ön yargıyla yaklaştığı zor konuların öğrenilmesini kolaylaştırdığı (Ivanova ve İvanov, 2011; Enyedy vd., 2015; Kamarainen vd., 2013; Yuen vd., 2011), öğrencilerin çevresiyle iş birliği içerisinde olmasına katkı sağladığı (Billinghurst, 2002; Dunleavy, Dede ve Mitchell, 2009), öğrencinin hayal gücünü geliştirdiği ve farklı bakış açıları kazandırarak yaratıcı ve bilimsel düşünme becerisi kazanmasına katkı sağladığı (Klopfer ve Yoon, 2005; Squire ve Jan, 2007), AG uygulamalarıyla derslerin daha eğlenceli olarak geçmesi sağlandığı (Dunleavy, Dede ve Mitchell, 2009; Ibanez vd., 2014; Rambli, Matcha ve Sulaiman, 2013). öğrencilerin ders başarılarını artırdığı (Hsiao vd., 2016; Huang vd., 2016; Sommerauer ve Müller, 2014; Estapo ve Nadolny, 2015) gibi tespitlere ulaşılmıştır. Alanyazında öğrenme-öğretme süreçlerine AG'nin entegre edilmesi ile farklı alanlardaki uygulamalarına ilişkin yapacağı katkılar ve AG nin önemi ortaya konulmuştur. Ancak özellikle fen öğretiminde kullanılabilecek AG araştırmalarının bazı konularda yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Fen bilimleri dersinde soyut kavramların fazla olması, deney yapılması ve incelemesi zor olan konuların bulunması sebebiyle yenilikçi teknolojik araçlardan biri olan artırılmış gerçeklik öğrenme materyalinin kullanılmasıyla derse yönelik ilginin artmasını sağladığı, birden fazla duyu organına hitap ederek öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve böylelikle ders başarısını artırdığı düşünülmektedir (Kapucu, 2020).

Fen bilimleri konularından insan anatomisinin öğretiminde artırılmış gerçeklik uygulamaları üç boyutlu görselleştirmeler sağlayarak öğrencinin fiziksel ortamda etkileşime girerek incelemesine olanak sağlamaktadır. Örneğin bir akciğer modelini avuç içinize alarak inceleyebilme imkanı sunulmaktadır. Güneş Sistemi konularında artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla gerçek dünya üzerinde güneş sistemine ait üç boyutlu simülasyonlarla etkileşim sağlanabilmektedir. Böylelikle öğrenme ortamında incelenmesi mümkün olmayan cisimler öğretim ortamında değişik perspektiflerde etkileşime dayalı olarak görselleştirmelerle somutlaştırılmaktadır (Nielsen vd., 2016). Bu çalışmaların bir tanesinde Şentürk (2018), yedinci sınıf fen bilimleri dersi "Güneş Sistemi ve Ötesi Ünitesi" kapsamında AG ile desteklenen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin fen öğretimine yönelik akademik başarılarına, fen bilimlerine karşı motivasyonlarına, fen tutumlarına, teknolojiye yönelik tutumlarına ve AG uygulamalarına yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Çalışmadan elde ettiği sonuçlarda öğrenci akademik başarıları, motivasyon, teknolojiye karşı tutum yönünden deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu rapor etmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde fen bilimleri dersinde artırılmış gerçeklik uygulamaları kullanımının etkisi üzerine yapılan çalışmalarda özellikle Uzay Araştırmaları, Güneş, Dünya ve Ay, Güneş Sistemi ve Ötesi: Gök Cisimleri, Vücutumuzdaki Sistemler, Canlıları Tanıyalım üniteleri üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Yapılan bu çalışmada da soyut kavramlarının olması, öğrencilerin merak ettiği ayrıca deney yapılması ve incelenmesi zor olan konu ve kazanımları içermesi bakımından Maddenin Tanecikli Yapısı ve Saf Maddeler konusu ele alınarak artırılmış gerçekliğin derslerde kullanımı üzerine olan etkileri araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte yer aldığı karma yöntem kullanıldı. Karma yöntem nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte verilerin kullanılarak sonuçların elde edilmesidir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanıldı. Araştırmanın nitel kısmı için ise içerik analizi kullanıldı. İçerik analizi, fazla sayıdaki metinlerin belli kategoriler altında sınıflandırılması sistemine dayanmaktadır. İçerik analizlerinin temel amacı elde edilen verileri düzenleyip temalarını saptayabilmektir (Yavuz ve Yavuz, 2017).

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ortaokulda 7. sınıfta öğrenim gören 76 öğrenci oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise deney grubu örnekleminin içerisinde yer alan 16 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreç

Bu çalışma da fen bilimleri dersi "Saf Madde ve Karışımlar" ünitesinde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılmasının öğrenci akademik başarılarına ve derse yönelik motivasyonları araştırıldı. İki şube deney grubu ve iki şube kontrol grubu olarak toplamda dört şube ile araştırma gerçekleştirildi. Deney ve kontrol grupları belirlenirken gruplarda öğrenci başarı homojenliği göz önünde bulunduruldu.

Her iki grup için de konuyu kapsayan Erden Alan ve Okur Akçay (2020) tarafından hazırlanan "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Saf Maddeler Konu Alanı Başarı Testi" uygulandı. Test hazırlanırken 46 ünite konu kazanımları dikkate alınarak MEB'in yayımlamış olduğu kazanım testlerinden yararlanıldı. Hazırlanan soruların geçerlik ve güvenilirlik çalışması konuyu daha önceden öğrenmiş olan 65 kişiden oluşan 8. sınıf öğrencilerine uygulanarak yapıldı. 25 tane çoktan seçmeli sorudan oluşan testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,762 olarak bulundu. Akademik başarı testi gruplara konu anlatımından önce uygulanarak ön test yapıldı. Ardından deney ve kontrol gruplarının amacına yönelik olarak deney grubuna üç haftalık süre boyunca Saf Madde ve Karışımlar Ünitesi'nin belirlenen konu kısımları normal ders müfredatı ile birlikte artırılmış gerçeklik uygulaması eklenerek işlendi. Kullanılacak olan artırılmış gerçeklik uygulamaları konu kazanımlarını en iyi kapsayacak şekilde seçilerek bu amaçla Android ve IOS işletim sistemine sahip mobil cihazlarda, tabletlerde rahatlıkla indirilip kullanılacak uygulamalar olan "Armolvis", "Rapp Chemistry", "Atom Modeli", "Chemistry AR", "Molecular Experience" ve "Atoms Revealed AR" uygulamalarına karar verildi. Deney grubunda bulunan öğrencilere bir hafta öncesinde gerekli bilgilendirmeler yapılarak tablet ya da telefonlarına belirlenen konuyu kapsayan materyalleri içeren artırılmış gerçeklik uygulamaları belirtilerek indirilmiş şekilde gelecek derse hazır olarak gelmeleri sağlandı. Kontrol grubunda ise belirlenen konu kısımları MEB programının öngördüğü şekliyle ders müfredatına uygun bir şekilde işlendi. Her iki grup arasında da tek farklılığın artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretim materyali olarak kullanılma durumunun olmasına dikkat edildi. Araştırmayı etkileyecek diğer olumsuz etkiler en aza indirilerek en verimli sonuçlara ulaşılması hedeflendi. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarındaki sınıf homojenliğinin yanı sıra dört sınıfa da aynı öğretmenin ders işlemesi sağlanarak öğretmen faktöründen kaynaklanacak etkilerde ortadan kaldırılmaya çalışıldı.

Çalışmada artırılmış gerçeklik uygulamalarının derse karşı olan motivasyon durumunu incelemek için Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen "Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği" kullanıldı. Beşli likert tipinde 23 maddeden oluşan test ilköğretim II. kademedeki bulunan 421 öğrenciye uygulanarak son hali elde edilmiştir. Ölçeğin geçerliğini belirlemek için açılımlı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur. Geliştirilmiş bu ölçek deney ve kontrol gruplarına ön test son test olarak uygulandı. Elde edilen veriler incelenerek derse karşı olan motivasyon durumları arasındaki ilişki istatistiksel olarak belirlendi. Araştırmanın nitel verileri elde edilirken ise deney grubunda belirlenen süre içinde MEB' in öngördüğü ders müfredatı ile birlikte artırılmış gerçeklik uygulaması ile ders işlendikten sonra yansız olarak seçilen öğrencilerle bire bir görüşmeler yapıldı. Bu görüşmede öğrencilere artırılmış gerçeklik uygulamasıyla ilgili ders işlenmesi hakkında araştırmacı tarafından geliştirilen "Artırılmış Gerçeklik Görüşme Soruları" sorularak mülakat gerçekleştirilerek öğrencilerden gelen dönütler çalışmaya dahil edildi. Araştırmada görüşme soruları oluşturulurken çalışmanın problemine ve amacına uygun araştırma soruları oluşturulmaya dikkat edildi. Ölçeğin kullanımı ile ilgili olarak güvenilirlik çalışmaları yapıldı. Görüşme sorularının güvenilirliği farklı kodlayıcıların ayrı ayrı yaptıkları kodlamalar arasındaki uyuma bakılarak sağlandı. Farklı iki araştırmacı aynı görüşmeleri ayrı ayrı kodladı ve ardından sonuçlar karşılaştırılarak kontrol kodlaması yapıldı. Yapılan güvenilirlik çalışmasında görüşme soruları için güvenilirlik katsayısı %86 olarak bulundu. Bu katsayının hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen Güvenirlik=(Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı))×100 bağıntısı kullanıldı. Alan yazında kodlayıcı güvenilirliğine yönelik olarak iki kodlayıcı arasındaki uyuma yüzdesinin %70 den yüksek olmasının yeterli olduğu kabul edilmiştir (Batdı ve Oral, 2020).

Verilerin Analizi

Araştırma verilerini elde etmek amacıyla kullanılan "Saf Madde ve Karışımlar Ünitesi Akademik Başarı Testi", "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" ve "Artırılmış Gerçeklik Görüşme Soruları" uygun istatistiksel yöntemler belirlenerek yapıldı. "Saf Madde ve Karışımlar Ünitesi Akademik Başarı Testi" ve "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" verilerinin normallik analizleri sonuçlarına göre parametrik veya parametrik olmayan testlerden uygun olanları kullanılarak analiz edildi.

"Artırılmış Gerçeklik Görüşme Soruları" verilerinin analizinde öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler içerik analizi yöntemiyle değerlendirildi. Elde edilen veriler değerlendirilirken öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3,Ö16 numaraları verilerek yapılan görüşmeler kâğıda aktarılarak analiz edildi. Analiz aşamasında sorulara verilen cevaplar soru türüne ve verilen cevaplara göre tema ve kodlara ayrıldı. Verilen cevaplar oluşturulan tema ve kod tablosuna aktarılarak frekans ve yüzde değerleriyle analizi gerçekleştirildi. Ayrıca öğrencilerin artırılmış gerçeklik öğrenme materyalinin derslerde kullanılmasıyla ilgili sorulara verdiği cevaplardan birkaç örnek verilerek de analiz süreci gerçekleştirildi.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi derste artırılmış gerçeklik uygulamaları kullanılmasının öğrenci akademik başarısına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda deney ve kontrol gruplarında belirtilen yöntemler ışığında yapılan akademik başarı testlerinin istatistiksel yöntemlerle analizi yapılarak "Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ön test artırılmış gerçeklik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna ilişkin değerlendirmeler yapıldı.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ön test artırılmış gerçeklik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma problemine uygun analiz yöntemini belirlemek için öncelikle deney ve kontrol gruplarının ön test artırılmış gerçeklik puanlarına ilişkin normallik testleri yapıldı. Yapılan analiz sonucunda verilerin dağılımı normal çıkarsa parametrik testler yapılabilir (Can, 2016). Elde edilen nicel verilerin anlamlılık değeri (p) değerlendirildiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test başarı puanlarının normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşıldı. Deney ve kontrol gruplarının varyanslarının normal bir dağılıma sahip olduğu belirlendikten sonra ön test başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi (independent samples test) yapıldı. Bağımsız gruplar t testi, iki farklı örneklem grubundan elde edilen ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2011). Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1'e aktarıldı.

Tablo 1. Deney ve kontrol grubu ön test başarı puanları arasındaki ilişki

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	T	Sd	p
Deney	38	28.21	6.53			
Kontrol	36	29.72	9.69	-.974	58.80	.334*

* $p > .05$ Deney ve kontrol gruplarının Saf Madde ve Karışımlar Başarı Testi'nden ön test başarı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda p anlamlılık değerinin .334 olduğu görülmektedir. Anlamlılık değeri 0.05'den büyük olduğu için deney ve kontrol gruplarının ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşıldı. Bu durum deney ve kontrol gruplarının ön test akademik puanları arasında fark olmaması açısından önem taşımaktadır.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin son test artırılmış gerçeklik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma problemine uygun analiz yöntemini belirlemek için öncelikle deney ve kontrol gruplarının son test artırılmış gerçeklik puanlarına ilişkin normallik testleri yapıldı. Elde edilen betimsel istatistik değerleri incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında çarpıklık ve basıklık değerleri ve anlamlılık değerlerinden yola çıkılarak puanların normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşıldı. Grupların son test başarı puanlarının normal olduğu belirlendikten sonra aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapıldı. Elde edilen bulgular Tablo 2'ye aktarıldı.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubu son test başarı puanları arasındaki ilişki

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	T	Sd	p
Deney	40	50.23	16.17	2.46	67.55	.017*
Kontrol	36	42.61	10.49			

*p<.05

Deney ve kontrol grupları son test akademik puanları bulguları değerlendirildiğinde deney grubu son test akademik başarı puanı ortalama değerinin 50.23 olduğu kontrol grubunun ortalama değerinin 42.61 olduğu görülmektedir. Anlamlılık değeri ise .017 olarak elde edilmiştir. P değerinin 0.05'den küçük olması deney ve kontrol grupları arasında son test akademik başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenci motivasyonuna etkisini araştırmak amaçlandı. Bu amaç doğrultusunda deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan "Artırılmış Gerçeklik Motivasyon Ölçeği"nden elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemlerle analiz edildi.

Verilerin analiz aşamasında hangi istatistiksel yöntemin uygulanmasına karar verebilmek amacıyla öncelikle deney ve kontrol grubu ön test son test verilerine normallik analizi yapılarak puanların parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına karar verildi. Yapılan analizler neticesinde deney grubunun ön test ve kontrol grubunun ön test motivasyon puanları normal dağılım gösterirken deney grubu son test ve kontrol grubu son test motivasyon puanlarının normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşıldı.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test motivasyon puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Parametrik test varsayımlarını karşıladığı için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test motivasyon puanları arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi (independent samples test) uygulandı. Elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo 3'e aktarıldı.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubu ön test motivasyon puanları arasındaki ilişki bağımsız gruplar t testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	T	Sd	p
Deney	38	96.42	9.03	-.644	72	.522
Kontrol	36	97.83	9.82			

p>.05

Yapılan istatistiksel analiz sonucunda motivasyon puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu ($\bar{X}_{deney}=96.42$ ve $\bar{X}_{kontrol}=97.83$) görülmesi birlikte anlamlılık değeri p .522 olarak hesaplanarak 0.05 değerinden büyük olduğu için deney ve kontrol grupları arasında ön test motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yani gruplardaki öğrencilerin ön test motivasyon düzeylerinin benzer düzeyde olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test motivasyon puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Her iki grubun son test motivasyon puanlarının normal dağılıma sahip olmaması sonucunda parametrik olmayan testlerden mann-whitney u testi uygulandı (Can, 2016). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 4'e aktarıldı.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubu son test motivasyon puanları arasındaki ilişkiyi gösteren mann-whitney u testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	40	43.53	1741	519	.036
Kontrol	36	32.92	1185		

p<.05

Yapılan analiz sonucunda anlamlılık değeri 0.05 değerinden küçük olduğu için deney ve kontrol gruplarının son test motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. (p=0.036; p<0.05; Kul, 2014). Sıra ortalaması değerlerine bakıldığında deney grubu öğrencilerinin daha yüksek motivasyona sahip olduğu görüldü.

Deney Grubu Öğrencilerinin Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Deney grubu öğrencileriyle artırılmış gerçeklik uygulamalarına ilişkin görüşmeler gerçekleştirildi. On altı öğrenciyle yarı yapılandırılmış bir şekilde sekiz maddeden oluşan görüşme soruları öğrencilere sorularak elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle aşağıdaki verilen sıraya göre sorularak değerlendirildi.

Artırılmış gerçeklik uygulamalarını daha önce biliyor muydunuz veya kullanmış mıydınız? Kullandıysanız hangi amaçla kullanmıştınız?

Deney grubundan seçilen on altı öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucunda on beş öğrenci artırılmış gerçeklik uygulamalarını daha önce hiç duymadıklarını, bilmediklerini ifade ederek ilk defa derste kullandıklarını belirtmişlerdir. Sadece bir öğrenci iletişim araçlarında bulunan uygulama mağazasında gördüğünü, ne olduğunu merak edip indirdiğini fakat nasıl kullanıldığını anlamadığı için kullanmadığını söylemiştir.

Artırılmış gerçeklik uygulamasını kullanarak ders işlemek öğrenmenize nasıl etki etti? Niçin?

Görüşmeye katılan tüm öğrenciler artırılmış gerçeklik uygulamasını kullanarak ders işleminin öğrenmelerine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Niçin sorusuna ise derslerin eğlenceli olması, konuya ait içerikleri görsel bir şekilde 3 boyutlu olarak görmeleri, meraklarının artmasını sağladığını, maddelerin tanecikli yapısını görerek derse olan ilgilerinin artması, kolay bir şekilde öğrenmeye katkı sağlaması olarak dile getirmişlerdir.

Tablo 5. "Artırılmış gerçeklik uygulamasını kullanarak ders işlemek öğrenmenize nasıl etki etti? Niçin?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
AG uygulamalarını kullanarak ders işleminin olumlu yönleri	Eğlenceli sınıf ortamı	4	25
	3 boyutlu görsellik	5	31.3
	İlgiyi artırma	2	12.5
	Kolay öğrenme	3	18.8
	Merak uyandırma	2	12.5

Cevaplar incelendiğinde; genel olarak görüşmeye katılan öğrenciler AG uygulamasını kullanarak ders işleminin öğrenmelerine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da dersin daha eğlenceli geçmesi, merak uyandırması, 3 boyutlu görseller sağlayarak ilgiyi artırması, kolay öğrenmeyi sağladığını belirten ifadelerle yer verilmiştir.

"Artırılmış gerçeklik uygulamasını kullanarak ders işlemek öğrenmenize nasıl etki etti? Niçin?" sorusuna ilişkin öğrencilerin bazıları düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Ö1: "... Daha kolay. Normalde sıkıcı oluyordu. Böyle daha eğlenceli..."

Ö2: "... İyi... Şekillerini 3 boyutlu gördüm merakım daha da arttı. İyi öğrendim..."

Ö3: "... Kolay öğrendim. Öğretmeni anlatırken anlamıyordum. Gerçek gibi atom modellerini gördüm. Daha eğlenceli oldu..."

- Ö4: "... İyi... Eğlenceli bir sınıf ortamı vardı görsellerle resimlerle 3 boyutlu olarak kolaylıkla öğrendim..."
Ö5: "... Daha iyi anladım. Konuya ilgi duydum. Öğrenmemi kolaylaştırdı. Sorulara cevap verebildim..."

Derste AG uygulaması kullanırken neler hissettin?

Yapmış olduğumuz görüşmede öğrencilere "AG uygulamasını kullanırken neler hissettin?" sorusu yöneltildi verilen cevaplar incelenerek Tablo 6'ya aktarıldı.

Tablo 6. "Derste AG uygulaması kullanırken neler hissettin?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
AG uygulamasına karşı hissedilen duygu	Heyecan	5	31.3
	Mutluluk	3	18.8
	Eğlenceli	4	25
	İlginç	2	12.5
	Merak	2	12.5

Tablo 6' da yapılan görüşmelerdeki "Derste AG uygulaması kullanırken neler hissettin?" sorusuna ilişkin öğrenci cevaplarına yer verilmiştir. Cevaplar incelendiğinde öğrencilerden en çok derse karşı olan heyecanlarının arttığı görüşü alınmıştır (f=5). Eğlenceli (f=4), mutluluk (f=3), ilginç (f=2) ve merak uyandırdığı (f=2) öğrencilerin verdiği cevaplar olarak kodlanmıştır.

"Derste AG uygulaması kullanırken neler hissettin?" sorusuna ilişkin bazı öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

- Ö2: "... Heyecanlandım, mutlu oldum, eğlendim..."
Ö3: "... Heyecanlandım, merak ettim..."
Ö4: "... Merak ettim..."
Ö7: "... Heyecanlı ve mutlu oldum..."
Ö12: "... İlginç geldi, eğlendim, merak ettim..."
Ö16: "... İlginç geldi, meraklandım, mutlu oldum..."

AG uygulamasını kullanırken zorlandın mı?

Öğrencilere "AG uygulamasını kullanırken zorlandın mı?" sorusu yönlendirildi ve alınan cevaplar incelenerek Tablo 7'ye aktarıldı.

Tablo 7. "AG uygulamasını kullanırken zorlandın mı?" Sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
AG uygulamasını kullanırken zorlanma durumu	Kısmen	4	25
	Hayır	12	75

Tablo 7'de "AG uygulamasını kullanırken zorlandın mı?" Sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerden 4 öğrenci biraz zorlandığını 12 öğrenci ise zorlanmadıklarını kolaylıkla kullandıklarını ifade etmiştir.

"AG uygulamasını kullanırken zorlandın mı?" sorusuna ilişkin bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

- Ö1: "... Biraz... Kare kodu okuturken zorlandım..."
Ö4: "... Hayır..."
Ö5: "... Biraz..."
Ö8: "... Biraz konu içinde uygulamayı kullanırken..."
Ö10: "... Biraz... Telefonu kullanırken..."
Ö13: "... Hayır..."
Ö15: "... Hayır..."

Diğer derslerde de AG uygulamasını kullanmak ister misiniz? Niçin?

Öğrencilere sorulan "Diğer derslerde de AG uygulamasını kullanmak ister misiniz? Niçin?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde 16 öğrenciden 1 öğrenci hariç diğer 15 öğrenci evet kullanmak isterim cevabını vermiştir.

"Diğer derslerde de AG uygulamasını kullanmak ister misiniz? Niçin?" sorusuna ilişkin bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö4: "... İsterim. Daha eğlenceli ve verimli... Anlamamı kolaylaştırdı..."

Ö5: "... Hayır. Sadece Fen Bilimleri dersinde olsun. Başka derslerde içerik olarak olamaz gibi..."

Ö8: "... İsterim... Normalde de hoşuma gidiyor... Derste de olursa daha eğlenceli geçiyor..."

Ö12: "... İsterim... Kalıcı öğrenmemizi sağlar, başarımlar artar..."

Ö13: "... Evet... Daha iyi anlarım konuları... Çünkü gerçekmiş gibi gördüm 3 boyutlu bir şekilde derse daha etkili şekilde katılmamı sağladı. Anladığım için derse motivasyonum arttı..."

Ö14: "... Evet... Çünkü Fen Bilimleri dersinde yaparken daha iyi anladım... Diğer derslerde de olsa daha iyi anlayabilirim..."

Ö15: "... Evet... Çünkü öğretmen anlatırken anlamadığım noktalarda daha iyi anladım. Özellikle Sosyal Bilgiler ve İngilizce dersinde olsun isterim..."

Öğrencilerin diğer derslerde de artırılmış gerçeklik uygulamalarını kullanmayı isteyip istemediklerini tespit etmek amacıyla sorulan "Diğer derslerde de AG uygulamasını kullanmak ister misiniz? Niçin?" sorusu altında alınan cevaplarda öğrencilerden eğlenceli olduğu, üç boyutlu görselleştirmeler sağladığı, öğrenmelerini kolaylaştırdığı, daha iyi anladıkları için diğer derslerde de kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

Atom, molekül, element konularında AG uygulaması kullanılması öğrenmenizi kolaylaştırdı mı? Niçin? Görüşmeye katılan 16 öğrencinin tamamı "Atom, molekül, element konularında AG uygulaması kullanılması öğrenmenizi kolaylaştırdı mı?" sorusuna "Evet" olarak cevap vermişlerdir. Bunun sebebi olarak verilen cevaplar değerlendirilerek Tablo 8'e aktarıldı.

Tablo 8. "Atom, molekül, element konularında AG uygulaması kullanılması öğrenmenizi kolaylaştırdı mı? Niçin?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
AG uygulamalarının kullanılmasının öğrenmeyi kolaylaştırma sebepleri	3 boyutlu gerçeklik	8	50
	Merak uyandırma	1	6.3
	Görsellik	7	43.8

Tablo 8'de "Atom, molekül, element konularında AG uygulaması kullanılması öğrenmenizi kolaylaştırdı mı? Niçin?" sorusuna ilişkin öğrencilerin cevaplarına yer verilmiştir. Cevaplar incelendiğinde 3 boyutlu gerçeklik (f=8), görsellik (f=7) ve merak uyandırma (f=1) kodları ortaya çıkmaktadır. Genel olarak element, atom, molekül konularının soyut olmasından dolayı anlaşılmasının güç olduğu fakat artırılmış gerçeklik öğretim materyalinin kullanılmasıyla bu kavramların gerçek ortam üzerinde sanal görüntülerle gerçekmiş gibi etkileşime girme imkanı sunulmasıyla öğrenmelerin somutlaştırılarak sağlandığı, derse yönelik ilgilerinin artarak konuya olan meraklarının arttığını ve daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir.

"Atom, molekül, element konularında AG uygulaması kullanılması öğrenmenizi kolaylaştırdı mı? Niçin?" sorusuna ilişkin bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: "... Evet... Elementleri, atom taneciklerini görerek daha iyi anladım..."

Ö5: "... Evet... Atom taneciklerini gördüm... Eğlenceli bir ortam oldu. 3 boyutlu olduğu için daha iyi kavradım..."

Ö6: "... Evet. Çünkü 3 boyutlu olması sayesinde daha kolay öğrendim atom modellerini gördüm..."

Ö8: "... Evet. Öğretmenim sadece anlattığında anlamak zordu. Bu uygulamayla 3 boyutlu gördüm aklımda daha kalıcı oldu..."

Ö10: "... Evet... Çünkü 3 boyutlu olarak maddelerin tanecikli yapısını inceledik... Öğretmenim tahtaya yazdığında çok dikkatimizi çekmiyordu ama bu uygulamayla derse ilgim arttı dikkatimi çekti..."

Ö12: "... Evet... Merakım daha da arttı öğretmenim anlatırken anlamadığım noktaları uygulama sayesinde daha iyi anladım..."

Ö15: "... Evet... Çünkü maddelerin tanecikli yapısını gerçekmiş gibi 3 boyutlu olarak gördüm. Öğretmenim tahtaya çizmişti anlamamıştım ama uygulama sayesinde daha iyi anladım..."

Sizce öğrenmede zorlandığınız konuları AG uygulamasıyla daha kolay öğrenebilir misiniz?
Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı AG uygulamasıyla konuları daha kolay öğrenebileceklerini ifade etmişlerdir (f=16).

Derslerde AG uygulaması kullanılmasıyla ilgili olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?
Görüşme yapılan öğrencilere "Derslerde AG uygulaması kullanılmasıyla ilgili olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?" sorusu yönlendirildi. Öğrencilerden gelen cevaplar değerlendirilerek Tablo 9' a aktarıldı.

Tablo 9. "Derslerde AG uygulaması kullanılmasıyla ilgili olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
AG uygulamaları kullanımına ilişkin öğrenci önerileri	Yaygınlaştırılmalı	5	31.3
	Diğer derslerde de kullanılmalı	8	50
	Tablet, telefon ihtiyacı giderilmeli	2	12.5
	Uygulamaların kullanılabilirliği geliştirilmeli	1	6.2

Tablo 9' da "Derslerde AG uygulaması kullanılmasıyla ilgili olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Cevaplar incelendiğinde; öğrenciler diğer derslerinde de AG uygulamalarının kullanılmasını istediklerini (f=8), kullanımının yaygınlaştırılması gerektiğini (f=5), tablet, telefon vb. kullanım materyalinin sınıf ortamında tedarik edilmesi gerektiğini (f=2) ve uygulamaların kullanılabilirliğinin biraz daha artırılarak kolaylaştırılması gerektiğini (f=1) belirten ifadeler vermişlerdir.

"Derslerde AG uygulaması kullanılmasıyla ilgili olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?" sorusuna ilişkin bazı öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö3: "... Zorlandığımız derslerde kullanabiliriz. Yaygınlaştırılabilir..."

Ö5: "... Güzel bir uygulama oldu daha iyi öğrendim. Memnun kaldım. Diğer derslerde de kullanılsa iyi olur, daha verimli geçer..."

Ö8: "... Herkesin telefonu ya da tableti olsa daha iyi bir ders olurdu."

Ö11: "... Diğer derslerde de kullanılmalı olumlu etkisi oldu, gerçekmiş gibi gördük öğrenmemiz kalıcı oldu..."

Ö13: "... Resim okutmadan direkt gösterim olsa daha iyi olabilirdi..."

Ö15: "... Tablet ya da telefon herkeste olabilsin... Okulda bulunsa herkes kullansa çok daha iyi olur..."

Tartışma ve Sonuç

Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretim materyali olarak kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısına olan etkisini araştırmak için deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak "Saf Madde ve Karışımlar Ünitesi Akademik Başarı Testi" uygulandı. Yapılan analiz sonuçlarında deney ve kontrol gruplarının ön test akademik başarı puanları benzer düzeydeyken son test akademik başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın tespit edilmesi artırılmış gerçeklik öğretim materyalinin öğrenme öğretme sürecinde kullanılmasının fen eğitiminde akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşıldı. Benzer şekilde alan yazın incelendiğinde derslerde artırılmış gerçeklik öğrenme materyalinin kullanılmasının akademik başarıyı artırdığı sonuçlarını ortaya koyarak çalışmayı destekler nitelikte olan araştırmaların olduğu görülmektedir. Demirel (2019), çalışmasında 7. sınıf Fen Bilimleri dersinde "Hücre ve Organelleri" konusunda artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu olarak etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Güngördü'nün (2018), "Atom Yapısı ve Atom Modelleri" ünitesinde artırılmış gerçeklik öğrenme materyalinin kullanımının ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına olan etkisini incelediği çalışmasında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Artırılmış gerçekliğin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştıran Enyedy, Danish ve DeLiema (2015) yaptıkları çalışma sonucunda artırılmış gerçeklik uygulamalarının soyut kavramları öğrenmeyi kolaylaştırarak başarıyı artırdığını tespit etmiştir. Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretim sürecinde kullanılması öğrencilerin derse daha aktif olarak katılmalarına imkan tanımış ve öğrenilmesi zor olan soyut kavramları somutlaştırarak gerçek dünya üzerinde üç boyutlu olarak incelenmesini sağlamıştır. Klopfer ve Squire, (2008) tarafından yapılan çalışma da bu görüşü destekler niteliktedir. Tüm bu fırsatlar sayesinde öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sunulmuş öğrenciler kendilerini rahat bir şekilde ifade etme imkanı bulmuştur. Akranlarıyla birlikte işbirlikli olarak öğrenme ortamında etkin olarak derse katılarak merak ettiklerini, anlamadıkları noktaları çekinmeden sorabilmişlerdir. Bu durumun öğrenmelerini kolaylaştırarak akademik başarılarını da artırdığı gözlemlendi. Matcha ve Rambli, (2013) fen öğreniminde artırılmış gerçeklikle işbirlikçi etkileşim arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada gruplar arası doğal iletişim ortamı sağlayarak artırılmış gerçekliğin işbirlikli etkinlikleri destekler bir uygulama olduğunu ortaya koyan sonuca ulaşmışlardır.

Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretim sürecinde kullanılmasının ders motivasyonuna olan etkisini araştırmak amacıyla deney ve kontrol grubuna uygulama öncesi ve sonrasında “Artırılmış Gerçeklik Motivasyon Ölçeği” uygulandı. Yapılan analizler sonucunda artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretim sürecinde kullanılmasının öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği derse karşı olan motivasyonlarını artırdığı sonuçlarına ulaşıldı. Erbaş (2016), ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada Biyoloji dersinde artırılmış gerçeklik öğrenme materyali kullanımının öğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ersoy vd., (2016) tarafından deneysel bir çalışma gerçekleştirilerek artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenciler üzerindeki başarı ve motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Artırılmış gerçeklik uygulamalarının Matematik dersinde kullanılmasının öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisini araştıran Önal (2017), artırılmış gerçeklik öğrenme materyali ile ders işlenen deney grubunun motivasyon düzeyine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. İzgi-Onbaşılı (2018) tarafından ilkökul 4. sınıf öğrencileri üzerinde artırılmış gerçeklik uygulamaları kullanılarak yapılan araştırmada öğrencilerin motivasyonlarında artış olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da öğretim sürecinde artırılmış gerçeklik öğretim materyalinin kullanılmasıyla eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlanarak öğrenciler derse karşı daha istekli hale getirildi ve aktif bir şekilde derse katılmaları sağlandı. Atom, atom parçacıkları, element, bileşik, molekül modelleri somutlaştırılarak öğrenmeleri kolaylaştırıldı.

Artırılmış gerçeklik uygulamaları sayesinde sınıf ortamında gözlemlenmesi zor olan kavramlar, deneyler ya da tarihi mekanlar üç boyutlu olarak gerçek fiziki ortam üzerinde etkileşimli olarak deneyimlenebilir. Artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetleriyle öğrencilerin ders içi performanslarında fark edilebilir ölçüde artış meydana geldiği izlendi. Performansına yönelik motivasyonu artırarak akranlarıyla işbirlikli olarak tablet ya da telefonlarıyla atom, molekül, element modellerini var olan ortam üzerinde sanki o ortamın bir parçasıymış gibi üç boyutlu olarak sanal nesnelere etkileşime geçme fırsatı yakalamışlardır. Bu yönüyle öğrencinin iletişim kurmaya yönelik duyarlılığı gelişerek arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle öğrenme ortamında kendini rahatlıkla ifade edebildiler. Anlamadığı noktaları, aklına takılan soruları hem arkadaşlarıyla tartışma imkanı buldular hem de öğretmenine rahatlıkla sorabildiler. Böylelikle eleştirel bakış yönü gelişerek olaylara farklı bakış açılarından bakarak araştırma yapmaya yönelik motivasyonları arttığı gözlemlendi. Bireyler eğlenirken öğrenebilecek ve artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla konuya dair daha ayrıntılı bilgilendirmeler çok zorlanmadan rahatlıkla gerçekleştirilebilecektir. Araştıran, sorgulayan, bilgiye ulaşmak için farklı kaynaklara yönelebilen bireyler fen bilimleri dersi hedef davranışlarını da kazanmış olacaktır.

Çalışmada deney grubu öğrencileriyle artırılmış gerçeklik uygulamalarına ilişkin görüşmeler gerçekleştirildi. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin tamamına yakını daha önce artırılmış gerçeklik uygulamalarını bilmedikleri ifade etmişlerdir. Artırılmış gerçeklik uygulaması kullanarak ders işlemenin öğrenmelerine olumlu yönde katkı sağladığını, konuyla ilgili olan kavramları üç boyutlu olarak görerek öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Derste artırılmış gerçeklik öğrenme materyalinin kullanılmasıyla derslerin daha eğlenceli olduğu ve öğrenenlerin derse karşı olan meraklarının daha da arttığı görülmektedir. İlgili alan yazında Durak ve Karaoğlan-Yılmaz (2019),

tarafından ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına dair görüşleri incelenmiş ve bu çalışmayı destekler nitelikte olan sonuçlara ulaşılmıştır. Görüşmeler sonucunda öğrenciler, artırılmış gerçeklik öğrenme materyalinin derslerde kullanılmasının olumlu katkı sağladığını, öğrenme sürecini dikkat çekici ve etkili yaparak anlamalarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde deney grubundaki öğrenciler artırılmış gerçeklik uygulamasını kullanırken derse karşı heyecanlandıklarını, merak ettiklerini ve mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen bir diğer sonuç artırılmış gerçeklik öğrenme materyalini kullanırken zorluk yaşanmadığı ve kolay bir şekilde ders materyali olarak öğrenciler tarafından kullanıldığı yönündedir. Bu doğrultuda Küçük vd., (2015) tarafından çalışmalarında tıp fakültesi öğrencilerinin anatomi eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanılmasına ilişkin görüşlerini incelemiş ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenmede gerçeklik hissi oluşturduğunu, konuyu somutlaştırdığını, derse karşı ilgiyi artırdığını, esnek bir öğrenme ortamı sağlayarak bireysel çalışmalarında faydalı olduğunu ifade eden görüşler çalışmayı destekler niteliktedir.

Öğrenciler diğer derslerde de artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanılmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Normal ders sırasında sıkıldıklarını ya da anlamakta zorlandıklarını söylerken bu uygulama sayesinde daha kolay bir şekilde eğlenceli olarak öğrendiklerini söylemişlerdir. Özellikle sosyal bilgiler ve İngilizce derslerinde artırılmış gerçeklik öğrenme materyali ile ders işlemlerinin çok daha verimli olacağını belirtmişlerdir. Bu durum İzgi-Onbaşılı (2018)'nin çalışmasının bulguları ile örtüşmektedir. Bursztyń vd., (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrenme ortamında artırılmış gerçeklik uygulaması kullanılarak büyük bir kanyonun saha gezisi gerçekleştirilmiştir. Artırılmış gerçeklik saha gezisinin derse karşı olan motivasyonu artırarak öğrenmeye olan ilgiyi artırdığı vurgulanmıştır. Bu durum diğer derslerde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanılmasının olumlu etkiler oluşturduğunu desteklemektedir. Ayrıca Giasirani ve Sofos, (2017) tarafından yapılan çalışmada sınıf ortamında artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımının öğrencilerin derse eğlenceli bularak katılımlarını artırdığına dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Fen bilimlerinin soyut konularından olan atom, molekül, element konularında artırılmış gerçeklik öğrenme materyali kullanılmasının gerçek dünya üzerinde üç boyutlu olarak görselleştirmeler sağlanmasıyla öğrenmelerini kolaylaştırdığı tespit edildi. Öğrenciler ders sırasında öğretmenin bu konu hakkında anlattıklarını anlamakta zorlandığını görselleri anlayamadığını söyleyerek artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla bu konuyu daha iyi anladıklarını derse karşı olan ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Görüşmelerde öne çıkan bir diğer önemli nokta ise öğrencilerin tamamının öğrenmede zorlandığı konularda artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla daha kolay öğrenebileceklerini ifade etmeleridir.

Genel olarak öğrenciler artırılmış gerçeklik öğrenme materyalinin derslerde kullanılmasından memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. AG yaygınlaştırılarak diğer derslerde de kullanılabilmesi yönünde isteklerini söylemişlerdir. Derse karşı olan ilgi ve meraklarının arttığını, dersin verimli geçtiğini, eğlenerek öğrendiklerini ve derse olan katılımlarının arttığını söylemişlerdir. İlgili alan yazın incelendiğinde bu çalışmadan elde edilen sonuçlara benzer sonuçlar ortaya koyan çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Winkler vd., 2002; Finkelstein vd., 2005; Demirci ve Çirkinoğlu, 2004; Dori ve Belcher, 2005; Kye ve Kim, 2008; Lee, 2012; Abdüsselem, 2014; Baysan ve Uluyol, 2016; Saygıner ve Seferoğlu, 2017). Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde öğrencilere "Derslerde artırılmış gerçeklik uygulaması kullanılmasıyla ilgili olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?" sorusu yönlendirildiğinde öğrenci cevapları çoğunluk ile olumludur. Çoğu öğrenci derslerde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanılmasının derse olan ilgi ve katılımı artırması, soyut ve günlük hayatta uygulanması zor olan konuların öğretimini kolaylaştırması ve zenginleştirilmiş öğretim ortamı sunması açısından diğer derslerde de kullanılarak yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca artırılmış gerçeklik öğretim materyalinin derste kullanımında okullarda gerekli teknolojik donanımın sağlanarak öğrenme ortamında bu uygulama sırasında herkesin bireysel olarak kullanımının daha etkili olacağını vurgulamışlardır.

Çıkar Çatışması

Makalenin yazarları arasında, araştırma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır. Soyadı benzerliğinde, akrabalık veya kan bağı ilişkisi olamayıp tamamen tesadüfidir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

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

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 28/08/2019

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 44495147-50.01.04-E.40188

Yazar Katkı Oranları

Çalışmanın Tasarlanması (Design of Study): SS(%33), PY(%34), SAY(%33)

Veri Toplanması (Data Acquisition): SS(%33), PY(%34), SAY(%33)

Veri Analizi (Data Analysis): SS(%33), PY(%34), SAY(%33)

Makalenin Yazımı (Writing Up): SS(%33), PY(%34), SAY(%33)

Makalenin Gönderimi ve Revizyonu (Submission and Revision): SS(%33), PY(%34), SAY(%33)

Kaynakça

- Abdüsselam, M. S. (2014). Teachers' and students' views on using augmented reality environments in physics education: 11th grade magnetism topic example. *Pegem Journal of Education ve Instruction*, 4(1), 59-74. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209618>
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence*, 6(4), 355-385. <https://www.cs.unc.edu/~azuma/ARpresence.pdf>
- Baysan, E., Uluçay, Ç. (2016) *The effect of augmented reality book (ar-book) on the students' academic achievements and the opinions of students about its use in educational environments. Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*. 7 (14) 55-78. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/306630>
- Billinghurst, M. (2002). Augmented reality in education. *New horizons for learning*, 12(5), 1-5. <http://www.newhorizons.org/strategies/technology/billinghurst.htm>
- Bursztyn, N., Walker, A., Shelton, B., ve Pederson, J. (2017). Assessment of student learning using augmented reality Grand Canyon field trips for mobile smart devices. *Geosphere*, 13(2), 260-268. <https://doi.org/10.1130/GES01404.1>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı - İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum. (15. Baskı), Pegem Akademi. <https://pegem.net/urun/Sosyal-Bilimler-icin-Veri-Analizi-El-Kitabi-Istatistik-Arastirma-Deseni-SPSS-Uygulamaları-ve-Yorum/61926>
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4.baskı). Pegem Akademi, 32-150. <https://pegem.net/urun/SPSS-ile-Bilimsel-Arastirma-Surecinde-Nicel-Veri-Analizi/61921>
- Chang, S.C., ve Hwang, G.J. (2018). Impacts of an Augmented Reality-Based Flipped Learning Guiding Approach on Students' Scientific Project Performance and Perceptions. *Computers ve Education*, 125, 226-239. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.007>
- Cheng, K. H., ve Tsai, C.C. (2013). Affordances of augmented reality in science learning: Suggestions for future research. *Journal of Science Education and Technology*, 22(4), 449-462. <https://doi.org/10.1007/s10956-012-9405-9>
- Dede, Y., ve Yaman, S. (2008). A questionnaire for motivation toward science learning: a validity and reliability study. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 2 (1), 19-37. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/39760>
- Demirci, N., ve Çirkinöğlü, A. (2004). Öğrencilerin elektrik ve manyetizma konularında sahip oldukları ön bilgi ve kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 1 (2), 116-136. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/46/19>
- Demirel, G. (2019). The effect of a science lecture taught using augmented reality applications on 7th grade students' academic achievement and attitudes toward augmented reality applications (*M.S. thesis*). Gazi University Graduate School of Educational Sciences, Ankara. <file:///C:/Users/ebyu/Desktop/575389.pdf>
- Dori, Y. J., ve Belcher, J. (2005). Learning electromagnetism with visualizations and active learning. *In Visualization in science Education*, 187-216. https://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-3613-2_11

- Dunleavy, M., Dede, C., ve Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 7–22. <https://doi.org/10.1007/s10956-008-9119-1>
- Durak, A., ve Karaoğlan Yılmaz, F. (2019). Opinions of secondary school students on educational practices of augmented reality. *Abant İzzet Baysal University Faculty of Education Journal*, 19 (2), 468-481. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-425148>
- Enyedy, N., Danish, J. A., ve DeLiema, D. (2015). Constructing liminal blends in a collaborative augmented-reality learning environment. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 10(1), 7–34. <https://doi.org/10.1007/s11412-015-9207-1>
- Erbaş, Ç. (2016). The effects of mobile augmented reality applications on students' academic achievement and motivation Master's Thesis, Süleyman Demirel University, Graduate School of Educational Sciences, Department of Computer Education and Instructional Technologies, İsparta. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=WVfUfXSuJEmlmsY08Sxh-Q&no=FMZBEZm6XVWoz5xjlQwxGw>
- Erden Alan, H., ve Okur Akçay, N. (2020). The effect of using interactive white board on students' academic achievement, permanence of learning and attitudes towards science on particulate structure of matter and pure matters. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 52,442-459• ISSN: 2147-5202, DOI: [10.15285/maruaeabd.659001](https://doi.org/10.15285/maruaeabd.659001)
- Ersoy, H., Duman, E., ve Öncü, S. (2016). Artırılmış gerçeklik ile motivasyon ve başarı: deneysel bir çalışma. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 5(1), 39-44. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231347>
- Estapa, A., ve Nadolny, L. (2015). The Effect of an Augmented Reality Enhanced Mathematics Lesson on Student Achievement and Motivation. *Journal of STEM Education*, 16 (3), 40-48. <https://www.jstem.org/jstem/index.php/JSTEM/article/view/1981>
- Finkelstein, N. D., Perkins, K. K., Adams, W., Kohl, P., ve Podolefsky, N. (2005). Can computer simulations replace real equipment in undergraduate laboratories? *In AIP Conference Proceedings*, 790, 101. <https://doi.org/10.1063/1.2084711>
- Giasirani, S., ve Sofos L. (2016). Production and Evaluation of Educational Material Using Augmented Reality for Teaching the Module of "Representation of the Information on Computers" in Junior High School. *Creative Education*, 7(09), 1270-1291. DOI: [10.4236/ce.2016.79134](https://doi.org/10.4236/ce.2016.79134)
- Giasirani, S., ve Sofos, L. (2017). Flow experience and educational effectiveness of teaching informatics using AR. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(4), 78–88. <https://www.jstor.org/stable/26229207>
- Güngördü, D. (2018). *The effect of augmented reality applications on secondary school students' achievement of atom models and their attitudes (M.S Thesis)*. Kilis 7 Aralık University Graduate School of Natural and Applied Sciences Department of Mathematics and Science Education of Science Education, Kilis. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=fWstzD9t2jzN5yWatpZAmw&no=zBh5Nj9NqpUyl0nCT9XlgA>
- Hançer, A.H., Şensoy, Ö., ve Yıldırım, H.İ. (2003). An evaluation about the importance of contemporary science education at elementary schools and how this kind of science teaching must be. *Pamukkale University Journal of Education*, 13(13), 80-88. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11130/133116>
- Hsiao, H. S., Chang, C. S., Lin, C. Y., ve Wang, Y. Z. (2016). Weather observers: a manipulative augmented reality system for weather simulations at home, in the classroom, and at a museum. *Interactive Learning Environments*, 24(1), 205-223, <https://doi.org/10.1080/10494820.2013.834829>
- Huang, T.C., Chen, C.C., ve Chou, Y.W. (2016). Animating eco-education: To see, feel, and discover in an augmented reality-based experiential learning environment. *Computers & Education*, 96, 72-82. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.008>
- Ibanez, M.B., Di Serio, A., Villaran, D., ve Kloos, C.D. (2014). Experimenting with electromagnetism using augmented reality: Impact on flow student experience and educational effectiveness. *Computers & Education*, 71, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.004>

- Ivanova, M., ve Ivanov, G. (2011). Enhancement of learning and teaching in computer graphics through marker augmented reality technology. *International Journal on New Computer Architectures and Their Applications*, 1(1), 176-184. [http://sdiwc.net/ijncaa/previous-issue-\(vol.-1.-no.-1\)](http://sdiwc.net/ijncaa/previous-issue-(vol.-1.-no.-1))
- Johnson, R. B., ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kamarainen, A. M., Metcalf, S., Grotzer, T., Browne, A., Mazzuca, D., Tutwiler, M. S., ve Dede, C. (2013). EcoMOBILE: Integrating augmented reality and probe ware with environmental education field trips. *Computers ve Education*, 68, 545-556. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.018>
- Kesim, M., ve Özarslan, Y. (2012). Augmented reality in education: current technologies and the potential for education. *Procedia- Social and Behavioral Science*, 47, 297-302. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.654>
- Klopfer, E., ve Squire, K. (2008). Environmental Detectives—the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 203-228. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9037-6>
- Klopfer, E., ve Yoon, S. (2005). Developing games and simulations for today and tomorrow's tech savvy youth. *TechTrends*, 49(3), 41-49. <https://doi.org/10.1007/BF02763645>
- Korkmaz, H., ve Kaptan, F. (2001). The effects of project-based learning on elementary school students' academic achievement, academic self-concepts and study time in science education. *Hacettepe University Journal of Education*, 20, 193-200, <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/933-published.pdf>
- Kul, S. (2014). Interpretation of statistical results: what is p value and confidence interval? *Plevra Bülteni*, 8(1), 11. <https://www.proquest.com/docview/1511121053?parentSessionId=9U%2ByM0nw9NIBwp%2FFWmD%2FLH604cTnqRJWFbTGYJilx6s%3D>
- Küçük, S., Kapakin, S., ve Göktaş, Y. (2015). Medical Faculty Students' Views on Anatomy Learning via Mobile Augmented Reality Technology. *Journal of Higher Education and Science*, 5(3), 316-323. DOI: [10.5961/jhes.2015.133](https://doi.org/10.5961/jhes.2015.133)
- Kye, B., ve Kim, Y. (2008). Investigation of the relationships between media characteristics, presence, flow, and learning effects in augmented reality based learning. *International Journal for Education Media and Technology*, 2(1), 4-14. <https://jaems.jp/contents/comej/vol2/IJEMT2.4-14.pdf>
- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56(2), 13- 21. <https://doi.org/10.1007/s11528-012-0559-3>
- Matcha, W., ve Rambli, D. R. A. (2013). Exploratory study on collaborative interaction through the use of augmented reality in science learning. *Procedia computer science*, 25, 144-153. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.11.018>
- Milgram, P. ve Kishino, F. (1994). A Taxonomy of Mixed Realty Visual Displays. *IEICE Transactions on Information Systems*. 12, 1-15. <https://cs.gmu.edu/~zduric/cs499/Readings/r76JBo-Milgram IEICE 1994.pdf>
- Onbaşı, Ü. İ. (2018). The Effect of Augmented Reality Practices on the Attitudes of Primary School Students Towards Augmented Reality Practices and Science Motivation isi. *Ege Journal of Education*, 19(1), 320-337. <https://doi.org/10.12984/egeefd.390018>
- Önal, N. (2017). Do augmented reality education practices have an impact on primary school mathematics teacher candidates' academic motivations? *Journal of the Human and Social Science Researches*, 5, 2847-2857. <https://dergipark.org.tr/en/pub/itobiad/issue/31500/347510>
- Özarslan, Y. (2011). Enhancing Learning and Teaching with Augmented Reality: OptikAR Application. 5. International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat Üniversitesi, Elazığ, 22-24. <https://ab.org.tr/ab13/bildiri/155.pdf>
- Rambli, D. R. A., Matcha, W. ve Sulaiman, S. (2013). Fun learning with AR alphabet book for preschool children. *Procedia Computer Science*, 25, 211-219. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.11.026>
- Sabah, L., ve Şimşek, M. (2018). Spatial Mobile Campus Information System via Augmented Reality Methods. *Duzce University Journal of Science and Technology*, 6(3), 637-649. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dubited/issue/35736/362677>

- Saygıner, Ş., ve Seferoğlu, S. S. (2017). *Eğitim ortamlarında kullanılan artırılmış gerçeklik yazılımları: karşılaştırmalı bir inceleme*. 1. International Educational Technologies Symposium, Sivas, 1-33. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/UETS2017_Sayginer-Seferoglu_ArtirilmisGerceklik.pdf
- Sommerauer, P., ve Müller, O. (2014). Augmented reality in informal learning environments: A field experiment in a mathematics exhibition. *Computers & Education*, 79, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.013>
- Squire, K.D., ve Jan, M. (2007). Mad city mystery: Developing scientific argumentation skills with a place-based augmented reality game on handheld computers. *Journal of Science Education and Technology*, 16(1), 5-29. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9037-z>
- Şentürk, M. (2018). *The investigation with solomon four-group design on the effect of using mobile augmented reality(ar) applications in the unit titled "solar system and beyond" in the seventh-grade on the students' academic success, motivation, science and technology attitude* (Master's Thesis). Kocaeli University Institute of Science and Technology, Kocaeli. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/415844>
- Winkler, T., Herczeg, M., ve Kritzenberger, H. (2002). Mixed reality environments as collaborative and constructive learning spaces for elementary school children. *In World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, EFF-089 (1), 1034-1039. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477046.pdf>
- Yuen, S., Gallayanee, G., ve Johnson, E. (2011). Augmented Reality: An Overview and Five Directions for AR in Education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 4(1), 119-140. <https://doi.org/10.18785/jetde.0401.10>

Primary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs for Organizing Excursions in Life Science Lessons and Their Evaluations Regarding Out-of-School Learning¹

Gamze Nur Doğan², Bayram Tay³

About the Article

Received: 09.03.2024
Accepted: 07.11.2024
Published: 26.11.2024

Keywords

Life science lesson
Out-of-school learning
Self-efficacy
Primary school teachers

Abstract

Life science is a lesson in which students acquire the characteristics necessary for their adaptation to the natural and social environment. Teachers' self-efficacy beliefs and thoughts may be decisive in the use of out-of-school learning, which includes learning in both natural and social environments, in life science lesson. Therefore, in this study, it was aimed to determine the self-efficacy belief levels of primary school teachers to organize educational trips to out-of-school learning environments and their views on out-of-school learning within the scope of life science lesson. This study, designed with a mixed-method approach, was conducted with the quantitative dimension using a cross-sectional survey model and the qualitative dimension using a case study model. The samples of the study consisted of 324 and 20 primary school teachers determined by criterion sampling. Nonparametric tests were used to analyze quantitative data and content analysis was used to analyze qualitative data. It was found that primary school teachers' self-efficacy beliefs in organizing educational field trips to out-of-school learning environments were positively high. Characteristics such as suitability for learning outcomes, transportation opportunities, financial dimension, the principle of relevance to the student, and security status are factors that should be considered when choosing out-of-school learning environments. Out-of-school learning environments provide concrete learning, the development of students' personal characteristics, eliminate monotony, facilitate the teacher's work and ensure that learning is permanent with the opportunity of wide observation.

For Citation

Doğan, G. N. & Tay, B. (2024). Primary school teachers' self-efficacy beliefs for organizing excursions in life science lessons and their evaluations regarding out-of-school learning. *MSKU Journal of Education*, 11(2), 293-336. DOI: 10.21666/muefd.1449563

According to Montessori, education is not realized through what teachers tell children with words, but through the experiences children have in the physical and social environment. There is a need to diversify learning environments for children to experience the physical and social environment. From past to present, the first place that comes to mind when it comes to learning environment has been the classroom. Classrooms can be defined as learning environments that are spatially located within the school, where teaching activities are carried out and where there are usually desks, tables, blackboards and other necessary materials. Although gymnasiums, laboratories and workshops within the school are also considered as classrooms, it is seen that classrooms remain popular as learning environments (Tay, 2020). It is known that these classroom environments are not sufficient for all learning. For this, it is important to utilize out-of-school learning environments. Out-of-school learning is one of the active learning methods that start outside the classroom, outside the boundaries of the school with the school's garden and its surroundings, center student experiences, provide learning by doing, require students to engage their sensory organs, and adopt an interdisciplinary approach to natural and social issues. Through active learning, children are constantly changing, adapting to situations that are new

¹ This study is derived from a master's thesis prepared by the first author under the supervision of the second author at Kırşehir Ahi Evran University, Institute of Social Sciences, Department of Classroom Education.

² Ministry of National Education - nurgamzedogan@gmail.com - ORCID: 0000-0002-3923-1848

³ Kırşehir Ahi Evran University - bayramtay@ahievran.edu.tr - ORCID: 0000-0003-2466-1527

to them, restructuring and making sense of information and concepts. This process takes place through children's experiences, experiments, constructions and learning by playing. In this context, active learning exists through experiences and experiences (Tay & Uçuş Güldah, 2017). For example, children learn the seasons by experiencing and observing weather changes rather than listening to stories (Williams-Siegfredsen, 2012). Out-of-school learning and out-of-school learning environments can be effective in the realization of active learning. For this, the trainings to be realized in out-of-school learning environments should have individual, social, educational, remedial and environmental goals (Halligan, 2006). Therefore, it is clear that a systematic teaching process should be employed in the realization of out-of-school learning. In the literature, it is suggested that out-of-school learning should be carried out in three steps: preparation activities, education and training activities in the out-of-school learning environment, and measurement and evaluation activities (Laçın Şimşek, 2011; Tay, 2020). The first thing that teachers who want to teach their lessons with out-of-school learning should do before these three steps is a decision-making process. This decision is to determine the most appropriate out-of-school learning environment that can be used to achieve the purpose of the lesson. By following these steps, many benefits of out-of-school learning can emerge. Out-of-school learning involves an active and movement-based process, supports the development of cognitive, affective and kinesthetic domains and learning, provides real opportunities for students to participate in voluntary organizations, to become active citizens and to learn and experience their contributions to democratic society, and contributes to the construction of leadership skills for students (Priest, 1986; Beames, Higgins, & Nicol, 2012; Quay & Seaman, 2013; Dymont, Morse, Shaw, & Heidi Smith, 2014; Ho, 2014). The lesson in which characteristics such as raising effective citizens, participating in voluntary organizations, being an active citizen, participating in a democratic society, and adapting to the natural and social environment will be developed is life science.

When the curriculum of life science, the first lesson of the citizenship education program designed to provide children with the knowledge of life by bringing together information from different scientific fields to help children understand and recognize themselves (Tay, 2017), is examined, it can be seen that in all curricula except the 1998 program, out-of-school learning is emphasized. Particularly, after 2005, out-of-school learning is evaluated within the framework of a constructivist approach. Constructivism is based on learning rather than teaching. It can be said that this learning process will be initiated through a problem, realized through active learning and supported by the principles of social learning. In other words, the adoption of constructivism requires learning to take place within the framework of problem solving, active learning and cooperative learning. Conducting the life science lesson with learning approaches that include these three features at the same time necessitates the operation of processes that include out-of-school learning. The self-efficacy beliefs of primary school teachers should be taken into account in the utilization of out-of-school learning in the life science lesson. Bandura (1995) and Pajares (2002) emphasize four basic elements as the source of individuals' self-efficacy beliefs. These elements are defined as direct experiences, indirect experiences, verbal persuasion and psychological state of the individual. Classroom teachers' own and their colleagues' experiences related to out-of-school learning, the reactions they receive to the activities they carry out related to out-of-school learning, and their psychological states towards these reactions will form their self-efficacy beliefs towards out-of-school learning.

The thoughts that individuals have about the results of an action they perform are effective in forming and developing their belief in their own abilities to perform tasks similar to this action (Pajares, 2002). For example, teachers' competencies in life science teaching and their beliefs about their competency levels play an effective role in their decision mechanisms about what they can do in the teaching process. These decision-making mechanisms are put to work with their competencies in order to realize a qualified life science teaching in specific and to carry out the whole education process in a healthy and effective way in general. As a matter of fact, self-efficacy beliefs have been found worthy of discussion in the literature in the context of out-of-school learning within the scope of this study.

The literature on out-of-school learning indicates that the topic is particularly addressed within the scope of science education (Karademir, 2013; Erten & Taşçı, 2016; Bostan Sarıoğlu & Küçüközer, 2017; Gürsoy, 2018; Çebi & Arslan, 2019; Arabacı & Akgül, 2020; Yıldırım Polat & Gürsoy, 2023). Regarding primary school teaching, it is understood that a study was conducted with pre-service primary school teachers (Ay, Anagün, & Demir, 2015), there are studies examining teachers' self-efficacy beliefs for organizing educational trips to out-of-school learning environments in terms of

different variables (Sontay, Tutar, & Karamustafaoğlu, 2016; Çiçek & Saraç, 2017; Uzbilir Özçelik, 2018; İşlek, 2019; Temel & Kölemen, 2021) and studies with primary school teachers (Uzbilir Özçelik, 2018; Şimşek, & Kayacık, 2024). In this context, there is no research on self-efficacy beliefs in organizing out-of-school learning or field trips in life science. This research is expected to fill the gap in the field. In addition, it is thought that this study, in which mixed method was used, will contribute to the literature with this dimension. Based on these considerations, the aim of the study is to determine the self-efficacy belief levels of primary school teachers to organize educational trips to out-of-school learning environments through different variables and to reveal the views of primary school teachers about out-of-school learning within the scope of life science lesson. In order to achieve this aim, the following questions were sought to be answered.

In the life science lesson, primary school teachers';

1. What are their self-efficacy belief levels for organizing excursion, and do these belief levels vary according to gender and professional seniority?
2. What are their evaluations regarding the situations that limit the utilization of out-of-school learning environments?
3. What are their evaluations regarding what needs to be done in the steps of utilizing out-of-school learning environments?
4. What are their evaluations regarding what to consider when choosing out-of-school learning environments?
5. What are their evaluations regarding the benefits and limitations of the use of out-of-school learning environments for students?
6. What are their evaluations regarding the benefits and limitations of the use of out-of-school learning environments for teachers?

Method

This mixed-method design research falls under equal status according to the dominance status and sequential type according to the time order (Greene, Caracelli, & Graham, 1989; Morgan, 2007; Creswell, 2011; Creswell, 2014; Creswell & Creswell, 2018). Since qualitative and quantitative data were given the same weight in the study, equal status was used, and since quantitative and qualitative data were collected first, the sequential type was employed. The quantitative dimension of the study was conducted with cross-sectional survey. The cross-sectional survey model is one of the survey models and in this model, the data collection phase takes place at one time (Sönmez & Alacapınar, 2013). In this study, data were collected from primary school teachers at one time and descriptions were made based on these data. In the qualitative part of the study, the case study design was employed. The most basic feature of case studies is the in-depth investigation of one or more situations. In other words, the factors related to the situation are investigated with a holistic approach and how they affect this situation and how they are affected by the effective situation are detailed (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this study, out-of-school learning environments were considered as a case within the scope of life science course.

Study Groups

The study population of the research consists of 608 primary school teachers working in Kırşehir province in the 2020-2021 academic year. From the study population, 324 primary school teachers were sampled by using the criterion sampling method from the purposeful sampling method. The criterion determined in accordance with the purpose was determined as the primary school teachers to be selected as teaching 1st, 2nd or 3rd grade. In determining the sample size, it is stated that it is appropriate to select at least 278 people from a universe of 1000 people with a confidence interval of .05 (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). However, according to the calculation tool developed by QuestionPro (<https://www.questionpro.com/sample-size-calculator/>), it was calculated that 237 people should be selected from a population of 608 people. These values show that the sample of 324 people in the study is appropriate to reflect the population.

The qualitative dimension of the study consists of 20 classroom teachers working in Kırşehir city centre in the 2020-2021 academic year. The study group of the research was determined by criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, in accordance with the research design and

the structure of the subject. In this context, the study group consisted of primary school teachers who teach the 1st, 2nd or 3rd grade life science lesson and whose data were collected in the quantitative dimension of the study.

Table 1. Distribution of Primary School Teachers Participating in the Study According to Gender and Professional Seniority

		1-5 years	6-10 years	11-15 years	16-20 years	21 years and over	Total
Quantitative	Female	17	16	25	28	63	149
	Male	8	8	26	22	111	175
	Total	25	24	51	50	174	324
Qualitative	Female	1	1	1	-	4	7
	Male	1	1	3	-	8	13
	Total	2	2	4	-	12	20

It is seen that the distribution of primary school teachers in the sample of the quantitative dimension of the research is close to each other according to gender and approximately 54% of them have a professional seniority of 21 years or more. It is seen that approximately 60% of the primary school teachers in the sample of the qualitative dimension of the research have a professional seniority of 21 years or more.

Data Collection Tools and Data Collection Process

Quantitative data were collected with the “Self-Efficacy Belief Scale for Planning and Organizing Educational Trips to Out of School Settings” (Bozdoğan, 2016). The scale, which has a Cronbach Alpha reliability coefficient of .93, has 30 items and 5-point Likert type. In this study, the Cronbach Alpha value of the scale was calculated as .89. The scale was applied to the sample group after the necessary permissions were obtained by the researchers. The applications took place between 25 and 30 minutes.

Four focus group interviews were conducted to collect qualitative data and each of these interviews lasted approximately two hours. According to Yıldırım and Şimşek (2011), focus group interviews consist of seven intertwined stages. The study was conducted by taking these stages into consideration. The purpose of the research showed that it was appropriate to collect data with the focus group method and focus group questions were prepared based on the research questions. The literature on out-of-school learning environments was reviewed and a semi-structured interview form consisting of 16 questions was developed. The form was sent to four academicians from Kahramanmaraş Sütçü İmam (1), Kırşehir Ahi Evran (2) and Rize Recep Tayyip Erdoğan (1) Universities. The academics were asked for their opinions and evaluations regarding the appropriateness of each question (appropriate, can be corrected and used, not appropriate). The feedbacks were compared with their own categories for each category and the free-marginal kappa value was calculated. The value obtained (.88) showed that there was sufficient inter-rater agreement. Within the framework of expert opinions, the questions were finalized by editing the meaning and spelling. Care was taken to ensure that the questions were appropriate for the types of questions to be used in focus group interviews: introductory (question 1), transitional (questions 2 and 3), main (questions 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 and 15) and closing questions (question 16). In this article, the analysis of some of the focus group questions is not included due to the word limit in the articles.

After the preparation of the questions, the location of the focus group interview was determined. One of the focus group interviews took place in the school principal's office, while the remaining three interviews took place in the seminar room of the university. The focus group interviews were recorded with a video and a voice recorder. While 5 primary school teachers took part in the pilot implementation, 20 primary school teachers took part in the actual implementation. Participants were invited to the participants by specifying the purpose of the interview, when, where, at what time, place, time and day of the interview. Rather than being a collection of simultaneous individual interviews, a focus group is a group discussion in which the conversation flows thanks to the moderator's nurturing role (Patton, 2018). Based on the definition, it can be said that the moderator has

an important place in a focus group interview as much as the speakers, and that his/her management in the process can affect the research data. Glesne (2012) stated that researchers should have moderator qualities in focus group interviews and that it is challenging to both manage the interview and take notes during the interview. The pilot study of this research was moderated by the second author (thesis advisor) and the remaining four focus group discussions were moderated by the first author (thesis student).

Data Analysis

As a result of the analyzes, it was determined that the data did not show normal distribution. Based on this result, Mann Whitney U test, Chi-square (χ^2) test and Kruskal Wallis H test, which are non-parametric tests, were used to analyze the quantitative data. In the interpretation of the calculated mean values, the group value range was determined. With the formula $a = \text{Range} / \text{Number of Groups to be Made}$ (Taşdemir, 2000), 4.20 to 5 is “always”, 3.39 to 4.19 is “usually”, 2.58 to 3.38 is “sometimes”, 1.77 to 2.57 is “rarely”, 1 to 1.76 is “never”.

The data obtained in the qualitative dimension of the research were transcribed and content analysis was performed through MAXQDA 12 program. Codes and themes were created by adopting an open approach in content analysis. These codes and themes were made separately by two researchers and the categories belonging to the units of analysis were compared with their own categories. In these comparisons, the reliability of the codes and themes was calculated as .93 using Miles and Huberman's (1994) formula. The findings obtained in this step were presented and interpreted with frequency graphs and tables. During the interpretation, codes such as “Teacher Burak” or “Teacher Dudu” were used when quoting the participants' statements. The names in the codes refer to the pseudonyms given to the participants.

Findings

The self-efficacy belief levels of primary school teachers to organize educational field trips to out-of-school learning environments were determined both by the weight and quality group limits of the data and by the significance level. The reason for analyzing the data in two ways is to predict, explain, compare and integrate qualitative and quantitative data sets since the study was conducted with a mixed design.

Primary School Teachers' Self-Efficacy Belief Levels for Organizing Excursions (Weight and Quality Group Limits of Data)

The results of the answers given to the items of the scale in which the self-efficacy belief levels of primary school teachers to organize educational trips to out-of-school learning environments are determined are given in Table 2.

Table 2. Teachers' Self-Efficacy Belief Levels for Organizing Excursions

Self-Efficacy Belief Items for Organizing Excursions	<i>M</i>	<i>SD</i>	Level
I have difficulty in guiding students at the excursion place*	4.14	.94	Usually
I find it difficult to get students to answer the worksheets while on a field excursion*	4.03	1.03	Usually
I can enable students to gain practical skills by ensuring their active participation in the field excursion	3.97	1.24	Usually
I can ensure that students have social interaction during the trip	4.19	1.14	Usually
I have difficulty in providing students with the opportunity to learn by having fun at the excursion place*	4.05	1.14	Usually
I can maintain control in the excursion field even if the number of students is high	3.81	1.20	Usually
After the trip, I have difficulty in determining the extent to which the objectives of the excursion were achieved*	4.31	.95	Always

Table 4. (continued)

I know the necessary steps to organize an effective field excursion to out-of-school environments	4.04	1.18	Usually
I have difficulty in associating the overall excursion site or the objects to be focused on with the lesson*	4.29	.98	Always
I am not sure that I will be able to provide students with concrete experiences during the excursion*	4.25	1.05	Always
I can develop students' critical thinking skills during the excursion	4.20	.93	Always
I think I will not be sufficient in determining student needs before the excursion*	4.16	1.26	Usually
I am confident that I can approach students positively and warmly in the excursion field	4.45	.96	Always
I think I will have difficulty in preparing a pre-trip plan (route, duration, means of transportation, departure times, number of students, excursion fees, etc.)*	4.27	1.10	Always
After returning from the excursion, I have no difficulty in evaluating the excursion with my students (discussion, project, composition, etc.)	3.81	1.46	Usually
I do not have difficulty in the preparation of the tools to be used in the excursion process (introductory brochure, worksheets, knowledge tests, etc.)	3.65	1.38	Usually
I am not confident that I can meet students' accommodation needs for excursions lasting more than one day*	3.75	1.18	Usually
I am confident in guiding students with various questions in the excursion field and enabling them to access information	4.49	.82	Always
I believe that I can easily organize excursions to out-of-school environments	4.31	.91	Always
I can inform the necessary people (student parents, school administration, etc.) before the excursion	4.65	.75	Always
I have difficulties in obtaining the necessary permissions for the trip (student parents, school administration, etc.)*	4.31	1.02	Always
I may be inadequate in making the necessary explanations (why to go, what kind of work to do, rules to be followed, etc.) to the students before the excursion*	4.40	1.07	Always
I have difficulty in keeping students' motivation at a high level in the excursion field*	4.44	.88	Always
I can meet the nutritional needs of students for excursions lasting more than one day	4.15	1.18	Usually
I have difficulty in displaying the photographs taken during the excursion on the school boards*	4.50	.95	Always
I can meet the need for a guide before the excursion	4.19	1.02	Usually
I do not have difficulty in informing the students' families about the excursion	3.70	1.59	Usually
I do not have difficulty in making appointments (if any) and informing the authorities at the excursion place (students number, excursion day, time, etc.)	3.77	1.48	Usually
With the knowledge and experience gained from the excursion, I can put forward effective ideas and thoughts for future excursions.	4.48	.83	Always
I think I have enough experience to organize excursions to out-of-school environments	4.35	.87	Always
Total	4.17	.54	Usually

*Items with negative expressions and include test-transformed results.

According to Table 2, the mean of the self-efficacy belief scores of primary school teachers for organizing excursions is 4.17 and according to this, the level of belief is at the level of “usually”. It is understood that 15 of the 30 questions in the data collection tool used in this study were answered “always” and the other 15 questions were answered “usually”. However, the item with the highest arithmetic mean was “I can inform the necessary people (student parents, school administration, etc.) before the trip” (4.65=Always). It was determined that the item with the lowest weighted average was “I do not have difficulty in preparing the tools (introductory brochure, worksheets, knowledge tests, etc.) to be used in the excursion process” (3.65=Always). In this case, it was determined that primary school teachers' self-efficacy belief levels for organizing excursions were in the “usually” dimension.

Primary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs in Organizing Excursions (Level of Significance)

The mean scores of primary school teachers' self-efficacy beliefs for organizing excursions were subjected to Chi-square (χ^2) test. Related data are presented in Table 3.

Table 3. Teachers' Self-Efficacy Belief Levels for Organizing Excursions

	Observed n	Expected n	Surplus	df	χ^2	p
Lowest	1	5.4	-4.4	59	117.111	.000
Highest	16	5.4	10.6			

According to Table 3, the Chi-square value calculated to determine the self-efficacy belief levels of primary school teachers to organize excursions was found to be significant ($\chi^2 =_{(sd = 59, n = 324)} 117.111, p < .05$). According to this, the self-efficacy beliefs of primary school teachers to organize educational excursions to out-of-school learning environments are positively high.

Primary School Teachers' Self-Efficacy Belief Levels for Organizing Excursions by Gender

The significant difference between the mean scores of primary school teachers' self-efficacy beliefs for organizing field trips according to gender was tested and the results are presented in Table 4.

Table 4. Results Related to Gender

Gender	N	Mean Rank	Rank Sum	U	p
Female	149	159.13	23710.00	12535.000	.550
Male	175	165.37	28940.00		

According to Table 4, there is no significant difference between primary school teachers' self-efficacy belief level scores for organizing educational excursions to out-of-school learning environments and their gender ($U=12535.000; p > .05$). It was concluded that primary school teachers' self-efficacy belief level scores for organizing educational field trips to out-of-school learning environments did not change according to whether they were male or female.

Primary School Teachers' Self-Efficacy Belief Levels of Organizing Excursions According to Their Professional Seniority

Table 5 presents the results of the significant difference test of the mean scores of primary school teachers' self-efficacy beliefs for organizing excursions according to seniority.

Table 5. Results Related to Professional Seniority

Seniority	N	Mean Rank	df	χ^2	p	Dunn's Paired Pairs Test
1-5 years	25	103.00	4	17.015	.002	
6-10 years	24	181.15				1-5 years < 6-10 years
11-15 years	51	185.83				1-5 years < 11-15 years
16-20 years	50	181.34				1-5 years < 16-20 years
21 years and over	174	156.22				

According to Table 5, there is a significant difference between primary school teachers' self-efficacy belief level scores for organizing educational excursions to out-of-school learning environments and their seniority ($\chi^2=17.015$; $p<.05$). According to Dunn's paired pairs test, which is one of the nonparametric multiple comparison tests to determine between which seniority levels there is a significant difference, it was determined that the significant difference between teachers with 1-5 years of seniority and teachers with 6-10 years, 11-15 years and 16-20 years of seniority was in favor of teachers with 6-10 years, 11-15 years and 16-20 years of seniority. It can be said that the self-efficacy belief in organizing excursions increases as seniority increases, except for those with the highest seniority.

Conditions Limiting the Benefit of Out-of-School Learning Environments in Life Science Lesson

The findings regarding the conditions that limit the benefit of out-of-school learning environments in the life science lesson are presented in Figure 1:

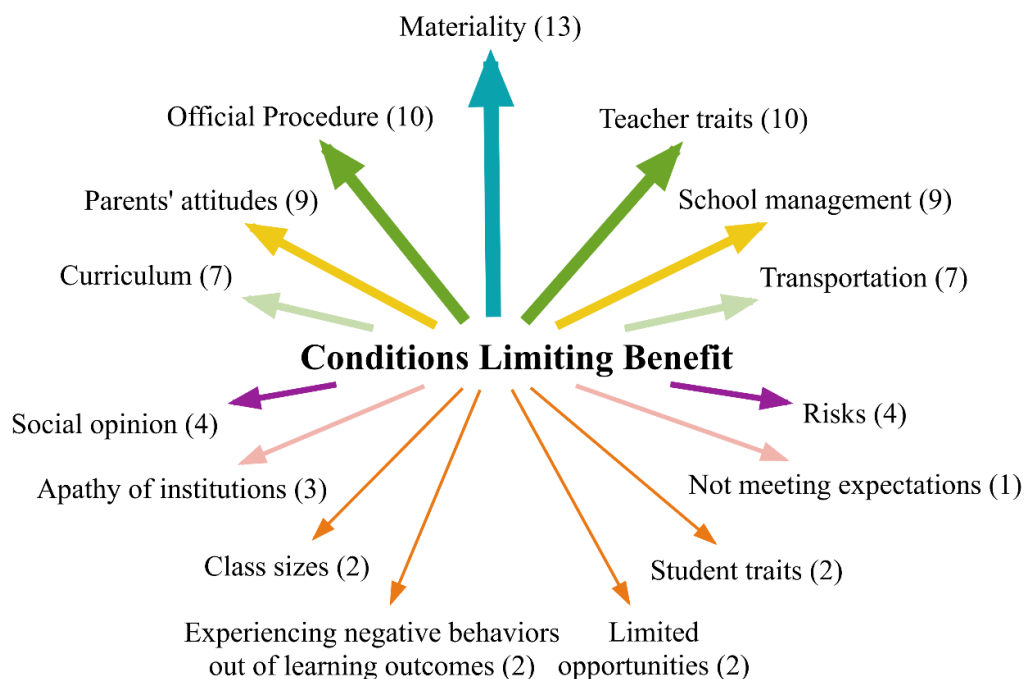


Figure 1. Conditions Limiting the Benefit from Out-of-School Learning Environments

Among the factors limiting the use of out-of-school learning environments in life science teaching by primary school teachers, “materiality” emerged as the most frequently mentioned category, cited 13 times. The categories of “official procedure” and “teacher traits” were each mentioned 10 times, followed by “parents' attitudes” and “school management” each cited 9 times. The categories of “curriculum” and “transportation” were mentioned 7 times each, while “social opinion” and “risks” were cited 4 times each. “Institutional indifference” was mentioned 3 times, and the category of “not meeting expectations” was subdivided into the subcategory “failure of activities” and was mentioned twice. The least mentioned categories, cited only twice each, included “limited opportunities,” “class sizes,” “experiencing negative behaviors out of learning outcomes,” and “student traits”.

Examples of primary school teachers' views are as follows:

İsmail Teacher: “Curriculum, subject intensity, economic problems, bureaucratic permissions, transportation, service problems, the obligation imposed by the system.”

Ramazan Teacher: “... the indifferent attitudes of the institutions and organizations organizing the trips.”

Nur Teacher: “Security, unwillingness of teachers and administrators to take risks, financial problems, negative attitude of the school administration, negative attitude of the teacher are the limitations we face.”

Huriye Teacher: “...student characteristics, parental permissions, financial problems, bureaucracy, teacher reluctance are among the limiting factors.”

Hamza Teacher: “Lack of sufficient out-of-school learning environments in the regions where they live, being out of attainment, the fact that educational trips are not perceived correctly by the society, the perspective of the trip...”

Dudu Teacher: “Parent attitude, not meeting expectations...”

Steps to Utilizing Out-of-School Learning Environments

The findings regarding the evaluations of primary school teachers about what needs to be done in the steps of utilizing out-of-school learning environments in life science lesson are presented in Figure 2:

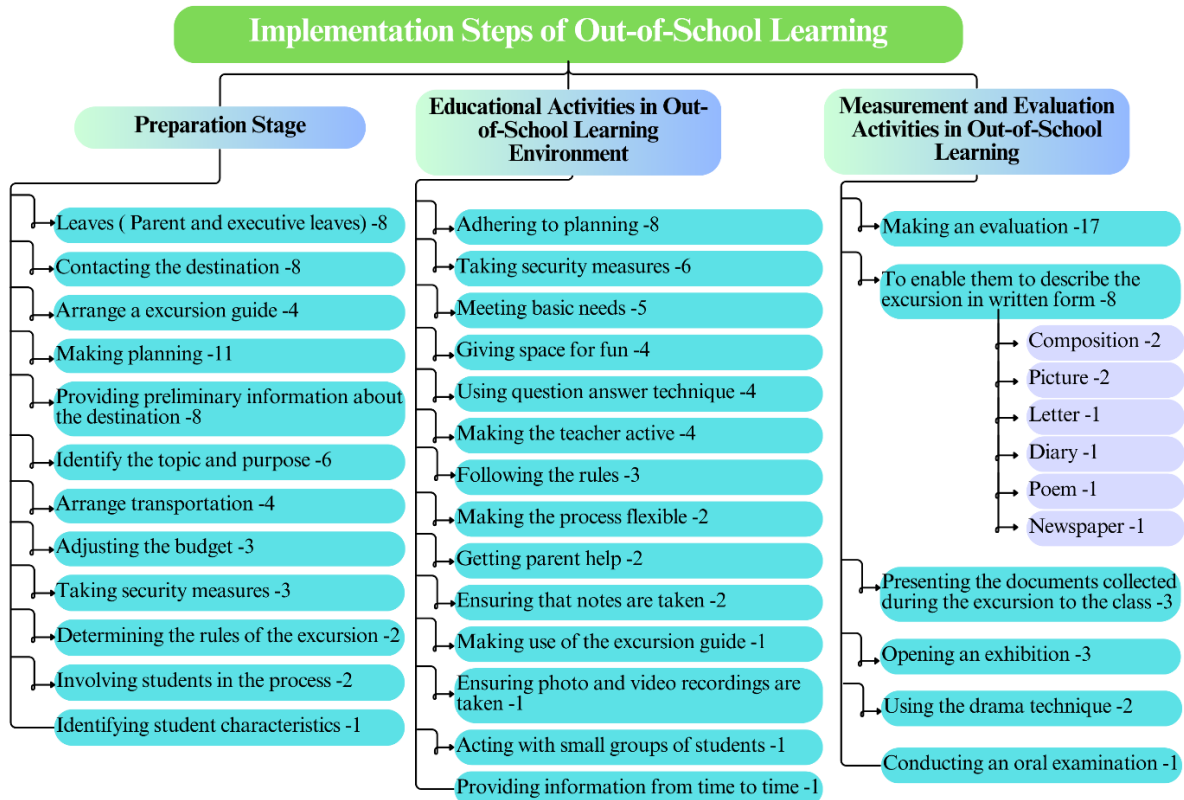


Figure 2. Steps to Utilizing Out-of-School Learning Environments

According to primary school teachers, the things to be done at the preparation stage in utilizing out-of-school learning environments are described in 11 categories, the things to be done in education and training activities in out-of-school learning environments are described in 14 categories, and the things to be done in measurement and evaluation activities in out-of-school learning are described in 6 categories. The things to be done at the preparation stage are making planning, obtaining leaves, contacting the destination, providing preliminary information about the destination, identify the topic and purpose, arranging transportation, arranging the budget, taking security measures, determining the rules of the excursion, involving students in the process and identifying student characteristics.

Things to do when making use of out-of-school learning environments are to adhering to planning, taking security measures, meeting basic needs, giving space for fun, making questions and answers, making the teacher active, following the rules, making the process flexible, getting parent help, ensuring that notes are taken, making use of the guide, ensuring photo and video recordings are taken, acting with small groups of students and providing information.

What to do after making use of out-of-school learning environments is to making an evaluations, to enable them to describe the excursion in written form, write compositions and pictures, letters, diaries, poems and newspapers, presenting the documents collected during the excursion to the class, opening an exhibition, using drama techniques and conducting an oral examination.

Examples of primary school teachers' statements about the categories created from their thoughts:

Zeynep Teacher: “The place to eat for students should be prepared in advance, plans should be made, and permissions should be obtained from the necessary places.”

İsmail Teacher: “The goal should be set, parental and administrative permissions should be obtained, a trip plan should be prepared and personal needs should be met. The weather should be checked in advance and the teacher should visit the excursion site in advance and check the physical conditions.”

Bengisu Teacher: “Parental permission should be obtained and necessary correspondence should be made. The place to be visited should be suitable for the level of the students. The teacher should make preliminary preparations and take precautions against possible situations. Expectations from the place to be visited should be notified to the relevant places and a guide should be arranged. Students' prior knowledge should be checked.”

Neziha Teacher: “The plan should be followed, flexibility should be exercised when necessary, and the trip should be made fun.”

Hamza Teacher: “Information should be given during the trip, the order of the planning should not be deviated from, and small groups should be formed.”

Murat Teacher: “I take care to take photos and videos during the excursion. Attention should be paid to safety. A guide should be used and notes should be taken during the trip.”

Yunus Teacher: “Students should not be too bored in the process, the dimension of pleasure and entertainment should not be forgotten.”

Burak Teacher: “You can have them draw pictures, write poems or compositions, or do drama.”

Hasan Teacher: “I ask the children to write down what they feel when they go home and bring it to me. I try to determine whether the trip achieved its purpose, whether there are things we missed.”

Simge Teacher: “Letters can be written, albums can be made.”

Hatice Teacher: “Imagination should be made, a diary can be kept, a travel corner can be created, a newspaper can be published.”

Ramazan Teacher: “I ask questions to get feedback and determine whether the goal was achieved or not. I ask them to tell about the most memorable places during the excursion.”

Nur Teacher: “Drama can be made and presented to other classes. Painting work can be done. An exhibition can be opened at school.”

Considerations when Choosing Out-of-School Learning Environments

Findings related to considerations when choosing out-of-school learning environments are presented in Figure 3:

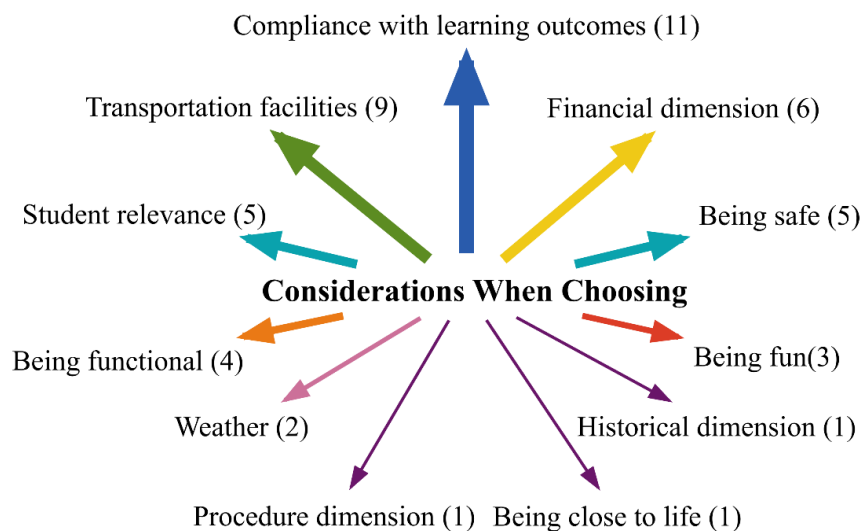


Figure 3. Considerations when choosing out-of-school learning environments

According to Figure 3, primary school teachers take into account the features gathered under 11 categories when choosing out-of-school learning environments. Among these categories, the expression “compliance with the learning outcomes” was the most frequently mentioned category with

11 times. This category was followed by “transportation facilities” with 9 times, “financial dimension” with 6 times, “student relevance” with 5 times, “being safe” with 4 times, “being functional” with 4 times, “being fun” with 3 times, “weather” with 2 times, while “being close to life”, “historical dimension” and “procedure dimension” were the least expressed categories with 1 time.

Examples of primary school teachers' statements about the categories created from their thoughts:

Yunus Teacher: “First of all, I make sure that it is appropriate for the learning outcomes.”

Murat Teacher: “I make sure that it is instructive, close to life and current visits. Trips can be organized to places that are on the agenda.”

Zeynep Teacher: “First of all, I pay attention to the places that are economical, safe and relevant to the curriculum.”

Derya Teacher: “I make sure that it is safe, close and relevant to the curriculum.”

Benefits and Limitations of Using Out-of-School Learning Environments for Students and Teachers

The findings related to the fourth and fifth sub-problem of the study (What are the evaluations of primary school teachers on the benefits and limitations of the use of out-of-school learning environments for students and for teachers in the life science lesson?) are presented in Figure 4:

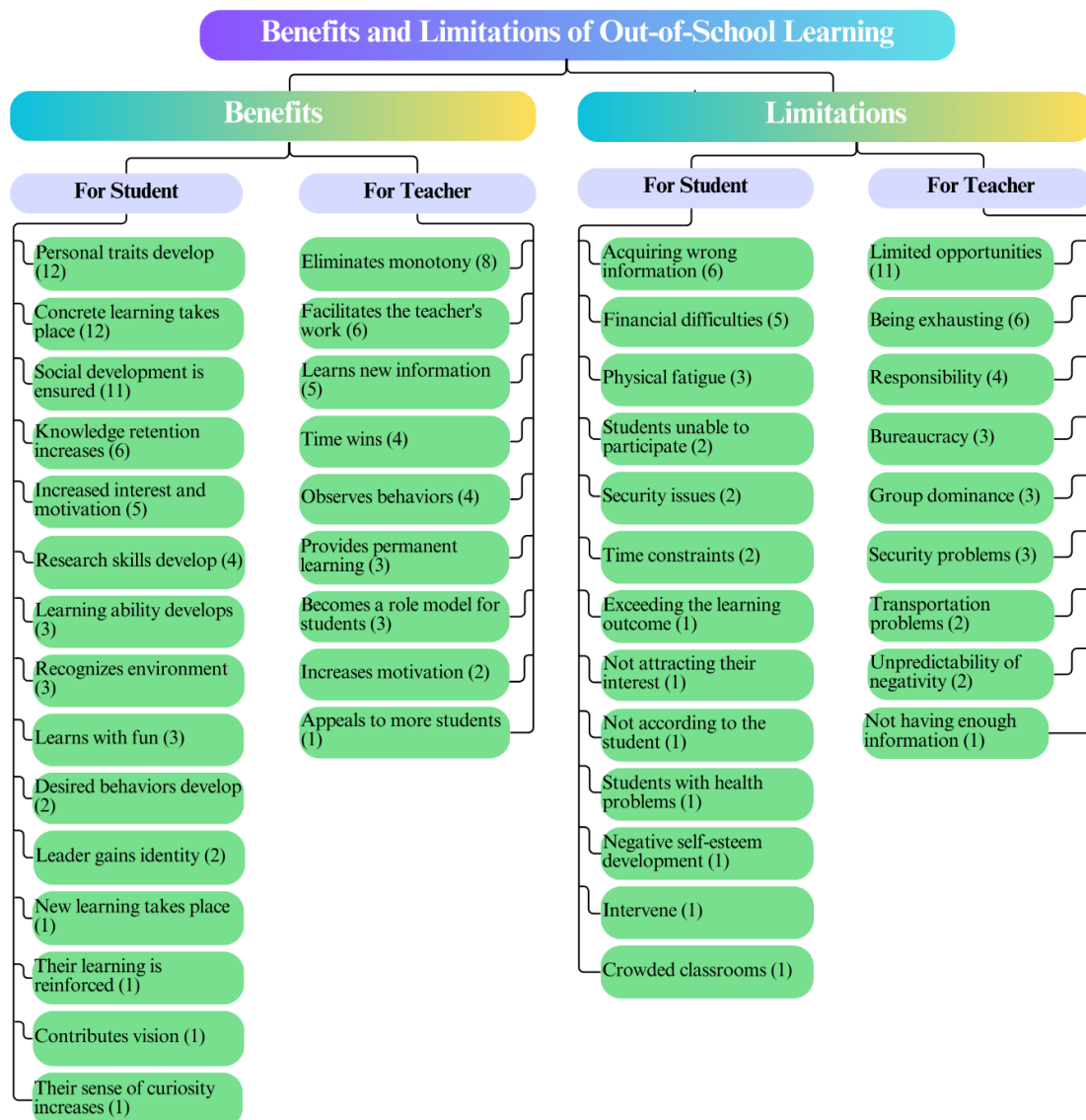


Figure 4. Benefits and Limitations of Using Out-of-School Learning Environments for Students and for Teachers

According to Figure 4, it is seen that primary school teachers' opinions about the benefits of using out-of-school learning environments in life science lessons for students are gathered under 15 categories and their opinions about the limitations are gathered under 13 categories. Among the categories related to the benefits, personal characteristics develop and concrete learning takes place are the most frequently expressed. These were followed by the categories of social development, permanence of knowledge, interest and motivation, increases the sense of curiosity, research skills, desired behaviors, develops leadership skills, facilitates learning, learning by having fun, recognizes the environment, new learning occurs, adds vision and reinforces learning.

The limitations of primary school teachers' use of out-of-school learning environments in the life science course in terms of students were as follows: acquisition of misinformation, financial problems, physical fatigue, presence of students who could not participate, time constraints, security problems, being exposed to intervention, students with health problems, not attracting their interest, not being suitable for students, negatively affecting the development of self-confidence in students, going beyond the acquisition, and crowded classes.

Examples of primary school teachers' statements about the categories created from their thoughts:

Muhammed Teacher: "It makes what they see and experience more permanent, improves their self-confidence, makes it easier for them to focus, improves their research and investigation skills."

Hatice Teacher: "Their sense of empathy develops, their perceptions become more open. Their social skills improve. It contributes to personal development. Leadership skills improve. It allows passive students to be more active."

Dudu Teacher: "Students may get wrong information and students with health problems may have problems in the environment."

Hasan Teacher: "Since we expose children to the social environment, we also expose them to negative examples."

Hatice Teacher: "Even though we try to keep them under control, they may face negative environments. When we give free time, it can create negative situations if the child eats harmful things without supervision."

Zeynep Teacher: "There may be problems for students who cannot participate."

Mehmet Teacher: "Depending on the student's interest, the subject may go beyond the learning outcome."

Primary school teachers' opinions on both the benefits and limitations of using out-of-school learning environments in life science lessons for teachers were grouped under 9 categories.

The categories related to the benefits were; eliminates monotony, facilitates the teacher's work, learns new information, observes behaviors, time wins, provides permanent learning, becomes a role model for students, increases motivation, appeals to more students. The categories for its limitations are limited opportunities, being exhausting, responsibility, group dominance, bureaucracy, security problems, unpredictability of negativity, transportation problems and not having enough information.

Examples of primary school teachers' statements about the categories created from their thoughts:

Ahmet Teacher: "It facilitates the teacher's work, eliminates monotony."

Murat Teacher: "It makes learning fun, permanent learning takes place and saves the teacher from preparing materials."

Burak Teacher: "It enables the teacher to improve himself/herself."

Dudu Teacher: "The teacher can also find the opportunity to learn new information on these trips and at the same time realize active learning as a model for students."

Huriye Teacher: "She has the opportunity to get to know the students better. They realize what they do not know."

Mustafa Teacher: "Saves time, gets the chance to observe behaviors."

İsmail Teacher: "Being tiring, economic inadequacies, not meeting basic needs, transportation, problems in getting permits."

Neziha Teacher: "Financial, physical fatigue, we may not have the chance to control everything in the external environment."

Hatice Teacher: "Responsibility, financial obligation."

Bengisu Teacher: "Financial obligation, in some trips, when the student does not bring it, I personally can't stand it and give it myself, the responsibility imposed on the teacher."

Hasan Teacher: "Problems arise when obtaining permits."

Mustafa Teacher: “When adequate facilities are not provided, the teacher may be left alone.”

Ahmet Teacher: “Control becomes difficult in group learning.”

Conclusion and Discussion

Primary school teachers' self-efficacy beliefs in organizing educational field excursions to out-of-school learning environments are at a positive level and according to the general arithmetic mean obtained from the scale, their self-efficacy beliefs are in the “generally” dimension. While it was concluded that the self-efficacy beliefs of primary school teachers in organizing educational field trips to out-of-school learning environments did not change significantly according to their gender, it was determined that it changed significantly according to the seniority levels of the teachers in the profession. In the study, it was seen that the self-efficacy belief of organizing excursions increased as the seniority increased, except for those with the highest seniority. This result overlaps with the results of Temel and Kölemen's (2021), Pekin and Bozdoğan's (2021) studies in the literature, but not with the results of Sontay, Tutar and Karamustafaoğlu's (2016) and Uzbilir Özçelik's (2018) studies.

Bandura (1995) and Pajares (2002) explain the source of self-efficacy beliefs as direct experiences, indirect experiences, verbal persuasion and psychological states of individuals. From this point of view, it is thought that it would be appropriate to discuss these four elements that are the source of self-efficacy beliefs in order to understand the conclusions drawn from the findings more clearly.

It is seen that primary school teachers with 1-5 years of experience have the lowest mean ranks. At this point, the reason for the significant difference between the self-efficacy beliefs of teachers with 1-5 years of seniority and teachers with 6-10 years, 11-15 years and 16-20 years of seniority in organizing field trips for educational purposes may be the direct experience and indirect experiences of teachers, which are the source of self-efficacy beliefs. As a matter of fact, it can be inferred that for teachers who are in the early years of their professional life, direct experience and indirect experiences have not yet matured and do not provide them with sufficient experiential resources. Usher and Pajares (2008) emphasize that existing self-efficacy beliefs are related to past experiences. Similarly, Bandura (1986) states that the experiences that individuals gain as a result of their performance increase their self-efficacy belief levels positively. However, there are studies in the literature that describe that professional experience and teacher self-efficacy are related (Chester & Beaudin, 1996; Cousins, Ross, & Gadalla, 1996; Kartal, Temelli & Şahin, 2018). When the results obtained from the findings of this study are examined, it can be inferred that the fact that the mean score of the item “with the knowledge and experience gained from the excursion, I can put forward effective ideas and thoughts for future excursions.” in the scale is always at the level of always supports the assertion that the self-efficacy belief level put forward in the literature is directly proportional to the experiences that individuals have. In addition, there are also studies in the literature showing that there is no significant relationship between professional experience and self-efficacy (Şahin, Gökkurt & Soylu, 2014; Kaya, 2019). The fact that the self-efficacy levels in these studies were not directly related to the self-efficacy beliefs of organizing educational field trips to out-of-school learning environments may indicate that new research on the relationship between self-efficacy and professional experience is needed.

On the other hand, it is seen that the self-efficacy belief levels of teachers with 21 years and over seniority are lower than those of teachers with 6-10 years, 11-15 years and 16-20 years seniority. From this point of view, the fact that the acceleration in the self-efficacy belief levels of teachers' ability to organize trips for educational purposes has been negative since their professional life after 20 years can be explained by the fact that teachers reach the point of burnout and professional satisfaction. In a study conducted by Türk (2008), it was found that the self-efficacy levels of classroom teachers differed according to their professional experience and there was a low-level inverse relationship between self-efficacy beliefs and professional satisfaction. As a matter of fact, individuals are by nature a creature that can be affected by concrete or abstract, verbal or non-verbal communication, events, facts and conflicts (Kulualp, 2019; Karagül, 2018). In this context, it has been revealed in the literature that teachers are psychologically affected by many factors throughout their professional lives (Korkut & Babaoğlu, 2012; Kaçar & Beycioğlu, 2017; Uline, Miller & Tschannen Moran, 1998). Considering that teachers with 20 years or more of professional experience are exposed to professional deformation more than teachers with less experience, it can be said that the findings of the study overlap with the literature. As a matter of fact, Bandura (1995) and Pajares (2002) listed psychological state as one of the main factors that lead to self-efficacy belief while explaining the elements that lead

to self-efficacy belief. From this point of view, when primary school teachers with a professional seniority of 20 years or more are considered, the reason for the downward acceleration in the self-efficacy belief levels of organizing educational trips may be the negative situations that primary school teachers have experienced and faced throughout their professional lives. As a matter of fact, it can be inferred that every setback and negative experience they experience in this process negatively affects their psychological state. When considered within the scope of the study, it can be said that the negative experiences of the teachers in the process had an effect on the items with low mean scores.

According to primary school teachers, the situations that limit the use of out-of-school learning environments in the life science lesson are materialism, official procedures, teacher characteristics, parents' attitudes, school management, curriculum, transportation, social opinion, risks, indifference of institutions, not meeting expectations, limited opportunities, class size, negative behaviours outside the learning outcomes and student characteristics.

The primary school teachers who participated in the research stated that the first one of the situations that limit the utilization of out-of-school learning environments is financial and the second one is the official procedure. As a matter of fact, Kaspar (1998) found in a study that one of the obstacles that prevented primary school teachers, especially in public schools, from conducting scientific field trips was budget issues. Regarding this issue, the teacher coded Derya said, "Economic problems, curriculum, bureaucratic permissions, transportation, parents' expectations, administrators not being on the side of teachers... When we want to do this kind of activity, the teacher alone is not enough.", the teacher coded İsmail said, "Curriculum, subject density, economic problems, bureaucratic permissions, transportation, service problem, the obligation brought by the system.", the teacher coded Simge said, "Financial problems are the biggest problem. Then bureaucracy comes into play. People's attitudes towards excursions, the perspective of administrators and their attitudes towards learning are also among the limitations. In small districts, I also feel that children are not considered worthy of organizing trips outside the province. We request a field trip before the learning outcomes are taught, and months go by before we receive a response, so the time for the learning outcome has passed." In some studies where teachers' opinions about out-of-school learning environments were taken, similar findings were found and it is seen that the limitations that teachers face when they want to benefit from out-of-school learning environments regardless of their branch are financial dimension, official procedure, time shortage, curriculum intensity and parent attitude (Şahin, 2019; Pekin & Bozdoğan, 2021; Torun, 2021; Yaşar Çetin, 2021).

One of the important results of the research is the work and procedures to be done in the implementation steps of out-of-school learning. Primary school teachers stated 12 main topics in the preparation stage of utilizing out-of-school learning environments in the life science course, 14 main topics in educational activities in out-of-school learning environments, and 6 main topics in measurement and evaluation activities in out-of-school learning. According to primary school teachers, the implementation steps in utilising out-of-school learning environments are as follows.

The preparations to be made during the preparation phase are as follows: leaves (parental and administrative leaves), contacting the destination, arrange a excursion guide, making planning, providing preliminary information about the destination, identify the topic and purpose, arrange transportation, adjusting the budget, taking security measures, determining the rules of the excursion, involving students in the process and identify student characteristics,

Education and training activities in out-of-school learning environment are as follows: adhering to planning, taking security measures, meeting basic needs, giving space for fun, using question answer technique, making the teacher active, following the rules, making the process flexible, getting parent help, ensuring that notes are taken, making use of the excursion guide, ensuring photo and video recordings are taken, acting with small groups of students and providing information from time to time.

Measurement and evaluation activities in out-of-school learning are as follows: making an evaluation, to enable them to describe the excursion in written form (composition, picture, letter, diary, poem, newspaper), presenting the documents collected during the excursion to the class, opening an exhibition, to use the drama technique and conducting an oral examination.

It is understood that all of the elements that primary school teachers stated above about what needs to be done before making use of out-of-school learning environments in the life science course are described in the literature as what needs to be done before making use of out-of-school learning

environments (Ata, 2002; Bozdoğan, 2007; Laçın Şimşek, 2011; Tay, 2020). However, it is seen that the title of “permissions” ranks first among the things to be done by primary school teachers before making use of out-of-school learning environments. The fact that there is a book chapter on permissions in the literature (Akdağ, 2015) shows how appropriate the teachers' emphasis is. As a matter of fact, it was observed that teachers emphasized the issue of permissions in all focus group interviews and teachers Muhammed, Huriye, Burak, Zeynep, Hasan, Murat, İsmail, Yunus, Yunus, Ramazan, Bengisu and Simge specifically mentioned this issue.

In the study, it was determined that teachers responded to the item “I think I will not be sufficient in determining student needs before the excursion” with “rarely”; to the item “I think I will have difficulty in preparing a pre-trip plan (route, duration, means of transportation, departure times, number of students, excursion fees, etc.)” with “never”; to the item “I may be inadequate in making the necessary explanations (why to go, what kind of work to do, rules to be followed, etc.) to the students before the excursion” with “never”; to the item “I can meet the need for a guide before the excursion” with “usually”; and to the item “I do not have difficulty in making appointments (if any) and informing the authorities at the excursion place (number of students, excursion day, time, etc.)” also with “usually.” In this context, it can be understood that primary school teachers can put into practice what needs to be done before making use of out-of-school learning environments with the answers they give to the related items in the self-efficacy level. In other words, it can be said that primary school teachers have sufficient self-efficacy level regarding what needs to be done before the activities to be carried out in out-of-school learning environments.

It is seen that primary school teachers expressed what should be done while utilizing out-of-school learning environments in the life science lesson in 14 items. Among these items, the title “planning” was expressed eight times by primary school teachers. As a matter of fact, the fact that the trip is within the framework of the plan prepared by the teacher ensures that it is carried out more systematically (Tay & Uçuş, 2015). Burak Teacher, one of the teachers who participated in the focus group interview: “The plan should be followed. Students should be given the comfort to ask questions, and when necessary, the teacher should ask questions in accordance with the outcomes to attract their attention and arouse curiosity.” and Huriye Teacher: “The plan should be followed and stretches should be made when necessary. When time is limited, priority should be given to important places to be seen.” Gürsoy (2018) states in his study that the problems experienced before the excursion cause the excursion to be unenjoyable and the excursion process to be seen as unnecessary. From this point of view, it can be said that the pre-trip should be well planned in order for the trip to be a good moment. The following statements of teacher Hatice can be given as an example of the pre-trip process affecting the excursion process. Hatice Teacher: “The teacher should be well rested before the trip. The teacher and his/her partners (parents, administrator, guide) should be positive during the trip. Necessary directions during the trip should be well arranged. Questions appropriate to the gains should be asked when appropriate and explanations should be made. Unnecessary explanations should be avoided. In some trips, students can be given opportunities to take notes, but in out-of-province trips, it can be a waste of time and a burden to carry notebooks and pens.” DeWitt and Storksdieck (2008) stated that in scientific field trips, it is of great importance that the trip design should be original, the steps of the trip should be carefully determined, the readiness levels of the students should be taken into consideration and the trip plan should be prepared and the trip plan should be implemented completely. It is seen that these characteristics were also expressed by primary school teachers.

In the study, it was determined that teachers responded to the item “I have difficulty in guiding students at the excursion place” with “rarely”; to the item “I have difficulty in providing students with the opportunity to learn by having fun at the excursion place” with “rarely”; to the item “I can enable students to gain practical skills by ensuring their active participation in the field excursion” with “usually”; to the item “I can ensure that students have social interaction during the trip” with “usually”; to the item “I can maintain control in the excursion field even if the number of students is high” with “usually”; to the item “I am not sure that I will be able to provide students with concrete experiences during the excursion” with “never”; to the item “I can develop students' critical thinking skills during the excursion” with “always”; to the item “I am confident that I can approach students positively and warmly in the excursion field” with “always”; to the item “I am confident in guiding students with various questions in the excursion field and enabling them to access information” with “always”; and to the item “I have difficulty in keeping students' motivation at a high level in the

excursion field” with “never.” It can be said that the answers given by primary school teachers to the items in the self-efficacy belief scale and the characteristics they stated in the focus group interviews support each other. As a matter of fact, the fact that primary school teachers correctly described what should be done while benefiting from out-of-school learning environments and their belief levels about what should be done during the trip in the self-efficacy scale for organizing trips to out-of-school learning environments explain each other. In other words, it can be said that primary school teachers have sufficient self-efficacy level about what to do in outdoor learning environments.

It is stated that it is very important to support trips to out-of-school learning environments with pre- and post-visit activities in order to provide the most appropriate learning experience (Kisiel, 2003). Based on the explanation, primary school teachers stated that they did what should be done after the excursion to increase the effectiveness of the excursions to out-of-school learning environments in accordance with the literature (Ata, 2002; Bozdoğan, 2007; Laçın Şimşek, 2011; Tay, 2020). However, it is seen that teachers used the expression “evaluation should be done” 17 times. This evaluation is not just about giving grades, as Hasan Teacher said, “I ask the children to write down what they feel when they go home and bring it to me. I try to determine whether the trip achieved its purpose, whether there are things we missed.” As Hasan stated, it will also be important in terms of understanding whether the trip achieved its purpose. The fact that the evaluation dimension is not one-dimensional “Evaluation (at the time of the excursion, between excursions, after the excursion)” as stated by Mustafa Teacher can also be considered as an experience for the next excursions by ensuring that the events are evaluated in the heat of the moment.

When the discourses of primary school teachers are analyzed, Teacher Burak: “You can have them draw pictures, write poems or compositions, and have them do drama.” Nur Teacher: “Drama can be made and presented to other classes. Painting work can be done. An exhibition can be opened at school.” and Murat Teacher: “Presenting the photos taken during the trip in the classroom, opening an exhibition. It is necessary to make evaluations with questions and answers in the classroom and determine what kind of an effect it has on children.” It is seen that they suggested interdisciplinary studies to support the social development of students.

In the study, it was determined that teachers responded to the item “After the trip, I have difficulty in determining the extent to which the objectives of the excursion were achieved” with “never”; to the item “After returning from the excursion, I have no difficulty in evaluating the excursion with my students (discussion, project, composition, etc.)” with “usually”; and to the item “I have difficulty in displaying the photographs taken during the excursion on the school boards” with “never.” In this context, it was observed that primary school teachers' self-efficacy levels regarding post-excursion tasks aligned with the descriptions provided during focus group interviews, supporting one another.

According to primary school teachers, the factors to be taken into consideration when choosing out-of-school learning environments in life science lesson are; suitability for learning outcomes, accessibility, financial dimension, relevance to students, being safe, being functional, being fun, weather, being close to life, historical dimension and procedural dimension.

According to the findings of the study, it is seen that primary school teachers emphasize the feature of “compliance with the outcomes” among the features that should be considered when choosing out-of-school learning environments. According to Tay and Uçuş (2015), some abstract concepts that contain learning themes or situations that are not sufficiently internalized and made meaningful for children can be learned and internalized in depth through field trips. Abstract concepts in the learning themes indicate that the learning outcomes contain abstract concepts. The importance of out-of-school learning environments in the internalization of these abstract concepts in the learning outcomes by students is emphasized. In this context, it can be said that when choosing out-of-school learning environments, the dimension of suitability to the learning outcomes should be taken into consideration. For example, Bengisu Teacher said, “In terms of outcomes, by looking at the benefit and loss relationship, I mean, I can gain this outcome in school or out of school, which would be more efficient.” It is understood that the first feature to be considered when choosing out-of-school learning environments is the suitability to the outcomes. In addition, in some studies in the literature where teachers' opinions about out-of-school learning environments were taken, similar findings were found and it was determined that teachers preferred places that are suitable for course subjects and student level, support learning, provide active learning opportunities, and are easy to access while choosing

out-of-school learning environments regardless of branch (Çetin, Kuş, & Karatekin, 2010; Malkoç & Kaya, 2015; Yaşar Çetin, 2021).

Primary school teachers described the benefits of out-of-school learning environments to be used in life science lessons as: developing personal characteristics and desired behaviours, concrete learning, learning with fun and new learning, social development, permanence of knowledge, sense of curiosity, increasing interest and motivation, developing research skills and leadership skills, facilitating learning, getting to know the environment, adding vision and reinforcing learning.

The limitations in terms of students were expressed as wrong information acquisition, financial problems, physical fatigue, the presence of students who could not participate, time constraints, security problems, being exposed to intervention, students with health problems, not attracting their interest, not being suitable for students, self-confidence development in students, going beyond the acquisition and crowded classes.

After utilizing out-of-school learning environments, some benefits and limitations may be encountered for students. It is seen that primary school teachers describe the first of the benefits that the use of out-of-school learning environments in the life science lesson will provide for students as “personal characteristics develop”. Şimşek and Kaymakçı (2015) stated that out-of-school teaching contributes to the cognitive, affective and kinesthetic development of students while ensuring the realization of the general objectives and achievements of the course. When we look at the discourses of primary school teachers, Bengisu Teacher: “Develops self-confidence. Recognizes the environment and dominates the environment he/she lives in. Improves communication skills. Provides socialization. It helps to concretize the subjects. Develops thinking skills. Develops the ability to act together.” and Mustafa Teacher: “The student gains a leader identity, learns to talk and discuss, develops desired behaviors, gets to know the environment, learns real life, not virtual, and develops skills.” It is seen that they list the personal characteristics they expect to develop in students. Other benefits described by the teachers are: concrete learning takes place, social learning develops, retention of knowledge increases, interest and motivation increase, and they learn by having fun. Charmaraman (2013) states that the importance of out-of-school learning can be increased by supporting students not only in terms of academic achievement but also in socio-cultural terms. It can be said that improving students' social learning and giving them the opportunity to get to know the environment, which are among the benefits of out-of-school learning described by the teachers, provide them with socio-cultural support and thus the importance of out-of-school learning is described.

Primary school teachers stated that they did not want to benefit from out-of-school learning environments from time to time due to the limitations of out-of-school learning environments. It is seen that they described these limitations as financial dimension, physical fatigue, wrong information acquisition, and being time consuming. Regarding the limitations, the teacher coded İsmail said, “Acquiring negative behaviors because the program is not effective. The fact that not all students can get permission creates a limitation for the students who are left behind.”, teacher coded Murat said, “There are security problems, they are faced with wrong examples.” and teacher coded Derya said, “We limit the children (by making too many warnings, for example, don't go here, don't do that, etc.)”. When the related literature studies are examined, it is seen that the benefits and limitations of out-of-school learning environments are determined by taking the opinions of teachers, administrators, students and parents in many studies. In these studies, the benefits for students can be listed as providing value teaching, gaining research and questioning skills, strengthening communication between teacher and student, being remarkable, being fun, informative and permanent learning, development in knowledge, skills and affective dimensions, learning by doing and experiencing, having the opportunity to reinforce and repeat the lesson, concretizing abstract subjects, gaining scientific process skills. The limitations are long legal procedures, various risks, high class size, high curriculum intensity, limited time, insufficient class hours, lack of parental support, limited transportation facilities (Çetin, Kuş & Karatekin, 2010; Behrendt & Fraklin, 2014; Selanik Ay & Kurtdele Fidan, 2014; Ay, Anagün & Demir, 2015; Malkoç & Kaya, 2015; Tosun, 2015; Yıldızhan, 2015; Selanik Ay & Erbasan, 2016; Topçu, 2017; Uzbilir Özçelik, 2018; Çağan, 2019; Öztürk, 2019; Şahin, 2019; Yarar Kaptan & Beldağ, 2019; Karbeyaz & Kurt, 2020; Nalkıran & Karamustafaoglu, 2020; Karbeyaz & Karamustafaoglu, 2021; Kaya, 2021; Torun, 2021; Pekin & Bozdoğan, 2021; Yaşar Çetin, 2021). It is understood that the above-mentioned results obtained in these studies overlap with the results of this study.

Primary school teachers expressed the benefits of out-of-school learning environments to be used in life science lesson as eliminating monotony, facilitating the teacher's work, learning new information, observing behaviours, saving time, providing permanent learning, being a role model for students, increasing motivation and appealing to more students and the limitations for teachers as limited opportunities, tiring, responsibility, group dominance, bureaucracy, security problems, unpredictability of negativities, transportation problems and not having enough information.

Although out-of-school learning activities are carried out for students, it has been determined that there are benefits that teachers gain at the end of the process and limiting situations they experience during the process. Primary school teachers stated that out-of-school learning environments used in life science lessons would save the lessons from monotony. As a matter of fact, Mehmet Teacher reveals this situation with the words "It saves the subjects from boredom and monotony, and keeps them motivated." Primary school teachers stated that they learned new information, saved time, had the chance to observe students better, reached more students and increased their motivation thanks to out-of-school learning. They expressed the limitations they encountered during the process as being tiring, having limited opportunities, having a high burden of responsibility, and unpredictability of negativities. For example, İsmail Teacher: "Being tiring, economic inadequacies, not meeting basic needs, transportation, problems arising while obtaining permits.", Neziha Teacher: "Financial, physical fatigue, we may not have the chance to control everything in the external environment.", Bengisu Teacher: "Financial obligation, in some trips, when the student does not bring it, I personally cannot stand it and give it myself, the responsibility imposed on the teacher." With their opinions, they expressed the limitations for teachers in benefiting from out-of-school learning environments.

When the related literature studies were examined, no benefits for teachers were found. However, they expressed that the legal procedures take a long time, they have various risks, they are boring, they do not master the application methods, and they encounter limitations (Çetin, Kuş & Karatekin, 2010; Selanik Ay & Kurtdele Fidan, 2014; Ay, Anagün, & Demir, 2015; Malkoç & Kaya, 2015; Tosun, 2015; Selanik Ay & Erbasan, 2016; Topçu, 2017; Uzbilir Özçelik, 2018; Çağan, 2019; Şahin, 2019; Karbeyaz & Kurt, 2020; Nalkıran & Karamustafaoğlu, 2020; Torun, 2021; Pekin & Bozdoğan, 2021; Yaşar Çetin, 2021). It is seen that the results of the above research describing the limitations overlap with the limitations described by the teachers in this study.

Recommendations

1. In this study, although the self-efficacy beliefs of primary school teachers in organizing educational field trips to out-of-school learning environments were found to be positively high, according to the general arithmetic mean obtained from the scale, the self-efficacy beliefs of primary school teachers in organizing educational field trips to out-of-school learning environments were found to be in the "usually" dimension. In order to increase primary school teachers' self-efficacy beliefs in organizing educational field trips to out-of-school learning environments from usually to always, information can be given to administrators (school administrators, MoNE administrators, provincial administrations, etc.) who have responsibilities in minimizing the problems they encounter in organizing field trips. In addition, primary school teachers can be given information or in-service trainings about what should be done before, during and after the trip, especially guidance services in organizing educational trips to out-of-school learning environments. In addition, some of the situations that prevent primary school teachers from benefiting from out-of-school learning environments, such as materialism, official procedures, school administration, curriculum, transportation, lack of interest of institutions, are not caused by the teacher. Institutions that can be mentioned as the cause of these situations can be informed about their responsibilities regarding out-of-school learning.

2. In the study, it was determined that elementary school teachers' self-efficacy beliefs in organizing educational field trips to out-of-school learning environments varied according to their seniority levels in the profession and it was seen that the self-efficacy beliefs in organizing field trips increased as seniority increased, except for those with the highest seniority. The reasons for the downward acceleration of self-efficacy beliefs in organizing educational field trips to out-of-school learning environments in the last years of the profession can be determined through qualitative research.

References

- Akdağ, H. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yasal izin sürecini planlama. In A. Şimşek ve S. Kaymaccı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 75-94). Pegem.
- Arabacı, S., & Akgül, G. D. (2020). The views of science teachers on the use and application of out-of-school learning environments. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 276-291.
- Ata, B. (2002). *Teaching history with museums and historical places: The views of history teachers on "museum education"* [Unpublished doctoral thesis, Gazi University]. Gazi University Research Information System.
- Ay, Y., Anagün, Ş. S., & Demir, Z. M. (2015). Pre-service primary school teachers' opinions about out-of-school learning in science teaching. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 103-118.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University.
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom theory and guidelines for practice*. Routledge.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips 74 and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9, 35–245.
- Bostan Sarıođlan, A., & Küçüközer, H. (2017). Investigation of preservice science teachers' opinions regarded to outdoor school learning environments. *Journal of Research in Informal Environments*, 2(1), 1-15.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Role and importance of science and technology in education* (Publication No. 207028) [Doctoral thesis, Gazi University]. National Thesis Center.
- Bozdoğan, A. E. (2016). Development of self-efficacy belief scale for planning and organizing educational trips to out of school settings. *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(1), 111-129.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Charmaraman, L. (2013). Congregating to create for social change: urban youth media production and sense of community. *Learning, Media and Technology*, 38(1),102-115.
- Chester, M. D., & Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- Cousins, B., Ross, J., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook on qualitative research* (4th ed., pp. 269–284). Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018) *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5nd ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Çaçan F. (2019). *Investigation of social studies teachers 'opinions on the use of informal learning environments (Ađri province sample)* (Publication No. 609284) [Master thesis, Ağrı İbrahim Çeçen University]. National Thesis Center.
- Çebi, H., & Arslan, M. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı ilgi ve tutumlarına etkisi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 4(2), 1-35.
- Çetin, T., Kuş, Z., & Karatekin, K. (2010). Opinions of class and social sciences teachers about trip-observation method. *Tokat Gaziosmanpasa University The Journal of Social Sciences Research*, 5(2), 158-180.
- Çiçek, Ö., & Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522.

- DeWitt, J. E., & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.
- Dyment, J., Morse, M., Shaw, S., Smith, H. (2014). Curriculum development in outdoor education: Tasmanian teachers' perspectives on the new pre-tertiary: Outdoor leadership course. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), 82-99.
- Erten, Z., & Taşçı, G. (2016). Developing activities of out of the school learning environments for science classes, and analysing their effects on students' scientific process skills. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 18(2), 638-657.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Trans.). Anı.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Gürsoy, G. (2018). Outdoor learning environments in science education. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 623-648.
- Halligan, M. W. (2006). *Outdoor education for middle school youth: A grant proposal project* [Master of social work thesis, California State University]. Long Beach ProQuest Dissertations Publishing.
- Ho, S. (2014). The purposes outdoor education does, could and should serve in Singapore. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(2), 153-171.
- İşlek, D. (2019). An analysis of the pre-service preschool teachers' self-efficacy beliefs and views towards using museums as an educational environment. *Elementary Education Online*, 18(4), 1434-1447.
- Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). The investigation of elementary school teachers' self-efficacy beliefs in terms of various variables. *Elementary Education Online*, 16(4), 1753-1767.
- Karademir, E. (2013). *Determination of objectives realization at outdoor science education activities of teachers and pre-service teachers by the theory of planned behavior within the scope of science and technology lesson* (Publication No. 339042) [Doctoral thesis, Hacettepe University]. National Thesis Center.
- Karagül, S. (2018). The effect of layered curriculum supported with project-based learning method on students' reading and writing skills in turkish language education. *Elementary Education Online*, 17(2), 874-887.
- Karbeyaz, A., & Karamustafaoğlu, O. (2021). An investigation on classroom teachers' opinions on the contribution of out-of-school learning environments to teaching. *İstanbul Journal of Social Sciences*, 29, 1-20.
- Karbeyaz, A., & Kurt, M. (2020). The views of classroom teachers for use of out-of-school learning environments in life studies course. *International Journal of New Approaches in Social Studies (IJONASS)*, 4(1), 79-93.
- Kartal, O. Y., Temelli, D., & Şahin, Ç. (2018). An investigation into the information technology self efficacy level of secondary school maths teachers' according to gender variable. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 922-943.
- Kaspar, M. J. (1998). *Factors affecting elementary principals and teachers' decisions to support out door field trips* [Unpublished master thesis, The University of Texas]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Kaya Z. (2021). *Classroom teachers views on the use of out of school learning activities in elementary school* (Publication. 669144) [Mater thesis, Recep Tayyip Erdoğan University]. National Thesis Center.
- Kaya, İ. (2019). Investigation of self-efficacy beliefs of preschool teachers in terms of certain variables. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 345-363.
- Kisiel, J. F. (2003). Teachers, museums and worksheets: a closer look at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1): 3-21.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Primary school teachers' self efficacy. *Int. Journal of Management Economics and Business*, 8(16), 269-282.
- Kulualp, H. G. (2019). Burnout syndrome: An application on public organization. *Journal of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, (35), 211-230.
- Laçın Şimşek, C. (2011). Giriş: Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. In C. Laçın Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (pp. 1-24). Pegem.

- Malkoç, S., & Kaya, E. (2015). The usage of non-classroom environments in social studies education. *Elementary Education Online*, 14(3), 1080-1095.
- Ministry of National Education (MoNE). (2018). *Life science lesson curriculum and guide (1.2.3. Grades)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage.
- Morgan, D. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
- Nalkıran, T., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Teaching natural disasters subject in out-of-school learning environment: DEMP trip. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(2), 91-113.
- Öztürk, A. (2019). *Social studies teacher's views on outdoor education* (Publication No. 588793) [Master thesis, Niğde Ömer Halis Demir University]. National Thesis Center.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 4(2), 116-125.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Trans.). Pegem.
- Pekin, M., & Bozdoğan, A. E. (2021). Examining secondary school teachers' self-efficacy in organizing trips to out-of-school environments in terms of different variables: Sample of Tokat province. *International Journal of Turkish Educational Studies*, 2021(17), 114-133.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.
- Quay, J., & Seaman, J. (2013). *John Dewey and education outdoors: Making sense of the 'educational situation' through more than a century of progressive reforms*. Sense.
- Selanik Ay, T., & Erbasan, Ö. (2016). Views of classroom teachers about the use of out of school learning environments. *Journal of Education and Future*, (10), 35-50.
- Selanik Ay, T., & Kurtdede Fidan, N. (2014). Teacher candidates' views about using museums in social studies education. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(48), 69-89.
- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Student views about "science teaching with outdoor learning environments": Planetarium tour. *Journal of Research in Informal Environments (JRINEN)*, 1(1), 1-24.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Şahin, Ö., Gökkurt, B., & Soylu, Y. (2014). A comparison of teachers' and preservice teachers' self-efficacy beliefs regarding mathematics instruction. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, 22, 120-133.
- Şahin, S. (2019). *Social studies teachers views on travel observation techniques* (Publication No. 565239) [Master thesis, Giresun University]. National Thesis Center.
- Şimşek, A., & Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. In A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 1-13). Pegem.
- Şimşek, S. & Kayacık, G., (2024). Classroom teachers' views on out-of-school learning environments. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 25(1), 747-783.
- Taşdemir, M. (2000). Eğitimde planlama ve değerlendirme. Ocak.
- Tay, B. (2017). Hayat bilgisi: Hayatın bilgisi. In B. Tay (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi içinde* (pp. 1-37). Pegem.
- Tay, B. (2020). Okul dışı öğrenme çevrelerinde değer eğitimi. In A. Beldağ ve Z. Genç (Ed.). *Karakter ve değer eğitimi* (pp. 207-236). Pegem.
- Tay, B., & Uçuş, Ş. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde özel sektör kurumları. In A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 303-324). Pegem.
- Tay, B., & Uçuş Güldalı, Ş. (2017). Hayat bilgisi öğretiminde okul dışı öğrenme çevreleri. In B. Tay (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* (pp. 225-256). Pegem.
- Temel, F., & Kölemen, E. B. (2021). Examining preschool teachers' self-efficacy beliefs regarding organizing field trips. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 46-58.
- Topçu, E. (2017). Out of school learning environments in social studies teaching: A phenomenological research with teacher candidates. *International Education Studies*, 10(7), 1-27.

- Torun Ü. (2021). *Views of social studies teachers and preservice teachers on out of school learning* (Publication No. 686917) [Master thesis, Kırşehir Ahi Evran University]. National Thesis Center.
- Tosun, H. (2015). *Museum practises in the course of social studies* (Publication No. 407795) [Master thesis, Anadolu University]. National Thesis Center.
- Türk, Ö. (2008). *Research of self-competency and professional satisfaction of primary school teachers*. (Publication No. 220454) [Master thesis, Yeditepe University]. National Thesis Center.
- Uline, C. L., Miller, D. M., & Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness: the underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 462-483.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Uzibilir Özçelik G. (2018). *Investigation of preschool and classroom teachers' views about application of challenging experiences and self efficacy during scientific field trips* (Publication No. 517181) [Master thesis, İstanbul Aydın University]. National Thesis Center.
- Williams-Siegfredsen, J. (2012). *Understanding the danish forest school approach early years education in practice*. Routledge.
- Yarar Kaptan, S., & Beldağ, A. (2019). Evaluation of primary school teacher candidates' awareness of out-of-school learning. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 13(30), 347-366.
- Yaşar Çetin, B. (2021). *Views of school managers, teachers, students and parents about out-of-school learning* (Publication No. 685728) [Master thesis, Hacettepe University]. National Thesis Center.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım Polat, S. N. ve Gürsoy, G. (2023). Systematic review of theses on out-of-school learning environment in science education. *Journal of Research in Informal Environments (JRINEN)*, 8(1), 1-20
- Yıldızhan, Y. (2015). *Determining the needs of extensive education in turkey and the expectation of the society (Ankara case)* (Publication No.395042) [Doctoral thesis, Dumlupınar University]. National Thesis Center.

Ethics Committee Permission Information:

In this research, all rules specified within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" have been followed. Ethical approval was obtained from the Kırşehir Ahi Evran University Social Sciences and Humanities Scientific Research and Publication Ethics Committee with the following date and reference number:

Ethical Evaluation Decision Date: 25/12/2020

Ethical Evaluation Document Number: 2020/5

Application Permission Information:

Application permission was obtained from Kırşehir Governorship Provincial Directorate of National Education for the study with the letter dated 03/11/2020 and numbered 24512418-605.01-E.15976388.

Conflict of Interest:

The authors declare no personal or financial conflict of interest regarding the research addressed in this article.

Author Contribution Rates:

Author 1: 50%

Author 2: 50%

İlkokul Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Gezi Düzenleyebilme Öz Yeterlik İnançları ve Okul Dışı Öğrenmeyle İlgili Değerlendirmeleri¹

Gamze Nur Doğan², Bayram Tay³

Makale Hakkında

Geliş Tar.: 09.03.2024

Kabul: 07.11.2024

Yayın: 26.11.2024

Anahtar Kelimeler

Hayat bilgisi dersi
Okul dışı öğrenme
Öz yeterlik
İlkokul öğretmenleri

Özet

Hayat bilgisi, öğrencilerin doğal ve toplumsal ortama uyumunda gerekli olan özelliklerin kazandırıldığı bir dertir. Hem doğal hem de toplumsal çevrede öğrenmeyi içeren okul dışı öğrenmenin, hayat bilgisi dersinde kullanılmasında öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve düşünceleri belirleyici olabilecektir. Bundan dolayı araştırmada ilkokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inanç düzeyleri ile hayat bilgisi dersi kapsamında okul dışı öğrenme ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntemle desenlenen bu çalışmanın nicel boyutu kesitsel tarama modeli, nitel boyutu durum çalışması modeli ile yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemi, ölçüt örnekleme ile belirlenen 324 ve 20 ilkokul öğretmeninden oluşturulmuştur. Nicel verilerin analizinde parametrik olmayan testler, nitel verilerin analizinde içerik analizi işe koşulmuştur. İlkokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançlarının olumlu düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kazanımlara uygunluk, ulaşım imkânları, maddi boyut, öğrenciye görelilik ilkesi, güvenlik durumu gibi özellikler, okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken dikkat edilmesi gereken unsurlardır. Okul dışı öğrenme çevreleri; somut öğrenmeyi, öğrencilerin kişisel özelliklerinin gelişmesini sağlamakta, tekdüzeliği ortadan kaldırıp, öğretmenin işini kolaylaştırarak geniş gözlem olanağı ile öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlamaktadır.

Doğan, G. N. ve Tay, B. (2024). İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları ve okul dışı öğrenmeyle ilgili değerlendirmeleri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 293-336. DOI: 10.21666/muefd.1449563

Atf İçin

Montessori'ye göre eğitim, öğretmenlerin çocuklara sözcüklerle anlattıklarıyla değil, çocukların fiziksel ve sosyal çevrede geçirdikleri yaşantılarla gerçekleşir. Çocukların fiziksel ve sosyal çevrede yaşantı geçirebilmesi için öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesine ihtiyaç vardır. Geçmişten günümüze öğrenme ortamı denildiğinde akla gelen ilk yer sınıf olmuştur. Sınıf; mekânsal olarak okul içinde yer alan, öğretim etkinliklerinin yapıldığı, genellikle sırası, masası, yazı tahtası ve diğer gerekli materyallerin yer aldığı öğrenme ortamları olarak tanımlanabilir. Okul içinde yer alan spor salonları, laboratuvarlar ve işlikler (atölye) de sınıf olarak düşünülse de sınıfların öğrenme ortamları olarak popülerliğini koruduğu görülmektedir (Tay, 2020). Söz konusu sınıf ortamlarının tüm öğrenmeler için yeterli olmadıkları bilinmektedir. Bunun için okul dışı öğrenme çevrelerinin işe koşulması önemlidir. Okul dışı öğrenme; sınıfın dışında başlayan, okulun bahçesi ve civarı ile okulun sınırları dışında kalan, öğrencinin deneyimlerini merkeze alan, yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlandığı, öğrencilerin duyu organlarını işe koşmasını gerektiren, doğal ve toplumsal konularda disiplinlerarası anlayışın benimsendiği aktif öğrenme yöntemlerinden biridir. Çocuklar aktif öğrenme ile sürekli değişirler, onlar için yeni olan durumlara uyum gösterirler, bilgileri ve kavramları tekrar yapılandırır ve anlamlandırır. Bu süreç çocukların deneyimleri, denemeleri, yapılandırmaları, oynayarak öğrendikleri ile geçer. Bu kapsamda, aktif öğrenme, yaşantılar ve deneyimlerle var olmaktadır (Tay ve

¹ Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmalığında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Millî Eğitim Bakanlığı - nurgamzedogan@gmail.com - ORCID: 0000-0002-3923-1848

³ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi - bayramtay@ahievran.edu.tr - ORCID: 0000-0003-2466-1527

Uçuş Güldalı, 2017). Örneğin çocuklar mevsimleri, hikâye dinleyerek öğrenmektense hava değişimlerini deneyimleyerek, gözleyerek öğrenirler (Williams-Siegfredsen, 2012). Aktif öğrenmenin gerçekleşmesinde okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme çevreleri etkili olabilecektir. Bunun için okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilecek eğitimlerin bireysel, toplumsal, eğitimsel, iyileştirici ve çevresel hedeflere sahip olması gerekmektedir (Halligan, 2006). Bundan dolayı okul dışı öğrenmenin hayata geçilmesinde sistematik bir öğretim sürecinin işe koşulması gerektiği açıktır. Literatürde okul dışı öğrenmenin hazırlık etkinlikleri, okul dışı öğrenme çevresinde eğitim öğretim etkinlikleri ve ölçme ve değerlendirme etkinlikleri olmak üzere üç adımda gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Laçın Şimşek, 2011; Tay, 2020). Okul dışı öğrenme ile dersini işlemek isteyen öğretmenlerin söz konusu bu üç adımdan önce yapması gereken ilk iş bir karar verme sürecidir. Bu karar, dersin amacına ulaşmada kullanılabilecek en uygun okul dışı öğrenme çevresini belirlemektir. Bu adımların izlenmesi ile okul dışı öğrenmenin birçok yararı ortaya çıkabilecektir. Okul dışı öğrenme, aktif ve hareket temelli bir süreci içermekte, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların gelişimini ve öğrenmeyi desteklemekte, gönüllü organizasyonlara katılma, aktif vatandaş olma ve demokratik topluma katkılarını öğrenmede ve deneyimlemede öğrencilere gerçek olanaklar sunmakta ve öğrenciler için liderlik becerilerinin yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır (Priest, 1986; Beames, Higgins ve Nicol, 2012; Quay ve Seaman, 2013; Dymont, Morse, Shaw ve Heidi Smith, 2014; Ho, 2014). Etkili vatandaş yetiştirme, gönüllü organizasyonlara katılma, aktif vatandaş olma ve demokratik topluma katılım, doğal ve toplumsal çevreye uyum sağlama gibi özelliklerin geliştirileceği ders, hayat bilgisi dersidir.

Çocuğun kendini bilmesi ve tanınması amacıyla farklı bilim alanlarından bilgiler bir araya getirilerek oluşturulmuş ve çocuklara hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan, vatandaşlık eğitim programının ilk dersi olan hayat bilgisi dersinin (Tay, 2017) öğretim programları incelendiğinde; 1998 programı dışındaki tüm öğretim programlarda okul dışı öğrenmeye vurgu yapıldığı, özellikle 2005 yılı ve sonrasında okul dışı öğrenmenin yapılandırmacı anlayış çerçevesinde değerlendirildiği anlaşılabılır. Yapılandırmacılık, öğretmeden çok öğrenmeye dayanmaktadır. Bu öğrenme sürecinin bir problem üzerinden başlatılacağı, aktif öğrenmelerle gerçekleşeceği ve sosyal öğrenmenin prensipleriyle destekleneceği söylenebilir. Bir başka ifade ile yapılandırmacı anlayışın benimsenmesi problem çözme, aktif öğrenme ve işbirlikli öğrenme çatısında öğrenmelerin gerçekleşmesini gerektirmektedir. Bu üç özelliği aynı anda içeren öğrenme anlayışlarıyla hayat bilgisi dersinin yürütülmesi okul dışı öğrenmeyi de içine alan süreçlerin işletilmesini gerekli kılmaktadır. Hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenmenin işe koşulmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları hesaba katılmalıdır. Bandura (1995) ve Pajares (2002) bireylerin öz yeterlik inancının kaynağı olarak dört temel ögeye vurgu yapmaktadır. Bu öğeler doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin psikolojik durumu olarak tanımlanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ile ilgili hem kendi deneyimleri hem de meslektaşlarının deneyimleri, okul dışı öğrenme ile ilgili gerçekleştirdikleri etkinliklere aldıkları tepkiler ve bu tepkilere yönelik psikolojik durumları, onların okul dışı öğrenmeye karşı özyeterlik inançlarını oluşturacaktır.

Bireylerin yaptıkları bir eylemin sonuçlarına yönelik olarak sahip oldukları düşünce, onları bu eyleme benzeyen görevleri gerçekleştirmede kendi yeteneklerine olan inancını oluşturmada ve geliştirmede etkili olmaktadır (Pajares, 2002). Örnek olarak; öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimine ilişkin yetkinlikleri ve yetkinlik düzeylerine olan inançları onların öğretim sürecinde neler yapabileceklerine ilişkin karar mekanizmalarında etkili bir rol oynamaktadır. Bu karar mekanizmaları sahip oldukları yetkinliklerle özelde nitelikli bir hayat bilgisi öğretimi gerçekleştirebilmeleri için genelde ise tüm eğitim sürecini sağlıklı ve etkili bir şekilde yürütmeleri için işe koşulmaktadır. Nitekim öz yeterlik inançları bu çalışma kapsamında okul dışı öğrenme özelinde, alan yazında tartışılmaya değer bulunmuştur.

Okul dışı öğrenme ile ilgili alan yazın, konunun özellikle fen eğitimi kapsamında ele alındığını (Karademir, 2013; Erten ve Taşçı, 2016; Bostan Sarioğlan ve Küçüközer, 2017; Gürsoy, 2018; Çebi ve Arslan, 2019; Arabacı ve Akgül, 2020; Yıldırım Polat ve Gürsoy, 2023) göstermektedir. İlkokul öğretmenliği ile ilgili olarak sınıf öğretmen adayları ile bir çalışmanın yapıldığı (Ay, Anagün ve Demir, 2015), öğretmenlerin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleme öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmaların da olduğu (Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016; Çiçek ve Saraç, 2017; Uzbilir Özçelik, 2018; İşlek, 2019; Temel ve Kölemen, 2021) ve ilkokul öğretmenleri ile çalışmaların (Uzbilir Özçelik, 2018; Şimşek, ve Kayacık, 2024)

yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Bu bağlamda hayat bilgisi özelinde yapılan okul dışı öğrenme ya da gezi düzenleyebilme öz yeterlik inancı ile ilgili bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yapılan bu araştırma ile alandaki boşluğun doldurulması beklenmektedir. Bununla birlikte karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmanın bu boyutu ile de alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle çalışmanın amacı ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inanç düzeylerini farklı değişkenler üzerinden saptamak ve ilkökul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi kapsamında okul dışı öğrenme ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Hayat bilgisi dersinde ilkökul öğretmenlerinin;

1. Gezi düzenleyebilme öz yeterlik inanç düzeyleri nedir ve bu inanç düzeyleri cinsiyete ve mesleki kıdeme göre değişmekte midir?
2. Okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı sınırlandıran durumlar ile ilgili değerlendirmeleri nelerdir?
3. Okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanma adımlarında yapılması gerekenler ile ilgili değerlendirmeleri nelerdir?
4. Okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken dikkat edilecekler ile ilgili değerlendirmeleri nelerdir?
5. Okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının öğrenci açısından fayda ve sınırlıkları konularında değerlendirmeleri nelerdir?
6. Okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının öğretmen açısından fayda ve sınırlıkları konularında değerlendirmeleri nelerdir?

Yöntem

Karma yöntemle desenlenen bu araştırma baskınlık durumuna göre eşit statüye, zaman sırasına göre ardışık türe girmektedir (Greene, Caracelli ve Graham, 1989; Morgan, 2007; Creswell, 2011; Creswell, 2014; Creswell ve Creswell, 2018). Çalışmada nitel ve nicel verilere aynı oranda ağırlık verildiğinden eşit statü, önce nicel sonra nitel veri toplandığından ardışık tür işe koşulmuştur. Araştırmanın nicel yöntemle yürütülen boyutu kesitsel tarama ile gerçekleştirilmiştir. Kesitsel tarama modeli, tarama modellerinden biridir ve bu modelde verilerin toplanması aşaması tek seferde gerçekleşir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Bu çalışmada ilkökul öğretmenlerinden tek seferde veri toplanmış ve elde edilen bu veriler üzerinden betimlemelere gidilmiştir. Araştırmanın nitel yöntemle yürütülen kısmında, durum çalışması deseni işe koşulmuştur. Durum çalışmalarının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir başka deyişle ele alınan durum ile ilgili etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve bu durumun nasıl etkiledikleri ve etkili durumdan nasıl etkilendikleri detaylandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada hayat bilgisi dersi kapsamında okul dışı öğrenme çevreleri bir durum olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grupları

Araştırmanın nicel boyutunun çalışma evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde görev yapmakta olan 608 ilkökul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma evreninden amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak 324 ilkökul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Amaca uygun olarak belirlenen ölçüt seçilecek ilkökul öğretmenlerinin 1, 2 veya 3. sınıfı okutuyor olması olarak belirlenmiştir. Örnek büyüklüğünün belirlenmesinde .05 güven aralığında 1000 kişilik evrenden en az 278 kişinin seçilmesinin uygun olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bununla birlikte QuestionPro (<https://www.questionpro.com/sample-size-calculator/>) tarafından geliştirilen hesaplama aracına göre 608 kişilik bir evrenden 237 kişinin seçilmesi gerekliliği hesaplanmıştır. Bu değerler, araştırmadaki 324 kişilik örneklemin evreni yansıtmada uygun olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunu 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında Kırşehir il merkezinde görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu araştırma desenine ve konunun yapısına uygun olarak amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu bağlamda amaca uygun olarak hayat bilgisi dersini yürütmekte olan 1, 2 veya 3. sınıfı okutan ve araştırmanın nicel boyutunda veri toplanan sınıf öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyete ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

		1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üstü	Toplam
Nicel	Kadın	17	16	25	28	63	149
	Erkek	8	8	26	22	111	175
	Toplam	25	24	51	50	174	324
Nitel	Kadın	1	1	1	-	4	7
	Erkek	1	1	3	-	8	13
	Toplam	2	2	4	-	12	20

Araştırmanın nicel boyutunun örnekleminde yer alan ilkökul öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımının birbirine yakın ve yaklaşık %54'ünün 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Araştırmanın nitel boyutunun örnekleminde yer alan ilkökul öğretmenlerinin yaklaşık %60'ının 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanma Süreci

Nicel veriler, “Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” (Bozdoğan, 2016) ile toplanmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .93 olan ölçek, 30 madde ve 5’li likert tipindedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçek araştırmacılar tarafından gerekli izinler alındıktan sonra örneklem grubuna uygulanmıştır. Uygulamalar 25 ile 30 dakika arasında gerçekleşmiştir.

Nitel verilerin toplanmasında dört odak grup görüşmesi yapılmış ve bu görüşmelerin her biri yaklaşık iki saat sürmüştür. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2011) odak grup görüşmesi birbiri içine geçmiş yedi aşamadan oluşmaktadır. Çalışma, bu aşamalar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, odak grup yöntemi ile verilerin toplanmasının uygun olduğunu göstermiş, araştırma sorularından hareketle odak grup soruları hazırlanmıştır. Okul dışı öğrenme çevreleri ile ilgili literatür taranarak işe başlanmış ve 16 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Söz konusu form, Kahramanmaraş Sütçü İmam (1), Kırşehir Ahi Evran (2) ve Rize Recep Tayyip Erdoğan (1) Üniversiteleri’nden dört akademisyene gönderilmiştir. Akademisyenlerden her bir sorunun uygunluğuna yönelik (uygun, düzeltilip kullanılabilir, uygun değil) görüş ve değerlendirmeleri istenmiştir. Alınan dönütler her bir kategori için kendi kategorileriyle karşılaştırılarak free-marginal kapa değeri hesaplanmıştır. Elde edilen değer (.88) değerlendirmeciler arası yeterli uyumun olduğunu göstermiştir. Uzman görüşleri çerçevesinde sorularda anlam ve imlaya yönelik düzenleme yapılarak son şekli verilmiştir. Belirlenen sorular; tanıtma (1. soru), geçiş (2. ve 3. sorular), ana (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,13, 14 ve 15. sorular) ve kapanış sorusu (16. soru) olacak şekilde odak grup görüşmelerinde kullanılacak soru tiplerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu makalede odak grup sorularından bazılarının analizlerine, makalelerdeki kelime sınırı nedeniyle yer verilmemiştir. Soruların hazırlanmasından sonra odak grup görüşmesinin gerçekleştirileceği mekân belirlenmiştir. Odak grup görüşmelerinin 1 tanesi okul müdürünün odasında gerçekleşirken geriye kalan 3 görüşme ise üniversitenin seminer odasında gerçekleşmiştir. Odak grup görüşme kayıtları bir video ve bir ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Pilot uygulamada 5 ilkökul öğretmeni yer alırken asıl uygulamalarda 20 ilkökul öğretmeni yer almıştır. Katılımcılara görüşmenin amacı, ne zaman, nerede, saat kaçta yapılacağı yeri, saati ve günü belirtilerek katılımcılar davet edilmiştir. Odak grup eş zamanlı bireysel mülakatların bir toplamı olmaktan ziyade moderatörün besleyici rolü sayesinde konuşmanın aktığı bir grup tartışmasıdır (Patton, 2018). Tanımdan hareketle bir odak grup görüşme sırasında konuşmacılar kadar moderatörün de önemli bir yeri olduğunu, süreçteki yönetiminin araştırma verilerini etkileyebileceği söylenebilir. Glesne (2012) odak grup görüşmesinde, araştırmacıların moderatör niteliklerine sahip olması gerektiğini, görüşme sırasında hem görüşmeyi yönetmenin hem de notlar tutmanın zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmanın pilot uygulamasının moderatörlüğünü bu çalışmadaki ikinci yazar (tez danışmanı), geriye kalan dört odak grup görüşmesininkini birinci yazar (tez öğrencisi) yönetmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel yöntem kullanılan kısmında verilerin normal dağılım gösterip göstermediği; varyasyon katsayısı, Skewness, Kurtosis, Kolmogorov-Smirnova / Shapiro-Wilk, Histogram ve

Detrended Grafiğine bakılmıştır.Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuca bağlı olarak nicel verilerin analizinde non-parametrik testlerden, Mann Whitney U testi, Ki-kare (χ^2) testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Hesaplanan ortalama değerlerin yorumlanmasında grup değer aralığı belirlenmiştir. $a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ formülü (Taşdemir, 2000) ile 4.20 ile 5 arası “her zaman”, 3.39 ile 4.19 arası “genellikle”, 2.58 ile 3.38 arası “bazen”, 1.77 ile 2.57 arası “nadiren”, 1 ile 1.76 arası “hiçbir zaman” şeklinde oluşmuştur. Nitel boyutta elde edilen veriler transkript edilmiş ve MAXQDA 12 programı üzerinden içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde açık yaklaşım benimsenerek kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Bu kod ve temalar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılarak analiz birimlerine ait kategoriler kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda kodlar ve temaların güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) formülü kullanılarak .93 olarak hesaplanmıştır. Bu adımda elde edilen bulgular frekans grafikleri ve tablolarla sunulmuş ve yorumlanmıştır. Yorumlama sırasında katılımcıların ifadelerinden alıntılara yer verirken “Burak Öğretmen” veya “Dudu Öğretmen” şeklinde kodlar kullanılmıştır. Kodlarda yer alan isimler katılımcılara verilen takma adları ifade etmektedir.

Bulgular

İlkokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeyleri hem verilerin ağırlık ve nitelik grup sınırları ile hem de anlamlılık düzeyi ile tespit edilmiştir. İki yolla verilerin analiz edilmesinin nedeni çalışmanın karma desen ile yürütülüyor olmasından dolayı nitel ve nicel veri setlerinin birbirini yordaması, açıklaması, karşılaştırması ve bütünleştirmesini yapmaktır.

İlkokul Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri (Verilerin Ağırlık ve Nitelik Grup Sınırları)

İlkokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlendiği ölçek maddelerine verilen cevaplara ilişkin sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Maddeleri	M	SD	Düzye
Gezi yerinde öğrencilere rehberlik etmekte zorlanırım*	4.14	.94	Genellikle
Gezi yerindeyken öğrencilerin çalışma yapraklarını cevaplamalarını sağlamada zorlanırım*	4.03	1.03	Genellikle
Gezi alanında öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayarak pratik beceriler kazanmalarını sağlayabilirim	3.97	1.24	Genellikle
Gezi esnasında öğrencilerin sosyal etkileşimde bulunmalarını sağlayabilirim	4.19	1.14	Genellikle
Gezi yerinde öğrencilere eğlenerek öğrenme fırsatı sağlamada zorluk çekerim*	4.05	1.14	Genellikle
Öğrenci sayısı fazla olsa bile gezi alanında kontrolü sağlayabilirim	3.81	1.20	Genellikle
Gezi sonrasında gezinin amaçlarına ne derece ulaştığının tespit etmede zorluk çekerim*	4.31	.95	Her Zaman
Okul dışı çevrelere etkili bir gezi düzenlemek için gerekli adımları bilirim	4.04	1.18	Genellikle
Gezi yerinin genelini ya da odaklanılacak objeleri dersle ilişkilendirmede zorluk çekerim*	4.29	.98	Her Zaman
Gezi esnasında öğrencilerin somut deneyimler kazanmalarını sağlayabileceğimden emin değilim*	4.25	1.05	Her Zaman
Gezi esnasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilirim	4.20	.93	Her Zaman

Tablo 4. (devamı)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Düzye
Gezi öncesi öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesinde yeterli olamayacağımı düşünüyorum*	4.16	1.26	Genellikle
Gezi alanında öğrencilere olumlu ve sıcak bir şekilde yaklaşabileceğime inancım tamdır	4.45	.96	Her Zaman
Gezi öncesi plan (gidiş yolu, süresi, ulaşım vasıtaları, hareket saatleri, öğrenci sayıları, gezi ücretleri vs.) hazırlamada zorlanacağımı düşünüyorum*	4.27	1.10	Her Zaman
Geziden döndükten sonra geziyi öğrencilerimle değerlendirmede (tartışma, proje, kompozisyon vs.) zorluk çekmem	3.81	1.46	Genellikle
Gezi sürecinde kullanılacak olan araçların (tanıtım broşürü, çalışma yaprakları, bilgi testleri vs.) hazırlanmasında zorlanmam	3.65	1.38	Genellikle
Bir günden fazla sürecek geziler için öğrencilerin konaklama ihtiyaçlarını giderebileceğimden emin değilim*	3.75	1.18	Genellikle
Gezi alanında öğrencileri çeşitli sorularla yönlendirip bilgiye ulaşmalarını sağlamada kendime güvenirim	4.49	.82	Her Zaman
Okul dışı çevrelere çok rahatlıkla gezi düzenleyebileceğime inanıyorum	4.31	.91	Her Zaman
Yapılacak gezi öncesi gerekli kişileri (öğrenci velileri, okul idaresi vs.) bilgilendirebilirim	4.65	.75	Her Zaman
Gezi için gerekli izinlerin alınmasında (öğrenci velileri, okul idaresi vs.) güçlük çekerim*	4.31	1.02	Her Zaman
Gezi öncesi öğrencilere gerekli açıklamaları (niçin gidilecek, ne tür çalışmalar yapılacak, uyulması gereken kurallar vs.) yaparken yetersiz kalabilirim*	4.40	1.07	Her Zaman
Gezi alanında öğrencilerin motivasyonlarını üst düzeyde tutmakta zorluk çekerim*	4.44	.88	Her Zaman
Bir günden fazla sürecek geziler için öğrencilerin beslenme ihtiyaçlarını giderebilirim	4.15	1.18	Genellikle
Gezide çekilen fotoğrafların okul panolarında sergilenmesi noktasında güçlük çekerim*	4.50	.95	Her Zaman
Gezi öncesi gerekli rehber ihtiyacını karşılayabilirim	4.19	1.02	Genellikle
Öğrenci ailelerine yapılmış olan geziyle ilgili bilgi vermede zorlanmam	3.70	1.59	Genellikle
Gezi yerinden (varsa) randevuların alınması ve gezi yerindeki yetkililerin bilgilendirilmesinde (öğrenci sayısı, gezi günü, saati vs.) güçlük çekmem	3.77	1.48	Genellikle
Geziden elde ettiğim bilgi ve deneyimle daha sonra yapılacak geziler için etkili fikir ve düşünceler ortaya koyabilirim	4.48	.83	Her Zaman
Okul dışı çevrelere gezi düzenlemek için yeterli tecrübeye sahip olduğumu düşünüyorum	4.35	.87	Her Zaman
Toplam	4.17	.54	Genellikle

*Olumsuz ifade içerir maddelerdir ve test çevirme işlemi yapılmış sonuçları içermektedir.

Tablo 2'ye göre ilköğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanlarının ortalaması 4.17'dir ve buna göre inanç düzeyi "genellikle" düzeyindedir. Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracındaki 30 sorudan 15'ine "her zaman", diğer 15 soruya da "genellikle" boyutunda cevaplar verildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddenin "Yapılacak gezi öncesi gerekli kişileri (öğrenci velileri, okul idaresi vs.) bilgilendirebilirim." (4.65=Her zaman) olduğu görülmektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Gezi sürecinde kullanılacak olan araçların (tanıtım broşürü, çalışma yaprakları, bilgi testleri vs.) hazırlanmasında zorlanmam." (3.65=Genellikle) olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda ilköğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerinin "genellikle" boyutunda olduğu belirlenmiştir.

İlkokul Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnançları (Anlamlılık Düzeyi)

İlkokul öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanları ortalaması Ki-kare (χ^2) testine tabi tutulmuştur. Bununla ilgili veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

	Gözlenen n	Beklenen n	Artık	df	χ^2	p
En düşük	1	5.4	-4.4	59	117.111	.000
En yüksek	16	5.4	10.6			

Tablo 3'e göre ilkökul öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek için hesaplanan Ki-kare değerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2 = (sd = 59, n = 324) 117.111, p < .05$). Buna göre ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançları olumlu düzeyde yüksektir.

Cinsiyetlerine Göre İlkokul Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

İlkokul öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanları ortalamasının cinsiyete göre anlamlı farkı test edilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyete İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	149	159.13	23710.00	12535.000	.550
Erkek	175	165.37	28940.00		

Tablo 4'e göre ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeyleri puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur ($U=12535.000; p > .05$). İlkokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzey puanları kadın ya da erkek olmalarına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki Kıdemlerine Göre İlkokul Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

İlkokul öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanları ortalamasının kıdeme göre anlamlı farkı testi ve sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

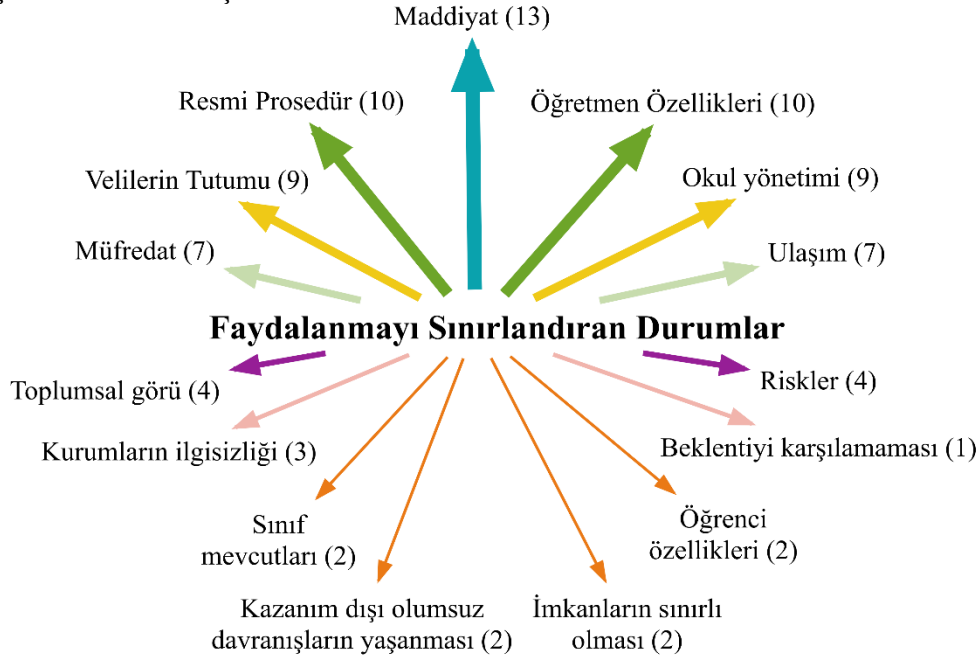
Tablo 5. Mesleki Kıdeme İlişkin Sonuçlar

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	df	χ^2	p	Dunn's İkili Çiftler Testi
1-5 yıl	25	103.00	4	17.015	.002	
6-10 yıl	24	181.15				1-5 yıl<6-10 yıl
11-15 yıl	51	185.83				1-5 yıl<11-15 yıl
16-20 yıl	50	181.34				1-5 yıl<16-20 yıl
21 yıl ve üstü	174	156.22				

Tablo 5'e göre ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzey puanları ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark vardır ($\chi^2=17.015; p < .05$). Anlamlı farkın hangi kıdem düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için yapılan parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testlerinden Dunn's ikili çiftler testine göre anlamlı farkın 1-5 yıl kıdemdeki öğretmenlerle 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdemdeki öğretmenler arasında 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdemdeki öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. En üst kıdemdekiler hariç olmak üzere kıdem arttıkça gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancının arttığı söylenebilir.

Hayat Bilgisi Dersinde Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanmayı Sınırlandıran Durumlar

Hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı sınırlandıran durumlara yönelik bulgular Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanmayı Sınırlandıran Durumlar

İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretiminde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı sınırlandıran durumlardan “maddiyat” on üç kez ile en çok ifade edilen kategori olmuştur. “Resmi prosedür”, “öğretmen özellikleri” onar kez “velilerin tutumu”, “okul yönetimi” dokuz kez “müfredat”, “ulaşım” yedişer kez “toplumsal görüş”, “riskler” dörder kez “kurumların ilgisizliği” üçer kez ifade edilirken “beklentiyi karşılamaması” kategorisi kendi içinde “yapılan etkinliklerin başarısız olması” alt kategorisine ayrılıp ikişer kez ifade edilmiştir. “İmkânların sınırlı olması”, “sınıf mevcutları”, “kazanım dışı olumsuz davranışların yaşanması” ve “öğrenci özellikleri” ikişer kez ile en az ifade edilen kategoriler olmuştur.

İlkokul öğretmenlerinin görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

İsmail Öğretmen: “Müfredat, konu yoğunluğu, ekonomik sıkıntılar, bürokratik izinler, ulaşım, servis sorunu, sistemin getirdiği zorunluluk.”

Ramazan Öğretmen: “... gezi düzenlenen kurum ve kuruluşların ilgisiz tavırları.”

Nur Öğretmen: “Güvenlik, öğretmenin ve idarecinin risk almak istememesi, maddi sıkıntılar, okul idaresinin olumsuz tutumu, öğretmenin olumsuz tutumu karşılaştığımız sınırlılıklar.”

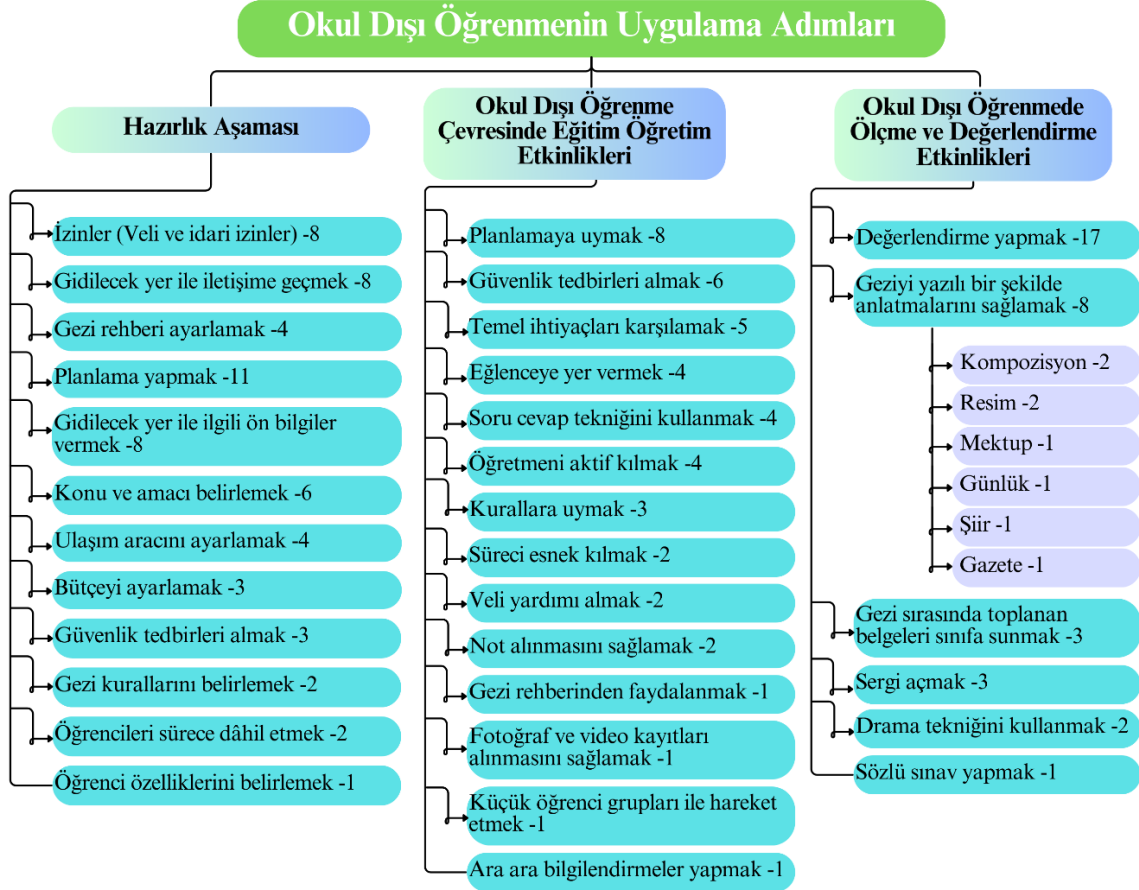
Huriye Öğretmen: “... öğrenci özellikleri, veli izinleri, maddi sıkıntılar, bürokrasi, öğretmenin isteksiz olması sınırlandıran durumlar arasında.”

Hamza Öğretmen: “Yaşanılan bölgelerde yeterli okul dışı öğrenme çevrelerinin bulunmaması, kazanım dışı olması, eğitim gezilerinin toplum tarafından doğru algılanmaması, geziye bakış açısı...”

Dudu Öğretmen: “Veli tutumu, beklentiyi karşılamaması...”

Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanma Adımları

Hayat bilgisi dersinde ilkököl öğretmenlerinin; okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanma adımlarında yapılması gerekenler ile ilgili değerlendirmelerine yönelik bulgular Şekil 2’de sunulmuştur:



Şekil 2. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanmada Adımlar

İlkokul öğretmenlerine göre okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmada hazırlık aşamasında yapılması gerekenler 11, okul dışı öğrenme çevresinde eğitim öğretim etkinliklerinde yapılması gerekenler 14 ve okul dışı öğrenmede ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde yapılması gerekenler 6 kategoride betimlemiştir. Hazırlık aşamasında yapılacaklar; planlama yapmak, izinler almak, gidilecek yer ile iletişime geçmek, gidilecek yer ile ilgili ön bilgiler vermek, konu ve amacı belirlemek, ulaşım aracını ayarlamak, bütçeyi ayarlamak, güvenlik tedbirleri almak, gezi kurallarını belirlemek, öğrencileri sürece dâhil etmek ve öğrenci özelliklerini belirlemektir.

Okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanırken yapılacaklar; planlamaya uymak, güvenlik tedbirleri almak, temel ihtiyaçları karşılamak, eğlenceye yer vermek, soru cevap tekniğini kullanmak, öğretmeni aktif kılmak, kurallara uymak, süreci esnek kılmak, veli yardımı almak, öğrencilerin not alınmasını sağlamak, gezi rehberinden yararlanmak, fotoğraf ve video kayıtları alınmasını sağlamak, küçük öğrenci grupları ile hareket etmek ve ara ara bilgilendirmeler yapmaktır.

Okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalandıktan sonra yapılacaklar ise; değerlendirme yapmak, geziyi yazılı bir şekilde anlatmalarını sağlamak, kompozisyon ve resim, mektup, günlük, şiir ve gazete, gezi sırasında toplanan belgeleri sınıfa sunmak, sergi açmak, drama tekniğini kullanmak ve sözlü sınav yapmaktır.

İlkokul öğretmenlerinin düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak ifadelerine örnekler:

Zeynep Öğretmen: “Öğrenciler için yemek yenilecek yer önceden hazırlanmalı, planlar yapılmalı, gerekli yerlerden izinler alınmalıdır.”

İsmail Öğretmen: “Hedef belirlenmeli, veli, idare izinleri alınmalı, gezi planı hazırlanmalı ve kişisel ihtiyaçlar karşılanmalıdır. Hava durumuna önceden bakılmalı ve öğretmen gezi yerini önceden gidip fiziki şartlarını kontrol etmelidir.”

Bengisu Öğretmen: “Veli izni alınmalı ve gerekli yazışmalar yapılmalıdır. Gezi yapılacak yer öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Öğretmen ön hazırlık yaparak olası durumlara karşı önlemler alınmalıdır. Gezi yapılacak yerden beklentiler ilgili yerlere bildirilmeli rehber ayarlanmalıdır. Öğrencinin ön bilgileri kontrol edilmelidir.”

Neziha Öğretmen: “Plana göre hareket edilmeli yeri geldiğinde esnek davranılmalı gezi eğlenceli hale getirilmelidir.”

Hamza Öğretmen: “Gezi sırasında da bilgilendirmeler yapılmalı, yapılan planlamaların sırasının dışına çıkılmamalı, küçük gruplar oluşturulmalıdır.”

Murat Öğretmen: “Gezi anında fotoğraf ve video çekmeye özen gösteririm. Güvenliğe özen gösterilmelidir. Rehber kullanılmalı ve gezi sırasında notlar alınmalıdır.”

Yunus Öğretmen: “Öğrenci süreçte çok sıkılmamalı, zevk ve eğlence boyutu unutulmamalı.”

Burak Öğretmen: “Resim çizdirilebilir, şiir veya kompozisyon yazdırılabilir, drama yaptırılabilir.”

Hasan Öğretmen: “Çocuklara neler hissettiklerini eve gittiklerinde yazıp bana getirmelerini isterim. Gezi amacına ulaşmış mı, eksik yaptığımız şeyler var mı bunları belirlemeye çalışırım.”

Simge Öğretmen: “Mektup yazdırılabilir, albüm yaptırılabilir.”

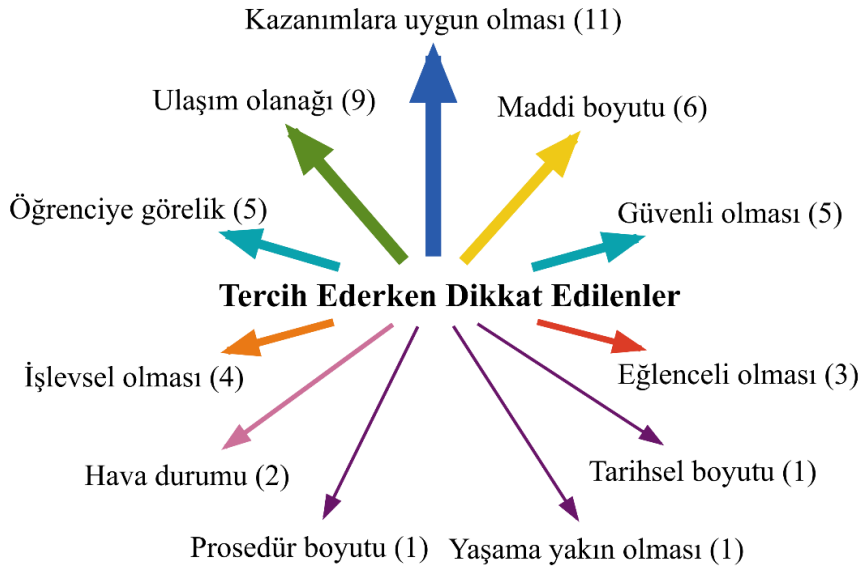
Hatice Öğretmen: “Hayal ettirilmelidir, günlük tutturulabilir, gezi köşesi oluşturulabilir, gazete çıkarılabilir.”

Ramazan Öğretmen: “Geri dönüt almak için sorular yönelterek amaca ulaşip ulaşılmadığını tespit ederim. Gezi sırasında en çok akıllarında kalan yerleri anlatmalarını isterim.”

Nur Öğretmen: “Drama yaptırılıp diğer sınıflara sunulabilir. Resim çalışması yaptırılabilir. Okulda sergi açılabilir.”

Okul Dışı Öğrenme Çevrelerini Tercih Ederken Dikkat Edilenler

Okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken dikkat edilenler ile ilgili bulgular Şekil 3’te sunulmuştur:



Şekil 3. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerini Tercih Ederken Dikkat Edilenler

Şekil 3’e göre ilkökul öğretmenleri okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken 11 kategori altında toplanan özellikleri dikkate almaktadırlar. Bu kategorilerden “kazanımlara uygunluk” ifadesi 11 kez ile en çok ifade edilen kategori olmuştur. Bu kategoriyi 9 kez ile “ulaşım olanağı”, 6 kez ile “maddi boyutu”, 5 kez ile “öğrenciye görelilik” ve “güvenli olması” 4 kez ile işlevsel olması, 3 kez ile “eğlenceli olması”, 2 kez ile “hava durumu” takip ederken “yaşama yakın olması”, “tarihsel boyutu” ve “prosedür boyutu” 1 kez ile en az ifade edilen kategoriler olmuştur.

İlkökul öğretmenlerinin düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak ifadelerine örnekler:

Yunus Öğretmen: “Öncelikle kazanımlara uygun olmasına dikkat ediyorum.”

Murat Öğretmen: “Öğretici olmasına, yaşama yakın olmasına ve güncel ziyaretler yapmaya özen gösteririm. Gündemde olan yerlere gezi düzenlenebilir.”

Zeynep Öğretmen: “İlk olarak ekonomik, güvenli ve müfredat ile alakalı yerler olmasına dikkat ediyorum.”

Derya Öğretmen: “Güvenli olması, yakın olması ve müfredat ile alakalı olmasına dikkat ederim.”

Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğrenci ve Öğretmen Açısından Faydaları ve Sınırlılıkları

Araştırmanın nitel veriler ile toplanan dördüncü ve beşinci alt problemine (Hayat bilgisi dersinde ilkökul öğretmenlerinin; okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının öğrenci ve öğretmen açısından fayda ve sınırlılıkları konularında değerlendirmeleri nelerdir?) yönelik bulgular Şekil 4’te sunulmuştur:



Şekil 4. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğrenci ve Öğretmen Açısından Faydaları ve Sınırlılıkları

Şekil 4’e göre ilkökul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini kullanmalarının öğrenci açısından faydalarına yönelik düşüncelerinin 15, sınırlılıklarına yönelik düşüncelerinin 13 kategori altında toplandığı görülmektedir. Faydalarına ilişkin kategorilerden kişisel özellikleri gelişir ve somut öğrenme gerçekleşir en çok ifade edilenlerdir. Bunları sosyal gelişimi, bilginin kalıcılığını, ilgi ve motivasyonu, merak duygusunu artırır, araştırma becerilerini, istendik davranışları, lider özelliğini geliştirir, öğrenmeyi kolaylaştırır, eğlenerek öğrenme gerçekleşir, çevreyi tanır, yeni öğrenmeler gerçekleşir, vizyon katar ve öğrenmeleri pekişir kategoriler izlemiştir.

İlkökul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini kullanmalarının öğrenciler açısından sınırlılıkları; yanlış bilgi edinimi, maddi sıkıntılar, fiziksel yorgunluk, katılmayan

öğrencilerin varlığı, zaman sıkıntısı, güvenlik sorunları, müdahaleye maruz kalmak, sağlık sorunları olan öğrenciler, ilgilerini çekmemesi, öğrenciye göre olmaması, öğrencilerde özgüven gelişimini olumsuz etkilemesi, kazanım dışına çıkılması ve kalabalık sınıflar şeklindedir.

İlkokul öğretmenlerinin düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak ifadelerine örnekler:

Muhammed Öğretmen: “Gördüklerinin ve yaşadıklarının daha kalıcı olmasını sağlar, özgüvenleri gelişir, odaklanmaları kolaylaşır, araştırma ve inceleme becerileri gelişir.”

Hatice Öğretmen: “Empati duygusu gelişmiş olur, algıları daha açık hale gelir. Sosyal becerileri gelişir. Kişisel gelişimine katkı sağlar. Liderlik becerileri gelişir. Pasif öğrencilerin daha aktif olmalarını sağlar.”

Dudu Öğretmen: “Öğrenciler yanlış bilgiler edinebilirler ve sağlık sorunu olan öğrenciler ortamda sorun yaşayabilirler.”

Hasan Öğretmen: “Çocukları sosyal çevreye çıkardığımız için olumsuz örnekler ile de karşı karşıya getirmiş oluyoruz.”

Hatice Öğretmen: “Biz her ne kadar kontrol altında tutmaya çalışsak bile olumsuz ortamlar ile karşı karşıya kalabilirler. Serbest zaman tanıdığımızda gözetim dışında çocuğun zararlı şeyler yemesi olumsuz durumlar yaratabilir.”

Zeynep Öğretmen: “Katılmayan öğrenciler açısından sıkıntı olabilir.”

Mehmet Öğretmen: “Öğrenci ilgisine göre konu, kazanım dışına çıkabilir.”

İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini kullanmalarının öğretmen açısından hem faydalarına hem de sınırlılıklarına yönelik düşünceleri 9’ar kategori altında toplanmıştır.

Faydalarına ilişkin kategoriler; tekdüzeliği ortadan kaldırır, öğretmenin işini kolaylaştırır, yeni bilgiler öğrenir, davranışları gözlemler, zaman kazanır, kalıcı öğrenmeyi sağlar, öğrencilere rol model olur, motivasyonu artırır, daha çok öğrenciye hitap eder olarak ortaya çıkmıştır. Sınırlılıklarına yönelik kategoriler ise imkânların sınırlı olması, yorucu olması, sorumluluk, grup hâkimiyeti, bürokrasi, güvenlik problemleri, olumsuzlukların kestirilememesi, ulaşım sorunları ve yeterli bilgiye sahip olmamasıdır.

İlkokul öğretmenlerinin düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak ifadelerine örnekler:

Ahmet Öğretmen: “Öğretmenin işini kolaylaştırır, tekdüzeliği ortadan kaldırır.”

Murat Öğretmen: “Öğrenmelerin eğlenceli hale gelmesini sağlar, kalıcı öğrenmeler gerçekleşir ve öğretmeni materyal hazırlamaktan kurtarır.”

Burak Öğretmen: “Öğretmenin kendini geliştirmesini sağlar.”

Dudu Öğretmen: “Öğretmede bu gezilerde yeni bilgiler öğrenme fırsatı bulabilir ve aynı zamanda öğrencilere model olarak aktif öğrenmeyi gerçekleştirir.”

Huriye Öğretmen: “Öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı bulur. Bilmediklerinin farkına varır.”

Mustafa Öğretmen: “Zaman kazanır, davranışları gözlemlene şansı yakalar.”

İsmail Öğretmen: “Yorucu olması, ekonomik yetersizlikler, temel ihtiyaçların karşılanmaması, ulaşım, izinler alınırken sorunlar çıkması.”

Neziha Öğretmen: “Maddi, fiziksel yorgunluk, dış ortamdaki her şeyi kontrol etme şansımız olmayabilir.”

Hatice Öğretmen: “Sorumluluk, maddi yükümlülük.”

Bengisu Öğretmen: “Maddi yükümlülük bazı gezilerde öğrenci getirmediğinde şahsen dayanamayıp kendim veriyorum, öğretmene yüklenen sorumluluk.”

Hasan Öğretmen: “İzinlerin alınırken sorunlar çıkması.”

Mustafa Öğretmen: “Yeterli imkânlar sağlanmadığında öğretmen tek kalabilir.”

Ahmet Öğretmen: “Gruplarla yapılacak öğrenmede kontrol zorlaşır.”

Sonuç ve Tartışma

İlkokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları olumlu düzeyde yüksektir ve ölçekten elde edilen genel aritmetik ortalamaya göre de öz-yeterlik inançları “genellikle” boyutundadır. İlkokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde değişmediği sonucuna ulaşılrken öğretmenlerin meslekteki kıdem düzeylerine göre anlamlı düzeyde değiştiği tespit edilmiştir. Araştırmada en üst kıdemdekiler hariç olmak üzere kıdem artıkça gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancının arttığı görülmüştür. Bu sonucun alan yazında Temel ve

Kölemen'in (2021), Pekin ve Bozdoğan'ın (2021) çalışma sonuçları ile örtüştüğü görülürken Sontay, Tutar ve Karamustafaoglu'nun (2016) ve Uzibilir Özçelik'in (2018) çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Bandura (1995) ve Pajares (2002) bireylerin öz yeterlik inancının kaynağı olarak; doğrudan deneyimleri, dolaylı yaşantıları, sözel ikna ve bireylerin psikolojik durumları olarak açıkladığı görülmektedir. Bu noktadan hareket ile elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçların daha net anlaşılması için öz-yeterlik inancına kaynaklık eden bu dört öge ile tartışılmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

1-5 yıl arası deneyime sahip ilkökul öğretmenlerinin en düşük düzeyde sıra ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Bu noktada 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançları arasında çıkan anlamlı farklılığın nedeni olarak öz-yeterlik inancına kaynaklık eden, öğretmenlerin doğrudan deneyimi ve dolaylı yaşantıları gösterilebilir. Nitekim meslek hayatının ilk yıllarında olan öğretmenler için doğrudan deneyim ve dolaylı yaşantıların henüz olgunlaşmadığı ve onlara yeterli düzeyde deneysel kaynak sağlamadığı çıkarımı yapılabilir. Usher ve Pajares (2008) var olan öz yeterlik inançların geçmiş deneyimleri ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Bandura (1986) bireylerin sergiledikleri performans sonucu elde ettikleri deneyimlerin onların öz yeterlik inanç düzeylerini olumlu yönde arttırdığını ifade ettiği görülmektedir. Bununla birlikte alan yazında mesleki deneyim ile öğretmen öz-yeterliğinin ilişkili olduğunu betimleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Chester ve Beaudin, 1996; Cousins, Ross ve Gadalla, 1996; Kartal, Temelli ve Şahin, 2018). Bu çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlar incelendiğinde ölçekte yer alan "geziden elde ettiğim bilgi ve deneyimle daha sonra yapılacak geziler için etkili fikir ve düşünceler ortaya koyabilirim" maddesinin puan ortalamasının her zaman düzeyinde çıkması çalışma sonucu ile alan yazında ortaya konan öz yeterlik inanç düzeyinin bireylerin sahip oldukları deneyimler ile doğru orantılı olduğu savını desteklediği çıkarımı yapılabilir. Bunun yanında alanyazında mesleki deneyim ile özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösteren çalışmalar da vardır (Şahin, Gökçurt ve Soylu, 2014; Kaya, 2019). Yapılan bu çalışmalardaki öz yeterlik düzeylerinin doğrudan okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları ile ilgili olmaması, özyeterlik ile mesleki deneyim arasındaki ilişki üzerine yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu gösterebilir.

Buna karşın 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden düşük çıktığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerindeki ivmenin 20 yıldan sonraki meslek hayatlarından itibaren negatif yönde seyretmesi öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki doyum noktasına erişmesi ile açıklanabilir. Türk (2008), yaptığı bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre farklılaştığını, öz yeterlik inancı ile mesleki doyum arasında düşük seviyede ters yönlü bir ilişki tespit etmiştir. Nitekim bireyler doğası gereği somut ya da soyut, sözel ya da sözsüz iletişim, olay, olgu ve çatışmalardan etkilenebilen bir canlıdır (Kulualp, 2019; Karagül, 2018). Bu bağlamda alan yazında öğretmenlerinin mesleki hayatları boyunca psikolojik olarak birçok faktörden etkilendiği ortaya konmuştur (Korkut ve Babaoğlu, 2012; Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Uline, Miller ve Tschannen Moran, 1998). 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin onlara kıyasla daha az deneyime sahip öğretmenlere göre daha fazla mesleki deformasyona maruz kaldığı düşünüldüğünde çalışma sonucu elde edilen bulguların alan yazınla örtüştüğü söylenebilir. Nitekim Bandura (1995) ve Pajares (2002) öz yeterlik inancına kaynaklık eden öğeleri açıklarken psikolojik durumu öz yeterlik inancına kaynaklık eden temel faktörlerden biri olarak sıralamışlardır. Bu noktadan hareket ile 20 yıl ve üzere mesleki kıdeme sahip olan ilkökul öğretmenleri düşünüldüğünde eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerindeki aşağı yönlü ivmenin sebebi olarak, ilkökul öğretmenlerinin meslek hayatları boyunca yaşadıkları ve karşı karşıya kaldıkları olumsuz durumlar gösterilebilir. Nitekim bu süreçte yaşadıkları her aksilik ve olumsuz deneyim onların psikolojik durumlarını negatif yönde etkilediği çıkarımı yapılabilir. Çalışma kapsamında düşünüldüğünde puan ortalaması düşük çıkan maddeler için öğretmenlerin süreçte yaşadıkları olumsuz deneyimlerin buna etki ettiği söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerine göre hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı sınırlandıran durumlar; maddiyat, resmi prosedür, öğretmen özellikleri, velilerin tutumu, okul yönetimi, müfredat, ulaşım, toplumsal görüş, riskler, kurumların ilgisizliği, beklentiyi karşılamaması,

imkânların sınırlı olması, sınıf mevcutları, kazanım dışı olumsuz davranışların yaşanması ve öğrenci özellikleridir.

Araştırmaya katılan ilkököl öğretmenleri, okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı sınırlandıran durumlardan ilkinin maddiyat ikincisini ise resmi prosedür olarak belirtmişlerdir. Nitekim Kaspar (1998) yaptığı bir araştırmada özellikle devlet okullarındaki ilkököl öğretmenlerini bilimsel alan gezisi yapmaktan alıkoyan engellerden birinin bütçe konuları olduğunu tespit etmiştir. Konu ile ilgili olarak Derya kodlu öğretmen “Ekonomik sıkıntılar, müfredat, bürokratik izinler, ulaşım, veli beklentisi, yöneticilerin öğretmenlerin yanında olmaması... Sınıflar oldukça kalabalık bu tarz etkinlik yapmak istediğimizde öğretmen tek başına yeterli olmuyor.”, İsmail kodlu öğretmen “Müfredat, konu yoğunluğu, ekonomik sıkıntılar, bürokratik izinler, ulaşım, servis sorunu, sistemin getirdiği zorunluluk.”, Simge kodlu öğretmen “Maddi sıkıntılar en büyük problem ücretsiz olan gezilere herkes katılmak isterken para devreye girdiğinde katılım azalıyor. Sonra ise bürokrasi devreye giriyor. İnsanların gezi karşısındaki tutumları, yöneticilerin bakış açısı öğrenmeye karşı olan tutumları da sınırlılıkları arasında. Küçük ilçelerde ayrıca çocukları il dışına geziler düzenlemeye layık görülmediğini hissediyorum. Kazanımlar işlenmeden önce gezi talebinde bulunuyoruz bundan aylar geçiyor ancak cevap alabiliyoruz hali ile kazanımın zamanı geçmiş oluyor.” görüşlerini ifade etmişlerdir. Okul dışı öğrenme çevreleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı bazı çalışmalarda da benzer bulguların yer aldığı ve öğretmenlerin branş fark etmeksizin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmak istediklerinde karşılarına çıkan sınırlılıkların maddi boyut, resmi prosedür, zaman sıkıntısı, müfredat yoğunluğu ve veli tutumu olduğu görülmektedir (Şahin, 2019; Pekin ve Bozdoğan, 2021; Torun, 2021; Yaşar Çetin, 2021).

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri okul dışı öğrenmenin uygulama adımlarında yapılması gereken iş ve işlemlerdir. İlkokul öğretmenleri, hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmada hazırlık aşamasında 12, okul dışı öğrenme çevresinde eğitim öğretim etkinlikleri 14 ve okul dışı öğrenmede ölçme ve değerlendirme etkinlikleri 6 ana başlıkta ifade etmişlerdir. İlkokul öğretmenlerine göre okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmada uygulama adımları başlıklar halinde aşağıdaki gibidir.

Hazırlık aşamasında yapılacaklar şunlardır: izinler (veli ve idari izinler), gidilecek yer ile iletişime geçmek, gezi rehberi ayarlamak, planlama yapmak, gidilecek yer ile ilgili ön bilgiler vermek, konu ve amacı belirlemek, ulaşım aracını ayarlamak, bütçeyi ayarlamak, güvenlik tedbirleri almak, gezi kurallarını belirlemek, öğrencileri sürece dâhil etmek ve öğrenci özelliklerini belirlemek,

Okul dışı öğrenme çevresinde eğitim öğretim etkinlikleri şunlardır: planlamaya uymak, güvenlik tedbirleri almak, temel ihtiyaçları karşılamak, eğlenceye yer vermek, soru cevap tekniğini kullanmak, öğretmeni aktif kılmak, kurallara uymak, süreci esnek kılmak, veli yardımı almak, not alınmasını sağlamak, gezi rehberinden faydalanmak, fotoğraf ve video kayıtları alınmasını sağlamak, küçük öğrenci grupları ile hareket etmek ve ara ara bilgilendirmeler yapmak

Okul dışı öğrenmede ölçme ve değerlendirme etkinlikleri şunlardır: değerlendirme yapmak, geziyi yazılı bir şekilde anlatmalarını sağlamak (kompozisyon, resim, mektup, günlük, şiir, gazete), gezi sırasında toplanan belgeleri sınıfa sunmak, sergi açmak, drama tekniğini kullanmak ve sözlü sınav yapmak.

İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmadan önce yapılması gerekenler ile ilgili yukarıda belirttikleri unsurların tamamının alan yazında okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmadan önce yapılması gerekenler şeklinde betimlendiği anlaşılmaktadır (Ata, 2002; Bozdoğan, 2007; Laçın Şimşek, 2011; Tay, 2020). Bununla birlikte ilkököl öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmadan önce yapılması gerekenlerde ilk sırayı “izinler” başlığının aldığı görülmektedir. Alan yazında özellikle izinler ile ilgili bir kitap bölümünün yer alması (Akdağ, 2015) öğretmenlerin vurgusunun ne denli yerinde olduğunu göstermektedir. Nitekim odak grup görüşmelerinin tamamında öğretmenlerin izinler konusunu ön plana çıkardığı ve Muhammed, Huriye, Burak, Zeynep, Hasan, Murat, İsmail, Yunus, Ramazan, Bengisu ve Simge öğretmenlerin bu konuyu özellikle belirttikleri görülmüştür.

Araştırmada kullanılan ölçekte yer alan “Gezi öncesi öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesinde yeterli olmayacağımı düşünmüyorum.” maddesine öğretmenlerin “nadiren” “Gezi öncesi plan (gidiş yolu, süresi, ulaşım vasıtaları, hareket saatleri, öğrenci sayıları, gezi ücretleri vs.) hazırlamada zorlanacağımı düşünüyorum.” maddesine “hiçbir zaman” “Gezi öncesi öğrencilere gerekli açıklamaları (niçin gidilecek, ne tür çalışmalar yapılacak, uyulması gereken kurallar vs.) yaparken yetersiz kalabilirim.”

maddesine “hiçbir zaman” “Gezi öncesi gerekli rehber ihtiyacını karşılayabilirim.” maddesine “genellikle” “Gezi yerinden (varsa) randevuların alınması ve gezi yerindeki yetkililerin bilgilendirilmesinde (öğrenci sayısı, gezi günü, saati vs.) güçlük çekmem.” maddesine ise “genellikle” düzeyi ile cevap verdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmadan önce yapılması gerekenleri uygulamaya koyabilecekleri, öz yeterlik düzeyindeki ilgili maddelere verdikleri cevaplar ile anlaşılabilir. Başka bir deyişle ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine yapılacak etkinliklerin öncesinde yapılması gerekenlerle ilgili olarak yeterli öz yeterlik düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanırken yapılması gerekenleri 14 maddede ifade ettikleri görülmektedir. Bu maddelerden “planlama yapmak” başlığı ilkökul öğretmenleri tarafından sekiz kez ifade edilmiştir. Nitekim gezinin öğretmen hazırlanmış olduğu plan çerçevesinde olması onun daha sistemli olarak sürdürülmesini sağlar (Tay ve Uçuş, 2015). Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerden Burak Öğretmen: “Plana uygun hareket edilmeli. Öğrencilere soru sorma rahatlığı verilmeli, yeri geldiğinde öğretmen dikkatlerini çekmek, merak uyandırmak için kazanımlara uygun soru sormalıdır.” ve Huriye Öğretmen: “Plana uygun hareket edilmeli ve yeri geldiğinde esnetmeler yapılmalıdır. Süre kısıtlı olduğu durumlarda önemli görülmesi gereken yerlere öncelik verilmelidir.” ifadelerinde buldukları görülmektedir. Gürsoy (2018) çalışmasında gezi öncesi yaşanan sorunların, gezi esnasında keyif alınmamasına ve gezi sürecinin gereksiz görülmesine neden olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle gezi anının iyi geçmesi için gezi öncesinin de iyi planlanması gerektiği söylenebilir. Aşağıda yer alan Hatice öğretmenin ifadelerinden de gezi öncesinin gezi sürecini etkileyeceğine dair örnek ifade olarak yer verilebilir. Hatice Öğretmen: “Öğretmen gezi öncesinde iyi dinlenmiş olmalıdır. Öğretmen ve partnerleri (veli, yönetici, rehber) gezi esnasında pozitif olmalıdır. Gezi sırasında gerekli yönlendirmeler güzel ayarlanmalıdır. Kazanımlara uygun sorular yeri geldiğinde sorulmalı açıklamalar yapılmalıdır. Gereksiz anlatımlardan kaçınılmalıdır. Bazı gezilerde öğrencilere not almaları için imkânlar verilebilir ama il dışı gezilerde zaman kaybı ve yük olabiliyor defter kalem taşımak.” DeWitt ve Storksdieck (2008) bilimsel alan gezilerinde; gezi kurgusunun özgün olmasının, gezi adımlarının özenle belirlenmiş olmasının, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmasının ve gezi planının hazırlanmasının büyük önem taşıdığını ve gezi için hazırlanan kurgunun eksiksiz bir şekilde uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Söz konusu özelliklerin ilkökul öğretmenleri tarafından da ifade edildiği görülmektedir.

Araştırmada kullanılan ölçekte yer alan “Gezi yerinde öğrencilere rehberlik etmekte zorlanırım” maddesine “nadiren” “Gezi yerindeyken öğrencilerin çalışma yapraklarını cevaplamalarını sağlamada zorlanırım” maddesine “nadiren” “Gezi alanında öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak pratik beceriler kazanmalarını sağlayabilirim” maddesine “genellikle” “Gezi esnasında öğrencilerin sosyal etkileşimde bulunmalarını sağlayabilirim” maddesine “genellikle” “Gezi yerinde öğrencilere eğlenerek öğrenme fırsatı sağlamak zorluk çekerim” maddesine “nadiren” “Öğrenci sayısı fazla olsa bile gezi alanında kontrolü sağlayabilirim” maddesine “genellikle” “Gezi esnasında öğrencilerin somut deneyimler kazanmalarını sağlayabileceğimden emin değilim” maddesine “hiçbir zaman” “Gezi esnasında öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirebilirim” maddesine “her zaman” “Gezi alanında öğrencilere olumlu ve sıcak bir şekilde yaklaşabileceğime inancım tamdır” maddesine “her zaman” “Gezi esnasında öğrencilere çeşitli sorular yönlendirip bilgiye ulaşmalarını sağlamada kendime güvenirim.” maddesine “her zaman” “Gezi alanında öğrencilerin motivasyonlarını üst düzeyde tutmakta zorluk çekerim” maddesine ise “hiçbir zaman” düzeyi ile cevap verdikleri tespit edilmiştir. Öz yeterlik inanç ölçeğindeki söz konusu maddelere ilkökul öğretmenlerinin verdikleri cevaplar ile odak grup görüşmelerinde belirttikleri özelliklerin birbirini desteklediği söylenebilir. Nitekim ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanırken yapılması gerekenleri doğru betimlemiş olmaları ile okul dışı öğrenme çevrelerine gezi düzenleyebilme öz yeterlik ölçeğinde yer alan gezi sırasında yapılması gerekenlere yönelik inanç düzeyleri birbirini açıklar durumdadır. Başka bir deyişle ilkökul öğretmenlerinin dışı öğrenme çevrelerinde yapılacaklar ile ilgili yeterli öz yeterlik düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan gezilerin, en uygun öğrenme deneyimini sağlaması için ziyaret öncesi ve sonrası aktivitelerle desteklenmesinin oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Kisiel, 2003). Açıklamadan hareketle ilkökul öğretmenleri, okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan gezilerin etkililiğini artırmak için gezi sonrasında yapılması gerekenleri literatüre uygun olarak yaptıklarını

belirtmişlerdir (Ata, 2002; Bozdoğan, 2007; Laçın Şimşek, 2011; Tay, 2020). Bununla birlikte öğretmenlerin 17 kez “değerlendirme yapılmalı” ifadesini kullandıkları görülmektedir. Bu değerlendirmeyi sadece not vermek olarak düşünmeyip Hasan öğretmenin “Çocuklara neler hissettiklerini eve gittiklerinde yazıp bana getirmelerini isterim. Gezi amacına ulaşmış mı, eksik yaptığımız şeyler var mı bunları belirlemeye çalışırım.” ifade ettiği gibi gezinin amacına ulaşmış olup olmadığını anlamak açısından da önemli olacaktır. Değerlendirme boyutunun Mustafa öğretmenin belirttiği gibi “Değerlendirme (gezi anında, aralarında, gezi sonrasında)” tek boyutlu olmaması da olayların sıcağı sıcağına değerlendirilmesini sağlayıp bir sonraki geziler için tecrübe olacağı düşünülebilir.

İlkokul öğretmenlerinin söylemleri incelenecek olursa Burak Öğretmen: “Resim çizdirilebilir, şiir veya kompozisyon yazdırılabilir, drama yaptırılabilir.” Nur Öğretmen: “Drama yaptırılıp diğer sınıflara sunulabilir. Resim çalışması yaptırılabilir. Okulda sergi açılabilir.” ve Murat Öğretmen: “Gezi sırasında çekilen fotoğrafları sınıfta sunmak, sergi açmak. Sınıfta soru cevaplı değerlendirmeler yapıp çocuklarda nasıl bir etki bıraktığını tespit etmek gerekir.” ifadelerinde öğrencilerin sosyal gelişimini destekleyecek ve disiplinlerarası çalışmalar yapmalarını önerdikleri görülmektedir.

Araştırmada kullanılan ölçekte yer alan “Gezi sonrasında gezinin amaçlarına ne derece ulaştığını tespit etmekte zorluk çekerim” maddesine öğretmenlerin “hiçbir zaman”, “Geziden döndükten sonra geziyi öğrencilerimle değerlendirmede (tartışma, proje, kompozisyon vs.) zorluk çekmem” maddesine “genellikle” “Gezide çekilen fotoğrafların okul panolarında sergilenmesi noktasında güçlük çekerim” maddesine ise “hiçbir zaman” düzeyi ile cevap verdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilkökuller öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalandıktan sonra yapılması gerekenler ile ilgili öz yeterlik düzeylerinin odak grup görüşmelerindeki betimlemeleri ile birbirini desteklediği görülmektedir.

İlkokul öğretmenlerine göre hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken dikkat edilmesi gerekenler; kazanımlara uygunluk, ulaşım olanağı, maddi boyutu, öğrenciye görelilik, güvenli olması, işlevsel olması, eğlenceli olması, hava durumu, yaşama yakın olması, tarihsel boyutu ve prosedür boyutudur.

Araştırmanın bulgularına göre ilkökuller öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken dikkat edilmesi gereken özelliklerden “kazanımlara uygunluk” özelliğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Tay ve Uçuş’a göre (2015) öğrenme temalarını içinde barındıran bazı soyut kavramlar ya da çocuklar için yeterince içselleştirip anlamlandırılmayan durumlar, alan gezisi yoluyla derinlemesine öğrenilerek içselleştirilmesi sağlanabilir. Öğrenme temaları içinde yer alan soyut kavramlar kazanımların soyut kavramları barındırdığını işaret etmektedir. Kazanımlarda yer alan bu soyut kavramların öğrenciler tarafından içselleştirilmesinde okul dışı öğrenme çevrelerinin önemi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken dikkat edilmesi gereken özelliklerden kazanımlara uygunluk boyutunun dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Örneğin Bengisu öğretmen “Kazanımlar açısından fayda zarar ilişkisine bakarak yani bu kazanımı okulda da kazandırabilirim okul dışında da hangisi daha verimli olur.” ifadesiyle okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken dikkat edilmesi gereken ilk özelliğin kazanımlara uygunluk olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte alan yazında okul dışı öğrenme çevreleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı bazı çalışmalarda da benzer bulguların yer aldığı ve öğretmenlerin branş farketmeksizin okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken ders konularına ve öğrenci seviyesine uygun, öğrenmeyi destekleyen, aktif öğrenme imkanları sağlayan, ulaşımı kolay yerleri tercih ettikleri tespit edilmiştir (Çetin, Kuş ve Karatekin, 2010; Malkoç ve Kaya, 2015; Yaşar Çetin, 2021).

İlkokul öğretmenleri, hayat bilgisi dersinde kullanılacak okul dışı öğrenme çevrelerinin öğrencilere sağlayacağı faydaları; kişisel özellikleri ve istedik davranışlar gelişir, somut öğrenme, eğlenerek öğrenme ve yeni öğrenmeler gerçekleşir, sosyal gelişimi, bilginin kalıcılığını, merak duygusunu, ilgi ve motivasyonu artırır, araştırma becerilerini ve lider özelliğini geliştirir, öğrenmeyi kolaylaştırır, çevreyi tanır, vizyon katar ve öğrenmeleri pekişir şeklinde betimlemişlerdir.

Öğrenci açısından sınırlılıkları ise yanlış bilgi edinimi, maddi sıkıntılar, fiziksel yorgunluk, katılamayan öğrencilerin varlığı, zaman sıkıntısı, güvenlik sorunları, müdahaleye maruz kalmak, sağlık sorunları olan öğrenciler, ilgilerini çekmemesi, öğrenciye göre olmaması, öğrencilerde özgüven gelişimi, kazanım dışına çıkılması ve kalabalık sınıflar olarak ifade edilmiştir.

Okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalandıktan sonra öğrenciler açısından birtakım faydalar ve sınırlılıklar ile karşılaşılabilmektedir. İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme

çevrelerinin kullanımının öğrenci açısından sağlayacağı faydalarından ilkinin “kişisel özellikleri gelişir” şeklinde betimledikleri görülmektedir. Şimşek ve Kaymakçı (2015) okul dışı öğretim dersinin genel amaçlarının ve kazanımlarının gerçekleşmesini sağlarken öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönden gelişimine katkı sağlamakta olduğunu ifade etmiştir. İlkokul öğretmenlerinin söylemlerine bakıldığında ise Bengisu Öğretmen: “Özgüveni gelişir. Çevreyi tanır ve yaşadığı çevreye hâkim olur. İletişim becerilerini geliştirir. Sosyalleşmeyi sağlar. Konuların somutlaşmasına yardımcı olur. Düşünme becerilerini geliştirir. Birlikte hareket etme becerisini geliştirir.” ve Mustafa Öğretmen: “Öğrenci lider kimlik kazanır, konuşmayı tartışmayı öğrenir, istedik davranışları gelişir, çevreyi tanır, sanal değil gerçek hayatı öğrenir yetenekleri gelişir.” öğrencilerde gelişmesini bekledikleri kişisel özellikleri sıraladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin betimledikleri diğer faydalar ise somut öğrenme gerçekleşir, sosyal öğrenmeleri gelişir, bilginin kalıcılığı artar, ilgi ve motivasyonları artar, eğlenerek öğrenirler şeklinde devam etmektedir. Charmaraman (2013) öğrencilerin sadece akademik başarı anlamında değil, sosyo-kültürel anlamda da desteklenmesini sağlayarak okul dışı öğrenmenin önemini arttırılabileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin betimledikleri okul dışı öğrenmenin faydaları arasında yer alan öğrencilerin sosyal öğrenmelerini geliştirme ve çevreyi tanımalarına fırsat vermenin onların sosyo-kültürel anlamda da desteklenmesini sağladığı ve böylece okul dışı öğrenmenin önemini betimlendiği söylenebilir.

İlkokul öğretmenleri, okul dışı öğrenme çevrelerinin sahip olduğu sınırlılıkları nedeniyle zaman zaman okul dışı öğrenme çevrelerinden yararlanmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu sınırlılıkları maddi boyut, fiziksel yorgunluk, yanlış bilgi edinimleri, zaman alıcı olması şeklinde betimledikleri görülmektedir. Sınırlılıkları ile ilgili İsmail kodlu öğretmen “Yapılan programın etkili olmaması sebebi ile olumsuz davranışlar kazanması. Tüm öğrencilerin izin alamaması geride kalan öğrenciler için sınırlılık oluşturur.”, Murat kodlu öğretmen “Güvenlik sorunu yaşanması, yanlış örnekler ile karşı karşıya kalmaları.” ve Derya kodlu öğretmen “Çocukları sınırlandırmış oluyoruz (fazla uyarılar yaparak örneğin şuraya gitme bunu yapma vb. şekilde)” düşüncelerini ifade etmişlerdir.

İlgili alan yazın çalışmaları incelendiğinde birçok araştırmada öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli görüşleri alınarak okul dışı öğrenme ortamlarının faydaları ve sınırlılıklarının tespit edildiği görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda öğrenci açısından faydalar; değer öğretimi sağladığı, araştırma ve sorgulama becerisi kazandırdığı, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin güçleneceği, dikkat çekici olması, eğlenceli olması, bilgilendirici ve öğrenmelerin kalıcı olacağı, bilgi, beceri ve duyuşsal boyutlarda gelişim sağlanacağı, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı yakaladıkları, dersi pekiştirme ve tekrar etme şansının yakalayacakları, soyut konuların somutlaştığı, bilimsel süreç becerilerini kazandıkları şeklinde sıralanabilir. Sınırlılıklar ise; yasal işlemlerin uzun sürmesi, çeşitli riskler barındırması, sınıf mevcudunun fazla olması, müfredat yoğunluğunun fazla olması, sürenin kısıtlı olması, ders saatlerinin yetersiz olması, veli desteğinin olmaması, ulaşım imkânlarının kısıtlı olması gibi sınırlılıklardır (Çetin, Kuş ve Karatekin, 2010; Behrendt ve Fraklin, 2014; Selanik Ay ve Kurtdede Fidan, 2014; Ay, Anagün ve Demir, 2015; Malkoç ve Kaya, 2015; Tosun, 2015; Yıldızhan, 2015; Selanik Ay ve Erbasan, 2016; Topçu, 2017; Uzbilir Özçelik, 2018; Çağan, 2019; Öztürk, 2019; Şahin, 2019; Yarar Kaptan ve Beldağ, 2019; Karbeyaz ve Kurt, 2020; Nalkıran ve Karamustafaoğlu, 2020; Karbeyaz ve Karamustafaoğlu, 2021; Kaya, 2021; Torun, 2021; Pekin ve Bozdoğan, 2021; Yaşar Çetin, 2021). Söz konusu çalışmalarda elde edilen yukarıdaki sonuçlar ile yapılan bu araştırmanın sonuçlarının örtüştüğü anlaşılmaktadır.

İlkokul öğretmenleri hayat bilgisi dersinde kullanılacak okul dışı öğrenme çevrelerinin öğretmenlere sağlayacağı faydaları; tekdüzeliği ortadan kaldırır, öğretmenin işini kolaylaştırır, yeni bilgiler öğrenir, davranışları gözlemler, zaman kazanır, kalıcı öğrenmeyi sağlar, öğrencilere rol model olur, motivasyonu artırır ve daha çok öğrenciye hitap eder olarak ve öğretmenler açısından sınırlılıklarını; imkânların sınırlı olması, yorucu olması, sorumluluk, grup hâkimiyeti, bürokrasi, güvenlik problemleri, olumsuzlukların kestirilememesi, ulaşım sorunları ve yeterli bilgiye sahip olmama şeklinde ifade etmişlerdir.

Her ne kadar okul dışı öğrenme etkinlikleri öğrenciler için yapılırsa da öğretmenlerin de süreç sonunda kazandıkları faydalar ve süreç boyunca yaşadıkları sınırlandırıcı durumlar olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenleri hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme çevrelerinin, dersleri tek düzelikten kurtaracağını belirtmişlerdir. Nitekim Mehmet öğretmen “Konuları sıkıcılıktan tek düzelikten kurtarır, motive olmalarını sağlar.” sözleriyle bu durumu gözler önüne sermektedir. İlkokul öğretmenleri okul dışı öğrenme sayesinde yeni bilgiler öğrendiklerini, zaman kazandıklarını,

öğrencileri daha iyi gözlemlene şansı yakaladıklarını, daha çok öğrenciye ulaşım, motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. Süreç boyunca karşılaştıkları sınırlılıkları ise yorucu olduğunu, imkânlarının kısıtlı olduğu, sorumluluk yükünün fazla olması, olumsuzlukların kestirilmediği şeklinde ifade etmişlerdir. Örneğin İsmail öğretmen: “Yorucu olması, ekonomik yetersizlikler, temel ihtiyaçların karşılanmaması, ulaşım, izinler alınırken sorunlar çıkması.”, Nezih öğretmen: “Maddi, fiziksel yorgunluk, dış ortamdaki her şeyi kontrol etme şansımız olmayabilir.”, Bengisu öğretmen: “Maddi yükümlülük bazı gezilerde öğrenci getirmediğinde şahsen dayanamayıp kendim veriyorum, öğretmene yüklenen sorumluluk.” görüşleri ile okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmada öğretmenler açısından sınırlılıkları ifade etmişlerdir.

İlgili alan yazın çalışmaları incelendiğinde öğretmenlere sağlayacağı faydalara rastlanılmamıştır. Fakat sınırlılık konusunda yasal işlemlerin uzun sürmesi, çeşitli riskler barındırması, sıkıcı olduğu, uygulama metodlarına hakim olmadıkları, sınırlılıklarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir (Çetin, Kuş ve Karatekin, 2010; Selanik Ay ve Kurtde Fidan, 2014; Ay, Anagün ve Demir, 2015; Malkoç ve Kaya, 2015; Tosun, 2015; Selanik Ay ve Erbasan, 2016; Topçu, 2017; Uzbilir Özçelik, 2018; Çaçan, 2019; Şahin, 2019; Karbeyaz ve Kurt, 2020; Nalkıran ve Karamustafaoğlu, 2020; Torun, 2021; Pekin ve Bozdoğan, 2021; Yaşar Çetin, 2021). Sınırlılıkların betimlendiği yukarıdaki araştırma sonuçları ile bu çalışmada öğretmenlerin betimledikleri sınırlılıkların örtüştüğü görülmektedir.

Öneriler

1. Bu çalışmada ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları olumlu düzeyde yüksek çıkmasına karşın ölçekten elde edilen genel aritmetik ortalamaya göre ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançları “genellikle” boyutunda olduğu ortaya çıkmıştır. İlkokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarını genellikle boyutundan her zaman boyutuna yükseltebilmek için gezi düzenlemede karşılaştıkları sorunların en aza indirilmesinde sorumlulukları bulunan yöneticilere (okul idarecileri, MEB yöneticileri, il yönetimleri vb.) bilgilendirmeler yapılabilir. Bunun yanında ölçekte genellikle ya da nadiren düzeyinde ortaya çıkan maddeler ile ilgili olarak ilkökul öğretmenlerine okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenlemede rehberlik hizmetleri başta olmak üzere gezi öncesi, sırası ve sonrası yapılması gerekenler hakkında bilgilendirmeler ya da hizmet içi eğitimler verilebilir. Bunun yanında ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmasına engel olan durumların ki bunlardan bazıları maddiyat, resmi prosedür, okul yönetimi, müfredat, ulaşım, kurumların ilgisizliği gibi öğretmenden kaynaklanmayan durumlardır. Bu durumların sebebi olarak belirtilebilen kurumların okul dışı öğrenme ile ilgili üzerlerine düşen sorumlulukları yapmaları konusunda bilgilendirmeler yapılabilir.

2. Çalışmada ilkökul öğretmenlerin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarının meslekteki kıdem düzeylerine göre değiştiği tespit edilmiş ve en üst kıdemdekiler hariç olmak üzere kıdem arttıkça gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancının arttığı görülmüştür. Meslekteki son yıllarında okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarının aşağı doğru ivmelenmesinin nedenleri yapılacak olan nitel araştırmalarla belirlenebilir.

Kaynakça

- Akdağ, H. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yasal izin sürecini planlama. A. Şimşek ve S. Kaymaccı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 75-94). Pegem.
- Arabacı, S. ve Akgül, G. D. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 276-291.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin “müze eğitimine” ilişki görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Gazi Üniversitesi Akademik Veri Yönetim Sistemi.
- Ay, Y., Anagün, Ş. S. ve Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 103-118.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Prentice Hall.

- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University.
- Beames, S., Higgins, P. ve Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom theory and guidelines for practice*. Routledge.
- Behrendt, M. ve Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips 74 and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9, 35–245.
- Bostan Sarioğlan, A. ve Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi* (Tez No. 207028) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bozdoğan, A. E. (2016). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Charmaraman, L. (2013). Congregating to create for social change: urban youth media production and sense of community. *Learning, Media and Technology*, 38(1),102-115.
- Chester, M. D. ve Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- Cousins, B., Ross, J. ve Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook on qualitative research* (4th ed., pp. 269–284). Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2018) *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5nd ed.). Sage.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Çaçan F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin informal öğrenme ortamlarının kullanımı ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Ağrı İli Örneği)* (Tez No. 609284) [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çebi, H. ve Arslan, M. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı ilgi ve tutumlarına etkisi. *Yıldız Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-35.
- Çetin, T., Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemine ilişkin görüşleri. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 158-180.
- Çiçek, Ö. ve Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522.
- DeWitt, J. E. ve Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.
- Dymont, J., Morse, M., Shaw, S., Smith, H. (2014). Curriculum development in outdoor education: Tasmanian teachers' perspectives on the new pre-tertiary: Outdoor leadership course. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), 82-99.
- Erten, Z. ve Taşçi, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638-657.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçinođlu (Çev.). Anı.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. ve Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274.
- Gürsoy, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 623-648.
- Halligan, M. W. (2006). *Outdoor education for middle school youth: A grant proposal project* [Master of social work thesis, California State University]. Long Beach ProQuest Dissertations Publishing.

- Ho, S. (2014). The purposes outdoor education does, could and should serve in Singapore. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(2), 153-171.
- İşlek, D. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzelerin eğitim ortamı olarak kullanılmasına ilişkin öz-yeterlik inançlarının ve görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1434-1447.
- Kaçar, T. ve Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767.
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi* (Tez No. 339042) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karagül, S. (2018). Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2). 874-887.
- Karbeyaz, A. ve Karamustafaoglu, O. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretime katkısı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 1-20.
- Karbeyaz, A. ve Kurt, M. (2020). Hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 4(1), 79-93.
- Kartal, O. Y., Temelli, D. ve Şahin, Ç. (2018). Ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 922-943.
- Kaspar, M. J. (1998). *Factors affecting elementary principals and teachers' decisions to support out door field trips* [Unpublished master thesis, The University of Texas]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Kaya Z. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda okul dışı öğrenme etkinliklerinin kullanılmasına yönelik görüşleri* (Tez No. 669144) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 345-363.
- Kisiel, J. F. (2003). Teachers, museums and worksheets: a closer look at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1): 3-21.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282.
- Kulualp, H. G. (2019). Tükenmişlik sendromu: Kamu kuruluşu çalışanları üzerine bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 211-230.
- Laçın Şimşek, C. (2011). Giriş: Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi içinde C. Laçın Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (ss. 1-24). Pegem.
- Malkoç, S. ve Kaya, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanımı. *İlköğretim Online*, 14(3). 1080-1095.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu (1.2.3. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>
- Miles, M. B. ve Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage.
- Morgan, D. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
- Nalkıran, T. ve Karamustafaoglu, O. (2020). Doğal afetler konusunun okul dışı öğrenme ortamında öğretimi: AFAD gezisi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 91-113.
- Öztürk, A. (2019). *Okul dışı öğrenmeye ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* (Tez No. 588793) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 4(2), 116-125.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). Pegem.

- Pekin, M. ve Bozdoğan, A. E. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021(17), 114-133.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*. 17(3), 13-15.
- Quay, J. ve Seaman, J. (2013). *John Dewey and education outdoors: Making sense of the 'educational situation' through more than a century of progressive reforms*. Sense.
- Selanik Ay, T. ve Erbasan, Ö. (2016). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Journal of Education and Future*, (10), 35-50.
- Selanik Ay, T. ve Kurtdede Fidan, N. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 69-89.
- Sontay, G., Tutar, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 1(1), 1-24.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Şahin, Ö., Gökkurt, B. ve Soylu, Y. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 120-133.
- Şahin, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gezi-gözlem tekniğine ilişkin görüşleri* (Tez No. 565239) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 1-13). Pegem.
- Şimşek, S. ve Kayacık, G., (2024). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 747-783.
- Taşdemir, M. (2000). Eğitimde planlama ve değerlendirme. Ocak.
- Tay, B. (2017). Hayat bilgisi: Hayatın bilgisi. Tay, B. (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss. 1-37). Pegem.
- Tay, B. (2020). Okul dışı öğrenme çevrelerinde değer eğitimi. A. Beldağ ve Z. Genç (Ed.). *Karakter ve değer eğitimi* içinde (ss. 207-236). Pegem.
- Tay, B. ve Uçuş, Ş. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde özel sektör kurumları. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 303-324). Pegem.
- Tay, B. ve Uçuş Güldalı, Ş. (2017). Hayat bilgisi öğretiminde okul dışı öğrenme çevreleri. Tay, B. (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss. 225-256). Pegem.
- Temel, F. ve Kölemen, E. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerin alan gezisi düzenlemeye ilişkin öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 46-58.
- Topçu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: öğretmen adayları ile fenomenolojik bir çalışma. *International Education Studies*, 10(7), 1-27.
- Torun Ü. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik görüşleri* (Tez No. 686917) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tosun, H. (2015). *Hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilen müze uygulamaları* (Tez No. 407795) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. (Tez No. 220454) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uline, C. L., Miller, D. M. ve Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness: the underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 462-483.
- Usher, E. L. ve Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Uzbilir Özçelik G. (2018). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin bilimsel alan gezisi yapmaya ilişkin öz-yeterliklerinin ve yaparken yaşadıkları zorluklar hakkında görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 517181) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Williams-Siegfredsen, J. (2012). *Understanding the danish forest school approach early years education in practice*. Routledge.

- Yarar Kaptan, S. ve Beldağ, A. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeye ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 347-366.
- Yaşar Çetin, B. (2021). *Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri* (Tez. No. 685728) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım Polat, S. N. ve Gürsoy, G. (2023). Fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamına ilişkin yapılan tezlerin sistematik derlemesi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 8(1), 1-20
- Yıldızhan, Y. (2015). *Okul dışı eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve toplumun beklentisi (Ankara ili örneği)* (Tez No.395042) [Doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Etik Kurul İzin Bilgileri:

Bu araştırmada, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan aşağıdaki tarih ve sayıyla etik onay alınmıştır:

Etik Değerlendirme Karar Tarihi: 25/12/2020

Etik Değerlendirme Belge Numarası: 2020/5

Uygulama İzin Bilgileri:

Çalışma için Kırşehir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 03/11/2020 tarih ve 24512418-605.01-E.15976388 sayılı yazıyla uygulama izni alınmıştır.

Çıkar Çatışması:

Bu makalede ele alınan araştırmayla ilgili olarak yazarların hiçbir kişisel veya finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranları:

1. Yazar: %50
2. Yazar: %50

Evaluation of the Curriculum Implemented in the German Language and Literature Undergraduate Program Based on Students' Opinions: The Case of Firat University

Fatma Karaman¹

About the Article

Received: 19.08.2024

Accepted: 07.10.2024

Published: 26.11.2024

Keywords

Higher education,
Curriculum,
German language and literature,
Language skills.

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the German language teaching program implemented in the Firat University German Language and Literature undergraduate program in line with the experiences and opinions of the students and to make suggestions for the improvement or development of the curriculum by determining the efficiency and purpose of the curriculum in line with the obtained data. To achieve this aim, phenomenology method, one of the qualitative research methods, was preferred in the study. The research group of this study consists of 1st, 2nd, 3rd and 4th year students studying in the German Language and Literature undergraduate program at Firat University who have experience related to the subject of the study. The data of this study were obtained by semi-structured interview technique. The data obtained by using the interview technique in the study were analyzed by descriptive analysis method. It has been determined that the curriculum implemented in the German language and literature undergraduate program generally contributes positively to German grammar according to all participants, but does not contribute to the use of the language. It has been concluded that the implemented curriculum does not serve the purpose of the undergraduate program in terms of the acquisition of language skills, literature and linguistics courses. It has been found that the official program and the implemented program are different from each other. In this context, it is suggested that the German language and literature curriculum of Firat University be updated by taking into account the data obtained from the study, the curriculum of other universities, and the conditions and expectations of today's business and educational world of German language and literature.

For Citation

Karaman, F. (2024). Evaluation of the curriculum implemented in the German language and literature undergraduate program based on students' opinions: The case of Firat University. *MSKU Journal of Education*, 11(2), 337-374. DOI: 10.21666/muefd.1535543

Introduction

In the past, learning a foreign language was considered important by country administrators, high-level officials, and people doing scientific research or doing business with foreign countries. In our country, including during the Ottoman Empire, there was a need for people who spoke many foreign languages. The teaching and learning process of the German language also first coincides with the Ottoman period. German language teaching began at the language school established in 1864 during the Ottoman Empire (Akgüneş & Sabuncuoğlu, 2020). Throughout history, bilateral relations with Germany have continued in areas such as military, politics and trade. As a result, with the intensification of political relations between the German Empire and the Ottoman Empire in the 19th century, German was first considered a compulsory course in the Military Academy (Can, 2020). Today, when the departments in universities in Turkey are examined, it is seen that there are undergraduate programs in German language in three departments: German Language Teaching, Translation and Interpreting, and German Language and Literature. The foundations of the German Language and Literature department in our country were laid between 1935-1936 at Ankara University Faculty of Language, History and Geography, and in 1942 at Istanbul University Faculty of Letters (Tapan & Kuruyazıcı, 2020). During the process, departments

¹ Firat University- fatmakaraman33@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0461-5593>

continued to be opened at other universities in Turkey. It is understood that by 2024, there will be undergraduate programs in German Language and Literature at 13 universities. These universities are: Akdeniz, Ankara, Atatürk, Aydın Adnan Menderes, Ege, Fırat, Hacettepe, Istanbul, Marmara, Sakarya, Selçuk, Sivas Cumhuriyet and Tekirdağ Namık Kemal University (ÖSYM, 2021). Most of the undergraduate students currently studying in these departments are the same as the student profile in the founding years. As Tapan and Kuruyazıcı stated in their 2020 study, “The students of this first phase were those who had learned German in schools in Turkey, in German classes, had no experience in Germany, and had difficulty understanding, speaking, and writing German. Since they had difficulty in the classes, the program had to include courses that would improve their language skills in addition to theoretical courses”. In this case, it is important to reconsider the role of the curriculum, which is prepared by taking into account the readiness level, knowledge, skills and deficiencies of the target audience, in order for the undergraduate program to achieve the expected outcomes. Because the content of the curriculum and determining the rights and wrongs in its implementation are as important as the foreign language itself.

The curriculum aims to provide students with the knowledge and skills they may need in life (Güzel & Karadağ, 2013). Achieving the targeted skills in the German Language and Literature department depends on the correct study of the curriculum. Observation of the curriculum is necessary to determine whether changes are made to the curriculum, because the curriculum may need to be updated or changed over time. As Güzel and Karadağ stated, if the content of the program falls short of meeting the requirements of the age or if negative findings are obtained from observations regarding the application, the curriculum may need to be updated or changed entirely (2013).

It is inevitable to make changes in the curriculum due to the developments in the field of education, the change and increase in goals, and the changing needs of society, business and students (Karaman, 2018). Due to many reasons such as renewed field knowledge, changing characteristics and expectations of the target audience, and changes in technology and the age, the creation of new programs or improvements on previous programs at certain intervals in the education and training process contributes to the quality of the teaching process (Alkan & Arslan, 2014). In this context, examining the curriculum and determining how it is evaluated from the students' perspective is necessary for the acquisition of the targeted skills. The importance of this study is that by examining the curriculum, determining its compatibility with the content can reveal deficiencies or incompatibilities in the program and positive changes can be made. When evaluating the program, attention is paid to issues such as the appropriateness of the content, meeting the needs and expectations of students and society, and the logical framework of the content (Şeker, 2013:189). In this context, the aim of this research is to determine the opinions of undergraduate students studying in the German Language and Literature department regarding the German Language and Literature curriculum, which is a curriculum created by arranging the course subjects targeted to be taught at any level of education, in line with the objectives of the curriculum, taking into account time and process elements (Küçükahmet, 2009; Varış, 1998). Therefore, an attempt was made to determine the opinions of students, who are at the center of education, about their own department courses using a 10-question semi-structured measurement tool.

Purpose of the Study

As in many other areas, renewal and development efforts require continuity in the field of education. The German Language and Literature Department at Fırat University started accepting students in 2005 and continues its education actively in 2024. From its first year of establishment, 2005, until today, it has continued its education and training process with the same curriculum for 19 years. The hypothesis of this research is that the curriculum implemented in the Department of German Language and Literature at Fırat University does not meet the current business world, student expectations and the aims and objectives of the undergraduate program. Therefore, the purpose of this study is to evaluate the German curriculum implemented in the Fırat University German Language and Literature undergraduate program in line with the experiences and opinions of the students and to contribute to program development studies by determining the efficiency and purpose of the implemented curriculum in line with the obtained data and making suggestions for the improvement or development of the curriculum. The research questions of the study are as follows:

1. What are the positive views of the participants regarding the implemented curriculum?

2. What are the negative views of the participants regarding the implemented curriculum?
3. What are their views regarding the effectiveness of the curriculum?

Method

In this study, phenomenology method was preferred among qualitative research methods. Phenomenology is the revealing of the experiences and opinions of the participants in the research regarding the research topic with specific data collection tools prepared in accordance with the purpose of the research (Creswell, 2021). Data is obtained by conducting interviews with participants to reveal their experiences and opinions on the research topic (Büyüköztürk et al. 2013). Therefore, in this study, data were obtained using the interview technique. The ethics committee approval for this study was obtained from the Firat University Social and Human Sciences Research Ethics Committee with the date 27.06.2024 number 25483 and decision 20.

Research Group

The research group of this study was formed according to the maximum diversity sampling method, which is one of the purposeful sampling methods (Büyüköztürk, et al. 2012) that allows detailed research to be conducted by selecting comprehensive groups suitable for the purpose of the research to obtain data. In maximum variation sampling, the topics that form the basis for the study are comprehensively defined (Patton, 2014). In this context, the research group of this study consists of a total of 131 students, 38 from the first year, 33 from the second year, 26 from the third year and 34 from the fourth year, studying in the German Language and Literature undergraduate program at Firat University, who have experience related to the subject of the study. To identify the participants' grade levels and the participants' serial numbers, each participant was named, for example, K1-5, K2-8, K3-11, K4-23.

Data Collection Tools

The data of this study, in which the curriculum implemented in the German Language and Literature undergraduate program was evaluated in line with the opinions of the students, was obtained through a semi-structured interview technique. The interview questions were prepared by examining the researcher's experiences during the course of teaching students studying in the curriculum in question and the findings and results of the research on curriculums in the literature. Expert opinions on the interview questions were obtained by two researchers who are field experts, and then the data collection tool was finalized. The interview questions in the semi-structured interview form are listed below:

1. Do you think that the German Language and Literature Undergraduate Curriculum contributed to your learning of German?
2. Do you think that the courses progress from easy to difficult according to the grade level?
3. Which courses in the German Language and Literature undergraduate program do you have difficulty learning?
4. Does the course title match what is explained in the course conducted by the instructor?
5. Do you think that the content of the course conducted by the instructor is appropriate for the purpose of the course?
6. Do you think there are any courses that should be removed from the German Language and Literature undergraduate curriculum?
7. Which courses or courses do you think are productive for you?
8. Which courses or courses should be added to the German Language and Literature undergraduate curriculum?
9. Which language skills do you think the courses you took in the German Language and Literature department contributed to the development of?
10. Which language skills do you think the courses you took in the German Language and Literature department did not contribute to the development of?

Analysis of Data

In this study, the data obtained using the interview technique were analyzed using the descriptive analysis method. The descriptive analysis method is the summarization of the obtained data by grouping them under themes and their interpretation and evaluation (Kartal, 2021). The data obtained from each

participant was given a page number and numbered. The category key was prepared in line with the data. The answers of each participant were converted into categories. In the process of creating themes and categories, the opinions of two researchers who are experts in the field of German language and literature were taken and the themes and categories were finalized.

Findings

In this section, the data obtained from the interviews with the participants were analyzed using the descriptive analysis method. The data were divided into themes, categories and subcategories and presented in a table.

Table 1. Contributions of the German Language and Literature undergraduate curriculum to German language teaching

Theme	Categories		Subcategories	f	
THEME1: Contributions of the German Language and Literature undergraduate curriculum to German language teaching	1st class	Yes	Contribution to grammar	24	
		No	Inability to get efficiency	22	
	2 st class	Yes		Not suitable for level	25
				No listening or speaking lessons	31
		No		Lack of subject integrity	29
				Contribution to grammar	29
				Not suitable for level	27
				Not being successful in classes	30
				Not need-oriented	28
		Lack of correlation between courses	24		
		Not developing speech	29		
		Classes are not carried out systematically	27		
	3 st class	Yes		Developing grammar	21
		No		Not developing speaking skills	19
4 st class	Yes		Contribution to grammar	27	
			Not developing speaking skills	30	
	No		Having unnecessary lessons	28	

In the first question, participants were asked whether the German language and literature undergraduate curriculum provided them with any gains in terms of language teaching. While it was concluded that all participants made a positive assessment that the program contributed to grammar, it was determined that it did not improve speaking skills, which is a common data for all classes. First graders stated that there were no teaching environments for listening and speaking, that a holistic learning process did not take place due to the lack of connections between lessons in general and subjects in particular, and that course contents were not created in accordance with their levels, and that they were not productive. The reason why the first year participants expressed negative opinions in this regard can be explained by the fact that they did not receive preparatory education in the curriculum in question. As a matter of fact, Karaman's (2023) research on preparatory education in German language and literature departments concluded that the absence of preparatory education negatively affects the success of many field courses such as grammar, literature and the acquisition of language skills. First and second graders stated that the courses were not suitable for their levels, there was no integrity due to the lack of a spiral connection between the courses, and they were unsuccessful because the courses were inefficient. In the context of the questions posed to them, the 3rd graders stated that the only negative aspect of the program was that the courses did not develop their speaking skills; while the 4th graders stated that in addition to not

developing speaking skills, the program also included unnecessary courses. The participants' views on this theme are given directly below.

K1-6: "It doesn't contribute much, because our level is not very good and the lessons are difficult. I wish we could take the easy ones according to our level and progress with a good infrastructure." While K1-6 stated that the course contents were above their German knowledge level and therefore they were not productive, they suggested that it would be beneficial for them to determine the students' prior knowledge by conducting a needs analysis and to create course contents in this direction according to the results obtained.

K1-11: "I think some courses contribute, but some courses are very inefficient." K1-11 stated that there are differences in terms of efficiency between courses, and that while they are generally efficient in some courses, they are not efficient in others.

K1-13: "No, it does not contribute at all. At A1.1 level, we are given long paragraphs. We come not to learn, but to be absent. If it is going to be like this, it is more logical that there is no obligation to attend, we learn at home and give the exams ourselves." K1-13 explained the reason for attending classes not because the classes contribute to the learning process but because of the obligation to actually attend classes that the education system requires. He stated that if there was no obligation to attend classes, he could be more successful with the individual learning method by taking responsibility for his own learning process.

K1-14: "I think it would be beneficial if we had extra lessons for listening and speaking skills." K1-14 thinks that the program would be more beneficial for them if the listening and speaking lessons, which are missing in the implemented curriculum, were included in practice. In fact, when the official curriculum is examined, it is understood that there is a course called "ADE 108 Speech-Phonetics". However, as understood from the participant opinions, in the applied curriculum, it is seen that the students do not encounter a teaching environment suitable for the content and purpose of this course.

K1-18: "Even though it is not enough, yes. The reason why it is not enough is that it is high for our level and most of the time we do not understand anything in the lesson." When the participants' opinions are examined, it is understood that even those who expressed positive opinions actually expressed the points they saw as deficient. For example, after giving a positive answer, K1-18 stated that the learning situations were not arranged in accordance with their levels to activate their prior knowledge, and therefore, the course content could not be associated with the knowledge they had in their minds, and thus it was not possible to acquire new knowledge and skills.

K1-21: "I don't think it contributes in terms of language skills, but I think it contributes in terms of grammar." In general, all participants stated that the curriculum contributed to teaching grammar. K1-21 emphasized that although the curriculum was good in terms of grammar, the implemented curriculum did not provide the expected output for the development of four basic language skills: listening, speaking, reading and writing.

K1-23: "The subjects are scattered and there is no systematic progress, so efficiency cannot be obtained." K1-23 emphasized that the subjects constituting the content of the courses do not contribute to the student's acquisition of knowledge and skills because they do not support each other, that the subjects that are not associated with each other are not structured in the mind as advocated by the brain-based approach (See Batdı, 2019), and therefore the expected learning process does not occur.

K2-5: "We had a hard time in the first year because we came with zero knowledge of German. Since we did not have a foundation and I did not have a good command of the subjects, we had many deficiencies and these deficiencies still continue, so the lessons are becoming more and more incomprehensible." They stated that they felt the deficiency caused by not receiving K2-5 preparatory education more and more as they went up the grade level, and that they experienced difficulties because their German

knowledge was not at the level required for the grade level they were currently attending. The participant drew attention to the incompatibility between the target audience and the implemented curriculum.

K2-6: "No, I don't think so. I think I can learn German more easily and quickly with an outside course."

K2-6 expressed his views by comparing the education he received in the German language and literature undergraduate program with the education he would receive in any other course center. According to him, considering the time and energy he spent on the undergraduate program, he could have achieved better results in any foreign language course center during this period.

K2-9: "We are having trouble learning German. The aim of the department is to study literature and culture rather than learning the language, but since we do not know the language, this is not possible."

K2-9 emphasized that the purpose and outcomes of the program he studied were not only teaching foreign languages, but also teaching literature, and that these purposes and outcomes could not be fulfilled due to insufficient foreign language knowledge. Therefore, insufficient language knowledge also negatively affects the learning of field courses.

K2-16: "In a way, yes. I can't say it completely. Because there are many deficiencies in education. This affects us psychologically and reduces our interest in lessons."

K2-16 also expressed a positive opinion about the contributions of the curriculum. However, he stated that there were deficiencies in the organization of the learning environments that constituted the implementation process of the curriculum, and that as a result of these deficiencies, an undesirable mood arose in them due to the lack of a sense of achievement, and this decreased their interest and motivation in the lessons.

K2-22: "Yes, but I think this contribution is a bit insufficient." K2-22 also has the same views as the participant above. In fact, although this participant thought that the curriculum contributed, he stated that it was not enough to achieve the expected learning outcomes at some points.

K2-29: "It contributes because the lessons are generally grammar-oriented." K2-29 stated that the curriculum contributes to the foreign language learning process because many courses are conducted in line with the content of the grammar course. This situation may cause problems in some courses as it may cause the achievements of other courses to be incomplete.

K3-1: "Yes, but I don't think it contributes to my speaking skills." While K3-1 answered the question positively, she stated that the implemented curriculum did not contribute to the development of speaking skills.

K4-7: "Yes, it helps in terms of grammar. But it does not help in terms of speaking." K4-7 also shared the same opinion as the participant above, stating that he improved his grammar but was not productive in terms of speaking skills.

K4-9: "No, it did not contribute, I moved forward with special support." K4-9 stated that she made an individual contribution to the learning process by attending private courses within her own means, rather than the courses she took at school.

K4-18: "I think it contributes partially. I think it would contribute even more if there were no unnecessary lessons." K4-18 emphasized that the curriculum contributes to their learning process, but there are unnecessary courses in the curriculum that are not productive for them, and that better results can be obtained if these courses are removed from the program.

K4-25: "Very few because there are courses such as direct history of the period, whereas there could be many courses that would contribute to language development instead of these." K4-25 also emphasized the same point as the participant above and stated that courses such as German language and cultural history, which do not directly support language development, should be removed from the program because they negatively affect the achievement of the curriculum outcomes.

K4-29: "I don't think it provides it in some subjects, especially in reading and speaking, it is inadequate. We always ask the question of how necessary the subjects covered in the lessons will be for us in the future." The opinions of the fourth-year participants are of great importance in terms of making correct inferences about the research topic since they have experience in all courses in the curriculum and therefore have taken all courses. For example, K4-29 emphasized that even in the fourth grade, sufficient development was not achieved in terms of the four basic language skills such as reading and speaking, and despite these deficiencies, they still questioned where the topics added to the course content could be used in real life or business life.

Table 2. Progression of lessons from simple to difficult according to grade level

Theme	Categories		f
THEME2: Progression of lessons from simple to difficult according to class level	1 st class	Yes	18
		No	20
	2 st class	Yes	12
		No	21
	3 st class	Yes	16
		No	10
	4 st class	Yes	12
		No	22

In total, 58 participants answered yes to the question about the progression of lessons from simple to difficult across all grade levels, while 73 participants answered no. When the results in the table above are examined, it is understood that 95.63% of the participants stated that the lessons do not progress from easy to difficult according to the grade level. This situation contradicts the principle of teaching that the learning input should be arranged from simple to difficult and the topics should progress (Kutlu, 2020; Sünbül, 2011). The participants' views on this theme are given directly below.

K1-15: "No, the courses we took at the beginning of the year and the courses we are taking now are progressing differently, which causes a disconnection for the student and may cause the student to have problems in the courses they will take in the future." K15 stated that the progress between courses was not compatible with the knowledge and skills they had regarding those courses, and that this caused them to be unable to make connections between the new information they learned and the old information they had, thus disrupting the learning process.

K1-23: "No, because it seems to us that second-grade topics are covered in the first grade." Transferring the learning input in the curriculum to the student without considering the student's level and without completing the student's deficiencies makes it difficult for the student to make sense of the learning material. As advocated by the theory of complete learning, the inclusion of new knowledge into the learning environment after the prerequisite learning of the subjects is achieved leads the process to success (Adıgüzel, 2022; Bloom, 1972; Sever, 1997). K1-23 stated that although he was in the first grade, he felt as if he was at the second grade level because the newly learned topics were not compatible with the knowledge he had.

K2-8: "Absolutely not. Although the class level is not at a good level, it does not contribute because they need to progress according to the curriculum." He emphasized that since the course flow progresses according to the content in the K2-8 curriculum, there is a content transfer regardless of the student's level, and an efficient teaching process does not take place because the class level is not suitable for the transferred content.

K2-10: “No, there is no systematic progress. If we study A1 in one lesson, we study B1 in the next lesson and B2 in another lesson, which negatively affects the learning process. It would be much more efficient if we progressed level by level.” K2-10 stated that there was a level difference between the courses even at the same grade level, and that while one course was progressing at A1 level, another course was progressing at B2 level, and therefore there was no coordinated harmony between the courses, thus they did not experience a systematic learning process.

K2-29: “No, I don't think so. Since our teachers try to compensate for the deficiency of the preparatory class, there is always a return to grammar in some of our lessons. This causes the level to remain fixed at the simple level.” K2-29 emphasized the lack of preparatory education. He stated that since they did not receive preparatory education, they had incomplete knowledge that they needed to learn at a basic level, and that the person in charge of the course had to go beyond the content of the course to address these deficiencies, so they could not make any progress and their level remained the same.

K3-1: “Yes, I think we are progressing step by step.” Those who answered positively to this question did not explain the reasons for their positive thinking. In fact, K3-1 stated that they were progressing step by step as it should be.

K3-9: “No, I think we are always progressing at the same level.” K3-9 also has the same opinion as K3-1. He stated that the lessons do not flow from easy to difficult, but there is a progression at the same level.

K4-19: “Yes, I think so. Our lessons were easier in the first grade, but they became more difficult as we went up a grade.” The fact that the fourth-grade participant, K4-19, stated that his courses became more difficult as he went up a grade can be explained by the fact that the students could not reach the level of readiness to comprehend the content of the next grade courses, as the achievements required for each grade level could not be achieved at the end of the semester.

K4-28: “Since there was no preparation in the first grade, the course was mostly grammar based. And each course was taught at a different level, so it took me longer to learn.” It is understood that there is no systematic flow from easy to difficult due to the fact that the participants in the undergraduate program do not receive preparatory education, the content of the courses is given mainly on the axis of grammar, and the students cannot reach a common level and have a heterogeneous structure.

K4-33: “No, I don't think so. Since we didn't have a preparatory class, our first and second grades were like preparatory classes, and suddenly we started taking very difficult courses in the third grade.” K4-33 also stated that since they did not receive preparatory education, the courses did not progress from easy to difficult, and that the course content of the 1st and 2nd grades was deviated from, and that the course content for teaching basic German was taught at these two grades, so that when they came to the 3rd grade, they encountered courses with relatively difficult content, such as German literature and cultural history.

Table 3. Subjects that are difficult to learn

Theme		Categories	f
THEME 3: Subjects that are difficult to learn	1 st class	Reading and reviewing text	21
		Written expression	13
		Turkish German translation	19
		Language applications	25
		Grammar	10
	2 st class	Speech Phonetics	24
		German Turkish translation	21
		Selected texts and authors	29
		Turkish German translation	26

3 st class	German literary history	21
	Literary text interpretation	23
	German cultural history	23
	General linguistics	24
	Semantics	23
4 st class	History of the German Language	31
	Selected texts in contemporary German literature	29
	Comparative linguistics	30

Table 3 contains data on which courses in the German language and literature undergraduate program are difficult to learn. According to these data, it was determined that the 1st grade students had difficulty in “text reading and analysis, written expression, translation from Turkish to German, language practices, grammar”; the 2nd grade students had difficulty in “speech-phonetics, translation from German to Turkish, selected texts and authors, translation from Turkish to German”; the 3rd grade students had difficulty in “German literary history, literary text interpretation, German cultural history, general linguistics, semantics”; and the 4th grade students had difficulty in “German language history, selected texts in contemporary German literature, comparative linguistics”. The participants' views on this theme are given directly below.

K1-28: “Frankly, I would like to state that our language practice, text reading and analysis, and translation courses are very inefficient. Although we have just started, we are progressing very quickly, and I cannot get any efficiency due to the lack of vocabulary.” K1-28 stated that they could not benefit from language practice, text reading and analysis, and translation courses due to various reasons such as the lack of prior knowledge and vocabulary needed to understand the course, as well as the course not being conducted according to the learning speed of the students.

K2-1: “Frankly, there are deficiencies in all courses except grammar. Because we have not learned the language completely, we cannot understand our field courses. What I mean is that we learn a little bit of everything, piece by piece, we cannot create integrity.” K2-1 stated that they did not experience the full learning process due to the lack of systematic progression due to the course contents not being related to each other and not being conveyed holistically. It can be said that students cannot structure the information in their minds because there is no connection between the subjects and lessons.

K2-4: “I don’t think these two, reading and analyzing texts and speaking lessons, contribute much to our development. Because we don’t do anything about speaking in speaking lessons. We haven’t learned anything except how to introduce ourselves for two years, so I don’t think speaking lessons are explained to us very well.” K2-4 stated that they had difficulties in reading and analyzing texts and speaking lessons. The participant explained the reasons for the problems in these courses as follows; for example, the speaking course was not conducted in accordance with the content and purpose of the course and the course progressed with constantly repetitive activities.

K2-28: “I have difficulty in speech phonetics and translation courses. The course title does not match what is explained in the course.” K2-28 also expressed views parallel to the thoughts of the participant above. According to the participant, what is practically conveyed in the speech-phonetics course does not match the content and purpose of the course. This causes students to have difficulties in the learning process.

K2-18: “The course on selected texts and authors is very difficult. Because German literature, authors and poets are always directly discussed. We do not know the basic things properly, so we have difficulty.” This participant also stated that he had difficulty understanding the course on selected texts

and authors. According to the participant, due to not having sufficient language knowledge to grasp the content of the course, they are very inadequate in understanding and interpreting the works of verse and prose in German literature and are unsuccessful in this process.

Table 4. The correspondence between the course title and what is taught in the course

Theme	Categories		f
THEME 4: The name of the course matches what is explained in the course	1 st class	Yes	16
		No	22
	2st class	Yes	10
		No	23
	3 st class	Yes	10
		No	16
	4 st class	Yes	15
		No	19

According to the data obtained regarding the correspondence between the content taught in the course and the name of the course, 80 participants from all grade levels stated that the content conveyed in the course and the name of the course did not correspond to each other, while 51 participants stated that they did. The participants' views on this theme are given directly below.

K1-3: “No, it does not overlap. For example, text reading and analysis are not done in the text reading and analysis course.” K1-3, who expressed a negative opinion about the theme, gave an example from the text reading and analysis course and stated that although the name of this course is text reading and analysis, in practice, text reading is not done in the course and as a result, text analysis is not done.

K1-17: “Yes, the content of our courses goes parallel to the course name.” When the data of those who responded positively to this question were examined, it was seen that no explanations or justifications were made to support the participants' positive responses. For example, although K1-17 stated that the courses were conducted in accordance with the course name, she did not provide any justification to support this opinion.

K1-23: “German grammar overlaps. However, German Turkish, Language Applications, Text Reading and Analysis do not overlap. The remaining courses also overlap.” Instead of making generalizations, K1-23 drew attention to the differences between the courses and stated that there was overlap in grammar courses, but the course content in translation, language practices, text reading and analysis courses did not match the name of the course.

K2-1: “In most courses, no. Yes, we study grammar in grammar lessons, we translate in translation lessons. But for example, in our speaking lessons, we never speak and we cannot improve ourselves.” K2-1, a second-year participant, emphasized that although there was overlap in grammar and translation courses, speaking activities were not included in this course, although oral communication activities were expected in the speaking course, as the name of the course suggests.

K2-19: “No, it never overlaps, for example, in the speaking phonetics class, we are supposed to do a speech but we study grammar.” K2-19 also has the same opinion as the participant above. According to the participant, while we expect speaking and phonetics courses to focus on teaching, grammar is taught in the course in question, which is not what the name of the course suggests.

K2-27: “Yes, it overlaps. But there are deficiencies in the speaking and phonetics course.” K2-27 expressed a positive opinion on the theme. However, supporting the opinions of other participants, he

stated that there were some problems between the name of the course and the course content in practice in the speaking and phonetics course.

K3-20: “Partially yes, because in some courses very irrelevant topics are covered outside of class.” K3-20 emphasized that for some courses, the course name and the topics covered in the course are related to each other, but in some courses, topics that have nothing to do with the course name are covered.

K4-24: “Yes, they overlap, but except for one course, the topics covered in the Semantics course consist of grammatical or basic level exercises. However, the content of the course is different, as the name suggests.” K4-24 stated that the names of the courses were compatible with those taught in other courses except for the semantics course, and that while it was expected that there would be a content transfer focused on meaning in the semantics course, as can be understood from the name of the course, grammar and mixed exercises at the basic level were carried out.

Table 5. Whether the content of the course conducted in practice is suitable for the purpose of the course

Theme	Categories		f
THEME 5: Suitability of the course content to the purpose of the course	1 st class	Yes	13
		No	24
	2 st class	Yes	12
		No	21
	3 st class	Yes	7
		No	18
	4 st class	Yes	14
		No	22

Another question asked the participants whether the course content and purpose of the course matched what was taught by the instructor. 85 participants stated that the course content was not suitable for the purpose of the course; 46 participants stated that the content of the courses conducted in practice was different from the course content defined by the official curriculum and the outcomes accordingly. The participants' views on this theme are given directly below.

K1-16: “Yes, they all show that they act in accordance with the purpose. Our teacher is trying to act in accordance with the name of the course.” K1-16 stated that the course contents and learning situations implemented in all courses were in accordance with the determined objectives and content of the course.

K1-2: “No, I don't think so because the content of some courses does not match what is taught.” K1-2 gave a negative response to the subject, despite the positive opinion of the participant above. Accordingly, it was emphasized that, regardless of the purpose and content of the courses in the official curriculum, the content conveyed to them in the courses they took in the applied program was different, and the name of the course and the learning situations in the classroom environment were not compatible with each other.

K1-12: “Since we were in the first grade without any preparation, all the lessons were taught irrelevant topics to begin with. It was very confusing which lesson we were responsible for and what we were responsible for.” While expressing their opinions about the curriculum, the participants explained some of the problems they experienced as not receiving preparatory training. In fact, K1-12 stated that in the first grade, regardless of the name of the course, the content related to teaching German at the basic level was transferred in almost all courses, and that they experienced confusion in associating the subjects with the courses in question because the specific subjects of each course were not explained.

K2-2: “I don't think so in general. Because in the first grade, all the teachers went around and around and each one explained grammar in a different way, we couldn't make any progress. And this problem still continues in the second grade. I think we need to improve not only in grammar but also in terms of pronunciation, speaking and meaning.” The second graders, K2-2, stated that they could not achieve the expected gains due to the teaching of grammar in all courses in the first grade, regardless of the course they took, and that this negativity still continued even in the second grade, and that they were not provided with the learning environments related to comprehension and speaking skills that make language use possible.

K2-9: “No, for example, we need to improve our pronunciation in the speech phonetics course. But we do not do anything in terms of speaking and pronunciation. We just proceed by adhering to the course notes.” According to the views of K2-9, which supports the above finding, the course contents in the real classroom environment were not conveyed in a way that was compatible with the name and content of the course; for example, in the speaking and phonetics course, a teaching environment was created by focusing on non-interactive lecture notes instead of how to make sounds, pronouncing words correctly and speaking activities as expected from the aims and outcomes of the course.

K2-22: “Yes, but of course there are moments when it is not enough. For example, sometimes the teacher of the course has to give additional information beyond what is said because we cannot understand the subject or the text given to us due to lack of knowledge.” K2-22 stated that there was a need for complementary training on the subjects that required prerequisites, and therefore they experienced situations where the course content was deviated from.

Table 6. Courses to be removed from the German Language and Literature Undergraduate Curriculum

Theme	Categories	Subcategories	f	
THEME 6: Courses recommended to be removed from the undergraduate curriculum	1 st class	Yes	Speech phonetics	5
		No		21
	2 st class	Yes	German Turkish translation	3
			German literary history	8
			Selected texts and authors	4
			Selected texts in contemporary German literature	6
			German cultural history	8
			Comparative linguistics	4
			Semantics	8
			Language applications	6
			German language history	8
			No	
	3 st class	Yes	German literary history	5
			Selected texts and authors	6
			Selected texts in contemporary German literature	7
German cultural history			5	
Language applications			4	
Semantics			4	
No				5
3 st class	Yes	Selected texts and authors	5	
		Semantics	7	
		German language history	8	

		German literary history	7
		German cultural history	7
		Comparative linguistics	5
		Language applications	7
	No		14
4 st class	Yes	Semantics	9
		Language applications	11
		Comparative linguistics	8
		Selected texts in contemporary German literature	5
		German cultural history	13
		German literary history	14
		German language history	16
		Selected texts and authors	
	No		10

Participants were asked whether there were any courses they thought should be removed from the German Language and Literature undergraduate curriculum. A total of 58 participants from all grade levels stated that there were no lessons to be removed from the curriculum; 73 participants stated that there were lessons to be removed. According to the common opinion of all classes, the courses "language practices, selected texts and authors, German literary history, German cultural history, selected texts and authors" should be removed from the curriculum. When the grade levels were examined separately, it was determined that the first-year participants made suggestions that the courses "speech phonetics, translation from German to Turkish, selected texts in contemporary German literature, comparative linguistics, German language history" should be removed from the curriculum, the second-year participants "selected texts in contemporary German literature", the third-year participants "German language history, comparative linguistics", and the fourth-year participants "selected texts in contemporary German literature, German language history, comparative linguistics" should be removed from the curriculum.

Table 7. Courses that students think are productive for them

Theme		Categories	f
THEME 7: Lessons that are productive	1 st class	German Grammar	38
		Written expression	33
		Reading and reviewing text	11
		G-T Translation	22
		Speech-Phonetics	4
		Language applications	4
	2 st class	German Grammar	31
		Reading and reviewing text	27
		G-T Translation	24
		T-G Translation	26
		Written expression	23
		Selected texts and authors	21
		General linguistics	19
		Literary text interpretation	24
		G-T literary text translation	21
T-G literary text translation	24		

	Comparative Linguistics	19
	Language Applications	5
3 st class	German Grammar	24
	G-T Translation	18
	T-G Translation	15
	G-T Literary text translation	21
	T -A Literary text translation	12
	Speech- Phonetics	6
	Written expression	21
	Selected texts and authors	17
	Literary text interpretation	19
	Reading and reviewing text	22
	German literary history	5
	General linguistics	11
	Language applications	4
	German cultural history	4
	Semantics	6
	German language history	5
4 st class	German Grammar	33
	German written explanation	28
	Reading and reviewing text	2
	G-T Translation	23
	T-G Translation	20
	Language applications	7
	Selected texts and authors	25
	G-T Literary text translation	21
	T-G Literary text translation	26
	Comparative Linguistics	18
	Semantics	8
	General linguistics	24
	Applied linguistics	26
	German language history	4
	German cultural history	5
	German literary history	4
	Literary text interpretation	27
	Speech- Phonetics	6

In Table 7, the courses that students consider to be productive are given at the level of class levels. According to the data in this table, the courses that were productive for the first-year participants were German grammar, written expression and translation; the courses in which they did not get the expected efficiency were "text reading and analysis, speaking and phonetics, language practice courses." According to the opinions of the 2nd year participants, "German grammar, text reading and analysis, translation, written expression, selected texts and authors, literary text interpretation, literary text translation" are productive courses, while "general linguistics, comparative linguistics and language applications" courses are among the inefficient courses. While the 3rd grade participants evaluated the courses "German grammar, translation courses, selected texts and authors, literary text interpretation, text reading and analysis" as productive, they evaluated the courses "German literary history, general linguistics, language practices, German cultural history, semantics, German language history and language practices" as inefficient. 4th grade participants think that the courses "German grammar, written expression, translation, comparative linguistics, applied linguistics, literary text interpretation"

are productive for them; and that the courses "text reading and analysis, language applications, semantics, German language history, German cultural history, German literary history, speech-phonetics" are inefficient.

Table 8. Suggested courses to be added to the German language and literature undergraduate program

Theme		Categories	f
THEME 8: Suggested courses to be added to the German language and literature undergraduate program	1 st class	Reading and listening comprehension	33
		Vocabulary	29
		Theories and e-methods in teaching German	27
		Language and Culture Interaction	23
		Dramatization and theatre in German literature	21
		Country information	29
		Interculturality	15
		Novel in German literature	27
		Comparative Culture Knowledge	18
		Literary presentation techniques	16
	2 st class	Theories and methods in teaching German	28
		Dramatization and theatre in German literature	24
		Literary presentation techniques	24
		Interculturality	19
		Novel in German literature	29
		Language and Culture Interaction	25
		Literary presentation techniques	29
		Narrative Arts	21
		Comparative Culture Knowledge	19
		3 st class	Theories and methods in teaching German
	Interculturality		12
	Reading and listening comprehension		23
	Vocabulary		21
	Novel in German literature		19
	Language and Culture Interaction		16
	Dramatization and theatre in German literature		14
	Literary presentation techniques		18
	Country information		16
	Comparative Culture Knowledge		13
	4 st class	Theories and methods in teaching German	29
		Novel in German literature	25
		Dramatization and theatre in German literature	18
		Literary presentation techniques	26
Country information		23	
Reading and listening comprehension		29	
Vocabulary		27	
Language and Culture Interaction		18	
Comparative Culture Knowledge		26	
Interculturality		19	

Table 8 shows the courses that participants recommend to be added to the German language and literature undergraduate program. All classes expressed their opinions that the courses “reading and

listening comprehension, vocabulary, theories and methods in teaching German, language and culture interaction, dramatization and theater in German literature, country information, interculturality, novels in German literature, comparative culture information, literary presentation techniques” could be added to the curriculum. When the contents of the suggested courses are examined, it is understood that the participants want to take language skills, method courses that can be useful for field courses, and novel, theater, language and culture courses that are directly related to literature during the education period.

Table 9. Contributions of department courses to the development of four basic language skills

Theme		Categories	f
THEME9: Contributions of department courses to the development of four basic language skills	1 st class	Listening	17
		Speaking	5
		Reading	20
		Writing	18
		None	18
	2 st class	Listening	12
		Speaking	7
		Reading	17
		Writing	15
		None	16
	3 st class	Listening	10
		Speaking	5
		Reading	12
		Writing	13
		None	13
	4 st class	Listening	13
		Speaking	10
		Reading	14
		Writing	14
		None	20

Table 9 contains data on the contribution of the curriculum implemented in the context of four basic language skills, namely listening, speaking, reading and writing, to receptive and productive skills. While 52 out of 131 participants stated that the curriculum contributed to listening skills, 27 to speaking skills, 59 to reading skills, and 60 to writing skills, 67 participants stated that the curriculum did not improve any skills.

Table 10. Language skills that department courses do not contribute to the development of four basic language skills

Theme		Categories	f
THEME 10: Language skills that department courses do not contribute to the development of	1 st class	Listening	20
		Speaking	33
		Reading	18
		Writing	20
	2 st class	Listening	21
		Speaking	26
		Reading	16
		Writing	18

3 st class	Listening	16
	Speaking	21
	Reading	14
	Writing	13
4 st class	Listening	21
	Speaking	24
	Reading	20
	Writing	20

Table 10 includes data on language skills that departmental courses do not contribute to the development of. According to Table 10, 78 participants stated that it did not contribute to the development of listening skills, 104 participants stated that it did not contribute to the development of speaking skills, 68 participants stated that it did not contribute to the development of reading skills, and 71 participants stated that it did not contribute to the development of writing skills. As can be understood from the data in the table, it cannot be said that the implemented curriculum produced the expected positive results in terms of the development of both receptive and productive language skills.

Conclusion and Discussion

It has been determined that the curriculum implemented in the German language and literature undergraduate program generally contributes positively to German grammar according to all participants, but does not contribute to the use of German language in communication environments. This determination is consistent with the findings of Aslan and Balcı (1999), Serindağ, Aksöz, and Balcı (2006) and Aksöz, Serindağ, and Balcı (2006) regarding the curriculum implemented in the German language teaching undergraduate program. It has been concluded that a holistic learning process does not take place because there are no teaching environments for listening and speaking, no connections are made between courses and subjects, course contents are not created by taking into account the student level, and therefore effective learning does not take place. It was determined by the common views of the participants at all grade levels that the lessons did not progress from simple to difficult in accordance with the teaching principle of simple to difficult. Participants generally have difficulty in the courses of “text reading and analysis, written expression, translation from Turkish to German, language practices, grammar; speech-phonetics, translation from German to Turkish, selected texts and authors, history of German literature, interpretation of literary texts, history of German culture, general linguistics, semantics, history of the German language, selected texts in contemporary German literature, comparative linguistics”. The learning situations of each course are prepared in accordance with the content required by the name of the course (Aykaç, 2006). However, in this study, it was determined that this situation did not occur, that the course title was not compatible with what was explained in the course, that there was a random content, and that in this case, a learning environment that prevented systematic and holistic learning from taking place. Another result that supports this situation is that the course contents are not suitable for the purpose of the course; the content of the courses conducted in practice and the course contents defined by the official curriculum and the outcomes accordingly are different. As a result of the common opinion of all classes, the courses "language practices, selected texts and authors, German literary history, German cultural history, selected texts and authors" are the courses that should be removed from the curriculum.

All participants suggested that the courses “reading and listening comprehension, vocabulary, theories and methods in teaching German, language and culture interaction, dramatization and theater in German literature, country information, interculturality, novel in German literature, comparative culture information, literary presentation techniques” could be added to the curriculum. As a result, it was determined that the participants wanted to take language skills, method courses that would be useful for their field courses, and novel, theater, language and culture courses that are directly related to literature during their education period.

It cannot be said that the implemented curriculum produced the expected positive results in terms of the development of both listening and reading, which are receptive skills, and speaking and writing, which

are productive skills. In addition to the negative results in terms of language skills, it was concluded that the German Language and Literature undergraduate program did not serve the purpose of the curriculum in terms of literature and linguistics courses.

Due to reasons such as the serious differences in practice between the official program and the implemented program, the fact that the courses whose contents are clearly defined in the official language do not match the content of the courses conducted in the teaching environments, the need for language skills and literature courses to be conducted in a way that will serve the purpose, and the fact that there are courses that need to be removed and added to the program, the most important conclusion reached by this study is to update the curriculum that has been implemented for 19 years, from 2005 to 2024, when this study was conducted. In this context, it is recommended that the German Language and Literature curriculum of Fırat University be updated by taking into account the data obtained from the study, the curriculum of other universities, and the conditions and expectations of today's business and educational world of German language and literature.

Ethical Board Approval Information

Ethics committee approval for this study was obtained from Fırat University Social and Human Sciences Research Ethics Committee with date 27.06.2024 number 25483 and decision 20.

Conflict of Interest

The author has no personal or financial conflicts of interest with respect to the research discussed in this article.

References

- Adıgüzel, A. (2022). *Kuramdan Uygulamaya Öğretimde Yöntemsel Yaklaşım ve Öğrenme Süreçler Stratejiler Yaklaşımlar Modeller Yöntemler ve Teknikler*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Akgüneş, S. G. & Sabuncuoğlu, O. (2020). Anadolu Lisesi Öğrencilerinin 2. Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmelerinde Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Faktörler. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 193-209. <https://dergipark.org.tr/pub/iauefd/issue/57710/822401>.
- Aksöz, A. S. & Serindağ, E. & Balcı, T. (2006). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğrenim- Öğretim Süreçlerine ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri. *ÇÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 14-28. <https://www.researchgate.net/publication/337621629>
- Alkan, M. F. & Arslan, M. (2014). İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4 (7), 87-99, <https://www.researchgate.net/publication/309733544>.
- Aykaç, N. (2006). *Eğitim programı ve program geliştirme*. In N. Aykaç & H. Aydın (Eds.) *Öğrenme ve öğretme sürecinde planlama ve uygulama* (29-70). Ankara: Naturel Yayınları.
- Aslan, H. O. & Balcı, T. (1999). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Bölümünde Uygulanan Eski Ders Programı ile YÖK'ün Eğitim Fakültelerinin Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında Uygulanmasını Öngördüğü Yeni Programın Karşılaştırmalı Eleştirisi. *ÇÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 46-57. <https://www.google.com/search?q=Aslan%2C+H.+O.+%26+Balc%4%B1%2C+T.+%281999%29.+%26+Ukurova+%26+Universitesi+E%4Fitim+Fak%3BCltesi+Alman+Dili+E%4Fitim>
- Batdı, V. (2019). *Eğitimde yeni bir yönelim mega-çoklu bütüncül yaklaşım ve beyin temelli öğrenme örnek uygulaması*. Ankara: İksad Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*, 16. Auflage, Weinheim und

Basel: Beltz Verlag.

Büyüköztürk, Şener et al. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 15. B. Ankara: Pegem Akademi.

Can, D. (2020). *Almanca Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik İnançlarının ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi* (unpublished master's thesis). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Creswell, John W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir, Mesut Bütün), 6. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Güzel, A. & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma Becerileri Açısından “Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)”a Eleştirel Bir Bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 45-52, <https://doi.org/10.16916/aded.16019>.

Karaman, F. (2018). Yenilenen Ortaöğretim Almanca Öğretim Programının İncelenmesi. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi, Antalya, 542- 550, 2. (Ed. Kadir Ulusoy), ISBN: 978-605-68062-3-0.

Karaman, F. (2023). Alman Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde Almanca Hazırlık Eğitimi: Fırat Üniversitesi Örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 2, 583-597, <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1261443>.

Kartal, Ş. (2021). *Nitel Araştırmanın Desenlenmesi*. In M. Çelebi (Eds.) *Nitel Araştırma Yöntemleri* (211-237). Ankara: Pegem Akademi.

Kutlu, M. O. (2020). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.

ÖSYM. (2021). *2021 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Kılavuzu*. Ankara: ÖSYM.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık.

Serindağ, E & Aksöz, A. S. & Balcı, T. (2006). 1998-1999 Eğitim-Öğretim Yılında Uygulamaya Konulan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Örneği. *ÇÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 1-13. https://www.researchgate.net/publication/337621996_EgitimOgretim_Yilinda_Uygulamaya_Konulan_Ogretmen_Yetistirme_Lisans_Programlarinin_Degerlendirilmesi_Cukurova_Univer sitesi_Egitim_Fakultesi_Almanca_Ogretmenligi_Ornegi

Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Şeker, H. (Eds.) (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tapan, N. & Kuruyazıcı, N. (2020). İstanbul Üniversitesi Almanca Bölümlerinin Kuruluşundan

Günümüze Gelişim Süreci. *Diyalog Sonderausgabe: 85 Jahre Germanistik in der Türkei: 223-231*, <https://dergipark.org.tr/en/pub/diyalog/issue/56980/802460>.

Alman Dili ve Edebiyatı Lisans Programında Uygulanan Öğretim Programının Öğrencilerin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi: Fırat Üniversitesi Örneği

Fatma Karaman¹

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 19.08.2024

Kabul Tarihi: 07.10.2024

Yayın Tarihi: 26.11.2024

Keywords

Yükseköğretim,
Öğretim programı,
Alman dili ve edebiyatı,
Dil becerileri.

Özet

Bu çalışmanın amacı Fırat Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı lisans programında uygulanan Almanca öğretim programını öğrencilerin deneyim ve görüşleri doğrultusunda değerlendirmek ve elde edilen veriler doğrultusunda uygulanan öğretim programının verimliliği ve amaca hizmet etme durumunu belirleyerek öğretim programının iyileştirilmesi veya geliştirilmesine ilişkin önerilerde bulunmaktır. Bu amaca ulaşmak için çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yöntemi tercih edilmiştir. Bu çalışmanın araştırma grubunu çalışmanın konusuna ilişkin deneyimleri olan Fırat Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı lisans programında öğrenim gören 1.,2.,3., ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Çalışmada görüşme tekniği kullanılarak elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Alman dili ve edebiyatı lisans programında uygulanan öğretim programının genel olarak tüm katılımcılara göre Almanca dilbilgisine olumlu katkısının olduğu ancak dil kullanımına katkı sağlamadığı belirlenmiştir. Uygulanan öğretim programı dil becerilerinin edinimi, edebiyat ve dilbilim dersleri açısından lisans programının amacına hizmet etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Resmi program ile uygulanan programın birbirinden farklı olduğu bulgulanmıştır. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen verilerin, diğer üniversitelerin öğretim programları ve Alman dili ve edebiyatının günümüz iş ve eğitim dünyasının koşulları ve beklentileri dikkate alınarak Fırat Üniversitesi Alman dili ve edebiyatı öğretim programının güncellenmesi önerilmiştir.

Atf İçin

Karaman, F. (2024). Alman dili ve edebiyatı lisans programında uygulanan öğretim programının öğrencilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi: Fırat üniversitesi örneği. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 337-374. DOI: 10.21666/muefd.1535543

Giriş

Yabancı dil öğrenimi eski zamanlarda daha çok ülke yöneticileri, üst düzey yetkililerin, bilimsel araştırma yapan veya dış ülkeler ile ticaret amaçlı çalışmalar yapan kişilerce önemsenmiştir. Ülkemizde de buna Osmanlı Devleti zamanı da dâhil olmak üzere birçok yabancı dil bilen kişilere ihtiyaç duyulmuştur. Alman dilinin öğretim ve öğrenim süreci de ilk olarak Osmanlı dönemine denk gelmektedir. Osmanlı imparatorluğu döneminde 1864 yılında kurulan dil okulunda Almanca öğretimine başlanılmıştır (Akgüneş ve Sabuncuoğlu, 2020). Tarihi süreçte Almanya ile askeri, siyasi, ticaret gibi alanlarda ikili ilişkiler devam etmiştir. Bunun neticesinde de Alman imparatorluğu ve Osmanlı imparatorluğu arasında 19. yüzyılda siyasi ilişkilerin yoğunluk kazanmasıyla ilk olarak Almanca dersi Askeri alanda Mektebi Harbiye’de zorunlu ders olarak görülmüştür (Can, 2020). Günümüzde ise Türkiye’deki üniversitelerdeki bölümler incelendiğinde Almanca Öğretmenliği, Mütercim Tercümanlık, Alman Dili ve Edebiyatı bölümleri olmak üzere bu üç bölümde Alman diline yönelik lisans programlarının olduğu görülmektedir. Ülkemizde Alman Dili ve Edebiyatı bölümünün temelleri 1935-1936 yılları arasında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih -Coğrafya Fakültesi başta olmak üzere 1942 yılında ise İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde atılmıştır (Tapan ve Kuruyazıcı, 2020). Süreç içerisinde Türkiye’deki diğer üniversitelerde de bölümler açılmaya devam etmiştir. 2024 yılına

¹ Fırat Üniversitesi- fatmakaraman33@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0461-5593>

gelindiğinde 13 üniversitede Alman Dili ve Edebiyatı lisans programlarının bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu üniversiteler şunlardır: Akdeniz, Ankara, Atatürk, Aydın Adnan Menderes, Ege, Fırat, Hacettepe, İstanbul, Marmara, Sakarya, Selçuk, Sivas Cumhuriyet ve Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesidir (ÖSYM, 2021). Şu anda bu bölümlerde eğitim gören lisans öğrencilerinin çoğu tıpkı kuruluş yıllarındaki öğrenci profili ile aynıdır. Tapan ve Kuruyazıcı'nın 2020'deki çalışmasında ifade ettikleri gibi "Bu ilk evrenin öğrencileri Almanca'yı Türkiye'deki okullarda, Almanca derslerinde öğrenmiş, Almanya deneyimleri olmayan, Almanca anlama, konuşma ve yazmada zorluk çeken öğrencilerdi. Derslerde zorlandıkları için de programda kuramsal derslerin yanı sıra dil becerilerini geliştirecek dersler de yer almak zorundaydı." Bu durumda lisans programının beklenen çıktıları elde edebilmesi için hedef kitlenin hazırbulunuşluk seviyesi, bilgi, beceri ve eksiklikleri dikkate alınarak hazırlanan öğretim programının rolünün tekrar düşünülmesi önemli bir nokta olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü yabancı dilin kendisi kadar öğretim programının içeriği, uygulanmasındaki doğru ve yanlışların belirlenmesi de önemlidir.

Öğretim programı, yaşamda ihtiyaç duyulabilecek bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırmayı hedefler (Güzel ve Karadağ, 2013). Alman Dili ve Edebiyatı bölümünde hedeflenen becerilere ulaşılması, öğretim programının doğru bir şekilde çalışmasına bağlıdır. Öğretim programının gözlemlenmesi programda değişikliğe gidilip gidilmemesi açısından gereklidir, çünkü zaman içerisinde öğretim programının güncellenmesi ya da değiştirilmesi gerekebilir. Güzel ve Karadağ'ın da belirttiği gibi; program içeriğinin çağın gereksinimlerini yerine getirebilmede eksik kalması ya da uygulamaya ilişkin yapılan gözlemlerde elde edilen olumsuz bulgular, öğretim programlarının güncellenmesini veya tümünden değiştirilmesini gerektirebilir (2013).

Eğitim alanında yaşanan gelişmeler, hedeflerin değişmesi ve artması, toplum, iş ve öğrenci gereksinimlerinin değişmesi nedeniyle öğretim programlarında değişiklik yapılması kaçınılmazdır (Karaman, 2018). Yenilenen alan bilgileri, hedef kitlenin özellikleri ve beklentilerinin değişmesi, teknolojinin ve çağın değişimi gibi birçok sebeple eğitim ve öğretim sürecinde önceki programlar üzerinde veya yeni programların belirli aralıklarla oluşturulması öğretim sürecinin niteliğine katkı sağlamaktadır (Alkan ve Arslan, 2014). Bu bağlamda öğretim programının incelenmesi ve öğrenciler açısından nasıl değerlendirildiğinin belirlenmesi hedeflenen becerilerin kazanılması için gereklidir. Bu çalışmanın önemi öğretim programının incelenmesiyle içerik ile uyumunun belirlenmesi programdaki eksiklik veya uyumsuzlukları ortaya koyabilir ve olumlu değişikliklere gidilebilir. Programa ilişkin değerlendirme yapılırken, içeriklerin uygunluğu, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaç ve beklentilerine cevap verme, içeriğin mantıksal bir çerçevede olması gibi konulara dikkat edilir (Şeker, 2013:189). Bu bağlamda bu çalışmada herhangi bir eğitim kademesinde öğretilmesi hedeflenen ders konularının, eğitim programının amaçları doğrultusunda zaman ve süreç unsurlarının dikkate alınarak düzenlenmesiyle oluşturulan öğretim programı (Küçükahmet, 2009; Varış, 1998) kapsamında Alman Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören lisans öğrencilerinin Alman Dili ve Edebiyatı öğretim programına dair görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla eğitim öğretimin merkezinde bulunun öğrencilere, kendi bölüm derslerine dair düşünceleri 10 soruluk yarı yapılandırılmış ölçeğe aracılıyla tespit edilmeye çalışılmıştır.

Amaç

Diğer birçok alanda olduğu gibi yenileme ve geliştirme çalışmaları eğitim alanında da süreklilik gerektiren bir durumdur. Fırat üniversitesinde Alman Dili ve Edebiyatı bölümü 2005 yılında öğrenci alımına başlamış ve günümüz 2024 yılında halen aktif olarak öğretim hayatına devam etmektedir. Kurulduğu ilk yıl olan 2005 yılından günümüze kadar aynı yani 19 yıl boyunca aynı öğretim programıyla eğitim-öğretim sürecini geçirmiştir. Bu araştırmanın hipotezi, Fırat Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümünde uygulanan öğretim programının günümüz iş dünyası, öğrenci beklentileri ve lisans programının amaç ve hedeflerini karşılamadığıdır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı Fırat Üniversitesi Alman dili ve edebiyatı lisans programında uygulanan Almanca öğretim programını öğrencilerin deneyim ve görüşleri doğrultusunda değerlendirmek ve elde edilen veriler doğrultusunda uygulanan öğretim programının verimliliği ve amaca hizmet etme durumunu belirleyerek öğretim programının iyileştirilmesi veya geliştirilmesine ilişkin önerilerde bulunarak program geliştirme çalışmalarına katkıda bulunmaktır.

Çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Katılımcıların uygulanan öğretim programına ilişkin olumlu görüşleri nelerdir?
2. Katılımcıların uygulanan öğretim programına ilişkin olumsuz görüşleri nelerdir?

3. Öğretim programının etkinliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yöntemi tercih edilmiştir. Fenomenoloji, araştırmada yer alan katılımcıların araştırma konusuna yönelik deneyimlerinin ve görüşlerinin araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan belirli veri toplama araçları ile ortaya çıkarılmasıdır (Creswell, 2021). Araştırma konusuna ilişkin katılımcıların deneyimlerini ve görüşlerini ortaya çıkarmak için katılımcılarla görüşmeler yapılarak veriler elde edilir (Büyüköztürk vd. 2013). Dolayısıyla bu çalışmada da görüşme tekniği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Bu çalışmanın etik kurul izni Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun tarih 27.06.2024 sayı 25483 ve karar 20 ile alınmıştır.

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubu, veri elde etmek için araştırmanın amacına uygun kapsamlı grupların seçilerek detaylı araştırma yapılmasını sağlayan amaçlı örnekleme (Büyüköztürk, vd., 2012) yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde çalışma için temel teşkil eden konular kapsamlı bir şekilde tanımlanır (Patton, 2014). Bu bağlamda bu çalışmanın araştırma grubunu çalışmanın konusuna ilişkin deneyimleri olan Fırat Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı lisans programında öğrenim gören 1. sınıftan 38, 2. sınıftan 33, 3. sınıftan 26 ve 4. sınıftan 34 olmak üzere toplam 131 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların sınıf düzeylerinin ve katılımcıların sıra numaralarının tanımlanması için her bir katılımcı örneğin K1-5, K2-8, K3-11, K4-23 şeklinde adlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Alman Dili ve Edebiyatı lisans programında uygulanan öğretim programının öğrencilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği bu çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Görüşme soruları, araştırmacının söz konusu öğretim programında öğrenim gören öğrencilere eğitim vermesine bağlı olarak ders esnasında edindiği tecrübelerden ve alan yazında bulunan öğretim programlarıyla ilgili yapılan araştırmaların bulguları ve sonuçları incelenerek hazırlanmıştır. Görüşme sorularına ilişkin uzman görüşü, alan uzmanı olan iki araştırmacı tarafından alınmış daha sonra veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan görüşme soruları aşağıda yer almaktadır:

- 1.Alman Dili ve Edebiyatı Lisans Öğretim Programının Almanca öğreniminize katkı sağladığını düşünüyor musunuz?
- 2.Sınıf düzeyine göre derslerin basitten zora doğru ilerlediğini düşünüyor musunuz?
- 3.Alman Dili ve Edebiyatı lisans programındaki hangi dersleri öğrenmede güçlük yaşıyorsunuz?
- 4.Öğretim elemanı tarafından yürütülen derste anlatılanlar ile dersin adı birbiriyle örtüşmekte midir?
- 5.Öğretim elemanı tarafından yürütülen dersin içeriğinin dersin amacına uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
- 6.Alman Dili ve Edebiyatı lisans öğretim programından çıkarılması gereken ders veya derslerin olduğunu düşünüyor musunuz?
- 7.Sizin için verimli olduğunuzu düşündüğünüz ders veya dersler hangileri?
- 8.Alman Dili ve Edebiyatı lisans öğretim programına eklenmesi gereken ders veya dersler hangileri?
- 9.Alman Dili ve Edebiyatı bölümünde gördüğünüz derslerin hangi dil becerilerinizin gelişimine katkı sağladığını düşünüyorsunuz?
- 10.Alman Dili ve Edebiyatı bölümünde gördüğünüz derslerin hangi dil becerilerinizin gelişimine katkı sağlamadığını düşünüyorsunuz?

Verilerin Analizi

Bu çalışmada görüşme tekniği kullanılarak elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi, elde edilen verilerin temalar altında gruplandırılarak özetlenmesi ve yorumlanarak değerlendirilmesidir (Kartal, 2021). Katılımcıların her birinden elde edilen veriler sayfa numarası verilip numaralandırılmıştır. Kategori anahtarları veriler doğrultusunda hazırlanmıştır. Her katılımcının cevapları kategorilere dönüştürülmüştür. Tema ve kategori oluşturma sürecinde Alman dili ve edebiyatı alanında uzman olan iki araştırmacının görüşleri alınarak tema ve kategorilere son hali verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Veriler temalara, kategorilere ve alt kategorilere ayrılarak tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 1. Alman Dili ve Edebiyatı lisans öğretim programının Almanca öğretimine katkıları

Tema	Kategoriler		Alt kategoriler	f
TEMA1: Alman Dili ve Edebiyatı lisans öğretim programının Almanca öğretimine katkıları	1. Sınıf	Evet	Dilbilgisine katkı	24
		Hayır	Verim alamama	22
	2. Sınıf	Evet	Seviyeye uygun olmaması	25
			Dinleme, konuşma dersinin olmaması	31
		Hayır	Konu bütünlüğünün olmaması	29
			Dilbilgisine katkı	29
	3. Sınıf	Evet	Seviyeye uygun olmaması	27
			Derslerde başarılı olmama	30
		Hayır	İhtiyaca yönelik olmaması	28
			Dersler arasında ilişkilendirme olmaması	24
	4. Sınıf	Evet	Konuşmayı geliştirmemesi	29
			Derslerin sistematik gitmemesi	27
		Hayır	Dilbilgisini geliştirmemesi	21
			Konuşma becerisini geliştirmeme	19
	5. Sınıf	Evet	Dilbilgisine katkı	27
			Konuşma becerisini geliştirmeme	30
6. Sınıf	Hayır	Gereksiz derslerin olması	28	

İlk soruda katılımcılara Alman dili ve edebiyatı lisans öğretim programının dil öğretimi açısından onlara kazanım sağlayıp sağlamadığına ilişkin soru yöneltilmiştir. Bütün katılımcıların programın dilbilgisine katkı sağladığı yönünde olumlu bir değerlendirmede bulunduğu sonucu elde edilirken yine tüm sınıfların ortak verisi olarak konuşma becerisini geliştirmedeği belirlenmiştir. 1. sınıflar dinleme ve konuşmaya yönelik öğretim ortamlarının olmadığını, genel anlamda dersler, özel manada ise konular arasında ilişkilendirmenin olmamasına bağlı olarak bütüncül bir öğrenme sürecinin gerçekleşmediği; seviyelerine uygun olarak ders içeriklerinin oluşturulmadığını dolayısıyla verim alamadıklarını ifade etmişlerdir. 1. sınıfta öğrenim gören katılımcıların bu yönde olumsuz görüş belirtmelerinin nedeni söz konusu öğretim programında hazırlık eğitimi almamalarıyla açıklanabilir. Nitekim Karaman'ın (2023) Alman dili ve edebiyatı bölümlerinde hazırlık eğitimine ilişkin yaptığı araştırmada hazırlık eğitiminin olmamasının dilbilgisi, edebiyat ve dil becerilerinin edinimi, gibi birçok alan derslerinin başarısını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. 1. sınıf ve 2. sınıflar derslerin seviyelerine uygun olmadığını, dersler arasında sarmal bir ilişkilendirmenin kurulmamasına bağlı olarak bütünlük olmadığını, derslerin verimsiz olması nedeniyle başarısız olduklarını belirtmişlerdir. 3. sınıflar kendilerine yöneltilen soru çerçevesinde programdaki tek olumsuzluğun derslerin konuşma becerilerini geliştirmedeğini; 4. sınıflar ise konuşma becerisini geliştirmemesinin yanı sıra programda gereksiz derslerin de yer aldığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu tema çerçevesindeki görüşlerine aşağıda direkt olarak yer verilmiştir.

K1-6: "Fazla katkı sağlamıyor, çünkü seviyemiz çok iyi değil ve dersler ağır geliyor. Keşke seviyemize göre basitten alıp güzel bir alt yapı ile ilerleyebilsek." K1-6 ders içeriklerinin Almanca bilgi düzeylerinin üzerinde olduğunu bu nedenle verim alamadıklarını belirtirken; ihtiyaç analizi yapılarak öğrencilerin ön bilgilerinin tespit edilmesi ve elde edilen sonuçlara göre ders içeriklerinin bu yönde oluşturulmasının kendileri için faydalı olacağı önerisinde bulunmuştur.

K1-11: “Bazı derslerin katkı sağladığını düşünüyorum fakat bazı dersler çok verimsiz geçiyor.” K1-11 dersler arasında verim açısından farklılıklar olduğunu, genel anlamda bazı derslerden verim alırken bazı derslerden verim alamadıklarını belirtmiştir.

K1-13: “Hayır hiçbir katkısı yok. A1.1 seviyesinde önümüze upuzun paragraflar veriliyor. Öğrenmek için değil devamsızlık için geliyoruz. Böyle olaksa devam zorunluluğu olmasın evde kendimiz öğrenip sınavları verelim daha mantıklı.” K1-13 derslere katılım göstermesinin nedenini, derslerin öğrenme sürecine katkı sağlaması değil de eğitim sisteminin zorunlu tuttuğu derslere fiilen katılma mecburiyetinin olması ile açıklamıştır. Derslere devam zorunluluğunun olmaması halinde öğrenme sürecinde kendi sorumluluğunu alarak bireysel öğrenme yöntemiyle daha başarılı olabileceğini belirtmiştir.

K1-14: “Dinleme ve konuşma becerileri için ekstra dersimiz olursa faydalı olacağını düşünüyorum.” K1-14 uygulanan öğretim programında eksik olan dinleme ve konuşma derslerinin pratikte olması durumunda programın kendileri için daha çok yararlı olacağını düşünmektedir. Esasında resmi öğretim programı incelendiğinde “ADE 108 Konuşma- Fonetik” adlı dersin var olduğu anlaşılmaktadır. Ancak katılımcı görüşlerinden anlaşıldığı üzere uygulanan öğretim programında ise pratikte bu dersin içeriğine ve amacına uygun bir öğretim ortamıyla öğrencilerin karşılaşmadığı görülmektedir.

K1-18: “Yeteri kadar olmasa da evet. Yeteri kadar olmamasının nedeni seviyemize göre yüksek kalıyor ve çoğu zaman derste hiçbir şey anlamıyoruz.” Katılımcıların görüşleri incelendiğinde olumlu fikir beyan edenlerin dahi esasen eksik gördükleri noktaları dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Örneğin K1-18 olumlu bir cevap verdikten sonra öğrenme durumlarının önbilgilerini harekete geçirmek için kendi seviyelerine uygun olarak düzenlenmediğini dolayısıyla ders içeriklerinin zihinlerinde sahip oldukları bilgilerle ilişkilendirilemeyerek yeni bir bilgi ve becerinin ediniminin mümkün olmadığını belirtmiştir.

K1-21: “Dil becerileri bakımından katkı sağladığını düşünmüyorum ama dilbilgisi olarak katkı sağladığını düşünüyorum.” Genel olarak bütün katılımcılar dilbilgisi öğretiminde öğretim programının katkı sağladığını ifade etmişlerdir. K1-21 her ne kadar öğretim programı dilbilgisi açısından iyi olsa da uygulanan öğretim programının dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisinin gelişimi için beklenen çıktıyı vermediğini vurgulamıştır.

K1-23: “Konular dağınık, sistemli bir ilerleme olmadığı için verim alınamıyor.” K1-23 derslerin içeriğini oluşturan konuların birbirini desteklemediğine bağlı olarak öğrencinin bilgi ve beceri kazanmasına katkı sağlamadığı, birbiriyle ilişkilendirilmeyen konuların zihinde beyin temelli yaklaşımın da savunduğu gibi (bkz. Batdı, 2019) yapılandırılmadığı ve dolayısıyla beklenen öğrenme sürecinin gerçekleşmediğini vurgulamıştır.

K2-5: “Sıfır Almanca bilgisiyle geldiğimiz için birinci sınıfta çok zorlandık. Temelimiz olmadığı için ve konulara çok hâkim olmadığım için çok eksikliklerimiz var ve bu eksikliklerimiz hala devam ediyor bu yüzden dersler gittikçe daha da anlaşılmasız oluyor.” K2-5 hazırlık eğitimi almamalarının doğurduğu eksikliği, sınıf düzeyi atladıkça daha da çok hissettiklerini, sahip oldukları Almanca bilgi düzeylerinin hali hazırda devam ettikleri sınıf düzeyinin gerektirdiği seviyede olmaması nedeniyle sıkıntılar yaşadıklarını belirtmiştir. Katılımcı hedef kitle ile uygulanan öğretim programı arasındaki uyumsuzluğa dikkat çekmiştir.

K2-6: “Hayır düşünmüyorum. Dışarıda herhangi bir kurs ile daha kolay ve hızlı Almanca öğrenebileceğimi düşünüyorum.” K2-6 Alman dili ve edebiyatı lisans programında aldığı eğitimle dışarıda herhangi bir kurs merkezinde alacağı eğitimi kıyaslayarak görüşlerini bildirmiştir. Ona göre lisans programına harcadığı zaman ve enerjiyi düşündüğünde bu sürede herhangi bir yabancı dil kurs merkezinde daha iyi sonuçlar alabileceğini dile getirmiştir.

K2-9: “Almanca öğrenme konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Bölümün amacı dil öğrenmeden çok edebiyat ve kültür inceleme ama dil bilmediğimiz için bu da mümkün olmamakta.” K2-9 öğrenim gördüğü

programın amacı ve çıktılarının sadece yabancı dil öğretmek olmadığı, bunun yanı sıra edebiyat öğretiminin de programın amaçları arasında olduğuna dikkat çekerek söz konusu yabancı dil bilgilerinin yetersiz olmasına bağlı olarak bu amaç ve çıktıların da yerine getirilemediğini vurgulamıştır. Dolayısıyla dil bilgisi yetersizliği alan derslerinin öğrenimini de olumsuz etkilemektedir.

K2-16: “Bir nevi evet. Tam anlamıyla diyemem. Çünkü eğitim konusunda birçok eksiklikler mevcut. Bu da psikolojik olarak kötü etkiliyor, derslere olan ilgimizi azaltıyor.” K2-16 da öğretim programının katkılarına ilişkin olumlu yönde görüş bildirmiştir. Ancak öğretim programının uygulama sürecini oluşturan öğrenme ortamlarının düzenlenmesi aşamasında eksiklikler olduğunu, bu eksiklikler neticesinde başarı duygusunun yaşanmamasına bağlı olarak kendilerinde istenmedik bir ruh halinin meydana geldiğini ve bunun da derslere olan ilgi ve motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmiştir.

K2-22: “Evet ama bu katkının biraz yetersiz kaldığını düşünüyorum.” K2-22 de yukarıdaki katılımcıyla aynı görüşlere sahiptir. Nitekim bu katılımcı da her ne kadar öğretim programının katkı sağladığını düşünse de bazı noktalarda beklenen öğrenme çıktılarına ulaşmak için yeterli olmadığını ifade etmiştir.

K2-29: “Dersler genellikle dil bilgisi ağırlıklı işlendiği için katkı sağlamaktadır.” K2-29 birçok dersin dil bilgisi dersinin içeriği doğrultusunda yürütülmesi nedeniyle öğretim programının yabancı dil öğrenme sürecine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu durumun ise diğer derslerin kazanımlarının eksik kalmasına neden olması noktasında bazı derslerde sıkıntı oluşturması olasıdır.

K3-1: “Evet ama konuşma becerim için katkı sağladığını düşünmüyorum.” K3-1 soruya olumlu yanıt verirken uygulanan öğretim programının konuşma becerisinin gelişimine herhangi bir katkı sağlamadığını belirtmiştir.

K4-7: “Evet, dil bilgisi açısından katkı sağlıyor. Ama konuşma açısından fayda sağlamıyor.” K4-7 da yukarıdaki katılımcıyla aynı görüşe sahip olurken; dil bilgisini geliştirdiği ancak konuşma becerisi açısından verimli olmadığını ifade etmiştir.

K4-9: “Hayır katkı sağlamadı, özel bir destek olarak ilerledim.” K4-9 okulda gördüğü derslerden ziyade kendi imkânları doğrultusunda özel kurslara giderek öğrenme sürecine bireysel katkı sağladığını belirtmiştir.

K4-18: “Kısmen katkı sağladığını düşünüyorum. Gereksiz dersler olmasa daha da katkı sağlar bence.” K4-18 öğretim programının öğrenme süreçlerine katkı sağladığını, ancak öğretim programında kendileri için verimli olmayan gereksiz derslerin olduğunu, bu derslerin programdan çıkarılması halinde daha iyi sonuçlar alınabileceğini vurgulamıştır.

K4-25: “Çok az çünkü direkt dönem tarihi gibi dersler var, hâlbuki dil gelişimine katkı sağlayacak birçok ders olabilir bunların yerine.” K4-25 de yukarıdaki katılımcıyla aynı noktaya vurgu yaparak Alman dil ve kültür tarihi gibi dil gelişimini direkt olarak çok da desteklemeyecek derslerin, öğretim programının çıktılarına ulaşmayı olumsuz yönde etkilemesi nedeniyle bu derslerin programdan çıkarılmasının gerektiğini belirtmiştir.

K4-29: “Bazı konularda sağladığını düşünmüyorum özellikle okuma, konuşma alanında yetersiz. Derslerde işlenen konular ilerde bizler için ne kadar gerekli olacak sorusunu hep soruyoruz.” Dördüncü sınıf olan katılımcıların görüşleri öğretim programındaki bütün dersleri almaları nedeniyle bütün derslere ilişkin deneyimleri olmasına bağlı olarak elde edilen veriler araştırma konusuna yönelik doğru çıkarımların yapılması açısından büyük bir öneme sahiptir. Örneğin K4-29 dördüncü sınıfa geldiğinde dahi okuma ve konuşma gibi dört temel dil becerileri açısından yeterli bir gelişim sağlanmadığını, bu eksikliklere rağmen ders içeriklerine eklenen konuların gerçek yaşam ya da iş hayatı içerisinde nerede kullanabileceklerine ilişkin sorgulamalarının olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 2. Sınıf düzeyine göre derslerin basitten zora doğru ilerleme durumu

Tema	Kategoriler		f
TEMA2: Sınıf düzeyine göre derslerin basitten zora ilerleme durumu	1. Sınıf	Evet	18
		Hayır	20
	2. Sınıf	Evet	12
		Hayır	21
	3. Sınıf	Evet	16
		Hayır	10
	4. Sınıf	Evet	12
		Hayır	22

Tüm sınıf düzeyleri toplamında derslerin basitten zora doğru ilerlemesine ilişkin soruda 58 katılımcı evet yanıtını verirken; 73 katılımcı da hayır cevabını vermiştir. Yukarıdaki tabloda yer alan sonuçlar incelendiğinde katılımcıların %95,63'ünün sınıf düzeyine göre derslerin basitten zora doğru ilerlemediğini belirttiği anlaşılmaktadır. Bu durum ise öğretim ilkelerinden olan öğrenme girdisinin basitten zora doğru düzenlenerek konuların ilerlemesi gerektiği ilkesiyle çelişmektedir (Kutlu, 2020; Sünbül, 2011). Katılımcıların bu tema çerçevesindeki görüşlerine aşağıda direkt olarak yer verilmiştir.

K1-15: “Hayır, sene başında aldığımız ve şuan aldığımız dersler farklı ilerliyor bu da öğrenci açısından kopukluğa sebep oluyor ve öğrencinin ilerde alacağı derslerde sıkıntı yaşamasına sebep olabilir.” K15 dersler arasındaki ilerleyişin söz konusu derslere ilişkin sahip oldukları bilgi ve becerilerle uyumlu bir şekilde ilerlemediğini, bu durumun ise öğrendikleri yeni bilgilerle sahip oldukları eski bilgiler arasında ilişkilendirme yapamamalarına neden olduğunu dolayısıyla öğrenme sürecinin sekteye uğradığını ifade etmiştir.

K1-23: “Hayır çünkü 1. sınıfta 2. sınıf konuları işleniyormuş gibi geliyor bize.” Öğrenci seviyesi göz önünde bulundurulmadan, öğrencinin eksik öğrenmeleri tamamlanmadan öğretim programında yer alan öğrenme girdisinin öğrenciye aktarılması, öğrencinin öğrenme malzemesini anlamlandırmasını güçleştirmektedir. Tam öğrenme kuramının da savunduğu gibi konuların önkoşul öğrenmelerinin gerçekleşmesinden sonra yeni bilginin öğrenme ortamına dâhil edilmesi, süreci başarıya götürür (Adıgüzel, 2022; Bloom, 1972; Sever, 1997). K1-23 1. sınıfta olmasına rağmen yeni öğrenilen konuların sahip oldukları bilgilerle uyumlu olmaması nedeniyle sanki 2. sınıf düzeyindeymiş gibi hissettiğini belirtmiştir.

K2-8: “Kesinlikle hayır sınıf düzeyi iyi bir seviyede olmamasına rağmen müfredata göre ilerlemeleri gerektiği için katkı sağlamıyor.” K2-8 öğretim programında yer alan içeriklere göre ders akışı ilerlediği için öğrencinin seviyesinden bağımsız olarak bir içerik aktarımının olduğunu, sınıf düzeyinin ise aktarılan içeriğe uygun olmaması nedeniyle verimli bir öğretim sürecinin gerçekleşmediğini vurgulamıştır.

K2-10: “Hayır sistematik bir şekilde ilerleme yok. Bir derste A1 işliyorsak diğer derste B1 başka derste B2 bu da öğrenme sürecini olumsuz etkiliyor. Seviye seviye ilerleyip gitsek çok daha verimli olacaktır.” K2-10 aynı sınıf düzeyinde dahi dersler arasında seviye farkı olduğunu, bir ders A1 düzeyinde ilerlerken; diğer bir ders B2 seviyesinde ilerlediği için dersler arasında koordineli bir uyumun olmadığını dolayısıyla sistematik bir öğrenme süreci yaşamadıklarını belirtmiştir.

K2-29: “Hayır, düşünmüyorum. Hocalarımız hazırlık sınıfının eksikliğini telafi etmeye çalıştığı için derslerimizin bir bölümünde mutlaka dilbilgisine geri dönüş oluyor. Bu durum düzeyin basit düzlemde sabit kalmasına sebep oluyor.” K2-29 hazırlık eğitiminin olmamasına vurgu yapmıştır. Hazırlık eğitimi almamaları nedeniyle temel seviyede öğrenmeleri gereken eksik bilgilerinin olduğunu, söz konusu

dersin sorumlusunun da bu eksiklikleri gidermek için dersin içeriğinin dışına çıkmak zorunda kaldığını, dolayısıyla herhangi bir ilerleme gösteremeyip seviyelerinin sabit kaldığını ifade etmiştir.

K3-1: “Evet, seviye seviye ilerlediğimizi düşünüyorum.” Bu soruya olumlu yanıt verenler ise olumlu düşüncülerinin gerekçelerini açıklamamışlardır. Nitekim K3-1 olması gerektiği gibi seviye seviye ilerlediklerini belirtmiştir.

K3-9: “Hayır hep aynı seviyede ilerlediğimizi düşünüyorum.” K3-9 da K3-1 ile aynı görüşe sahiptir. Derslerin basitten zora doğru bir akışının olmadığını aynı düzeyde bir ilerlemenin olduğunu ifade etmiştir.

K4-19: “Evet düşünüyorum. 1. sınıfta derslerimiz daha kolayken sınıf atladıkça zorlaştı.” Dördüncü sınıf katılımcısı olan K4-19’ün sınıf atladıkça derslerinin daha da zorlaştığını dile getirmesi, dönem sonlarında her sınıf seviyesinin gerektirdiği kazanımlara erişilememesinin nedeni, öğrencilerin bir sonraki sınıf derslerinin içeriklerini kavrayacak hazırbulunuşluk seviyesine ulaşamamasıyla açıklanabilir.

K4-28: “1. sınıfta hazırlık olmadığı için dilbilgisi ağırlıklı ders işlendi. Ve her ders farklı seviyede anlatıldı bu sebeple öğrenmem daha uzun sürdü.” Lisans programında katılımcıların hazırlık eğitimi almamaları, derslerin içeriklerinin ağırlıklı olarak dilbilgisi ekseninde verilmesi ve öğrencilerin de ortak bir seviyeye ulaşamadığı, heterojen bir yapıya sahip olmalarına bağlı olarak kolaydan zora doğru sistematik bir akışın olmadığı anlaşılmaktadır.

K4-33: “Hayır düşünmüyorum. Hazırlık sınıfımız olmadığı için 1. ve 2. sınıfımız hazırlık gibi geçti ve aniden 3. sınıfta çok ağır dersler görmeye başladık.” K4-33 de hazırlık eğitimi almamaları nedeniyle derslerin basitten zora doğru bir akış içerisinde ilerlemediğini, 1. ve 2. sınıflardaki derslerin içeriklerinin dışına çıkılarak bu iki sınıf seviyesinde de temel seviyede Almanca öğretimine yönelik ders içeriklerinin aktarıldığını dolayısıyla 3. sınıfa geldiklerinde ise Alman edebiyat ve kültür tarihi gibi göreceli olarak içerikleri zor derslerle karşılaştıklarını belirtmiştir.

Tablo 3. Öğrenmede güçlük çekilen dersler

Tema	Kategoriler	f	
TEMA 3: Öğrenmede güçlük çekilen dersler	1. Sınıf	Metin okuma ve inceleme	21
		Yazılı anlatım	13
		Türkçe Almanca çeviri	19
		Dil uygulamaları	25
		Dilbilgisi	10
	2. Sınıf	Konuşma Fonetik	24
		Almanca Türkçe çeviri	21
		Seçme metin ve yazarlar	29
		Türkçe Almanca çeviri	26
	3. Sınıf	Alman edebiyat tarihi	21
		Edebi metin yorumu	23
		Alman kültür tarihi	23
		Genel dilbilim	24
		Anlambilim	23
	4. Sınıf	Alman Dili Tarihi	31
		Çağdaş Alman edebiyatında seçme metinler	29
Karşılaştırmalı dilbilim		30	

Tablo 3'te Alman dili ve edebiyatı lisans programında yer alan hangi derslerden öğrenme sürecinde güçlük çekildiğine ilişkin veriler yer almaktadır. Bu verilere göre 1. sınıf öğrencilerinin “metin okuma ve inceleme, yazılı anlatım, Türkçe’den Almanca’ya çeviri, dil uygulamaları, dilbilgisi; 2. sınıf öğrencilerinin “konuşma- fonetik, Almandan Türkçeye çeviri, seçme metin ve yazarlar, Türkçeden Almandaya çeviri”; 3. sınıf öğrencilerinin “Alman edebiyat tarihi, edebi metin yorumu, Alman kültür tarihi, genel dilbilim, anlambilim”; 4. sınıf öğrencilerinin “Alman dili tarihi, çağdaş alman edebiyatında seçme metinler, karşılaştırmalı dilbilim” derslerinde; zorlandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların bu tema çerçevesindeki görüşlerine aşağıda direkt olarak yer verilmiştir.

K1-28: “Açıkçası dil uygulamaları, metin okuma ve inceleme, çeviri derslerimizin çok verimsiz geçtiğini belirtmek istiyorum. Yeni başlamanıza rağmen çok hızlı ilerliyoruz, kelime eksikliğinden dolayı herhangi bir verim alamıyorum.” K1-28 dersi anlamak için ihtiyaç duyulan önbilgiler ve kelime bilgisi eksikliğinin yanı sıra, dersin öğrencilerin öğrenme hızlarına göre yürütülmemesi gibi farklı nedenlerden dolayı dil uygulamaları, metin okuma ve inceleme ve çeviri derslerinden verim alamadıklarını belirtmiştir.

K2-1: “Açıkçası gramer hariç bütün derslerde eksiklikler var. Çünkü dili tam öğrenmediğimiz için alan derslerimizi anlayamıyoruz. Yani demek istediğim her şeyden biraz öğreniyoruz, parça parça, bütünlük oluşturamıyoruz.” K2-1 ders içeriklerinin birbiriyle ilişkilendirilmeyerek bütünsel aktarılmamasına bağlı olarak sistematik bir ilerleyişin olmaması nedeniyle tam öğrenme sürecini deneyimlemediklerini ifade etmiştir. Konular ve dersler arasında ilişkilendirme olmadığı için de öğrencilerin zihinlerinde bilgileri yapılandıramadığı söylenebilir.

K2-4: “Metin okuma ve inceleme, konuşma dersleri bu ikisinin bize pek bir katkı sağladığını ve geliştirdiğini düşünmüyorum. Çünkü konuşma dersinde konuşmaya dair hiçbir şey yapmıyoruz. İki yıldır kendimizi tanıtmaya dışında hiçbir şey öğrenemedik bu yüzden konuşma dersinin bize pek doğru anlatıldığını düşünmüyorum.” K2-4 metin okuma ve inceleme, konuşma derslerinde sıkıntılar yaşadıklarını belirtmiştir. Katılımcı bu derslerdeki sıkıntıların gerekçelerini ise; örneğin konuşma dersinde dersin içerik ve amacına uygun bir şekilde yürütülmemesi, sürekli kendini tekrar eden etkinliklerle dersin ilerlemesi şeklinde açıklamıştır.

K2-28: “Konuşma fonetik ve çeviri derslerinde güçlük çekiyorum. Derste anlatılanlar ile dersin adı uyuşmamaktadır.” K2-28 de yukarıdaki katılımcının düşünceleriyle paralel görüşler bildirmiştir. Katılımcıya göre konuşma-fonetik dersinde pratikte derste aktarılanlar ile dersin içeriği ve amacı birbiriyle örtüşmemektedir. Bu durum ise öğrencilerin öğrenme sürecinde zorluk yaşamalarına neden olmaktadır.

K2-18: “Seçme metin ve yazarlar dersi çok ağır geliyor. Çünkü direkt olarak Alman edebiyatı, yazarlar ve şairler işleniyor hep. Biz daha doğru düzgün temel şeyleri bilmiyoruz o yüzden zorlanıyoruz.” Bu katılımcı da seçme metin ve yazarlar dersini anlamakta güçlük çektiğini ifade etmiştir. Katılımcıya göre söz konusu dersin içeriğini kavramak için yeterli dil bilgisine sahip olmamalarına bağlı olarak Alman edebiyatındaki nazım ve nesir türündeki eserleri anlama ve yorumlamada çok yetersiz kalarak bu süreçte başarısız olmaktadır.

Tablo 4. Derste anlatılan ile dersin adının birbiriyle örtüşme durumu

Tema	Kategoriler		f
TEMA 4: Derste anlatılanlar ile dersin adının birbiriyle örtüşmesi	1. Sınıf	Evet	16
		Hayır	22
	2. Sınıf	Evet	10
		Hayır	23
	3. Sınıf	Evet	10

	Hayır	16
4. Sınıf	Evet	15
	Hayır	19

Derste anlatılanlar ile dersin adının birbiriyle örtüşmesine ilişkin elde edilen verilere göre tüm sınıf düzeylerinde 80 katılımcı derste aktarılan içerikler ile dersin adının birbiriyle örtüşmediğini; 51 katılımcı ise örtüştüğünü ifade etmiştir. Katılımcıların bu tema çerçevesindeki görüşlerine aşağıda direkt olarak yer verilmiştir.

K1-3: “Hayır örtüşmemektedir. Örneğin metin okuma ve inceleme dersinde metin okuması ve incelemesi yapılmıyor.” Temaya ilişkin olumsuz görüş bildiren K1-3 metin okuma ve inceleme dersinden örnek vererek bu dersin adı her ne kadar metin okuma ve inceleme olsa da pratikte derste metin okumaları yapılmadığı bunun sonucunda metin incelemesi de yapılmadığını belirtmiştir.

K1-17: “Evet derslerimizin içeriği ders adı ile paralel gitmektedir.” Bu soruya olumlu yanıt verenlerin verileri incelendiğinde katılımcıların olumlu yanıt vermelerini destekleyecek nitelikte açıklama ve temellendirmelerin yapılmadığı görülmüştür. Örneğin K1-17 derslerin adına uygun olarak derslerin yürütüldüğünü ifade etmesine rağmen, bu düşüncesini somutlaştıracak herhangi bir gerekçe belirtmemiştir.

K1-23: “Almanca dilbilgisi örtüşüyor. Ancak Almanca Türkçe, Dil Uygulamaları, Metin okuma ve İnceleme örtüşmüyor. Geriye kalan diğer dersler de örtüşüyor.” K1-23 genelleme yapmak yerine dersler arasındaki farklılıklara dikkat çekerek, dilbilgisi derslerinde örtüşme olduğunu ancak çeviri, dil uygulamaları, metin okuma ve inceleme derslerinde dersin içeriklerinin dersin adıyla uyum göstermediğini ifade etmiştir.

K2-1: “Çoğu derste hayır. Evet dilbilgisinde gramer işliyoruz, çeviri dersinde çeviri yapıyoruz. Ama örneğin konuşma dersimizde asla konuşma yapılmıyor ve kendimizi geliştiremiyoruz.” İkinci sınıf katılımcılarından olan K2-1 dilbilgisi ve çeviri derslerinde örtüşme olmasına karşın konuşma derslerinde dersin adından da anlaşılacağı gibi sözlü iletişim kurma etkinliklerinin beklenilmesine rağmen bu derste konuşma etkinliklerine yer verilmediğini vurgulamıştır.

K2-19: “Hayır asla örtüşmüyor mesela konuşma fonetik dersinde konuşma yapmamız gerekiyor ama gramer görüyoruz.” K2-19 de yukarıdaki katılımcıyla aynı görüşe sahiptir. Katılımcıya göre konuşma ve fonetik derslerinde konuşma ve seslendirme odaklı öğretim durumlarının olmasını beklerken, söz konusu derste dersin adının çağrıştırmadığı dilbilgisi öğretimi yapılmaktadır.

K2-27: “Evet örtüşmektedir. Fakat konuşma ve fonetik dersinde eksiklikler var.” K2-27 temaya ilişkin olumlu görüş bildirmiştir. Ancak diğer katılımcıların görüşlerini destekler nitelikte konuşma ve fonetik dersinde, dersin adı ile uygulamadaki ders içeriği arasında bir takım problemler olduğunu ifade etmiştir.

K3-20: “Kısmen evet, çünkü bazı derslerde ders dışında çok alakasız konular işleniyor.” K3-20 bazı dersler için geçerli olmak üzere ders adı ile derste anlatılan konuların birbiriyle ilişkili olduğunu, ancak bazı derslerde ise ders adıyla hiç ilgisi olmayan konuların işlendiğini vurgulamıştır.

K4-24: “Evet örtüşmektedir ancak bir ders hariç Anlambilim dersinde işlenen konular gramatik ya da temel seviye alıştırmalardan oluşuyor. Ancak dersin içeriği adından da anlaşılacağı gibi farklı.” K4-24 anlambilim dersi dışında diğer derslerde anlatılanlar ile derslerin adının uyumlu olduğunu ifade ederek, anlambilim dersinde dersin adından da anlaşılacağı gibi anlama yönelik bir içerik aktarımının olması beklenirken dilbilgisi ve temel seviyede olan karma alıştırmaların yapıldığını belirtmiştir.

Tablo 5. Pratikte yürütülen dersin içeriğinin dersin amacına uygun olma durumu

Tema	Kategoriler		f
TEMA 5: Dersin içeriğinin dersin amacına uygunluğu	1. Sınıf	Evet	13
		Hayır	24
	2. Sınıf	Evet	12
		Hayır	21
	3. Sınıf	Evet	7
		Hayır	18
	4. Sınıf	Evet	14
		Hayır	22

Diğer bir soruda katılımcılara öğretim elemanı tarafından yürütülen derste anlatılan ile dersin amaç ve içeriğinin birbiriyle örtüşüp örtüşmediğine ilişkin soru yöneltilmiştir. 85 katılımcı ders içeriklerinin dersin amacına uygun olmadığını; 46 katılımcı ise pratikte yürütülen derslerin içeriği ile resmi öğretim programının tanımladığı ders içerikleri ve buna bağlı olarak çıktılarının farklı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema çerçevesindeki görüşlerine aşağıda direkt olarak yer verilmiştir.

K1-16: “Evet hepsi de amaca uygun hareket ettiklerini gösteriyorlar. Ders ismi ne ise hocamız ismine uygun hareket etmek için uğraşılıyor.” K1-16 tüm derslerde uygulamada yürütülen ders içerikleri ve öğrenim durumlarının, dersin belirlenen amaçlarına ve içeriğine uygun bir şekilde olduğunu ifade etmiştir.

K1-2: “Hayır düşünmüyorum çünkü bazı derslerin içeriğiyle anlattığı örtüşmüyor.” K1-2 ise yukarıdaki katılımcının olumlu görüşüne karşın konuyla ilgili olumsuz bir yanıt vermiştir. Buna göre resmi öğretim programındaki derslerin amaç ve içeriğinden bağımsız olarak, uygulamadaki programda aldıkları derslerde kendilerine aktarılan içeriklerin farklı olduğunu, dersin adı ile sınıf ortamındaki öğrenme durumlarının birbiriyle uyumlu olmadığı vurgulanmıştır.

K1-12: “Hazırlık almadan 1. sınıf olduğumuz için bütün derslerde başlangıç için dersten alakasız konular işlendi, hangi dersten neyden sorumlu olduğumuz çok karışık.” Katılımcılar öğretim programına ilişkin görüşlerini belirtirken yaşadıkları bazı problemlerin sebeplerini hazırlık eğitimi almamaları ile açıklamışlardır. Nitekim K1-12 de 1. sınıfta dersin adı ne olursa olsun hemen hemen bütün derslerde temel seviyede Almanca öğretimine ilişkin içeriklerin aktarımının yapıldığını, her bir dersin kendine özgü olan konularının anlatılmaması nedeniyle söz konusu dersler ile konuları ilişkilendirme noktasında karmaşa yaşadıklarını belirtmiştir.

K2-2: “Ben genel olarak düşünmüyorum. Çünkü 1. sınıfta bütün hocalar döndü dolaştı her biri farklı şekilde gramer anlattı hiçbir ilerleme yakalayamadık. Ve bu sorun 2. sınıfta hala devam etmekte. Sadece gramer değil telaffuz, konuşma, anlam açısından da geliştirmemiz gerektiğini düşünüyorum.” İkinci sınıf olan K2-2 aldıkları ders fark etmeksizin 1. sınıfta bütün derslerde dilbilgisi öğretiminin yapılmasına bağlı olarak beklenen kazanımları elde edemediklerini, bu olumsuzluğun ikinci sınıfa gelindiğinde dahi halen devam ettiğini ve dil kullanımını mümkün kılan anlama ve konuşma becerilerine ilişkin öğrenme ortamlarının kendilerine sunulmadığını ifade etmiştir.

K2-9: “Hayır örneğin konuşma fonetik dersinde telaffuzumuzu geliştirmemiz gerekiyor. Ama biz konuşma ve telaffuz adına bir şey yapmıyoruz. Sadece ders notuna bağlı kalarak ilerliyoruz.” Yukarıdaki bulguyu destekler nitelikte olan K2-9’un görüşlerine göre de gerçek sınıf ortamındaki ders içeriklerinin dersin adı ve içeriğiyle uyumlu bir şekilde aktarılmadığı, örneğin konuşma ve fonetik dersinde dersin amaç ve çıktılarından beklenildiği gibi seslerin nasıl çıkarılması gerektiği, kelimelerin

doğru bir biçimde seslendirilmesi ve konuşma etkinlikleri yerine interaktif olmayan ders notları merkeze alınarak bir öğretim ortamı oluşturulmuştur.

K2-22: “Evet ama tabi ki de yeterli gelmeyen anlar oluyor. Mesela bazen konuyu ya da bize verilen metni bilgi eksikliğinden dolayı anlayamadığımız için dersin hocası desin dışında ek bilgi vermek zorunda kalıyor.” K2-22 önkoşul edinilmesi gereken konulara ilişkin tamamlayıcı bir eğitime ihtiyaç duyulduğunu bu nedenle ders içeriği dışına çıkıldığı durumları yaşadıklarını belirtmiştir.

Tablo 6. Alman Dili ve Edebiyatı Lisans öğretim programından çıkarılması gereken dersler

Tema	Kategoriler	Alt kategoriler	f
TEMA 6: Lisans öğretim programından çıkarılması önerilen dersler	1. Sınıf Evet	Konuşma fonetik	5
		Almanca Türkçe çeviri	3
		Alman edebiyat tarihi	8
		Seçme metin ve yazarlar	4
		Çağdaş Alman edebiyatında seçme metinl	6
		Alman kültür tarihi	8
		Karşılaştırmalı dilbilim	4
		Anlambilim	8
		Dil uygulamaları	6
	Alman dil tarihi	8	
		Hayır	21
	2. Sınıf Evet	Alman edebiyat tarihi	5
		Seçme metin ve yazarlar	6
		Çağdaş Alman edebiyatında seçme metinler	7
		Alman kültür tarihi	5
		Dil uygulamaları	4
		Anlambilim	4
			Hayır
	3. Sınıf Evet	Seçme metin ve yazarlar	5
		Anlambilim	7
		Alman dil tarihi	8
Alman edebiyat tarihi		7	
Alman kültür tarihi		7	
Karşılaştırmalı dilbilim		5	
Dil uygulamaları		7	
	Hayır	14	
4. Sınıf Evet	Anlambilim	9	
	Dil uygulamaları	11	
	Karşılaştırmalı dilbilim	8	
	Çağdaş alman edebiyatında seçme metinler	5	
	Alman kültür tarihi	13	
	Alman edebiyat tarihi	14	
	Alman dil tarihi	16	
Seçme metin ve yazarlar	16		
	Hayır	10	

Katılımcılara Alman Dili ve Edebiyatı lisans öğretim programından çıkarılması gerektiğini düşündükleri derslerin olup olmadığına yönelik soru yöneltilmiştir. Tüm sınıf kademelerinden toplam 58 katılımcı öğretim programından çıkarılması gereken dersler olmadığını; 73 katılımcı ise çıkarılması gereken dersler olduğunu ifade etmiştir. Tüm sınıfların ortak görüşüne göre “dil uygulamaları, seçme metin ve yazarlar, Alman edebiyat tarihi, Alman kültür tarihi, seçme metin ve yazarlar” dersleri öğretim programından çıkarılmalıdır. Sınıf kademeleri ayrı ayrı incelendiğinde 1. sınıf katılımcıların “konuşma fonetik, Almancadan Türkçeye çeviri, çağdaş Alman edebiyatında seçme metinler, karşılaştırmalı dilbilim, Alman dil tarihi” 2. sınıf katılımcıların “çağdaş Alman edebiyatında seçme metinler”, 3. sınıf katılımcıların “Alman dil tarihi, karşılaştırmalı dilbilim”, 4. sınıf katılımcıların “çağdaş alman edebiyatında seçme metinler, alman dil tarihi, karşılaştırmalı dilbilim” derslerinin öğretim programından çıkarılması gerektiğine ilişkin önerilerde buldukları belirlenmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin kendileri için verimli olduğunu düşündüğü dersler

Tema		Kategoriler	f
TEMA 7: Verimli olan dersler	1. Sınıf	Almanca Dilbilgisi	38
		Yazılı anlatım	33
		Metin okuma ve inceleme	11
		A-T Çeviri	22
		Konuşma-Fonetik	4
	Dil uygulamaları	4	
	2. Sınıf	Almanca Dilbilgisi	31
		Metin okuma ve inceleme	27
		A-T Çeviri	24
		T-A Çeviri	26
		Yazılı anlatım	23
		Seçme metin ve yazarlar	21
		Genel dilbilim	19
		Edebi metin yorumu	24
		A-T edebi metin çevirisi	21
		T-A edebi metin çevirisi	24
		Karşılaştırmalı Dilbilim	19
		Dil Uygulamaları	5
		3. Sınıf	Almanca Dilbilgisi
	A-T Çeviri		18
	T-A Çeviri		15
	A-T Edebi metin çevirisi		21
	T-A Edebi metin çevirisi		12
	Konuşma- Fonetik		6
	Yazılı anlatım		21
	Seçme metin ve yazarlar		17
	Edebi metin yorumu		19
	Metin okuma ve inceleme		22
	Alman edebiyat tarihi		5
	Genel dilbilim		11
	Dil uygulamaları		4
	Alman kültür tarihi		4
	Anlambilim		6
	Alman dil tarihi	5	
	4. Sınıf	Almanca Dilbilgisi	33
		Almanca yazılı anlatım	28
		Metin okuma ve inceleme	2

A-T Çeviri	23
T-A Çeviri	20
Dil uygulamaları	7
Seçme metin ve yazarlar	25
A-T Edebi metin çevirisi	21
T-A Edebi metin çevirisi	26
Karşılaştırmalı Dilbilim	18
Anlambilim	8
Genel dilbilim	24
Uygulamalı dilbilim	26
Alman dil tarihi	4
Alman kültür tarihi	5
Alman edebiyat tarihi	4
Edebi metin yorumu	27
Konuşma- Fonetik	6

Tablo 7’de öğrencilerin verimli olduğunu düşündükleri dersler, sınıf kademeleri düzleminde verilmiştir. Bu tablodaki verilere göre 1. sınıf katılımcıları için verimli olan dersler, Almanca dilbilgisi, yazılı anlatım ve çeviri; beklenen verimi alamadıkları dersler “metin okuma ve inceleme, konuşma ve fonetik, dil uygulamaları dersleridir. 2. sınıf katılımcıların görüşlerine göre Almanca dilbilgisi, metin okuma ve inceleme, çeviri, yazılı anlatım, seçme metin ve yazarlar, edebî metin yorumu, edebî metin çevirisi” verimli dersler iken “genel dilbilim, karşılaştırmalı dilbilim ve dil uygulamaları” dersleri verimsiz dersler arasındadır. 3. sınıf katılımcıları “Almanca dilbilgisi, çeviri dersleri, seçme metin ve yazarlar, edebî metin yorumu, metin okuma ve inceleme” derslerini verimli olarak değerlendirirken, “Alman edebiyat tarihi, genel dilbilim, dil uygulamaları, Alman kültür tarihi, anlambilim, Alman dil tarihi ve dil uygulamaları derslerini verimsiz olarak değerlendirmişlerdir. 4. sınıf katılımcılar “Almanca dilbilgisi, yazılı anlatım, çeviri, karşılaştırmalı dilbilim, uygulamalı dilbilim, edebî metin yorumu” derslerinin kendileri için verimli olduğunu; “metin okuma ve inceleme, dil uygulamaları, anlambilim, alman dil tarihi, alman kültür tarihi, alman edebiyat tarihi, konuşma- fonetik” derslerinin verimsiz olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 8. Alman dili ve edebiyatı lisans programına eklenmesi önerilen dersler

Tema	Kategoriler	f	
TEMA 8: Alman dili ve edebiyatı lisans programına eklenmesi önerilen dersler	1. Sınıf	Okuduğunu ve dinlediğini anlama	33
		Kelime bilgisi	29
		Almanca öğretiminde kuramlar ve yöntemler	27
		Dil ve Kültür etkileşimi	23
		Alman edebiyatında dramatisasyon ve tiyatro	21
		Ülke bilgisi	29
		Kültürlerarasılık	15
		Alman edebiyatında roman	27
		Karşılaştırmalı Kültür bilgisi	18
		Edebi sunum teknikleri	16
	2. Sınıf	Almanca öğretiminde kuramlar ve yöntemler	28
		Alman edebiyatında dramatisasyon ve tiyatro	24
		Edebi sunum teknikleri	24
		Kültürlerarasılık	19
		Alman edebiyatında roman	29
		Dil ve kültür etkileşimi	25
		Edebi sunum teknikleri	29
	Anlatı sanatları	21	
	Karşılaştırmalı kültür bilgisi	19	

3. Sınıf	Almanca öğretiminde kuramlar ve yöntemler	15
	Kültürlerarasılık	12
	Okuduğunu ve dinlediğini anlama	23
	Kelime Bilgisi	21
	Alman edebiyatında roman	19
	Dil ve kültür etkileşimi	16
	Alman edebiyatında dramatisasyon ve tiyatro	14
	Edebi sunum teknikleri	18
	Ülke bilgisi	16
	Karşılaştırmalı kültür bilgisi	13
4. Sınıf	Almanca öğretiminde Kuramlar ve yöntemler	29
	Alman edebiyatında roman	25
	Alman edebiyatında dramatisasyon ve tiyatro	18
	Edebi sunum teknikleri	26
	Ülke bilgisi	23
	Okuduğunu ve dinlediğini anlama	29
	Kelime bilgisi	27
	Dil ve kültür etkileşimi	18
	Karşılaştırmalı kültür bilgisi	26
	Kültürlerarasılık	19

Tablo 8’de katılımcıların Alman dili ve edebiyatı lisans programına eklenmesini önerdikleri dersler yer almaktadır. Tüm sınıflar “okuduğunu ve dinlediğini anlama, kelime bilgisi, Almanca öğretiminde kuramlar ve yöntemler, dil ve kültür etkileşimi, Alman edebiyatında dramatisasyon ve tiyatro, ülke bilgisi, kültürlerarasılık, Alman edebiyatında roman, karşılaştırmalı kültür bilgisi, edebi sunum teknikleri” derslerinin öğretim programına eklenebileceğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Önerilen derslerin içerikleri incelendiğinde katılımcıların dil becerileri, alan dersleri için faydalı olabilecek yöntem derslerini, direkt edebiyatla ilintili olan roman, tiyatro, dil ve kültür derslerini öğrenim süresi içerisinde almak istedikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 9. Bölüm derslerinin dört temel dil becerisinin gelişimine katkıları

Tema	Kategoriler	f	
TEMA9: Bölüm derslerinin dört temel dil becerisinin gelişimine katkıları	1. Sınıf	Dinleme	17
		Konuşma	5
		Okuma	20
		Yazma	18
		Hiçbiri	18
	2. Sınıf	Dinleme	12
		Konuşma	7
		Okuma	17
		Yazma	15
		Hiçbiri	16
	3. Sınıf	Dinleme	10
		Konuşma	5
		Okuma	12
		Yazma	13
		Hiçbiri	13
	4. Sınıf	Dinleme	13

Konuşma	10
Okuma	14
Yazma	14
Hiçbiri	20

Tablo 9’da dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerileri bağlamında uygulanan öğretim programının alıcı ve üretimsel becerilere katkısına ilişkin veriler yer almaktadır. 131 katılımcıdan 52’si dinleme; 27’si konuşma; 59’u okuma; 60’ı yazma becerilerine öğretim programının katkısının olduğunu ifade ederken; 67 katılımcı ise uygulanan öğretim programının hiçbir beceriyi geliştirmediğine yönelik görüş bildirmiştir.

Tablo 10. Bölüm derslerinin gelişimine katkı sağlamadığı dil becerileri

Tema		Kategoriler	f
TEMA 10: Bölüm derslerinin gelişimine katkı sağlamadığı dil becerileri	1. Sınıf	Dinleme	20
		Konuşma	33
		Okuma	18
		Yazma	20
	2. Sınıf	Dinleme	21
		Konuşma	26
		Okuma	16
		Yazma	18
	3. Sınıf	Dinleme	16
		Konuşma	21
		Okuma	14
		Yazma	13
	4. Sınıf	Dinleme	21
		Konuşma	24
		Okuma	20
		Yazma	20

Tablo 10’da bölüm derslerinin gelişimine katkı sağlamadığı dil becerilerine yönelik veriler yer almaktadır. Tablo 10’a göre 78 katılımcı dinleme; 104 katılımcı konuşma; 68 katılımcı okuma; 71 katılımcı yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamadığını belirtmiştir. Tablodaki verilerden de anlaşılacağı gibi uygulanan öğretim programının gerek alıcı gerekse de üretimsel dil becerilerinin gelişimi açısından beklenen olumlu sonuçlar doğurduğu söylenemez.

Tartışma ve Sonuç

Alman dili ve edebiyatı lisans programında uygulanan öğretim programının genel olarak tüm katılımcılara göre Almanca dilbilgisine olumlu katkısının olduğu, ancak Almanca’nın iletişim ortamlarında dil kullanımına katkı sağlamadığı belirlenmiştir. Bu saptama Aslan ve Balcı (1999), Serindağ, Aksöz ve Balcı (2006) ve Aksöz, Serindağ ve Balcı’nın (2006) Almanca öğretmenliği lisans programında uygulanan öğretim programlarına dair bulgularla örtüşmektedir. Dinleme ve konuşmaya yönelik öğretim ortamlarının olmadığı dersler ve konular arasında ilişkilendirmenin yapılmaması nedeniyle bütüncül bir öğrenme sürecinin gerçekleşmediği; öğrenci seviyesi göz önünde bulundurularak ders içeriklerinin oluşturulmadığı, dolayısıyla etkin öğrenmenin gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm sınıf kademelerindeki katılımcıların ortak görüşleriyle derslerin öğretim ilkelerinden olan basitten zora doğru ilkesine uygun bir şekilde basit düzeyden zora doğru ilerlemediği belirlenmiştir. Katılımcılar genel olarak “metin okuma ve inceleme, yazılı anlatım, Türkçe ’den Almanca ’ya çeviri, dil uygulamaları, dilbilgisi; konuşma- fonetik, Almancadan Türkçeye çeviri, seçme metin ve yazarlar, Alman edebiyat tarihi, edebi metin yorumu, Alman kültür tarihi, genel dilbilim, anlambilim, Alman dili

tarihi, çağdaş alman edebiyatında seçme metinler, karşılaştırmalı dilbilim” derslerinde; zorlanmaktadır. Her bir dersin öğrenme durumları dersin adının gerektirdiği içeriğe uygun olarak hazırlanır (Aykaç, 2006). Ancak bu araştırmada bu durumun yaşanmadığı, derste anlatılanlar ile ders adının uyumlu olmadığı, gelişigüzel bir içeriğin olduğu, bu durumda sistematik ve bütüncül bir öğrenmenin gerçekleşmesine engel olan bir öğrenme ortamının olduğu belirlenmiştir. Bu durumu destekler nitelikte olan diğer bir sonuç ise ders içeriklerinin dersin amacına uygun olmadığı; pratikte yürütülen derslerin içeriği ile resmi öğretim programının tanımladığı ders içerikleri ve buna bağlı olarak çıktılarının farklı olduğudur. Tüm sınıfların ortak görüşleri neticesinde “dil uygulamaları, seçme metin ve yazarlar, Alman edebiyat tarihi, Alman kültür tarihi, seçme metin ve yazarlar” dersleri öğretim programından çıkarılması gereken derslerdir.

Katılımcıların tümü “okuduğunu ve dinlediğini anlama, kelime bilgisi, Almanca öğretiminde kuramlar ve yöntemler, dil ve kültür etkileşimi, Alman edebiyatında dramatisasyon ve tiyatro, ülke bilgisi, kültürlerarasılık, Alman edebiyatında roman, karşılaştırmalı kültür bilgisi, edebi sunum teknikleri” derslerinin öğretim programına eklenebileceğine ilişkin öneride bulunmuşlardır. Sonuç olarak katılımcıların dil becerileri, alan dersleri için faydalı olabilecek yöntem derslerini, direkt edebiyatla ilintili olan roman, tiyatro, dil ve kültür derslerini öğrenim süresi içerisinde almak istedikleri belirlenmiştir.

Uygulanan öğretim programının gerek alıcı becerilerden olan dinleme ve okuma, gerekse de üretimsel becerilerden olan konuşma ve yazma becerilerinin gelişimi bakımından beklenen olumlu sonuçları doğurduğu söylenemez. Dil becerileri açısından olumsuz sonucun yanı sıra edebiyat ve dilbilim derslerine yönelik olarak da öğretim programının Alman Dili ve Edebiyatı lisans programının amaca hizmet etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Resmi program ile uygulanan program arasında pratikte ciddi farklar olması, içerikleri resmîyette açıkça tanımlanan derslerin öğretim ortamlarında yürütülen derslerin içerikleri ile uyuşmaması, dil becerileri ve edebiyat derslerinin amaca hizmet edecek nitelikte yürütülmesi gerektiği, programda çıkarılması ve programa eklenmesi gereken derslerin olması gibi nedenlere bağlı olarak 2005 yılından bu çalışmanın yapıldığı 2024 yılına kadar geçen süre olan 19 yıldır uygulanan öğretim programının güncellenmesi bu çalışmanın ulaştığı en önemli sonuçtur. Bu doğrultuda çalışmadan elde edilen verilerin, diğer üniversitelerin öğretim programları ve Alman dili ve edebiyatının günümüz iş ve eğitim dünyasının koşulları ve beklentileri dikkate alınarak Fırat Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı öğretim programının güncellenmesi önerilmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu çalışmanın etik kurul izni Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun tarih 27.06.2024 sayı 25483 ve karar 20 ile alınmıştır.

Çıkar Çatışması

Makalenin yazarının araştırma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2022). *Kuramdan Uygulamaya Öğretimde Yöntemsel Yaklaşım ve Öğrenme Süreçler Stratejiler Yaklaşımlar Modeller Yöntemler ve Teknikler*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Akgüneş, S. G. ve Sabuncuoğlu, O. (2020). Anadolu Lisesi Öğrencilerinin 2. Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmelerinde Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Faktörler. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 193-209. <https://dergipark.org.tr/pub/iauefd/issue/57710/822401>.
- Aksöz, A. S., Serindağ, E. ve Balcı, T. (2006). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğrenim- Öğretim Süreçlerine ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri. *ÇÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 14-28. <https://www.researchgate.net/publication/337621629>.

- Alkan, M. F. ve Arslan, M. (2014). İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4 (7), 87-99, <https://www.researchgate.net/publication/309733544>.
- Aykaç, N. (2006). *Eğitim programı ve program geliştirme*. In N. Aykaç & H. Aydın (Eds.) *Öğrenme ve öğretme sürecinde planlama ve uygulama* (29-70). Ankara: Naturel Yayınları.
- Aslan, H. O. ve Balcı, T. (1999). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Bölümünde Uygulanan Eski Ders Programı ile YÖK'ün Eğitim Fakültelerinin Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında Uygulanmasını Öngördüğü Yeni Programın Karşılaştırmalı Eleştirisi. *ÇÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 46-57. [https://www.google.com/search?q=Aslan%2C+H.+O.+%26+Balc%2C+T.+%26+\(1999\).+%26+Çukurova+%26+Üniversitesi+%26+Eğitim+Fakültesi+Alman+Dili+%26+Fit](https://www.google.com/search?q=Aslan%2C+H.+O.+%26+Balc%2C+T.+%26+(1999).+%26+Çukurova+%26+Üniversitesi+%26+Eğitim+Fakültesi+Alman+Dili+%26+Fit)
- Batdı, V. (2019). *Eğitimde yeni bir yönelim mega-çoklu bütüncül yaklaşım ve beyin temelli öğrenme örnek uygulaması*. Ankara: İksad Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*, 16. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 15. B. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, D. (2020). *Almanca Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik İnançlarının ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi* (unpublished master's thesis). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Creswell, John W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir, Mesut Bütün), 6. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma Becerileri Açısından “Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)”a Eleştirel Bir Bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 45-52, <https://doi.org/10.16916/aded.16019>.
- Karaman, F. (2018). Yenilenen Ortaöğretim Almanca Öğretim Programının İncelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi*, Antalya, 542- 550, 2. (Ed. Kadir Ulusoy), ISBN: 978-605-68062-3-0.
- Karaman, F. (2023). Alman Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde Almanca Hazırlık Eğitimi: Fırat Üniversitesi Örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 2, 583-597, <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1261443>.
- Kartal, Ş. (2021). *Nitel Araştırmanın Desenlenmesi*. In M. Çelebi (Eds.) *Nitel Araştırma Yöntemleri* (211-237). Ankara: Pegem Akademi.
- Kutlu, M. O. (2020). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- ÖSYM. (2021). *2021 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Kılavuzu*. Ankara: ÖSYM.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık.

- Serindağ, E., Aksöz, A. S. ve Balcı, T. (2006). 1998-1999 Eğitim-Öğretim Yılında Uygulamaya Konulan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Örneği. *ÇÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 1-13. https://www.researchgate.net/publication/337621996_EgitimOgretim_Yilinda_Uygulamaya_Konulan_Ogretmen_Yetistirme_Lisans_Programlarinin_Degerlendirilmesi_Cukurova_Universitesi_Egitim_Fakultesi_Almanca_Ogretmenligi_Ornegi
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şeker, H. (Eds.) (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tapan, N. ve Kuruyazıcı, N. (2020). İstanbul Üniversitesi Almanca Bölümlerinin Kuruluşundan Günümüze Gelişim Süreci. *Diyalog Sonderausgabe: 85 Jahre Germanistik in der Türkei: 223-231*, <https://dergipark.org.tr/en/pub/diyalog/issue/56980/802460>.