

ARAŞTIRMA VE DENEYİM DERGİSİ
(ADEDER)

RESEARCH AND EXPERIENCE
JOURNAL (REJ)

Cilt 5 Sayı 2, Aralık 2020

E-ISSN: 2548-1282

adedereditor@gmail.com

<http://dergipark.gov.tr/adeder>

ARAŞTIRMA VE DENEYİM DERGİSİ (ADEDER)
RESEARCH AND EXPERIENCE JOURNAL (REJ)

Cilt 5 Sayı 2, Aralık 2020

ARAŞTIRMA MAKALELERİ

Ahsen TANŐU, Oktay BEKTAŞ. Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasından Kazandıkları Tecrübelerle İlişkin Görüşleri1-16

Emin Tamer YENEN, Fevzi DURSUN. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Uygulamaları ve Öz Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi17-39

Betül KOPARAN, Mehmet CANBULAT. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türk Kültür Öğelerinin Aktarımına Yönelik Bir Durum Çalışması.....40-57

Aytül Damla TEKİN, Mehtap YILDIRIM. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Ve Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi58-71

Yasin GÜMBÜR, Muhammet AVAROĞULLARI. The Effect Of Using Augmented Reality Applications On Social Studies Education72-87

E-ISSN: 2548-1282

adedereditor@gmail.com

<http://dergipark.gov.tr/adeder>

SAYI HAKEMLERİ

Doç. Dr. Ahmet BENZER

Doç. Dr. Kamil UYGUN

Doç. Dr. Murat ŐENGÜL

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet VURGUN

Dr. Öğr. Üyesi Alper Murat ÖZDEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Ayhan BULUT

Dr. Öğr. Üyesi Davut SARITAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZCAN

Dr. Öğr. Üyesi Oktay KIZKAPAN

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINDAN KAZANDIKLARI TECRÜBELERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' EXPERIENCES GAINED FROM TEACHING PRACTICE COURSE

Araştırma Makalesi

Ahsen TANŞU¹ Oktay BEKTAŞ²

Makale gönderim tarihi: 15.06.2020

Makale kabul tarihi: 26.12.2020

Öz

Kaliteli insanları yetiştirenlerin, öğretmenler olduğu bilinen bir gerçektir. Buradan yola çıkarak, nitelikli öğretmen yetiştirebilmenin üzerinde önemle durulması gerektiği söylenebilir. Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sonrası kazanmış oldukları tecrübelerin neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaçla, çalışmada yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, fen bilgisi öğretmenliği ana bilim dalının son sınıf düzeyinde farklı uygulama okullarında öğretmenlik uygulaması stajını yapan sekiz öğretmen adaydır. Veri toplama aracı olarak, on sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, katılımcıların öğretmenlik uygulaması dersi sonunda bilgi ve becerilerine olan güvenleri artmıştır. Öğretmen adayları, uygulama öğretmeninin tecrübe kazanmaları açısından çok büyük önem taşıdığını belirtmiş, okul idaresinden yeterince tecrübe edinemediklerini belirtmişlerdir. Uygulama sonunda, öğrencilerin akademik olarak başarılı olabilmeleri için, derse karşı tutumlarının olumlu ve sosyo-ekonomik olarak durumlarının iyi olması gerektiği vurgulanmıştır. Okulun fiziki koşulları açısından fiziki eksikliklerin olduğu vurgusu yapılmıştır. Öğretmen adaylarının daha fazla pratik yapabilmelerinin sağlanması açısından, her sınıf düzeyinde öğretmenlik uygulaması benzeri derslerin olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Uygulama okulları belirlenirken, fiziki imkânlar, uygulama öğretmeninin nitelikleri, öğrenci profili gibi değişkenler açısından öğretmen adaylarının tecrübe kazanmalarını sağlayacak okulların seçilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik uygulaması, fen eğitimi, öğretmen adayları, fenomenoloji

Abstract

It is a known fact that teachers raise quality people. Based on this, it can be said that emphasis should be placed on educating qualified teachers. The purpose of this study is to reveal what pre-service science teachers have gained after teaching practice. For this purpose, qualitative research method was used as the method of study and the design of the study was the phenomenology. Participants of the study were the eight pre-service science teachers who taking practice teaching course in the department of science education at a state university in Turkey and training teaching practice in different secondary schools. Semi-structured interview consisting of ten (10) questions were used as data collection tools. The analysis of the data was executed using content analysis. According to the findings of the study, their confidence in their knowledge and skills increased at the end of the course of teaching practice. The pre-service science teachers stated that the mentor was very important for gaining experience and stated that they could not get enough experience from the school administration. At the end of the teaching practice, it was emphasized that the students' attitudes toward the science course should be positive and the socio-economic conditions of the students should be good in order for the students to be successful academically and that there are still physical deficiencies in terms of physical conditions of the school. In order to ensure that the pre-service science

¹ Fen Bilimleri Öğretmeni, ahseen-avci@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5222-3828

² Doç. Dr, Erciyes Üniversitesi, obektas@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2562-2864

teachers can practice more, it is concluded that there should be courses like teaching practice at each grade level. In determining the implementation schools, it has been suggested to choose the schools that will enable the pre-service science teacher to gain experience in terms of physical opportunities, qualifications of the mentor in the secondary school and student profile.

Key Words: Teaching Practice, science education, pre-service science teachers, phenomenology

GİRİŞ

Eğitimin bireysel ve toplumsal gelişmeyi arttırabilme gücü olması, bir toplumun çağdaş uygarlık düzeyine erişebilmesi ve o toplumun fertlerinin üretken bireyler olabilmesi anlamına gelir. Bu sebeple çağın gereklerine göre bir eğitime geçilmesi ve bu yönde eğitimin tekrar yapılandırılması her toplum için önemli bir hal almıştır (Kocabaş, Durukafa, Gürşimşek, & Günay, 2000). Eğitim sisteminin öğrenci, öğretmen ve eğitim programları şeklinde üç temel bileşene sahip olduğu bilinen bir gerçektir (Sünbül, 2001). Toplumsal gelişmenin devam edebilmesi için, eğitim sisteminin bu üç temel bileşenin uyumlu olması gerekir. Aynı zamanda üç bileşen ile doğrudan ilişkisi olan öğretim program ve uygulamalarında gerekli düzenlemeler yapılarak toplum için ideal öğretmen ve faydalı birey/öğrenci yetiştirilmelidir (Cansaran, İdil & Kalkan, 2006).

Türkiye'deki öğretmen eğitimi sisteminde yıllardır var olan kaliteli öğretmen yetiştirme problemi, dünyadaki gelişmelerle aynı doğrultuda, ülkemizde de giderilmeye çalışılmış ve öğretmen eğitiminde birtakım yenilikler yapılması sağlanmıştır (Kılınç & Salman, 2007). Öğretmenlerin nitelikli yetişmeleri önemlidir çünkü öğretmenler eğitim programlarının başarılı olmasında önemli role sahiptirler (Nacaroglu, Sarıtaş ve Kızıkan, 2019). Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarında yapılan yenilikler ile öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmeleri, sahip oldukları teorik bilgilerini pratiğe dönüştürmeleri amaçlanmıştır (Azar, 2003). Bu kapsamda, 1997-1998'de eğitim fakültelerinde uygulanan "Fakülte-Okul İş birliği Modeli" yaklaşımı ile programlarda yer alan dersler "Okul Deneyimi I-II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dır. Dersler incelendiğinde, öğretmen adaylarının; okul ile ilgili bilgilenmelerinin, deneyimli öğretmenleri sınıflarda gözlemleyebilmelerinin, teorik bilgilerini pratiğe dönüştürmelerinin ve öğretmenlikle ilgili tecrübe kazanmalarının amaçlandığı görülmektedir. "Okul Deneyimi I" dersinde öğretmen adayının mesleğini farklı açılardan tanınması; "Okul Deneyimi II" dersinde ise uygulama ve değerlendirme yeteneklerinin artması ve geliştirilmesi hedeflenmektedir (Kılınç & Salman, 2007).

2006'da ki yeni YÖK programında eğitim fakülteleri ilköğretim bölümlerinde ilk yıllarda alınan "Okul Deneyimi I" dersi, "Öğretmenlik Uygulaması" ile beraber son sınıfta alınmaya başlanmıştır. "Okul Deneyimi I", öğretmen adayının okulu çeşitli açılardan tanınması için oluşturulmuş önemli bir gözlem dersidir. Bu çerçevede öğretmen adayları önceden belirlenen sırayla gözlemlerini önceden belirlenmiş okullarda haftalık olarak yapmakta ve gözlemleri sonucunda oluşturdukları raporlarını kendi öğretim elemanına vermektedirler (YÖK, 1998). "Okul Deneyimi I" dersi ile öğretmen adayları okulu her yönüyle tanımış olma, okulla ilgili olarak yapılan işler ve sınıflardaki aktiviteleri öğrenebilme gibi özellikleri kazanmalıdır (YÖK, 1998).

"Okul Deneyimi I-II" derslerinin programlarda yeni olması, süreçte bazı sıkıntılara sebep olmuştur. Sıkıntıların çoğunluğunun Okul Deneyimi dersi oluşturulurken yapılan eksiklik ve hatalardan kaynaklandığı belirtilmektedir (Sılay & Gök, 2004). Okullarla iş birliğine dayalı model olarak hem ulusal (Aksu, 2000; Azar, 2003; Bakioğlu, Gürdal & Berkem, 2000; Battal, 1999; Kavcar, Sılay, Çakır & Aygün, 1999; Özmen, 2008; Sağlam & Sağlam, 2004; Uslu, 2001) hem de uluslararası düzeyde (Capel, Marilyn, & Leask, 2005; Wiegerová & Szimethová, 2012) çeşitli çalışmalar vardır. Yapılmış bu çalışmalarda ilgili öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve aday öğretmenlerin süreç içerisinde yaşadıkları sıkıntılara yönelik veriler elde edildiği görülmektedir. Bu bağlamda, sürecin aday öğretmenlere güzel tecrübeler kazandırmış olmasının yanı sıra, bazen mesleğe karşı kötü tecrübeler edinmelerine neden olduğunu da göstermektedir (Kudu, Özbek & Bindak, 2006).

Okul deneyimi dersinin olumlu kazanımlarına yönelik alan yazına örnek olarak; Ören Şaşmaz, Sevinç ve Erdoğan tarafından 2009 yılında yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I ve II derslerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve tutumlarını anlamak amaçlanmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin tutum ölçeğinden kazandıkları puanların bazı demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır (Eraslan, 2008; Ören Şaşmaz, Sevinç & Erdoğan,

2009). Çalışmanın sonuçlarına göre, Okul Deneyimi I dersinin aday öğretmenlerin mesleğe bakış açılarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Katılımcılar, mesleğin gereklerini öğrenmeleri açısından bu dersin önemli bir ders olduğunu ifade etmişlerdir.

Olumsuz tecrübeler açısından alan yazın incelendiğinde ise, içerikte olan bazı faaliyetlerin pratikte güç olması, etkinliklerin aday öğretmenlerce tam olarak kavranamaması (Azar, 2003; Güzel & Oral, 2008), uygulama öğretmenlerinin adaylara tam anlamıyla rehberlik edememesi (Baştürk, 2010; Güzel, Berber & Oral, 2010), ilgili öğretim elemanlarının aday öğretmenlere dönüt ve düzeltmeleri gerekli ve yeterli bir biçimde vermemesi (Demircan 2007; Güzel, Berber & Oral, 2010) ve aday öğretmenlerin gerçek dışı gözlemleri raporlaştırmaları (Dursun & Kuzu, 2008) gibi farklı sıkıntılar olduğu belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, okul deneyimi ile ilgili çalışmalar (Seçer, Çeliköz & Kayılı, 2010; Silay & Gök, 2004), bahsi geçen derslerin genelde öğretmen adayları açısından hedefsiz olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Dolayısıyla, ders sürecinde ortaya çıkan problemlerin ve bunların nasıl giderilebileceğinin tespit edilmesi önemlidir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde (Seçer, Çeliköz & Kayılı, 2010; Yiğit & Alev, 2005) genel olarak süreçte karşılaşılan sorunlara yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Mevcut çalışma, öğretmen adaylarının uygulamalar esnasında gelişimi ve niteliğinin artırılması açısından önemlidir.

Alan yazından da görülebileceği üzere, kaliteli öğretmen kaliteli insan anlamı taşıdığına göre; nitelikli öğretmen yetiştirebilmenin üzerinde önemle durulmalıdır (Kudu & Bindak, 2006; Yapıcı & Yapıcı, 2004). Özetle, Okul Deneyimi veya Öğretmenlik Uygulaması'na yönelik öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar incelendiğinde fen eğitimi dışındaki çalışmaların (Azar, 2003; Ekinci, 2010; Eraslan, 2008; Ergün ve Özdaş, 1999; Kılınç ve Salman, 2007; Özmen, 2008; Paker, 2008; Sarıçoban, 2008; Sarıtaş, 2007) çokluğu göze çarpmaktadır. Öte yandan, alan yazında bahsi geçen konu ile ilgili fen eğitiminde yapılmış çalışmalar da mevcuttur (Cansaran, İdil ve Kalkan, 2006; Güzel & Oral, 2008; Uzuntiryaki, Boz, Kırbulut & Bektas, 2010; Yaman, Koray & Altunçekiç, 2004). Yapılan bu çalışma ile öğretmen adaylarının edindikleri tecrübeler ışığında gelecekteki uygulanacak eğitim programlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sonrası kazanmış oldukları tecrübelerin neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda, araştırma sorusu "Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sonrasında kazanmış oldukları tecrübeleri nasıldır?" şeklindedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yönteminin fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Fenomenoloji deseni, farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tamamen yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Mevcut araştırmada da öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında stajda edindikleri tecrübelerle ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığı için bu desen tercih edilmiştir.

Örneklem Grubu

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının stajdan edindikleri tecrübelerle ilişkin görüşlerini belirlemek olduğu için, fen bilgisi öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları çalışma grubu olarak seçilmiştir. Mevcut çalışmada amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maximum örnekleme, ana fikri veya temel sonuçları yakalamak ve ifade edebilmek için ulaşılabilecek katılımcıyı temsil eden örnekleme türüdür (Patton, 1990). Bu amaçla, 2013-2014 eğitim öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarından altı tanesi kadın, iki tanesi erkek öğretmen adayı seçilmiştir. Hem kadın hem erkek öğretmen adaylarıyla çalışılmasının nedeni, her iki grubun da eğitim-öğretimden beklentilerinin farklı olabileceğinin düşünülmesidir. Buna ek olarak, katılımcılar farklı uygulamaya okullarından seçilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgileri Can, Ali, Ece, Oya, Ela, Gül, Su ve Lale; olarak kodlanmıştır. Uygulama okulları ise U-1 ve U-2 ile ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının mentörü olarak okullarda görev yaptığı iki öğretmen ise, “mentör-1” ve “mentör-2” olarak kodlanmıştır.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgisi

Katılımcı	Cinsiyet	Uygulama okulu (UO)	Uygulama Öğretmeni
Can	Erkek	UO-1	Mentör-1
Ali	Erkek	UO-1	Mentör-1
Ece	Kadın	UO-1	Mentör-1
Gül	Kadın	UO-1	Mentör-1
Oya	Kadın	UO-2	Mentör-2
Ela	Kadın	UO-2	Mentör-2
Su	Kadın	UO-2	Mentör-2
Lale	Kadın	UO-2	Mentör-2

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Mevcut araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme, bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir veri toplama aracıdır (Briggs, 1986). Görüşmeyle, his, düşünce, algı, bakış açısı, niyet, düşünce, tutum ve yorum gibi bireyin gözlenemeyen özellikleri belirlenmeye çalışılabilir (Türnüklü, 2000; Yıldırım & Şimsek, 2013).

Öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, tecrübelerini daha net belirlemek amacıyla staj bitiminde yani dönem sonunda uygulanmıştır. Kırbulut ve Bektaş'ın (2011) çalışmasında kullanılan görüşme soruları göz önünde bulundurularak mevcut araştırmada kullanılacak formun soruları hazırlanmış ve fen eğitiminde uzman iki kişiye kontrol ettirilerek kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Bu kontrol sonucunda anlam bozukluğu olan ve öğrencinin anlayamayacağı ifadeler daha anlamlı hale getirilmiştir. Örneğin, “Stajdaki öğretmenin laboratuvar becerinizi geliştirmekteki rolü nedir?” sorusu “Fen bilimleri dersinde staj öğretmeni beklentilerinizi karşıladı mı?” Nasıl? şeklinde değiştirildi.

Öğretmen adaylarının uygulama okullarına gittikten sonra edindikleri tecrübeleri belirlemeye yönelik hazırlanan 10 soruluk formun içeriği şu şekilde özetlenebilir; birinci madde ile stajın öğretmen adaylarına katkıları sorulmuştur. İkinci madde de fen bilimleri dersinde kullanacağı öğretim yöntem ve teknikleri açısından stajın öğretmen adayına katkıları sorulmuştur. Üçüncü madde ise öğretmen adayının uygulama okulundaki öğretmenden nasıl tecrübeler edindiğini öğrenmeye yöneliktir. Dördüncü madde, teknoloji kullanımı açısından öğretmen adayının uygulama öğretmeninden edindiği tecrübeler tespit edilmeye çalışılırken, beşinci madde ile öğretmen adayının müdür ve müdür yardımcısından yönetim adına ne gibi edinimleri olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, altıncı madde ile öğretmen adayının uygulama okullarındaki öğrencilerin fen alan bilgisi, sosyo-ekonomik durumları ve dersle ilgili tutumları hakkında tecrübeleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Yedinci madde ile uygulama okullarında kullanılan ders kitapları ile ilgili tecrübeler öğrenilmeye çalışılmıştır. Sekizinci madde ise öğretmen adayının uygulama okulundaki fen bilimleri laboratuvarından edinimlerini öğrenmeye yöneliktir. Dokuzuncu madde de ise öğretmen adaylarının fen dersinde sınıf yönetimi hakkındaki tecrübeleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Son olarak, onuncu madde öğretmen adaylarının fen derslerindeki zaman yönetimi ile ilgili gözlemlerini öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu maddelere ek olarak, gelecekte fen laboratuvarı kullanmayı düşünüp düşünmedikleri de sorulmuştur.

Görüşmeler, öğretmenlik uygulamasına gidildikten sonra ikinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde, öğretmen adaylarının uygulama okullarında kazandıkları tecrübelerin neler olduğu ve öğretmen adaylarının beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı öğrenilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler, eğitim fakültesinde sessizliğin sağlanabileceği bir toplantı

salonunda yapılmıştır. İkinci araştırmacı, öğretmen adayları ile öncelikle ne zaman görüşme yapılacağını belirlenmiş ve randevu verilen günde birebir olarak görüşmeleri yapmıştır. Her bir öğretmen adayı ile yapılan görüşmeler 20-30 dakika arası sürmüştür. Görüşmelere öğretmen adayını rahatlatmak amacı ile yapılan sohbetlerle başlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların izni ile ses kayıt cihazına kaydedilip daha sonra ikinci araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Yazılı dokümanlar, hata ve yanlış ifade olmaması amacıyla katılımcılara tekrar teyit ettirilmiştir.

Verilerin Analizi

Mevcut araştırmanın verileri, öğretmen adaylarının tecrübelerine yönelik olacak şekilde tek tema altında incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Veri analizinde kategorik birleştirme yönteminden faydalanılmıştır. Bu kapsamda, birbirine benzeyen veriler belirlenmiş kategori, tema ve kodlar altında sınıflandırılarak okuyucuya daha açık ve net olarak sunulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu sınıflandırma oluşturulurken, yapılan görüşmelerden elde edilen ham verilerden faydalanılmıştır.

Yapılan görüşmelerde katılımcılara sorulan sorular kodları, kodların genel olarak gruplandırıldığı başlıklar ise kategorileri oluşturmuştur. İlgili tema altında öğretmen adayı yeterliği, uygulama öğretmeninin sağlayacağı katkılar, okul idaresinin sağlayacağı katkılar, öğrenci başarısı ile ilgili beklentiler ve okulun fiziki koşulları olmak üzere beş kategori oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının yeterliği tespit edilirken kendilerine ait düşünceleri, ders notu gibi verilerden ve değerlendirmelerden yararlanılmıştır. Ayrıca, bulgular bölümünde oluşturulan tablolarda veriler “düşük”, “orta” ve “yüksek” olarak ikinci araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Tablo 2’de katılımcılar sorulan soruları tam tecrübe ettilerse yüksek, hiç tecrübeleri etmedilerse düşük, belli bir miktar tecrübe edindiklerini düşünüyorlarsa orta olarak derecelendirilmiştir. Bütün bunlar oluşturulurken birinci ve ikinci araştırmacının içerik analizi yapması sağlanmış ve sonuçlar karşılaştırılarak güvenilirliğin artırılması amaçlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

İç geçerlik yani inandırıcılık, araştırmacının veri toplama, veri analizi, verilerin yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını net olarak açıklamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.292). Araştırmada kullanılan görüşme formu ikinci araştırmacı ve bir fen eğitimcisi tarafından yapılan tekrarlı görüşmeler sonucunda uzlaşmaya varılarak revize edilmiş, böylece inandırıcılığın artırılması amaçlanmıştır. Ayrıca, araştırmanın çalışma grubu seçilirken çeşitleme yapılmış, farklı cinsiyet ve farklı akademik başarı düzeyine sahip öğretmen adayları seçilmiştir. Öte yandan, veri toplama araçları açısından sadece görüşme kullanılmış olması araştırmanın sınırlılıklarındandır. Mevcut araştırmada yapılan görüşmeler sırasında iç geçerliğinin sağlanması için, görüşme süresince bir güven ortamı oluşmasına ve görüşülen kişinin daha samimi olabilmesi amacıyla görüşmelerin başlangıcında tanışma ve sohbetlere yer verilmiştir. Buna ek olarak; ihtiyaç duyulduğunda, daha detaylı bilgi almak üzere görüşme formunda yer alan/almayan alternatif, uygun sorular sorulmaya özen gösterilmiştir. Bunun yanı sıra, görüşmelerden sonra metne dönüştürülen veriler, görüşme yapılan öğrencilere verilerek, metinlerin yanlışsız ve eksiksiz olduğunun doğrulanması sağlanmıştır. İçerik analizi yöntemi kullanılırken ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamlı kategori, tema ve kodlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Kategori, tema ve kodlar oluşturulurken uzman kontrolüne başvurulmuş, uzlaşma sonucunda son şekli verilmiştir.

Dış geçerlik yani aktarılabirlik, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine ilişkindir. Araştırma sonuçlarının benzer ortamlara genellenebilmesi için, araştırmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bir biçimde bilgi verilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.292). Aktarılabirliği artırmak amacıyla, araştırmanın bütün aşamaları ve bu aşamalarda yapılanlar ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir. Araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve verilerin yorumlanması ayrıntılı bir biçimde ve uygun bir sırayla ilgili bölümlerde açıklanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin araştırmanın amacına uygun tanımlayıcı bilgiler ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Ayrıca, katılımcıların kimlik bilgileri belli olmayacak şekilde takma isimler verilmiş, okuma açısından kolaylık sağlanmıştır. Buna ek olarak, bulgular bölümünde katılımcı görüşleri, ilgili yerlerde orijinal metinden doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir.

İç güvenilirlik yani tutarlık, başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşım ulaşılamayacağına ilişkin bir kavramdır (Alıntılayan Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.289). Tutarlığı artırmak amacıyla, araştırma sonucu elde edilen veriler yorum yapılmadan aktarılmıştır. Araştırmanın amacı, araştırma sorusu ve alt problemler net bir biçimde ifade edilmiştir. Çalışma gruplarının heterojen bir dağılım göstermesi sağlanmıştır. Verilerin araştırma sorusunun amacına uygun, gerektiği biçimde ve ayrıntılı olacak şekilde toplanmasına özen gösterilmiştir. Verilerin daha net anlaşılabilmesi için belirlenen kategori, tema ve kodlar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış, daha sonra bağımsız değerlendiriciler arası uyumu tespit etmek amacıyla bir araya gelinerek bulgular değerlendirilmiş olup farklı kodlar ve temalar üzerinde fikir birliğine varılmıştır. Elde edilen veriler ışığında, mevcut araştırmanın sonuçları oluşturulmuştur.

Dış güvenilirlik ya da teyit edilebilirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine ilişkin bir kavramdır (Alıntılayan Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.289). Teyit edilebilirliği artırmak amacıyla veri toplama aracı, ham veriler, kodlama aşaması, rapora temel oluşturulan algılar, notlar, yazılar ve çıkarımlar tarihli bir biçimde not alınmıştır. Araştırmacılar arasında yapılan tekrarlı görüşmeler sonucu belirlenen kategori, tema ve kodlar bulgulara temel oluşturmuştur. Bulgular ve sonuçlar net bir biçimde ilişkilendirilmiş ve tekrar fen eğitiminde uzman kişinin kontrolüne sunulmuştur.

BULGULAR

Öğretmenlik uygulaması sonrası yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmanın amacına uygun biçimde incelenmiştir. İnceleme neticesinde ulaşılan veriler kod, tema ve kategori oluşturularak tablo halinde sunulmuştur (Tablo 2). Ayrıca, elde edilen bulgular uygulama okulları ve uygulama öğretmeni farklılığına göre incelenmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlik uygulaması dersinden elde edilen tecrübeler

Tema	Kategori	Kod	Can	Ali	Ece	Gül	Lale	Ela	Su	Oya
Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Elde Edilen Tecrübeler	Öğretmen aday yeterliği	Fen alan bilgisi	3	3	1	3	3	3	3	3
		Öğretim-yöntem teknikleri kullanma	3	3	1	1	1	3	3	3
		Fen laboratuvarı kullanabilme	1	3	1	1	3	3	3	3
		Sınıf yönetimi becerisi	3	3	1	3	3	3	3	3
		İdarecilik yapabilme	1	1	1	1	1	1	1	2
		Ders kitaplarından faydalanma	2	2	2	3	2	3	1	3
		Fen alan bilgisi gelişimi	3	3	1	1	3	3	3	3
	Staj öğretmenin sağlayacağı katkılar	Öğretim yöntem-tekniklerinin gelişimi	2	2	1	1	3	3	3	3
		Sınıf yönetimi becerisi	1	3	1	3	3	3	3	3
		Laboratuvar kullanma becerisi	1	3	1	1	3	3	3	3
Okul idaresinin sağlayacağı katkılar	Yönetim-öğretmen ilişkisi	1	3	1	3	3	3	3	3	
	Sosyo-ekonomik durum	3	3	3	3	3	1	3	3	

Öğrenci başarısı ile ilgili tecrübeler	Fen dersine karşı tutum	3	3	3	3	3	3	3	3
	Fen laboratuvarını kullanma	3	3	3	3	3	3	3	3
Okulun fiziki koşulları	Fen araç-gereç donanımı	3	3	1	3	3	3	3	3
	becerisi	3	3	1	3	3	3	3	3

Düşük:1 Orta:2 Yüksek:3

Öğretmen adayının yeterliği temasının ilk kodu olan fen alan bilgisi açısından edinilen tecrübelerle bakıldığı zaman, Tablo 2'den de görüldüğü gibi, katılımcılardan Ece haricinde diğer yedi katılımcının yüksek bir tecrübe edindiği anlaşılmaktadır. Örneğin, fen alan bilgisi açısından yüksek tecrübe edindiğini belirten Oya bu düşüncesini şu sözlerle ifade etmiştir: “*Şu anda tam donanımlı değilim ama ilk mülakattan sonra baya bir ilerleme oldu örneğin okulda mesela staj uygulamasında falan konu anlattık, yeri geldi gözlem yaptık, yeri geldi etkinlikler yaptık. Öğrencilerin seviyesini öğrendik hani bizi zorlayabileceklerini falan gördük, ona göre kendimiz daha donanımlı derslere gittik. Hem onlara öğrettik hem de kendimiz öğrendik, böyle ilerledik yani. Daha iyi olduğunu hani...*”. Öte yandan, fen alan bilgisi açısından düşük tecrübe edindiğini düşünen Ece bu durumu “*Staj esnasında gelişmedi açıkçası nasıl gelişmedi çünkü ben daha çok öncede dediğim gibi alanımın iyi olmasını değil de o bildiklerimi karşı tarafa aktarmayı*” cümleleriyle ifade etmiştir.

Öğretim yöntem-teknikleri açısından elde ettikleri tecrübelerle bakıldığında, katılımcılardan Lale, Ece ve Gül düşük olduğunu belirtirken, diğer katılımcılar yüksek tecrübe edindiklerini ifade etmiştir. Düşük tecrübe edindiğini belirten Lale bu düşüncesini görüşmede “*Yani aslında dönem başından bu zamana kadar pek de bir şey değişmedi*” şeklinde belirtirken; yüksek tecrübe edindiğini düşünen Ela ise bu durumu “*Staj sonucunda daha çok tecrübemin olması gerektiğini düşünüyorum çünkü çocukların her an ne yapacağını bilmiyorsun. O an hangi yöntemi uygulaman gerektiğini şey yapamıyorsun çünkü tam olarak karar veremiyorsun o anda öğrencilerin bilgi düzeylerine kendi yorumlama kapasitelerine uygun yöntemler seçip onların anlayacağı şekilde yapmaya çalışıyorsun, o zaman daha anlaşılır, daha yerinde oluyor. Yerinde yöntemler kullanmış oluyorsun o zaman. Şu anda kendimi biraz daha yeterli görüyorum şu an....*” şeklinde ifade etmiştir.

Fen laboratuvarı kullanabilme becerisi yönünden elde edilen tecrübelerle Tablo 2'den bakıldığında; Can, Ece ve Gül düşük olduğunu belirtirken, diğer katılımcılar yüksek olduklarını belirtmişlerdir. Ece'nin bu düşüncelerini destekleyen ifadesi; “*Evet Gül ile aynı ve ben dediğim gibi okula gitsem deseler ki laboratuvara gidelim mi deseler nerde olduğunu bilmiyorum laboratuvarın, gitmedim hiç*” şeklindedir. Lale, laboratuvar kullanma becerisi olarak “yüksek” tecrübe edindiğini “*Şey laboratuvar biraz küçük, yani tam bütün öğrencilere oturacak kadar yer yok yani birkaç tane işte masa var, sandalyeyle masa var. Öğrenciler işte birkaç tanesi tabureye oturuyorlar ekstradan yer olmadığı için. Ders işlenen kısım ayrı bir odadan işte malzemelerin olduğu tarafa geçiyoruz, oradan malzemeleri getiriyoruz masanın üzerinde yapıyoruz, öğrencilerin teke tek yapması gereken şeyleri tek tek yaptırıyor öğretmen. Tek tek yapıyorlar*” cümleleriyle vurgulamıştır.

Sınıf yönetimi adına edindikleri tecrübeye Tablo 2'den bakıldığında, katılımcılardan Ece “düşük” düzeyde tecrübe edindiğini belirtirken, diğer bütün katılımcılar “yüksek” düzeyde tecrübe edindiklerini söylemiştir. Ece bu durumu, “*sınıf yönetimi adına bir tecrübe edinmedim, geliştirmedim kendimi...*” şeklinde ifade ederken; sınıf yönetimi adına “yüksek” düzeyde tecrübe edindiğini belirten Lale, “*Evet dediğim gibi ondan örnekler aldım. Yararlı oldu öğretmenimiz. Gerçekten ben başladığım durumla şimdi karşılaştırma yaparsam en azından biraz tecrübe kazandık nerde ne yapacağımızı biraz öğrendik yani kendi açımdan*” cümlelerini kurmuştur.

İdarecilik yapabilme adına edindikleri tecrübelerle ilişkin, Oya orta tecrübe edindiğini belirtirken diğer katılımcılar düşük olduklarını söylemişlerdir. Oya'nın idarecilik yapabilme yeteneği ile ilgili ifadesi, “*Bilmiyorum hala karar veremedim ona. Hani bir iki günlük mazide de hemen verilmez herhalde. O gittiğin ortama ve şeye bağlıdır ile göre ya da ilçeye göre. Senin nasıl karşılanacağını önemli*” şeklindedir.

Katılımcıların ders kitaplarından faydalanma ile ilgili tecrübelerine bakıldığında dört katılımcının “orta” tecrübe, üçünün “yüksek” tecrübe edindiği ve bir katılımcının (Su) düşük tecrübe edindiği verilerine ulaşılmıştır (Tablo 2). Yüksek düzeyde tecrübe edindiğini ifade eden Gül bu düşüncesini, “*Ders kitaplarından yararlandım söylediğim gibi... Ve ders kitaplarından kazanımlar konusunda ve kısıtlamalar*

konusunda çok fazla yararlandım çünkü bilmediğim bir sınura gidersem ve çocuğun aklını karıştırırsam diye bu yönde ders kitaplarından yararlandım ama ders anlatım konusunda zaten ders anlatım konusunda kelimesi kelimesine her şeyi söylüyor. Hani sınıfa girerken şunu söyleyin tarzında, onlara bakmadım ama sınırlamalar ve kazanımlar açısından benim için çok faydalı oldu” cümleleriyle savunmuştur. Katılımcılardan Can ise orta düzey tecrübe edindiğini şu sözleri ile ifade etmiştir, “Yani şey kitaplarda benim dikkati mi çeken etkinlik var güzel, teorik bilgi az”. Düşük tecrübe edindiğini belirten katılımcımız Su ise, ders kitapları ile ilgili tecrübesini şu sözler ile vurgulamıştır, “Yani, çok kullanmadık açıkçası”.

İkinci tema olan staj öğretmenin yanı sıra mentörün sağladığı katkılar teması altında dört kod bulunmaktadır. Tablo 2’ye bakıldığında fen alan bilgisinin gelişimine mentörün sağladığı katkıda, katılımcılardan Ece ile Gül “düşük” tecrübe edindiklerini belirtirken, diğer katılımcılar “yüksek” seviyede tecrübe edindiklerini söylemişlerdir. Yüksek seviyede tecrübe edindiğini belirten Oya bu düşüncesini şu sözleri ile ifade etmiştir, “Beklentilerimi karşıladı evet. Çünkü ilk iki hafta falan biz gözlem yaptık, hani öğrencilerle iletişimi olsun, alan bilgisi olsun öğretmenin baya iyiydi, o da bize katkı oldu. Mesela biz konu anlatımımızda nereye ne şekilde uygulayacağımıza dair geri dönüt aldık. Öğrencilerin seviyesine göre inmemiz gerektiğini ya da ne derecede onların üstünde ya da altında olduğunu falan gördük ona göre kendimizi hazırladık, staj öğretmenimizin katkısı oldu yani bu konuda. İyi yönlendirdi”. Fen alan bilgisi açısından mentörün katkısının olmadığını düşünen Gül ise, düşüncelerini şu sözler ile desteklemiştir: “Tecrübe kesinlikle. Ama hani bunu dediğim gibi ders öğretmenimden gözlemleyerek, onun yaptığı şeylerden yola çıkarak yapmadım çünkü uygulama öğretmeninin bize çok bir şey kattığını söyleyemeyeceğim. Beklentimde çok yüksek değildi burada da söylemişim.”

Mentörün yöntem-teknik adına sağladığı katkılardan edinilen tecrübelerle bakıldığında katılımcılardan Can ile Ali “orta”, Gül ile Ece “düşük” tecrübe edindiğini belirtirken, diğer katılımcılar “yüksek” tecrübe edindiklerini ifade etmişlerdir. Can, mentöründen orta seviyede tecrübe edindiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Ya öğretmenimiz belki bizim uyguladığımız teknikleri birebir uygulamıyor ama şu var bilgiyi derin anlatıyordu. Mesela konuyu öğrencinin anlayabileceği şekilde ve açıklayıcı şekilde anlatıyordu. Ama biraz yani şeyi çok katmıyor yani işte o anlatırken kendisi biraz anlatıyor pasif, öğrencilere soru boyutunda öğrencileri katıyordu, kendisi anlatım boyutunda işte çok şey yapmıyordu sadece konunun başında birkaç tane şey soruyordu. İşte bunla ilgili ne biliyorsunuz gibi ama mesela konunun ortasında işte onlardan katkıyı şey yapmıyordu yani çok” Düşük seviyede tecrübe edindiğini belirten Ece’nin bu düşüncesini destekleyen ikinci araştırmacı ile arasındaki diyalog aşağıda sunulmuştur:

Ece: Staj esnasında gelişmedi açıkçası nasıl gelişmedi çünkü ben daha çok öncede dediğim gibi alanımın iyi olmasını değil de o bildiklerimi karşı tarafa aktarmayı.

Araştırmacı: Yöntem ve tekniğe ağırlık veriyorsun?

Ece: Evet, yöntem tekniğe ağırlık olmasını istedim ki zaten staj okulunda da böyle bir şey yoktu. Hoca geleneksel eğitim kullanıyordu hani düz anlatım.

Mentörden yöntem teknik adına “yüksek” seviyede tecrübe edindiğini belirten Oya ise bu düşüncesini şu sözleri ile savunmuştur, “Bu yöntem ve tekniklerden öğretmenimden de gördük çoğunu hani fen olunca artık laboratuvarla ilişkili oluyorsun daha çok şeyler oluyor. Öğrencilerin somut materyallerle falan daha iyi öğrendiğini gördük, değişik öğretim yöntem ve teknikleri de denemeye çalıştık hani bazı çocuklar, kaynaştırma öğrencileri vardı mesela onlar biraz zorlansa da onlar da daha istekli oldular. Hani hiç yapmayan bir öğretmen olsa bizim denediğimiz etkinlikler falan daha farklı gelecekti ama öğretmenimizde aynı etkinlikleri kullandığı için çocuklar alışmışlar artık hani biz farklı bir şey yapmaya gerek kalmadan bizden önce ne yapılacağını falan çocuklar yönlendiriyordu hani, öğretmenim şöyle yapalım böyle yapalım falan diye”.

Mentörün laboratuvar kullanma becerisine sağladığı katkıya Tablo 2’den bakıldığında Can, Ece ve Gül düşük tecrübe edindiklerini belirtirken diğer katılımcılar yüksek tecrübe edindiklerini belirtmişlerdir. Mentörden laboratuvar kullanma becerisi adına “düşük” tecrübe edindiğini belirten Ece’nin araştırmacı ile arasındaki diyalog aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Aslında laboratuvar var yani?

Ece: Var var yani olduğunu biliyoruz.

Araştırmacı: Fakat kullanılmıyor.

Ece: Kullanılmıyor.

Araştırmacı: O zaman laboratuvarda araç gereç olduğunu bilmediğin için beklentilerini de karşılayıp karşılamadığını da söyleyemezsin.

Ece: Onu da bilmiyorum işin doğrusu.

Araştırmacı: Fakat öğretmen anladığım kadarıyla laboratuvarı yeterince kullanmıyor.

Ece: Kesinlikle kullanmıyor.

Mentörden laboratuvar kullanma becerisi adına “yüksek” düzeyde tecrübe edindiğini ifade eden Ela bu düşüncesini şu sözleri ile savunmuştur: “: Laboratuvar kullanımında da hoca gerektiğinde aşağıya indiriyordu zaten laboratuvarda dersini işliyordu. Bazen de yukarıda işliyordu bu materyaller kullanaraktan”.

Mentörün sınıf yönetimi adına sağladığı katkıya Tablo 2’den bakıldığında, katılımcılardan Can ile Ece düşük tecrübe edindiğini belirtirken diğer katılımcılar yüksek tecrübe edindiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, Ali bu durumu, “Şimdi biz gittiğimizde zaten sınıf yönetimi ile ilgili kurallar belirlenmişti. Ben bunu öğretmen olursam kullanabilirim” şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan, sınıf yönetimi adına mentörden tecrübe edinmediğini belirten Ece bu düşüncesini, “Hayır sınıf yönetimi ile ilgili yok bir tecrübem” cevabıyla onaylamıştır.

Okul idaresinin sağlayacağı katkılar yönetim-öğretmen ilişki olarak edindikleri tecrübe kodu ile açıklanmıştır. Tablo 2’den bakıldığında Can ile Ece tecrübe düzeylerinin “düşük” olduğunu belirtirken, diğer katılımcılar “yüksek” düzeyde bir tecrübe kazandıklarını belirtmişlerdir. Can “düşük” düzeyde tecrübe edindiğini şu sözlerle belirtmiştir, “Okul yönetimi yani şey değil mesela o zaman da bahsetmiştim öğretmenle mesela çok böyle değer verilmiyor. Yani niye değer verilmiyor çünkü bir oda da mesela işte kadın öğretmenler var erkek öğretmenler zaten oraya sığmıyor. Anlatabiliyor muyum böyle zaten sandalyeler yetersiz...”. Katılımcılardan Lale yönetim-öğretmen ilişkisinde “yüksek” düzeyde tecrübe edindiğini şu sözleri ile belirtmiştir, “İdareciler öğretmenlerle ilgiliydi bizimde bir işimiz olduğunda falan hallediyorlardı. Onlarda ilgiliydi beklentilerimi karşıladılar yani olması gereken şeyleri yaptılar, naziktiler, iyidiler”.

Öğrenci başarısı ile ilgili tecrübeleri temasının sosyo-ekonomik koduna Tablo 2’den bakıldığında, Ela “düşük” düzeyde tecrübe edindiğini belirtirken, diğer katılımcılar “yüksek” düzeyde tecrübe edindiklerini belirtmişlerdir. Ela bu düşüncesini şu sözleri ile savunmuştur, “Sosyoekonomik düzeyleri genelde orta seviyedeydi, kimininki gayet iyiydi düşük seviyede görmedim ama, sosyoekonomik seviyeleri ne kadar orta seviyede de olsa derse karşı ilgisiz oldukları zaman öğrenciler yine de fen bilgisine karşı tutumları düşük oluyordu”. Sosyo-ekonomik olarak “yüksek” düzeyde tecrübe edinen Lale ise bu düşüncelerini şu sözleri ile ifade etmiştir, “Ya biraz daha merkezi olduğu için. Öğretmenleri de iyiydi, sosyo-ekonomik düzeyleri de iyiydi o yüzden giden arkadaşlara da sormuştuk. Öğrenciler nasıl falan gayet iyi falan demişlerdi oradan beklenti biraz yüksekti yani hani iyilerdir gibisinden bende öyle düşünüyordum iyilerdir diye, gerçekten de öğrenciler bayağı iyilerdi yani en düşük sınıfta bile çok iyi olabilecek öğrenciler var. Gayet iyiler, fen bilgisini çok çok seviyorlar”.

Öğretmen adaylarına öğrencilerin fen dersine karşı tutumları ile ilgili tecrübeleri sorulduğunda, katılımcıların tamamı “yüksek” düzeyde tecrübe edindiklerini belirtmişlerdir. Can, öğrencilerin fen dersine karşı tutumlarına bakıldığında okuldaki öğrencilerin orta seviyede bir tutum sergilediğini belirtmiş ve edindiği tecrübeleri şu sözleri ile ifade etmiştir, “Yani, şey vardı yani mesela bir kısım çocuklar çok böyle istekli mesela tenffüs araları bile değerlendiren çocuklar vardı öyle deyim ben size. Mesela ilgili tipler var yani mesela sordukları sorular anlatım şeyleri de çok iyi, konu ile ilgili hazırlıklar da var, işte söylerken dersle ilgili şeyler söylüyordu. Ama bazıları öyle değildi”. Öğrencilerin fen dersine karşı tutumlarının düşük olduğunu tecrübe edinen Gül, “Kesinlikle iyi değil” cevabıyla onaylamıştır. Fen dersine karşı öğrencilerin tutumlarının yüksek olduğunu tecrübe eden Lale ise bu düşüncesini şu sözleri ile ifade etmiştir, “Yani bu bilim şenliğine o kadar çok proje yapan öğrenci oldu ki, öğretmen aralarından seçmek zorunda kaldı. Kimisini geri çevirmek zorunda kaldı, yani normalde düşünürsek fen bilgisine pek de sıcak bakılmaz öğrenciler açısından zordur falan diye ama yani eğlenerek yapıyorlar, isteyerek yapıyorlar”.

Okulun fiziki koşulları temasının fen laboratuvarı bulundurması koduna bakıldığında, bütün katılımcıların gittikleri okullarda laboratuvar bulundurduğunu tecrübe ettiklerini görmekteyiz. Katılımcılardan Oya, staj okullarının laboratuvar bulundurması ile edindiği tecrübeyi şu sözleri ile ifade

etmiştir: “Laboratuvar olmazsa olmazı dedik, gerçekten de öyle hani çocuklara bir şeyler anlatmak istiyorsak onlar somut materyallerle öğretmemiz gerekiyor falan. Laboratuvarı kullandık biz konu anlatımında da kullandık”.

Okulun gerekli fen araç-gereç donanımına sahip olması koduna bakıldığında, katılımcılardan Lale, Ela ve Oya okuldaki fen araç-gereç donanımının “orta”; Can, Ece ve Gül “düşük”; Su ve Ali ise “yüksek” düzeyde tecrübe edindiklerini belirtmişlerdir. Ali araç-gereç donanımının okulda yüksek miktarda bulunduğunu tecrübe edindiklerini şu sözleri ifade etmiştir, “Biz 13 haftalık süreçte yaklaşık olarak zaten 6-7 haftalık süreyi laboratuvarda geçirdik, yani okulun imkanları diğer staj okuluna göre daha iyiydi ve öğretmen genelde ders kitabındaki deneyler olsun kendisi dışardan hani örnek olarak gösterebileceği deneyler olsun laboratuvar şartları uygun olduğu sürece gerçekleştirdiği yani güzeldi hance dersi işlenmesi gerektiği gibi işledi”. Orta seviyede araç-gereç donanımının bulunduğunu tecrübe edinen Oya ise bu düşüncesini şu sözleri ile savunmuştur, “Teknoloji kullanım adına orda internetten falan faydalanıyorduk hani animasyon deneyleri falan vardı... Akıllı tahta yoktu okulda. Bilgisayarda laboratuvarda vardı oraya gidince işte öğrencilere gösteriyorduk. Projeksiyon aleti sınıfta vardı ama monitör falan olmadığı için sadece alet vardı yapacağımız bir şey yoktu. Orda imkân olarak o kısıtlıydı. Laboratuvarda vardı onu kullandık konu anlatırken”. Ece ise okulun araç-gereç donanımının düşük olduğunu, “Yani açık söyleyeyim orda zaten daha kara tahtaların olduğu bir okul bizim gittiğimiz staj okulu, projeksiyon aletlerinin çoğu çalışmıyor bana ne kazandırabilir ki... Ben gidiyordum hoca bir bilgisayar buluyordu laptop takmaya uğraşmaya falan çalışıyor, olmuyor. Zaten projeksiyon aletleri bozuk yani orda teknoloji kullanılmıyorduk biz staj okulunda yoktu Kendimi de açıkçası geliştiremedim” cümleleriyle ifade etmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar, açık ve anlaşılabilir olması amacıyla, katılımcıların öğretmenlik uygulaması dersinden elde ettikleri tecrübeler her paragrafta bir tema sonucuna değinecek şekilde sunulmuştur.

Katılımcıların yeterlikleri ile ilgili tecrübeleri

Öğretmenlik uygulamasının sonunda, Tablo 2’den de görüldüğü gibi, fen alan bilgisi açısından yedi katılımcının “yüksek düzeyde” ve bir katılımcının da “düşük düzeyde” tecrübe kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmen adaylarının fen alan bilgisini geliştirebilme açısından bu uygulama sonucunda tecrübelerinin arttığı tespit edilmiştir. Alan yazına bakıldığında bu çalışmanın sonuçlarına paralel sonuçlar görülmektedir (Cansaran, İdil & Kalkan, 2006; Ergün & Özdaş, 1999; Özmen 2008). Örneğin, Özmen’in (2008) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adayları en fazla tecrübeyi alan bilgisi açısından elde ettiklerini belirtmişlerdir. Alan bilgisi tecrübesi kazanmak ancak okuldaki mentörün ve fakülteadaki öğretim üyesinin bu işi önemsemesiyle olur. Bu durumda öğretmen adayları bu dersin önemini kavrar ve alan bilgilerini geliştirecek bir süreç olarak görürler. Öğretmen yetiştirmenin sacayaklarından birisi alan bilgisidir. Alan bilgisi olmaksızın bir öğretmen adayının nitelikli bir öğretmen olması beklenemez. Bu sebeple, öğretmenlik uygulaması öğretmen adayının alan bilgisi eksikliğini giderebilmesi açısından oldukça önemli bir yerdir. Ayrıca, öğretmen adayının bu uygulamada kazanacağı alan bilgisi, ona merkezi seçme sınavında yardım edebilir. Dolayısıyla, bu çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının tecrübelerinin alan bilgisi açısından fazla olması, onların hem meslek hayatları hem de sınavdaki başarıları açısından önemli bir durumdur. Sonuç olarak, öğretmenlik uygulaması hem öğretmenler hem de öğretim üyeleri tarafından önemli olarak görülmelidir (Özmen, 2008).

Bu çalışmanın sonucuyla farklı olarak alan yazında yapılan çalışmalar (Baştürk, 2010; Güzel, Berber & Oral, 2010) öğretmen adaylarının beraber çalıştıkları fen bilgisi öğretmenlerinden derslerde öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma açısından çok önemli katkılar alamadığını göstermektedir. Bu çalışmanın sonucuna göre, öğretmenlik uygulamasında fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve teknikleri açısından gelişimlerine daha dikkat etikleri sonucuna ulaşılabılır.

Mevcut çalışmada beş katılımcının fen laboratuvarı kullanabilme becerisi açısından yeterli bir tecrübe elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Beş katılımcının laboratuvar kullanımına ilişkin tecrübe kazanmaları olumlu bir durumdur çünkü bu durum artık okullarda fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar kullandığını göstermektedir. Alan yazındaki çalışmalar (Nakiboğlu & Sarıkaya, 1999),

mevcut çalışmanın aksine öğretmenlerin derslerinde laboratuvarı çok fazla etkili kullanmadıklarını göstermektedir. Nakiboğlu ve Sarıkaya (1999)'a göre öğretmenlerin laboratuvar kullanımını malzeme eksikliği, sandalye eksikliği, perde eksikliği, suların akması v.s. gibi ortamın fiziki donanımın yetersizliği etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ortaokul düzeyinde yapılması gereken deneylerde bilgi eksikliğinin olmaması, laboratuvarda sınıf yönetiminin zor hale gelmesi ve fakülte'deki eğitimlerinde teorik bilgileri pratiğe dönüştürecek şekilde eğitilmemeleri öğretmenlerin laboratuvar kullanımını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar kullanımının artması yukarıdaki olumsuz sebeplerden biri olan fakülte'de almış oldukları eğitimlerin gelişmesiyle açıklanabilir. Bir başka ifadeyle yeni yetişen fen bilimleri öğretmenlerinin fakülte'de laboratuvar kullanımına daha fazla yönlendirilmeleri önemlidir ve onların da öğretmen oldukları okullarda laboratuvarları aktif kullanmaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının görüşme esnasında mentör olarak beraber çalıştıkları fen bilimleri öğretmenlerinin çok eski yıllarda mezun olmadıklarını dile getirmeleri ve onların yeniliklere açık bir öğretmen olduklarını belirtir olmaları bu durumu destekler niteliktedir.

Katılımcılardan biri sınıf yönetimi açısından "düşük düzey" tecrübe edinirken, yedisinin "yüksek düzey" tecrübe edindiği sonucuna varılmıştır. Bütün bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlik uygulaması dersinin, sınıf yönetimi becerisi adına öğretmen adaylarına katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Alan yazında mevcut çalışmanın aksine öğretmen adaylarının eğitim fakültelerindeki derslerinde sınıf yönetimi konusunda yeteri kadar deneyim kazanmadan mezun olduklarını göstermektedir (Rickman & Hollowell, 1981; aktaran: Ekici, 2008; Wesley & Vocke, 1992). Fakat mevcut çalışmadan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerisi konusunda öz yeterliliklerinde artış olduğu sonucuna varılmaktadır. Teorik bilgiyi pratikte uygulayamamak korkusu yaşayan öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması sonrasında sınıf yönetimi açısından meslek yaşamlarında pek fazla sorun yaşamayacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu durumun sebebini görüşmelerde uygulama esnasında çok fazla derse girip, öğrencilerle çok fazla iletişime girmelerine bağlamışlardır. Dolayısıyla, öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması esnasında ne kadar çok derse girerek ders anlatırlarsa ve öğrenciler ile iletişime girme imkanına sahip olurlarsa, sınıf yönetimi korkuları o kadar azalacaktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, katılımcılardan yedisinin okul yönetimi konusunda "düşük düzey" tecrübe edindiği görülürken, birinin "orta düzey" tecrübe edindiği görülmüştür. Bütün bu veriler ışığında, her ne kadar böyle bir işlevi olmasa da öğretmenlik uygulaması dersinin "okul yöneticiliği yapabilme" becerisine katkı sağlamadığı sonucuna varılmıştır. Buradan hareketle, öğretmenlik uygulaması esnasında öğretmen adaylarının okul yönetimi (müdür, müdür yardımcısı v.s.) ile çok fazla etkileşime geçemedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum alan yazın ile de paralellik göstermektedir (Boyras, 2007; aktaran: İkinci, 2010). Alan yazındaki bu çalışmaya göre, öğretmen adayları mesleki ve yönetsel bakımdan eğitilmedikleri durumda ileride meslek hayatlarında büyük sıkıntılarla karşılaşmaktadır.

Katılımcılarımız genel olarak ders kitaplarında görselliğin ve etkinliklerin yeterli düzeyde olduğunu, fakat teorik bilginin çok az olduğunu, öğrencilerin alan bilgisi açısından sıkıntı yaşayacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ders kitaplarında çeşitli kavram yanlışlarının olduğunu, bazı eksik ve yanlış bilgilerin verildiğini de belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler için ders kitaplarının yetersiz olduğu ve kaynak kitap kullanılması gerektiği konusunda fikir birliğine gitmişlerdir. Alanyazında da fen bilimleri öğretmenlerinin fen ders kitaplarının öğrencileri özellikle merkezi sınavlara hazırlama açısından yetersiz olduğu düşündükleri yönünde sonuçlar bulunmaktadır (Kızılkapan ve Nacaroğlu, 2019). Ders kitaplarının öğrencilerin dersi takibi açısından önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Daha kaliteli bir eğitim için daha kaliteli ders kitaplarının olması gerekmektedir. Böyle kaliteli bir kitabın oluşturulması ise kitabı kullanacak kitlenin yani öğretmen ve öğrencilerin de fikirleri alınarak yapılacak bir çalışma ile mümkün olacaktır. Aydın (2010) ve Kolaç (2003) da alan yazında bu fikri desteklemişlerdir.

Katılımcılara uygulama öğretmenin sağlayacağı katkılar ile ilgili tecrübeleri

Fen alan bilgisine mentörün sağladığı katkılara bakıldığında, katılımcılardan ikisi "düşük düzeyde", altısı ise "yüksek düzeyde" tecrübe edindiğini söylemişlerdir. Bütün bu verilerden hareketle öğretmenlik uygulaması dersinin mentörün fen alan bilgisine katkısı yönünden faydalı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, Özbek ve AYTEKİN (2003)'ün yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının

uygulama öğretmenleri ile daha fazla iletişime girmek istedikleri, uygulama öğretmeninden yardım istedikleri ve dersleri beraber işlemek istedikleri gibi beklentilerinin olduğu sonucu ile de paralellik göstermektedir. Öte yandan, çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının çoğunun beraber çalıştıkları fen bilimleri öğretmenlerinden alan bilgisi açısından katkı sağlayacaklarını düşünmeleri, aslında bu uygulamada okuldaki fen bilimleri öğretmenin de rolünün ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Öte yandan, görüşme esnasında öğretmen adaylarının önceki yıllarda öğretmenlik uygulamasına gitmiş arkadaşlarından edindikleri tecrübelerden yola çıkarak ortaya attıkları “öğretmenler bizleri önemsemiyorlar” ön yargısı iki katılımcının neden olumsuz bir düşünceye sahip olduğunu açıkça göstermektedir. Bu durum, eğitim fakültelerinin görevini bir kat daha önemli kılmaktadır. Uygulama öğretmenleri ile dönem başında gerçekleştirilen toplantılar ile bu işin aslında ne kadar önemli olduğunu uygulama öğretmenlerine aktarmak, öğretmen adaylarının sınıftaki uygulama esnasında alan bilgisi açısından ne çok şeyler kazanacaklarının açık bir göstergesidir (Azar, 2003; Ünver, 2003).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden elde ettikleri tecrübeler sonrasında katılımcılardan ikisinin beraber çalıştığı fen bilimleri öğretmeninden kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri açısından “düşük düzeyde” tecrübe elde ettikleri, ikisinin “orta düzeyde” tecrübe elde ettikleri, dördünün ise “yüksek düzeyde” tecrübe elde ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlik uygulaması sonunda, katılımcılardan ikisinin uygulama öğretmeninden sınıf yönetimi açısından “düşük düzeyde” tecrübe elde ettikleri, altısının ise “yüksek düzeyde” tecrübe elde ettikleri görülmüştür. Tecrübeler yüksek oranda olmasına rağmen, özellikle öğretmen adaylarının uygulama sonunda uygulama öğretmenlerinden elde ettikleri sınıf yönetimi becerileri “otoriter” bir öğretmenin becerileri ile paralellik göstermiştir. Bu durum görüşme esnasında katılımcılar tarafından sıkça ifade edilmiştir. Buradan da görüldüğü gibi, sınıf yönetimi açısından öğretmenlerin demokratik modelleri uygulamayıp, otoriter modellerde kalması ve öğretmen adaylarının sadece otoriterlik açısından becerileri elde etmesi öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf yönetimi becerisi adına öğretmen adaylarına faydalı olmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması gibi eğitimleri sırasında sınıf yönetimi becerileri ile ilgili büyük ihmaller söz konusu olmaktadır (Kaliska, 2002). Bu çalışma, mevcut araştırmayı destekler nitelikte bilgiler sunmaktadır.

Katılımcılardan beşinin öğretmenlik uygulaması sonunda “yüksek düzeyde” tecrübe edindiği görülürken, ikisinin ise “düşük düzeyde” tecrübe edindiği görülmüştür. Dolayısıyla, laboratuvar kullanma becerisi açısından uygulama öğretmenlerinin üç öğretmen adayına bir katkı sunmadığı sonucuna varılmıştır. Laboratuvar kullanımı olarak öğretmen adaylarından bazıları, gittikleri uygulama okullarında hiçbir şekilde laboratuvara götürülmediklerini ve uygulama öğretmenin derslerde laboratuvarı kullanmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, meslek hayatına başlamadan önce görülen eğitimde edinilen bilgilerin ve hizmet içi eğitimin yeterli olmayışı, deney föylerinin olmaması, uygun laboratuvar ortamı yokluğu, okuldaki idarenin ilgisizliği, laboratuvarların kullanımı esnasında aksaklıklar olması öğretmenleri laboratuvar kullanmaya isteksiz hale getirmektedir (Uluçınar, Cansaran & Karaca, 2004). Bu sebeple, öğretmenlerin bu sıkıntılarının giderilmesi ile hem öğretmenler laboratuvarlarda daha fazla fen bilimleri dersi yürütebilecekler, hem de öğretmen adaylarına bu beceri açısından daha fazla katkı sunabileceklerdir.

Katılımcıların okul yönetimi ile ilgili tecrübeleri

Katılımcılarımızdan ikisinin “düşük düzeyde”, altısının ise “yüksek düzeyde” tecrübe elde ettikleri görülmektedir. Boyraz (2007; aktaran: Ekinci, 2010) da mevcut çalışmadaki öğretmen adayları ve okul yöneticileri arasındaki bu durumu savunur niteliktedir. Başarılı okul idarecisi, öğretmen adayını mesleki ve yönetsel olarak eğitir, böylece meslek hayatında karşılaşacağı olası sıkıntılara hazırlıklı hale gelmesine yardımcı olur. Öğretmenler bu iki açıdan yetiştirilmediklerinde büyük sıkıntılarla karşı karşıya kalmaktadır. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi esnasında okul yöneticilerinin de sorumlulukları olduğu unutulmamalıdır.

Katılımcıların öğrencilerin başarısı ile ilgili tecrübeleri

Katılımcıların uygulama okullarında edindikleri tecrübelerle bakıldığında, yedisinin fenedeki öğrenci başarısı açısından “yüksek düzeyde”, birinin (Ela) ise “düşük düzeyde” tecrübe elde ettiği görülmüştür.

Bütün bu veriler ışığında, öğretmenlik uygulaması dersi, öğrenci başarısı kategorisinin sosyo-ekonomik durum kodunda öğretmen adaylarının beklentilerini yüksek düzeyde karşılamıştır, sonucuna varılmıştır. Öğretmen adayları maddi olarak öğrencilere iyi bir eğitim olanağı sunulduğunda öğrencinin daha başarılı olacağını savunmaktadır. Bir başka ifadeyle sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin fen başarısı açısından sıkıntı çektiklerini gözleme imkanı bulmuşlardır. Buradan hareketle, eğitimde fırsat eşitliği kapsamında sosyo ekonomik açıdan sıkıntı çeken öğrencilerin fen başarısını artıracak politikaların izlenmesi gerekmektedir.

Öğrenci başarısı ile ilgili elde edilen tecrübeler temasının, öğrencilerin fen dersine karşı tutumu koduna bakıldığında katılımcıların tamamının “yüksek düzeyde” tecrübe edindiği görülmüştür. Öğretmen adayları, öğrenmeye istekli öğrencilerin derslerde, aksi tutum sergileyen akranlarına göre daha başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin sahip olduğu ön bilgilerin öğrencilerin derse karşı tutumlarını etkilediği sonucuna varılmışlardır. Öğretmenlik uygulaması dersi ise öğretmen adaylarının bu görüşlerini destekler nitelikte gerçekleşmiştir. Alan yazında öğrencilerin fen bilimlerindeki başarısı ile “tutum” faktörü arasında pozitif artan bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Diğer bir deyişle, fen bilimlerine karşı olumlu tutum arttıkça, fen bilimleri dersindeki öğrenci başarısı da artmaktadır (Anıl, 2009). Bu sebeple öğretmen adaylarının hem fakültede hem de öğretmenlik uygulamaları esnasında olumlu tutum geliştirebilecek kabiliyette öğretmenler olarak yetiştirilmesi gerekmektedir.

Katılımcıların uygulama okulunun fiziki koşulları ile ilgili tecrübeleri

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden elde ettikleri tecrübeler temasının fen laboratuvarı bulundurma koduna bakıldığında, katılımcıların tamamının bu durumu “yüksek düzeyde” tecrübe ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla, okullarda laboratuvar bulundurma geçmiş zamanlara oranla daha fazladır. Fakat görüşme esnasında katılımcıların da belirttiği gibi, öğretmenlerin laboratuvar kullanımının azaldığı görülmektedir. Alan yazın da öğretmenler, laboratuvar kullanmayı engelleyen şartları araç-gereçlerin yeterli olmayışı, vaktin yetersiz olması, şartların müsait olmayışı, öğrencileri laboratuvar da kontrol etmenin mümkün olmayışı gibi sebeplere bağlamışlardır (Böyük, Demir & Mustafa, 2010). Bütün bu olumsuz durumlara rağmen Aydın, Bektaş ve Öner-Armağan, (2016) laboratuvar olmasa dahi sınıflarda gerekli araç gereç temin edilerek deneylerin yapılabileceğini savunmuşlardır. Burada bahsedilen olumsuzluklar ve deneylerin yapılabilme durumu, görüşme esnasında öğretmen adayları tarafından da telaffuz edilmiştir. Dolayısıyla bu sebeplerden birisi olan okulun fiziki koşulları arasında yer alan araç gereçlerin yeterli olmayışı gibi olumsuzlukları öğretmen adayları bilerek hareket etmeli ve böyle nedenlerden ötürü motivasyonları düşmemelidir. Diğer bir deyişle, öğretmen adayları fakülte ve uygulama öğretmenleri tarafından her türlü olası problemin üstesinden gelebilecek şekilde yetiştirilmelidirler.

Katılımcılardan birinin (Ece) okuldaki araç- gereç donanımı bakımından “düşük düzeyde” tecrübe edindiği, yedisinin okuldaki araç -gereç donanımı konusunda “yüksek düzey” tecrübe edindiği sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıda da bahsedildiği gibi, okullarda araç-gereç donanımı yüksek seviyede olmasına karşın, fen bilimleri öğretmenleri bunlardan yeterince faydalanmamaktadır. Alan yazında bu çalışmayı destekler niteliktedir (Karamustafaoğlu, 2006). Karamustafaoğlu (2006), fen bilimleri öğretmenlerinin derslerde daha aktif olmak için araç-gereç kullanımını olumlu gördüklerini belirtmesine rağmen, araç-gereç kullanımının yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları için daha faydalı olması adına ileriye dönük olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması gibi teorik bilgilerini pratiğe dökebilecekleri bu dersin saat sayısı artırılabilir ve her yıl alınabilir.
- Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması okullarındaki uygulama öğretmenlerinin, bu dersle ilgili eğitim görmeleri sağlanabilir.

- Uygulama okulları seçilirken, her dönem şartları farklı olan okullar seçilerek, öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında her türlü okula uyum sağlamaları kolaylaştırılabilir.
- Uygulama okullarındaki idari personelin, öğretmen adaylarına yönetimle ilgili tecrübelerini sunmaları sağlanabilir.
- Uygulama okullarını sosyo-ekonomik olarak farklı bölgelerden seçerek, öğretmen adaylarının farklı profildeki öğrencilerle tecrübe kazanmaları sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının aktif olarak ders anlatmaları ve bir öğretmenin hazırlaması gereken plan, program vb. gibi evrakları hazırlamaları sağlanabilir.
- Fakültede gördükleri her eğitim dersine uygun olarak, uygulama okullarında pratik yapmaları sağlanmalıdır. Örneğin; fakültede program geliştirme dersi görülürken uygulama okulunda program geliştirme ile ilgili pratik yapması bilgilerini pekiştirme açısından öğretmen adayına faydalı olacaktır.
- Uygulama okullarında öğretmen adaylarının laboratuvarı aktif kullanmaları sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının uygulama okullarında bazı zamanlarda derse uygulama öğretmeni olmaksızın girmeleri sağlanarak, sınıf yönetimi adına aktif tecrübe kazanmaları sağlanabilir.
- Uygulama öğretmenlerinin yeni çıkan öğretim yöntem ve teknikleri gibi konularda kendilerini yenilemeleri sağlanabilir.

Buna ek olarak, mevcut çalışmanın bulgularından ve sınırlılıklarından hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğretmen adaylarının tecrübeleri nicel ya da karma yöntem kullanılarak araştırılabilir.
- Veri çeşitlemesi yapılarak görüşmenin yanı sıra dokümanlar ve gözlem de kullanılabilir.
- Uygulama öğretmenleri ve uygulama okulları farklılığının etkileri üzerine bir çalışma yapılabilir.
- Çalışma grubuna, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı da dahil edilerek çok boyutlu bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aksu, M. B. (2000). *Uygulamanın ikinci yılında okul deneyimi I dersinin değerlendirilmesi (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği)*. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, 48-56.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Aydın, A. (2010). Kimya I ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 207-224.
- Aydın, B., Bektaş, O., & Öner-Armağan, F. (2016). Deneylerin uygulama, tasarlama ve öğrenme sürecine ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(3), 476-496.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 181-194.
- Bakioğlu, A., Gürdal, A. & Berkem, M. L. (2000). *Okul deneyimi I uygulaması konusunda fakülte ve bakanlık öğretim elemanlarının görüşleri ve mesleğe bakışları*. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, 112-125.
- Baştürk, S. (2010). Uygulama öğretmenlerine göre okul deneyimi grubu dersleri ve öğretmen adayları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 869-894
- Battal, N. (1999). *YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin Değerlendirilmesi (Balıkesir örneği)*. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı. (332-336), MEB Basımevi, Ankara.

- Böyük, U., Demir, S., & Mustafa, E. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 3(4), 342-349.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cansaran, A., İdil, Ö. & Kalkan, M. (2006). Fen bilgisi eğitimi anabilim dallarındaki "Okul Deneyimi" uygulamalarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 83-99.
- Capel, S., Leask, M. & Turner, T. (2005). *Learning to teach in the secondary school: The student teacher's role and responsibilities (19-27)*, Taylor & Francis e-Library.
- Demircan, C. (2007). Okul Deneyimi II Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 119-132.
- Dursun, Ö.Ö. & Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, 15, 63-77.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.
- Ergün, M. & Özdaş, A. (1999). "Okul gözlemi ve uygulama çalışmalarını öğretmen adayları üzerindeki etkisi", *AKÜ. Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 115-119.
- Güzel, H., Berber & N. C., Oral, İ. (2010). Eğitim fakültesi uygulama okulları iş birliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1) 19-36.
- Güzel, H. & Oral, İ. (2008). Selçuk Üniversitesi OFMAE Bölümü öğrencilerinin okul deneyimi etkinlikleri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 249-261.
- Kaliska, P. (2002). *A comprehensive study identifying the most effective classroom management techniques and practices*, Unpublished master thesis. The Graduate School University of Wisconsin, USA.
- Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği. *Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 90-101.
- Kavcar, N., Silay, İ., Çakır, M. & Aygün, M. (1999). *Okul Deneyimi Dersi Üzerine Bir İnceleme*. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı. (285-289), MEB Basımevi, Ankara.
- Kılınç, A. & Salman, S. (2007). "Okul deneyimi dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 23-35.
- Kızıkan, O., & Nacaroğlu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (İgs) ilişkin görüşleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Kirbulut, Z. D., & Bektas, O. (2011). Prospective chemistry teachers' experiences of teaching practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3651-3655.
- Kocabaş, A., Durukafa, G., Gürşimşek, İ. & Günay, D. (2000). 1998-1999 öğretim yılı güz yarıyılı Buca Eğitim Fakültesi uygulama okulları işbirliği programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 44-55.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105-137.
- Kudu, M., Özbek, R. & Bindak, R. (2006). Okul deneyimi-ı uygulamasına ilişkin öğrenci algıları (Dicle Üniversitesi Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(15),99-109.
- Nacaroğlu, O., Sarıtaş, D., & Kızıkan, O. (2019). Güncel eğilimler açısından fen bilimleri öğretim programına yönelik öğretmen ve uzman değerlendirmelerinin karşılaştırılması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 116-145.
- Nakiboğlu, C., & Sarıkaya, Ş. (1999). Ortaöğretim kurumlarında kimya derslerinde görevli öğretmenlerin laboratuvarından yararlanma durumunun değerlendirilmesi. *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Der. Özel Sayısı*, 11, 395-405.

- Ören-Şaşmaz, F., Sevinç, Ö.S. & Erdoğan, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 15(58), 217-246.
- Özbek, T. Z., & AYTEKİN, F. (2003). Eğitim fakültesi öğrencilerin öğretmenlik mesleğine bakış açıları ve öğretmenlik uygulaması dersinde memnuniyet durumları üzerinde bir araştırma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 284(2), 31-39.
- Özmen, H. (2008). "Okul Deneyimi - I Ve Okul Deneyimi - II Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 132-139.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Sağlam, A. Ç. & Sağlam, M. (2004). Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinin yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Çağdaş Eğitim*, 305, 18-25.
- Sarıçoban, A. (2008). "Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Uygulama Öğretmenleri Ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 31-55.
- Sarıtaş, M. (2007). "Okul Deneyimi I Uygulamasının Aday Öğretmenlere Sağladığı Yararlar Konusundaki Görüşlerin Değerlendirilmesi", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XX (1)*, 121-143.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. & Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
- Sılay, İ. & Gök, T. (2004). *Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarında Karşılaştıkları Sorunlar Ve Bu Sorunları Gidermek Amacıyla Hazırlanan 152 Öneriler Üzerine Bir Çalışma*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Sünbül, A. M. (2001). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Editör: Ö. Demirel-Z. Kaya) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.
- Uluçınar, Ş., Cansaran, A., & Karaca, A. (2004). Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 465-475.
- Uslu, Z. (2001). Okul Deneyimi Derslerinin Öğretmen Adaylarına Etkileri. *Çağdaş Eğitim*, 282, 35-39.
- Uzuntiryaki E., Boz Y., Kırbulut Z.D., & Bektaş O. (2010). "Do pre-service chemistry teachers reflect their beliefs about constructivism to their teaching practice? *Research in Science Education*, 40(3), 403-424.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik Uygulamasında İşbirliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- Wesley, D. & Vocke, D. (1992). *Classroom discipline and teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the Association of the Teacher Educators, Orlando, FL. (Eric Document Reproduction Service No: ED: 341 690).
- Wiegerová, A., Szimethová, M. (2012). "Comparison of Primary Science Education in the Three EU Countries", *New Perspectives in Science Education*, Pixel 2012.
- Yaman, S., Koray, Ö.C. & Altunçekiç, A. (2004). Fen öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.
- Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 3(2), 54-59.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Genişletilmiş 9. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yiğit, N. & Alev, N. (2005). Etkili öğretmen yetiştirme açısından okul deneyimi derslerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 91-103.

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM SÜRECİ UYGULAMALARI VE ÖZ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ*

INVESTIGATION OF ENGLISH TEACHERS' OPINIONS ON THEIR TEACHING PROCESS PRACTICES AND SELF-EFFICACIES

Araştırma Makalesi

Emin Tamer YENEN¹ Fevzi DURSUN²

Makale gönderim tarihi: 09.05.2020

Makale kabul tarihi: 07.08.2020

Öz

Bu araştırma, İngilizce öğretmenlerinin öğretim süreci uygulamaları ve öz yeterliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışması çerçevesinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde görev yapan uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 15 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşmelerin analizinde NVivo programından yararlanılmıştır. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlar; öğretim sürecini planlama ve hazırlık, derse katılım, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim sürecini değerlendirme, öğretim sürecinde karşılaşılan olumsuzluklar, öğretmenlerin kendilerinde geliştirmeyi düşündüğü yönler, öğretmenlerin öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin artırılması ve mesleki gelişimlerine yönelik öneriler temaları altında sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretmenleri, öğretim süreci uygulamaları, öğretmen öz yeterliği.

Abstract

This study aims to determine the opinions of English teachers on teaching process practices and their self-efficacy. The research was designed within the framework of the case study of qualitative research models. The study group of the research consisted of 15 English teachers who were chosen by appropriate sampling method in the city center of Elazığ in 2016-2017 academic year. In the study, semi-structured interview form consisting of eight open-ended questions was used as data collection tool. Data obtained from semi-structured interviews were analyzed by content analysis method. NVivo program was used in the analysis of the interviews. The results of the study were presented under the themes of; planning and preparation of teaching process, participation in class, classroom management, teaching methods and techniques, evaluation of teaching process, problems in teaching process, the aspects of teachers think to develop in themselves, suggestions for increasing the self-efficacy of teachers in teaching process and their professional development.

Keywords: English teachers, teaching process practices, teachers' self-efficacy.

* Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yaptığı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 50300, Nevşehir/Türkiye ORCID: 0000-0003-2359-3518 tamer-yenen@hotmail.com

² Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 60250, Tokat/Türkiye. ORCID: 0000-0003-2103-8940 fevzidursun@gmail.com

GİRİŞ

Dünyada birçok alanda yaşanan güncel gelişmeleri takip edip uygulayabilmek bir takım yeterliklere sahip olma zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Genel olarak düşünüldüğünde, iletişim bunların başında gelmektedir. Küreselleşen dünyada farklı uluslardaki bireylerin birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunmaları, yaptıkları yenilikleri sunmaları ve pazarlamaları, ticaret yapmaları, diplomatik temaslarda bulunmaları gibi birçok durum iletişim yoluyla sağlanmaktadır. Yaşadığımız bu dönemde ortak iletişim aracı İngilizce olarak kabul edilmektedir. Teknolojik ve bilimsel gelişmeler İngilizce aracılığıyla dünyaya yayılmaktadır.

Günümüzde İngilizce'yi eğitim ve iş hayatında etkili ve işlevsel olarak kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi, küreselleşen dünyanın bir gereği haline gelmiştir. Bunun gerçekleşmesinde en büyük rol İngilizce öğretmenlerine düşmektedir. Toplumun ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesi için, öğretmenlerin belli yeterlik ve donanımları kazanmış olarak mezun olmaları gerekmektedir (Yenen ve Durmaz, 2019). Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecinde yeterli olmaları ve öz yeterliklerini yerinde ve etkili kullanabilmeleri oldukça önemlidir. Türkiye'de İngilizce öğretimi ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim-öğretim kademelerinde verilmektedir. Ancak, uzun yıllardır yabancı dil öğretimine önem verilen ülkemizde halen karşılıklı iletişim kurabilme seviyelerine ulaşamadığı görülmektedir. 2017 İngilizce yeterlik endeksi verilerine göre ana dili İngilizce olmayan 80 ülke arasından 62. sırada yer alan ve oldukça düşük düzeyinde İngilizce yeterlik endeksi olan Türkiye'nin (EF EPI, 2017) bu durumunun olumlu yönde değişmesi için, ilk olarak İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki öz yeterliklerine değinilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çünkü öğretmenler yeterliklerini öğrenciye aktarabildiği oranda etkili olabilir ve öğrenciye başarı sağlayabilir. Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin kendi görüşleri doğrultusunda incelenmesi araştırmaya değer bulunmuştur.

Öğretmen Öz Yeterliği

Öz yeterlik kavramıyla ilişkili kavramlardan biri olan öğretmen öz yeterliği, sosyal bilişsel teorinin de kavramsal çerçevesinde yer alır. Sosyal bilişsel kurama göre öğretmen öz yeterliği öğretmen davranışlarının en önemli açıklayıcılarından biridir (Bandura, 1977). Öğretmen öz yeterliği genel olarak, öğretmenlerin etkili bir öğretim yapabilme konusunda kendilerine güvenmeleri olarak tanımlanmaktadır (Guskey ve Passaro, 1994; Denzine, Cooney ve McKenzie 2005). Skaalvik ve Skaalvik'e (2010) göre öğretmen öz-yeterliği, öğretim sürecindeki etkinlikleri planlama, organize etme ve sürdürmede öğretmenin kendi yeterliliğine ilişkin inancıdır. Bandura (1977) bir öğretmenin öz yeterliğine olan inancını, öğrenmede güçlük çeken öğrenciler de dâhil olmak üzere, öğrenci katılımını ve öğrencinin etkili öğrenmesini sağlamaya yönelik istenilen çıktılara ulaşabilme kapasitesine olan öz yargısı şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir şekilde yerine getirmelerinde önemli faktörlerden biridir (Kurt, 2012). Yüksek düzeydeki öğretmen yeterlikleri, başarılı öğretmenlerin güçlü bir açıklayıcısı olarak belirtilmektedir (Chacon, 2005). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin sınıf içinde ne yaptıklarının ve ne kadar etkili olduklarının farkında olmaları gerekmektedir. Bir öğretmenin öğretim sürecindeki artı ve eksi yönlerini ve alanıyla ilgili bir konuda ne kadar yeterli olup olmadığını bilmesi öğretimdeki etkililiği açısından önemlidir.

Öğretmenler, günümüz dünyasının karmaşık zorluklarıyla yüzleşmek için çok çeşitli yeterliklere ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlik yeterlikleri, belirli bir ülkenin refahına katkıda bulunmayı amaçlayan etkili bir eğitim sürecinin doğal bir ögesidir (Yenen ve Kılınç, 2018). Eğitimcilerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak, yeni ve yaratıcı öğretim uygulamalarını kolaylıkla ve güvenle işe koşabilmeleri için yüksek düzeyde öğretim yeterliğine sahip olmaları gerekir (Kızıkan ve Bektaş, 2017; Midgeley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Allinder 1994). Buna paralel olarak Ashton ve Webb (1986) de çalışmalarında,

öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklerle öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttırma eğiliminde olduklarını ve öğrenmeyle ilgili sınıf içinde oluşabilecek problemleri önceden sezdiklerini ve bu doğrultuda öğrenme düşüklüğü çeken ya da sınıf seviyesinin üstünde olan öğrencilere yönelik farklı yöntemler uyguladıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda (Guskey ve Passaro, 1994; Karacaoğlu, 2008; Lee, 2009; Rakıcıoğlu-Söylemez, 2012; Esen, 2012; Heaton, 2013; Thompson, 2016; Nugroho, 2017) öğretmen öz yeterliğinin öğretim sürecinde ve öğretmenin sınıf içi uygulamalarında önemli bir değişken olduğu vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, öğrenci başarısına, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına sınıf yönetimine, öğretme ve öğrenme motivasyonuna büyük bir etkisi olduğu birçok çalışmanın sonuçlarında ortaya konmaktadır (Bandura, 1997; Gibson ve Dembo, 1984; Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007; Baş, 2010; Butt, Khan, ve Jehan, 2012; Fackler ve Malmberg, 2016). Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik algıları mesleki doyum ve güdülenme, güven ve şeffaflık gibi birçok psiko-sosyal öğelerle de ilişkilendirilmektedir (Bümen, 2009).

Öğretmen öz yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışmaların genel olarak alan bilgisi, meslek bilgisi, iletişim becerileri, öğretim stratejileri, teknolojiyi etkili kullanma durumu gibi farklı boyutlarda incelendiği görülmektedir. Günümüzde de 21. yüzyılın öğretim becerilerini yerine getirebilecek ve karşılaştığı problemleri çözeabilen, bilgiyi arayan ve yapılandıran, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme gibi farklı düşünme yollarını kullanabilen bireyleri yetiştirebilecek öğretmenlerin ne tür ve hangi düzeyde öz yeterliklere sahip olduğu incelenmesi gereken bir konu olmaya devam etmektedir.

Bu bağlamda, dil öğrenimi ve öğretimi sürecinde karşılaşılan problemlerin giderilmesi için İngilizce öğretmenlerin öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin incelenmesi gereklilik arz eden konulardan biridir. Çünkü yabancı dil öğretiminde hedef dildeki becerilerin kullanılmasında rol modeli olan İngilizce öğretmenlerinin sergilediği performans öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir (Chacon, 2005). İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlikleri üzerine Türkiye’de yapılan çalışmalara (Baş, 2010; Tunç-Yüksel; 2010; Esen, 2012; Güven ve Çakır, 2012; Rakıcıoğlu-Söylemez, 2012) bakıldığında genel olarak çalışmaların öğretmenlerin yeterlik algılarının düzeyini belirlemeye yönelik olduğu ve bu çalışmaların bazılarında (Baş, 2010; Tunç-Yüksel; 2010; Esen, 2012) öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri tespit edilirken aynı zamanda öğretmenlerin görüşlerine başvurulduğu da görülmektedir. Ancak alan yazında İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki uygulamalarını nasıl ortaya koyduklarını belirten ve öz yeterliklerine yönelik algılarını derinlemesine inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecini planlamadan değerlendirmeye kadar geçen süreçteki uygulamalarının, bu süreçte yaşadıkları olumsuzlukların, öz yeterliklerine ve mesleki gelişimlerine yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın genel amacı, İngilizce öğretmenlerinin öğretim süreci uygulamaları ve öz yeterliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır.

- Öğretim sürecini planlama ve hazırlık aşamasında nelere dikkat edersiniz?
- Bir öğretmen olarak öğrencilerinizin derse katılımları konusunda nasıl etkinlikler yapıyorsunuz?
- Öğretim sürecinde sınıf yönetimini etkili kılmak için ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?
- Öğrencilerin İngilizceyi etkili olarak öğrenmeleri için öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl kullanıyorsunuz?
- Öğretim sürecini değerlendirme aşamasında ne tür etkinlik ve uygulamalar yapıyorsunuz?
- Öğretim sürecinde başarılı ve etkili olmanızı olumsuz olarak neler etkilemektedir?
- Bir İngilizce öğretmeni olarak öğretim sürecinde etkili olmak adına kendinizde geliştirebileceğinizi düşündüğünüz yönler nelerdir?
- İngilizce öğretmenlerinin öğretimdeki öz yeterliklerinin arttırılması ve mesleki gelişimlerinin sürekli kılınması için neler önerebilirsiniz?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin bu yeterlikleri kullanma durumlarının ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması çerçevesinde desenlenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay durumları seçerek araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığı (Yıldırım ve Şimşek, 2011) kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde görev yapan 15 İngilizce öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Görüşmelere katılan İngilizce öğretmenlerine ait kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Görüşmelere Katılan İngilizce Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgiler

Öğretmen No	Cinsiyet	Mesleki Kıdem Aralığı	Görev Yaptığı Okul
1	Erkek	6-10	İlkokul
2	Kadın	20 ve üzeri	Ortaokul
3	Kadın	11-15	Ortaokul
4	Kadın	11-15	Lise
5	Kadın	1-5	Ortaokul
6	Kadın	6-10	Ortaokul
7	Kadın	1-5	Ortaokul
8	Kadın	1-5	İlk-Ortaokul (Özel)
9	Kadın	6-10	Ortaokul
10	Kadın	1-5	Lise
11	Kadın	16-20	Ortaokul
12	Erkek	6-10	Ortaokul
13	Erkek	11-15	Ortaokul
14	Kadın	11-15	İlkokul
15	Kadın	6-10	Ortaokul

Tablo 1 incelendiğinde, görüşmelere 12 kadın, üç erkek öğretmenin katıldığı; katılımcılar arasında en çok 6-10 mesleki kıdem aralığındaki öğretmenlerle (n=5) görüşüldüğü, bunu dörder kişiyle 1-5 ve 11-15 mesleki kıdem gruplarının izlediği ve çoğu öğretmenin (n=10) ortaokulda çalıştığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki uygulamalarına ve öz yeterliklerine ilişkin görüşlerini almak üzere araştırmacılar tarafından hazırlanmış açık uçlu 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle konu ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik mesleği genel ve İngilizce alanına özel öğretmen yeterlikleri kitabından ve alan yazından yararlanılarak öğrenme öğretme sürecine yönelik soru havuzları oluşturulmuş, hazırlanan sorular iki İngilizce öğretmeninden ve biri Fırat Üniversitesi, ikisi Tokat Gaziosmanpaşa

Üniversitesi ve diğer ikisi Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinden olmak üzere toplamda beş Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki akademisyenden uzman görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve taslak haline getirilmiştir. Taslak form tekrar iki İngilizce öğretmeni ve iki Eğitim Programları ve Öğretim alanı uzmanına incelenilerek görüşme formu uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Görüşmeler yüz yüze yapılmış ve izin alınan katılımcılarda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama 18-36 dakika arasında, toplamda 327 dakika sürmüştür. İki öğretmen ses kayıt cihazı kullanılmasını istemediğinden, görüşmeler doğrudan görüşme formu ve ek kâğıtlar üzerine kaydedilmiştir.

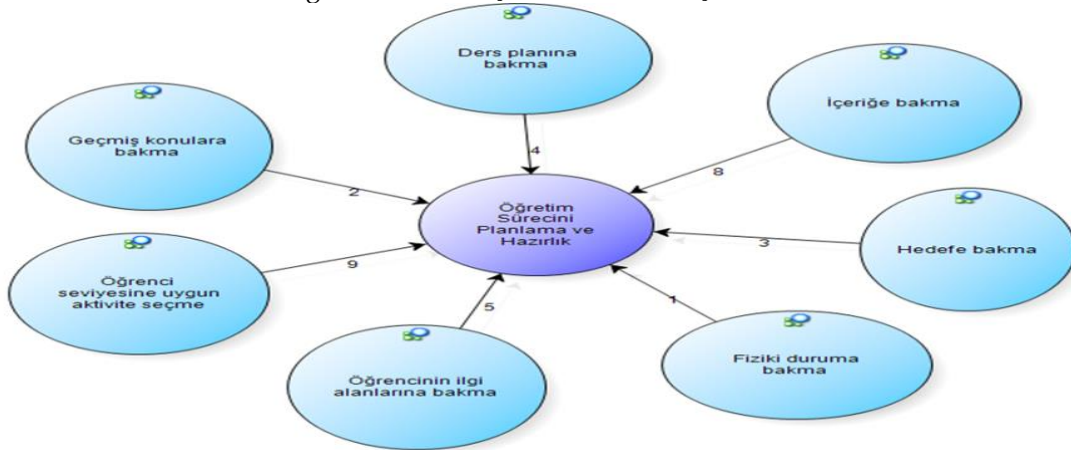
Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar öncelikle tema ve alt temalara ayrılmış ve kategorize edilerek model şekiller halinde sunulmuştur. Daha sonra elde edilen bulgular temalara göre özetlenip yorumlanmıştır. Bu süreçte anlatımı güçlendirmek için katılımcı mülakatlarından çarpıcı alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar yapılırken her alıntının sonuna nereden alındığını gösteren Ö.1 (Öğretmen-1) şeklinde açıklayıcı kısaltmalar konulmuştur. Görüşmelerin analizinde NVivo programından yararlanılmıştır. Araştırmada belirlenen temalar ve alt temalar iki eğitim programı alan uzmanının görüşüne sunulmuş, oluşturulan tema ve alt temalar için görüş birliği ve görüş ayrılığı olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü sonucunda kodlayıcılar arasındaki tutarlılık %90 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Öğretim Sürecini Planlama ve Hazırlık Aşamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecini planlama ve derse yönelik yaptıkları hazırlıklara ilişkin görüşlerini almak üzere öğretmenlere "Öğretim sürecini planlama ve hazırlık aşamasında nelere dikkat edersiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecini Planlama ve Hazırlık Aşamasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Model

Öğretim sürecini planlama ve hazırlık temasına ilişkin görüşler incelendiğinde, en çok görüşün "öğrenci seviyesine uygun aktivite seçme" (f=9), en az görüşün ise "sınıfın fiziki durumuna bakma" (f=1) kodu altında verildiği tespit edilmiştir. Bu temaya ilişkin elde edilen diğer kodlar sırasıyla; içeriğe bakma (f=8), öğrencinin ilgi alanlarına bakma (f=5), ders planına bakma (f=4), hedefe bakma (f=3) ve geçmiş konuları inceleme (f=2) olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Önce kitap içeriğine bakarım. Kitapta verilen kitabın etkinlik ve içeriğine bakarım. Plan ve öğrenci seviyelerini düşünerek, bir de hepsini de yapamayacağımı düşünerek belli başlı aktiviteler seçerim. Zaten dersin başında 5 dakika gidiyor. Tabii o gün ders hedefimde hangi aktivite varsa onları seçerim. Bazen kitaptaki aktivitelerin yeterli olmadığı durumlarda şarkı kullanımına giderim head, shoulders gibi. Ya da renkleri kullanırım, kalıcılığı arttırdığını düşünüyorum." (Ö.1).

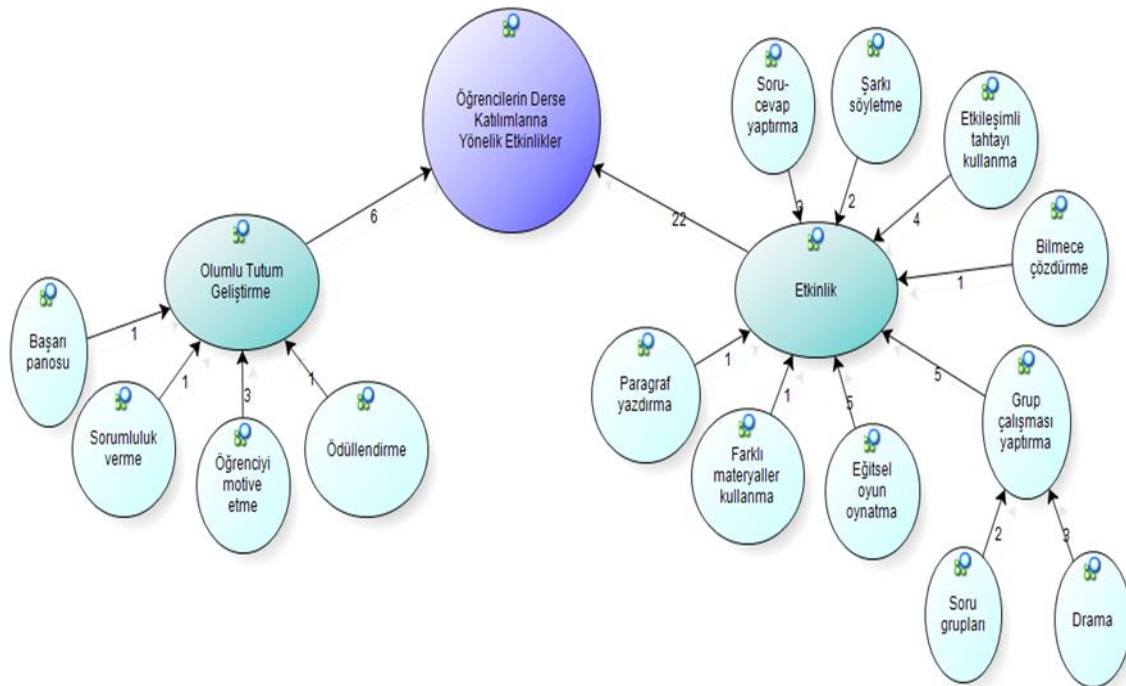
"Derse ilk girdiğimde, sınıfın düzeyine dikkat ediyorum. Planlarımı ve hazırlığımı ona göre yapıyorum..." (Ö.4).

"Yani her ders için ders planı hazırlarım. Biraz da özel okul olduğu için. Günün konusuna göre oyun içerikli, eğlenceli aktiviteler hazırlamaya çalışıyorum. İlk ve ortaokullara girdiğim için, öğrencilerin ilgisini çekecek şeyler hazırlarım. Grup workler, pair workler hazırlarım. Fazla geniş tutmadan ana hatlarıyla hazırlamaya çalışırım. İmm, yaş grubu, öğrenci seviyesine dikkat ederim." (Ö.8).

Öğretim sürecini planlama ve hazırlık temasına ilişkin görüşlere genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin derslerden önce konu içeriklerine bakarak öğrenci seviyesine uygun etkinlikler seçmeye ve hedef kazanımları öğrenci ilgi ve seviyelerine göre aktarmaya çalıştıkları söylenebilir.

Öğrencilerin Derse Katılımları Konusunda Yapılan Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaya yönelik ne tür etkinlikler yapıldığına dair öğretmen görüşlerini alınmıştır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 2’te verilmiştir.



Şekil 2. Öğrencilerin Derse Katılımlarını Sağlamaya Yönelik Yapılan Etkinliklere İlişkin Model

Öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaya yönelik yapılan etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini gösteren model incelendiğinde, görüşlerin derse karşı olumlu tutum geliştirme ve etkinlik eksenli toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin katılımlarına yönelik sadece etkinlik yapılmadığı, olumsuz tutumlarını yenmeye yönelik telkinlerde bulunulduğu,

öğrencilerin motive edildiği tespit edilmiştir. Birer görüş de öğrencilerini ödüllendirme, sorumluk verme ve başarı panosu hazırlamaya yönelik gelmiştir.

Etkinlik eksenli gelen cevaplarda en çok görüş eğitsel oyunlar oynatmaya (f=5) ve grup çalışmalarına gelmiştir. Grup çalışmalarına yönelik üç öğretmen drama tekniğini kullandıklarını, iki öğretmen ise soru grupları oluşturup öğrencilerin birbirlerine sorular sormalarını sağladıklarını ifade etmişlerdir. En çok görüş alan diğer kodlardan biri ise test çözdürme, video ve slayt izletme gibi etkinlikler için kullanılan etkileşimli tahta (f=4) olmuştur. Sırasıyla üç kişi soru-cevap, iki kişi şarkı söyletme, birer kişi de bilmece sorma, paragraf yazdırma ve derste farklı materyaller kullanma şeklinde ders katılımlarına yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları altta verilmiştir:

“Öğrencilerin derse katılımları çok önemlidir benim için. Bu yüzden dersi anlamaları da çok önemli. Yabancı dil öğrenmek çok zordur. Eğer öğrenci böyle düşünür ve kendini soyutlarsa bir daha konuyu yakalayamaz. Bu sebeple öğrencinin anlattıklarını anlamasını sağlamalıyım. Daha sonra katılım gelecektir. Ayrıca sık sık söz hakkı vermek, sorular sormak da birer yöntem olabilir.” (Ö.7).

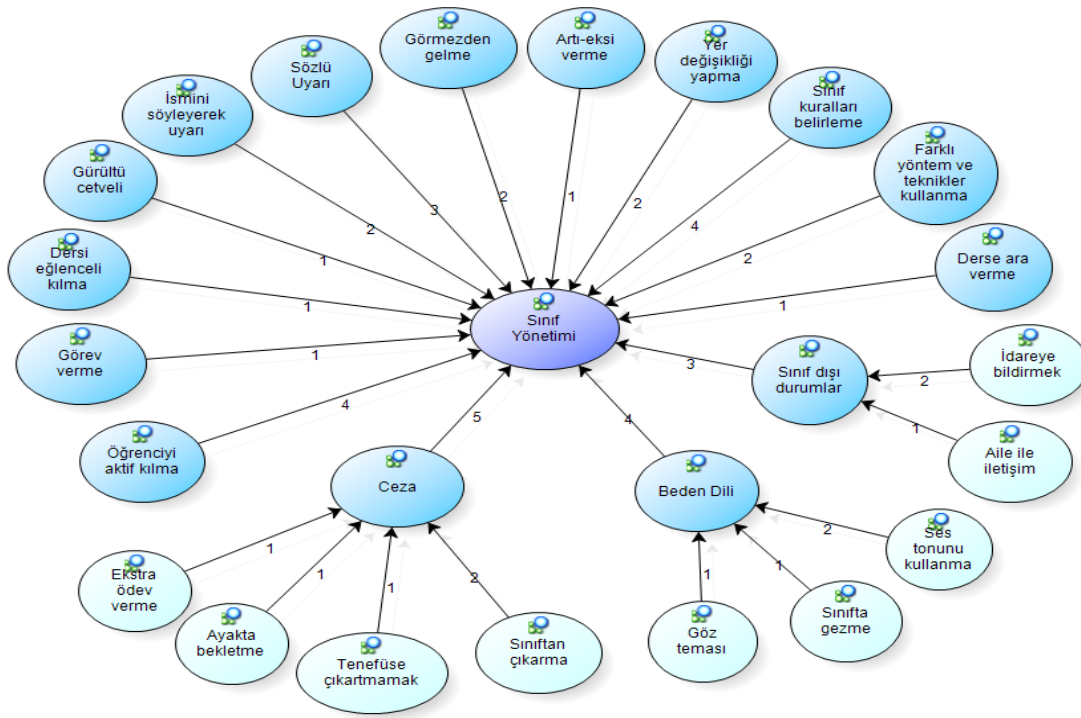
“İlk olarak etkileşimli tahtadan ağırlıklı bir şekilde aktivite yapmaya çalışıyorum. Öğrenciler etkileşimli tahtada dersi işlemekten zevk aldıkları için derse katılımları yüksek oluyor. Etkileşimli tahtayı kullanmadığım zamanlarda çeşitli kaynaklardan sorular keserek bir kutuya koyuyorum ve sıra ile kutudan çektilererek çözdürüyorum. Böylelikle konuları daha rahat ve hızlı tekrar etmiş oluyorlar. Öğrenciler karşılıklı hangi konuyla alakalı soru geleceğini bilmedikleri için heyecanlanıp daha kolay katılım sağlıyorlar. Bazen bir konu hakkında aniden bir soru soruyorum ya da konuyu birinin anlatmasını ve diğer öğrencilerin ona soru sormalarını istiyorum. Sınıfı gruplara bölüyorum ortak bir şeyler yaptıktan sonra tüm grupların sunmasını istiyorum.” (Ö.3).

“Dersi sıkıcı yapmanın tek düzelik olduğunu düşündüğümünden, ilgiyi sürekli tutmada problem yaşayacağımı düşündüğüm öğrenciler için özellikle seviyelerine uygun yarı oyun yarı öğrenme şeklinde etkinlik yaparım. Mesela, dersi hiç dinlemeyen öğrencilerim var, onların derse ilgisini çekmek için mesela video ile başlarım. Öğrencilerin çoğu mühendislik vb. mesleklere ilgi duyduğu için video ile onların motivasyonlarını sağlamaya çalışırım. Örneğin öğrencilerin dersi nasıl geçtiğini anlamadık deyince, ben dersin iyi geçtiğini anlıyorum. Dersin içinde bağlaçları iyi kullanmalıyız. Özellikle CCQ (concept checking questions) sorularını kullanarak hedeflenen davranış iyi anlaşılıp mı bunları çek ediyorum.” (Ö.11).

Bu temaya ilişkin öğretmen görüşleri genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin derse karşı olumsuz tutumu olan öğrencileri motive ederek onları kazanmaya çalıştıkları ve öğrencileri derse katmak için, onların seviyelerini gözetenek eğlenceli aktivitelere yer verdikleri ve soru-cevap tekniği ile grup çalışmalarına sıklıkla başvurdukları anlaşılmaktadır.

İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik ne tür uygulamalar yaptıklarına ilişkin “Öğretim sürecinde sınıf yönetimini etkili kılmak için ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Sınıf Yönetimi Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Model

İngilizce öğretmenleriyle yapılan mülakatların analizi sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik yaptıkları uygulamalarda Şekil 3'ten de görüldüğü üzere, çok çeşitlilik ortaya çıkmıştır. Öğretmenler genel olarak, sınıf düzenini ve disiplini sağlama konusunda görüş belirtmişlerdir. Ancak öğrenciyi aktif kılma (f=4), farklı yöntem ve teknikler kullanma (f=2), ses tonunu kullanma (f=2) ve dersi eğlenceli kılma (f=1) kodlarından, öğretmenlerin öğrencinin derse devamını sağlama, ilgi ve dikkatini çekebilme gibi öğretim kalitesini yakalama adına yaptıkları uygulamalardan da bahsettikleri anlaşılmaktadır.

Bu temaya ilişkin en çok görüş ceza vermeye (f=5) gelmiştir. Ceza alt temasına ilişkin iki öğretmen sınıftan çıkarma uygulamasını yaparken, birer öğretmen de öğrencilerini teneffüse çıkarmama, ayakta bekletme ve fazladan ödev verme cezalarına başvurduklarını belirtmişlerdir. En çok görüş alan diğer alt temalar ise sınıf kuralları oluşturma (f=4) ve sözlü uyarı (f=3) olmuştur. İkişer öğretmen yaramazlık yapan öğrencilerini idareye bildirdiklerini, öğrencilerini ismen uyardıklarını, yeri geldiğinde sınıf düzenini sağlamak adına yer değişiklikleri yaptıklarını ve engellemelerde bulunan öğrencilerini görmezden geldiklerini söylemişlerdir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"...Öğrencilerin arasında gezer yanlarına otururum. Sadece parmak kaldıranlar veya derse katılmak isteyenler değil, tüm çocukları aktif kılmaya çalışırım. Sıkıldıklarını anladığımda, bir iki dakikamı onların okul yaşamı ve dersleri ile ilgili konuşmaya ayırırım. Hep ders anlatsam bun alıyorlar çünkü." (Ö.6).

"Sınıf düzenini bozan öğrencileri genellikle görmezden gelmeye çalışıyorum. Öncesinde bir iki kere uyarırım. Aynı şey devam ederse, iş uzamasın diye bırakırım. Yine uyarılarımı yaparım tabii. Yalnız bir kere yaramazlık yapan bir öğrenciyi dersten attım, öğrenci velisi, idare derken başıma gelmeyen kalmadı. O yüzden kesinlikle atmıyorum artık." (Ö.14).

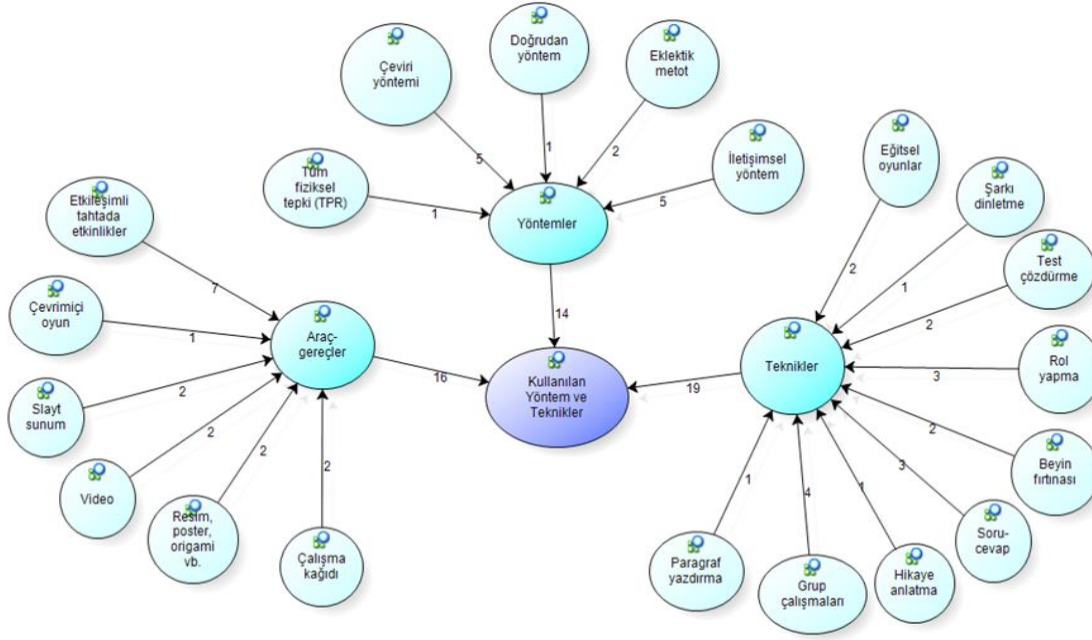
"En çok çile çektiğim konu bu. Yani birçok yöntem denedim ama gerçekten sınıf hâkimiyeti zor. Mesela ağzı fermuarlı bir emojiyi konuşan öğrencimin masasına koyuyordum, ama öğrenciler küçük sınıf olmasına rağmen aldırış etmedi. Fakat, tahtaya sınıf adına "noise" (gürültü cetveli) yazıyorum, önce sınıfta bir gürültü çıktığında "n" ile başlıyoruz sonra "e" ye kadar gidiyor. Ceza ise tüm sınıf adına

tenefüse çıkmamak olduğu için etkili oluyor. Tabii işler çığrından çıkarsa idareye haber veriyorum.” (Ö.15).

Görüşmelerin genelinde öğretmenlerin sınıf yönetimini derste yaşanan kesinti ve engellemelere karşı yapılan müdahaleler ve ders dinlemeye müsait bir ortam yaratma olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Ancak, ceza verme ve derste yaşanan müdahaleleri engelleme hususunda yapılanlar kadar olmasa da, bazı öğretmenlerin öğrencileri derste etkin kılarak ve öğrenme ortamını olumlu hale getirerek sınıf düzenini sağlamaya çalıştıkları söylenebilir.

İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri alınmıştır. Mülakatlarda verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri incelendiğinde, en çok görüşün araç gereçler alt temasında yer alan “etkileşimli tahtada etkinlikler” kodu (f=7) olmuştur. Öğretmenler etkileşimli tahta kullanımına yönelik; öğretim sürecinde dinleme, okuma, test çözme vb. birçok etkinlikte etkileşimli tahtadan yararlandıklarını söylemişlerdir. Araç-gereçler alt temasına ilişkin diğer görüşlere bakıldığında, ikişer öğretmenin çalışma kâğıtları; resim, poster, origami vb. eğitsel araçlar kullandıkları; videolardan film ve konulara ilişkin tanıtımlar izlettikleri, slayt sunum yaptıkları görülmektedir. Bir öğretmen de internet aracılığıyla “çevrimiçi oyunlardan” yararlandığını ifade etmiştir. Kullanılan yöntemlere ilişkin öğretmenlerin en çok “çeviri ve iletişimsel yöntem”leri (f=5) uyguladıkları tespit edilmiştir. Bu temaya ait diğer ifade edilen yöntemler ise “eklektik metot” (konuya göre birçok farklı metotun kullanılması), “doğrudan yöntem” ve “tüm fiziksel tepki” olmuştur.

Öğretmenlerin kullandıkları teknikler incelendiğinde çok çeşitlilik göze çarpmaktadır. Şekil 4’e bakıldığında “grup çalışmaları”nın (f=4) en çok kullanılan teknik olduğu görülmektedir. Diyalog, ikili çalışma ve grup çalışmaları yaptıklarını belirten öğretmenlerin görüşleri bu kod altında toplanmıştır. Sırasıyla diğer görüşler “soru cevap” ve “rol yapma” (f=3); “eğitsel oyunlar”, “test çözme”, “beyin fırtınası” (f=2) olarak belirlenmiştir. Birer görüşün de, “hikâye anlatma”, “paragraf yazdırma” ve “şarkı dinletme” ye yönelik geldiği tespit edilmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir: Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Çocukların İngilizceyi daha iyi öğrenmeleri için sınıfta çoğunlukla İngilizce konuşmaya çalışıyorum. Anlamadıklarını söylediklerinde İngilizce söylediğim şeyi Türkçe’ye çeviriyorum. Öğrencilerin konuyu iyice anladıklarını ölçtüğten sonra etkileşimli tahtadan eşleştirme, kelime ve dinleme aktiviteleri yaptırıyorum. Üniteye başlamadan her ünitenin başına kelime oyunları oynuyoruz ve çocuklar kelimeleri daha kolay pekiştiriyorlar. Kitaptaki okuma parçalarını birkaç kez okuyoruz ve bazen çeviri yapıyoruz. Daha sonra parçayı anlama soruları çözüyoruz.” (Ö.3).

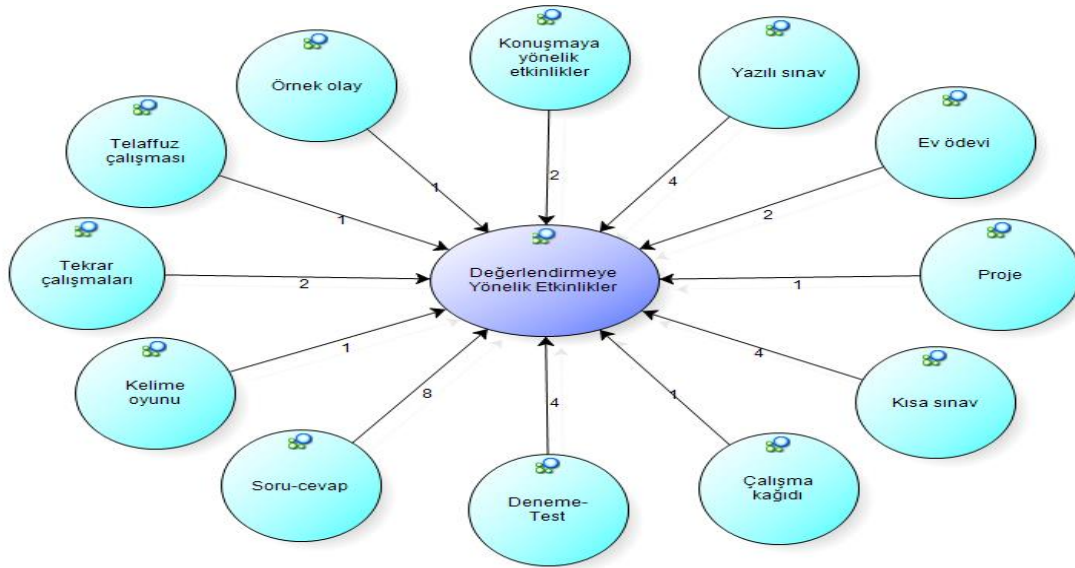
“Öğrenci profiline göre görsel ya da grup çalışmaları yaparım. Mesela speaking dersinde iletişimsel metottan başka bir metod kullanmayı pek tercih etmem. Zaten temel kazanım öğrenciye L2 gramer ve lexicology de öğrendiği kalıp ve kelimeleri kullanarak dilin ana sebebi olan iletişim becerisini kazandırma ve pekiştirme olduğunu düşünüyorum. Writing mesela, ne yapıyorum hani bir metod desen gramer translation metodu kullanmıyorum. Çünkü ana dillerinde de yazım için kullandıkları teknikler aynı zaman L2de bir parça yazarken de kullanılıyor. Mesela tahtada öğrencilere, aslında asla ben kendim tahtada kolay kolay bir şey yazmam, önce öğrenciden yazmasını isterim, sıkıntı olursa ben tamamlarım. Çünkü nedeni de yabancı dili öğretilmesinden ziyade öğrenilmesi gerektiğini şiddetle savunuyorum. Writing dersinde etkileşimli tahtada klavyeyi bağlayarak öğrencilere ortak paragraflar yazdırıyorum. Eğer ileri seviyedelerse essay yazmayı hedef tutarım. Yani productive skill’e önem vermeliyiz.” (Ö.12).

“Asla dil bilgisi ve çeviri yöntemi kullanmıyorum. İlk yıllarda bunu yapıyordum. Çok kötü sonuçlar aldım. Dolayısıyla gramer odaklı gitmiyorum. İletişimsel yöntem kullanıyorum. Genellikle konuşturmaya çalışıyorum çocukları görsel-işitsel yöntemlere önem veriyorum. Etkileşimli tahtayı her ders kullanırım. Dönem sonlarında öğrenci seviyesine göre alt yazılı filmler izletirim.” (Ö.5).

Öğretmenlerin yöntem ve teknik olarak çoğunlukla çeviri, okuma ve konuşma becerilerine yönelik iletişimsel etkinlikler, grup çalışmaları ve soru cevap yaptıkları, bu yöntem ve tekniklere ilişkin en çok başvurdukları aracın da etkileşimli tahta olduğu söylenebilir.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecini Değerlendirme Aşamasında Yapılan Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Araştırmada öğretmenlerin öğretim sürecini değerlendirmeye yönelik yaptıkları etkinlik ve uygulamalara ilişkin görüşleri alınmıştır. Mülakatlardan elde edilen verilerden oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. İngilizce Öğretmenlerinin Değerlendirme Aşamasında Yapılan Etkinliklere Yönelik Görüşleri

Şekil 5'te de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğretim sürecini değerlendirmeye yönelik en çok kullandığı etkinlik "soru-cevap" etkinliği (f=8) olmuştur. Soru-cevap etkinliğini dörder öğretmen görüşüyle yazılı sınavlar, deneme-testler ve kısa sınavlar takip etmiştir. Yapılan mülakatlarda deneme-test kodunun içerisinde çoktan seçmeli soruların yanında, eşleştirme, doğru-yanlış ve boşluk doldurma gibi farklı soru tiplerinin de yer aldığı tespit edilmiştir. Anlam karışıklığı yaratmaması adına bu farklı soru tipleri deneme-test kodu altında birleştirilmiştir.

Değerlendirmeye yönelik diğer görüşler incelendiğinde, ikişer öğretmenin "ev ödevi", "konuşmaya yönelik etkinlikler" ve "tekrar çalışmaları" yaptırdığı; "örnek olay", "kelime oyunu", "çalışma kağıdı", "proje" ve "telaffuz çalışması" kodlarına ise birer görüşün belirtildiği tespit edilmiştir. Bu temaya ait öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Tekrar yapıyoruz. Şu neydi, bu neydi şeklinde. Bu neydi, işte örnek olay veriyorum. Örnek olayda bu nasıl cevap verir, bu nasıl soru sorar. Örneğin o günkü etkinliğimi, işlediğimiz konunun özelliğine göre işte hangi konuyu işlediysek, bugün hava nasıl şeklinde sorular soruyorum. Dün hava nasıldı eğer farklıysa. İu, çalışma kağıdı dağıtıyorum. Hazırladığımız, daha önceden hazırladığımız work sheetleri dağıtıyorum. Ya da eğer o konuyla alakalı bir şey varsa u proje mutlaka yaptırıyorum. Gruplar oluşturup proje yaptırıyorum. Örneğin işte hava durumu, siz İngilizce öğretmenisiniz diyelim. Çocuklarınız hava durumunu bilmiyor, ona öğretecek bir afiş hazırlayın diyorum mesela çocuklara. Çocuklar ikinci derste afiş hazırlıyor. Hem bu konunun tekrarı oluyor hem de peer learning dediğimiz işte arkadaş öğrenimi de bu şekilde gerçekleşmiş oluyor." (Ö.14).

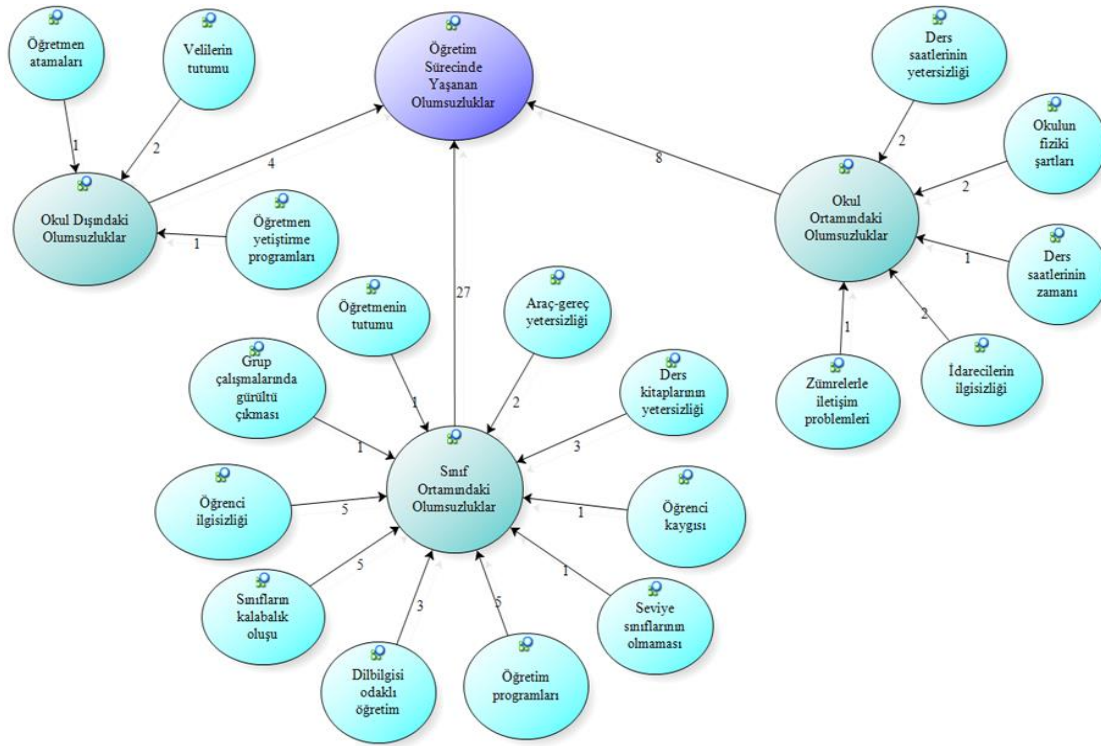
"Açıkçası ünite sonlarında ebanın kazanım testlerini yapmaya çalışırım. Çünkü dersler soyut, bilişsel davranışlara hitap etmiyor. Mesela E Twinning'ten bir yabancıyı getirebilsek çok güzel olur. Gerçek hayattan birisini görmüş olurlar. Bir Fransız atasözü derki: "atı zorla suyun yanına götürebilirsin, ama zorla su içiremezsin". Yani öğrencinin o zevki alması, öğrendiğini kullanıp görmesi lazım." (Ö.10).

"Değerlendirme aşamasında soru cevap genellikle bunları kullanıyorum eğer ki konuşmaya dayalı bir aktivite varsa değişik çiftlerden kişiselleştirilmiş karşılıklı konuşma mesela hastalık alışveriş diyalogları bunları yaptırıyorum, tekdüzelikten kurtuluyor böylelikle." (Ö.11).

Bu temaya ilişkin öğretmenlerin en çok soru-cevap tekniğini kullandıkları, çok kullanılan diğer tekniklerin ise yazılı sınavlar ve deneme-testlerin olduğu tespit edilmiştir.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Olumsuzluklara İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları sıkıntıları ve başarılı olmalarındaki engelleri öğrenmek için öğretmenlere "Öğretim sürecinde başarılı ve etkili olmanızı olumsuz olarak neler etkilemektedir?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Olumsuzluklara Yönelik Görüşleri

İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecinde başarılı ve etkili olmalarını olumsuz olarak nelerin etkilediğine dair görüşleri analiz edildiğinde, görüşlerin sınıf ortamı, okul ortamı ve okul dışı ortam başlıkları altında toplandığı görülmüştür. Bu nedenle yaşanan olumsuzluklara ilişkin görüşlerin kodlanması bu alt temalar çerçevesinde yapılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları olumsuzluklara dair en çok görüş sınıf ortamına ilişkin ($f=27$) olmuştur. Bu alt temada yaşadıkları olumsuzluklara yönelik beşer öğretmen "sınıfların kalabalık oluşu", "öğretim programları" ve "öğrenci ilgisizliği", üçer öğretmen "dilbilgisi odaklı öğretim" ve "ders kitaplarının yetersizliği", iki öğretmen de "araç-gereç yetersizliği" konularında görüş belirtmişlerdir. Yaşanan olumsuzluklara ilişkin birer görüş de "grup çalışmalarında gürültü çıkması", "seviye sınıflarının olmaması", "öğretmenin tutumu" ve "öğrenci kaygısı" kodları altında yer almıştır.

"Yabancı dili konuşmada öğrencinin isteksiz olması ve gereksiz olduğunu düşünmesi, okullarda yabancı dil sınıfının olmayışı ve bu açıdan sınıfların yabancı dil öğrenecek düzeyde donanımlı olmaması ve sınıfları kalabalık olması, mm başka, seviye sınıflarının oluşturulmaması, ayrıca müfredatın sene sonuna yetiştirmeye yönelik bir süreci kapsamaması da öğrencinin kendini yabancı dille ifade etmesini zorlu bir hale getirmektedir." (Ö.12).

"Bir kere kitap seçimi sıkıntı. İlkokul kitapları iyi ama ortaokul kitapları bence gereksiz gramer ağırlıklı. Sınav sistemi de buna etken oluyor biraz. Sınavlarda konuşma ve dinleme sorulmuyor. Bu yüzden öğrencilerin sınavlarda başarılı olmaları için sınava yönelik bir ders işliyoruz ve bir dilin önemi iki becerisi olan konuşma ve dinlemeyi es geçiyorsun. Böylece İngilizce konuşamayan ve dinlediğini anlamıyorsun ama mekanik dilbilgisi sorularını cevaplayan öğrenciler yetiştiriyoruz..." (Ö.6).

Okul ortamındaki olumsuzluklara bakıldığında, ikişer görüşün "idarecilerin ilgisizliği", "okulun fiziki şartları" ve "ders saatlerinin yetersizliği", birer görüşün de "sabahın erken saatlerinde başlayan ya da akşam geç vakitte biten ders saatleri" ve "öğretmenlerin kendi zümreleri ya da meslektaşlarıyla iletişim eksiklikleri" konularında geldiği belirlenmiştir.

“...Sabahın erken saatleri, ya da yorgun saatlerde ders olmaz. Öğrencilerin rahat edeceği saatlere ders konmalı. Araç-gereç de önemli. Her zaman kullanmasak ta aynı şeyi, ama yokluğu elimizi daraltmamalı. Halihazırda bunların olması elimizi rahatlatır. Dış faktörlere bakarsak; meslektaşlarımız, bunlar zümredaşlarımız da olabilir diğerleri de olabilir. Sürekli şikayet eden öğretmenler bizleri, olayları olumsuz perspektiften bakmaya itiyor. İdarecilerin sorumsuzluğu, ilgisizliği. Mesela laboratuvardaki eksikleri gidermiyorlar. Ne bulursan o demesi eğitim öğretim aktivitelerine yansıyor. MEB’e kadar gider bu iş...” (Ö.1).

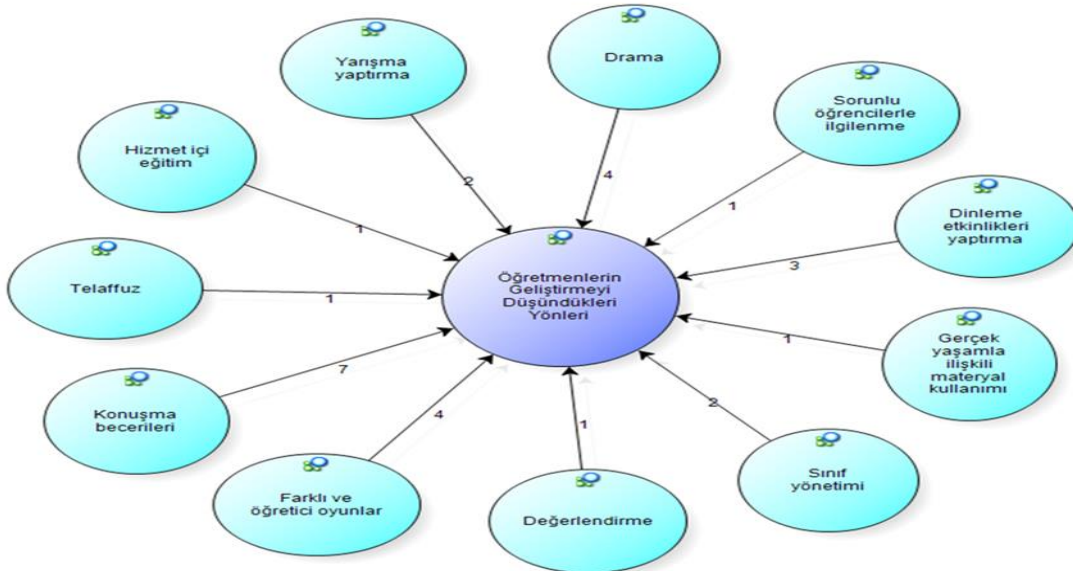
Okul dışında yaşanan olumsuzluklara diğerlerine göre nispeten az değinilmiştir. İki öğretmenin “velilerin ilgisizliğinden” bahsettiği, birer görüşün de “öğretmen yetiştirme programları” ve “öğretmen atamalarında” yaşanan problemler hakkında geldiği tespit edilmiştir.

“...öğretmen programları standart değil. Öğretmen programları standart olmalı. Kaliteleri birbirinden farklı. Mesela bir üniversitede farklı eğitim verilirken bazılarında daha kolay olabiliyor. Formasyon programlarına bakarsak altı ayda öğretmen yetiştiriyoruz. Çoğu yerde derse bile girilmiyor. Böyle olunca tabii ki kalite düşüyor. Öğretmen seçme mesela, mülakatlarda bağımsız üniversitelerden hocalar olmalı, İngilizce bilen hocalardan oluşmalı, siyasi kaygılardan uzak olmalı, alanında yetkin insanlar objektif bir şekilde yapmalı bu işi.” (Ö.9).

İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları olumsuzluklara ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin ideal bir eğitim ortamı oluşturmak için fiziksel ortamın yetersizliklerinden, öğretim programlarının uygulamaya ve iletişim becerilerine yönelik olmayışından ve öğrenci ve veli tutumu, idarecilerin ilgisizliği gibi sınıf içi ve dışındaki psikolojik değişkenlerden yakındıkları belirlenmiştir.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Etkili Olmak Adına Kendilerinde Geliştirmeyi Düşündükleri Yönlere İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin öğretim sürecinde etkili olabilmek için kendilerinde eksik ya da geliştirilebilecek yönlerin neler olduğuna dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu temaya ilişkin verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Kendilerinde Geliştirmeyi Düşündükleri Boyutlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Model

Öğretmenlerin kendilerinde geliştirmeyi düşündükleri yönlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, en çok görüşün “konuşma becerileri” (f=7) yönünde geldiği tespit edilmiştir. Öğretmenler bu becerileri hem

kendilerinde hem de öğrencilerinde geliştirebilmeleri için çaba sarf etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Görüşmelerde göze çarpan hususlardan biri öğretmenlerin ders içi uygulamalarda “drama” ve “farklı tipteki öğretici oyunlara” daha fazla değinmeleri gerektiğini söylemeleridir. Yapılan analizlerde bu iki koda da dörder görüşün geldiği tespit edilmiştir. Uygulamaya dönük bu etkinliklere benzer görüşler “dinleme etkinlikleri yaptırma” (f=3) ve “yarışma yaptırma” (f=2) etkinliklerine de gelmiştir. Telaffuz ve sınıf içi uygulamalarda gerçek yaşamla ilişkili materyal kullanma konusunda kendisini geliştirmeyi düşünen birer öğretmen de eklendiğinde, toplamda 11 görüşün iletişimsel becerileri geliştirme (konuşma, dinleme ve telaffuz); yedi görüşün de uygulama yaptırmaya (drama, eğitsel oyun ve gerçek yaşamla ilişkili materyal) yönelik geldiği görülmektedir. Bu duruma yönelik öğretmenlerin genel anlamda öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilmelerini sağlama konusunda kendilerini geliştirmeyi düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin kendilerinde geliştirmeyi düşündükleri yönlere ait görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Konuşma, drama ve yarışma gibi etkinliklerde daha başarılı olmak ve öğrencileri geliştirmek isterim açıkçası...” (Ö.2).

“Benim speaking eksik biraz. Oyun falan değil de. Çok şey etkinlik yapamıyorum, çok rol yapamıyorum. Sevimli olamıyorum...” (Ö.13).

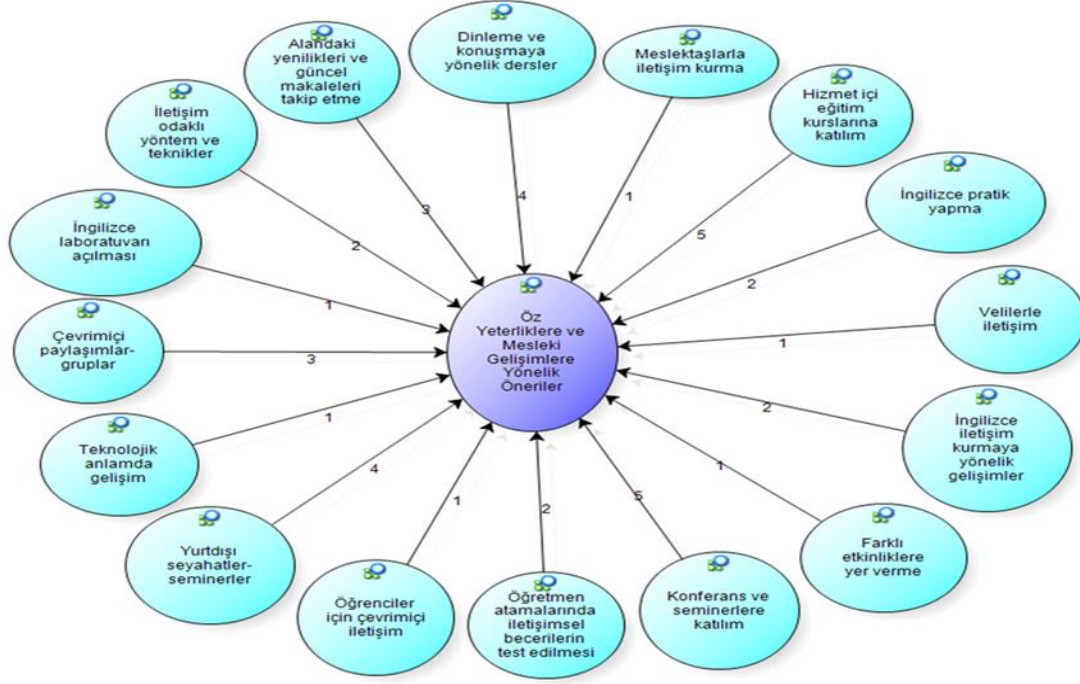
“Sorunlu öğrencilerle ilgilenme konusunda daha etkili olabilirim diye düşünüyorum. Sınıfhâkimiyetinde biraz zorlanıyorum açıkçası. Onun dışında, dinleme aktivitesi çok az yapıyoruz sınıfta, imkânlar kısıtlı ama yine de çocukların dinleme becerilerini geliştirme konusunda daha farklı şeyler yapılabilir sınıfta.” (Ö.15).

“Sınıf yönetiminde kendimi geliştirmeliyim diye düşünüyorum. Assesment (değerlendirme) kısmı da beni düşündürüyor. Formal mi informal mi? Adaletli bir değerlendirme mi yapıyorum? Her şeyde rubrik kullanmıyorum mesela.” (Ö.4).

Bu temaya yönelik genel olarak İngilizce öğretmenlerinin etkili bir öğretim için kendilerini konuşma becerilerinde, sınıf yönetiminde, öğrencilerin değerlendirilmesinde ve öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilmeleri konusunda kendilerini geliştirmeyi düşündükleri söylenebilir.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecindeki Öz Yeterliklerinin Arttırılmasına ve Mesleki Gelişimlerine Yönelik Görüş ve Önerileri

Araştırmada öğretmenlere öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin arttırılmasına ve mesleki gelişimlerine yönelik görüş ve önerileri sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecindeki Öz Yeterliklerinin Arttırılmasına ve Mesleki Gelişimlerine Yönelik Görüş ve Önerilerine İlişkin Model

İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki gelişimlerinin arttırılması konusunda getirilen öneriler analiz edildiğinde, hizmet içi eğitimlere katılma ya da MEB'in bu konuda öğretmenlere daha fazla imkân sağlaması ve konferans ve seminer gibi etkinliklere katılma konularına vurgu yapıldığı ve her iki alt temaya da beşer görüşün geldiği tespit edilmiştir. Öğretmenler bir yandan hizmet içi faaliyetlere katılım konusunda görüşler sunarken, bir yandan da konferans ve seminerlere katılıma yönelik öneriler getirmişlerdir. Bu alt temaya benzer bir alt tema da "yurtdışı seyahatler ve seminer" (f=4) kodu altında oluşturulmuştur. Çünkü görüşlerine başvurulmuş bazı öğretmenlerin hem konferans ve seminerlere, hem de yurt dışı seyahatlere, bilim gezilerine ve seminerlere ilişkin ayrı görüş belirttikleri saptanmıştır.

Önerilerde vurgu yapılan diğer bir konu da "dinleme ve konuşmaya yönelik dersler" (f=4) olmuştur. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin konuşma ve dinleme derslerine programlarda ağırlık verilmesine, hatta sınavsız ayrı bir ders olarak programlarda yer almasına yönelik öneriler getirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler ayrıca bu alt temaya benzer şekilde iletişimsel becerilerin geliştirilmesine yönelik "İngilizce konuşma ve konuşmaya yönelik gelişimler"; "iletişim odaklı yöntem ve teknikler" ve "İngilizce pratik (alt yazılı film, kitap okuma ve anadili İngilizce olan kişilerle konuşma)"; "öğretmen atamalarında iletişimsel becerilerin test edilmesi" kodları altında ikişer görüş belirtmişlerdir.

Bu temaya yönelik diğer görüşler: "alandaki yenilikleri ve güncel makaleleri takip etme" (f=3); "çevrimiçi paylaşım grupları" (f=3); "velilerle iletişim (f=1); "öğrencilerle çevrimiçi iletişim" (f=1); "teknolojik anlamda gelişim" (f=1); "yarışma, oyun, okuma saatleri gibi daha fazla etkinliğe yer verme" (f=1); "meslektaşlarla iletişim kurma" (f=1) ve İngilizce laboratuvarı açılması" (f=1) olarak sıralanmıştır. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Teknolojik anlamda kendilerini geliştirebilirler. Muhakkak bir aynı hedefe sahip öğretmenler bir çevrimiçi ya da yüz yüze grupta olsalar şöyle yaptım şöyle sorun çıktı ya da şöyle bir yenilik buldum şeklinde paylaşımlar olsa çok faydalı olabileceğini düşünüyorum. Bir kişinin yaşadığı problemi bir ortamda paylaştığında başkası da aynı şeyi yaşadığından kendini daha motive edebilir Tabii MEB hizmet içi eğitim veriyor ama daha yaygın ve sık olmalı çok sık program değiştiriyoruz öğretmenler bunlara yetişemiyor. Ben mesela birçok programa yazıyordum hizmet içi programları ama çıkmıyor. Mesela ... Projesi ile alakalı bir seminer vardı Çankaya'da yazdım çıkmadı, çünkü 40 kişiye verilmişti. Türkiye'de kaç tane İngilizce öğretmeni var. Bu sayıyı çok yetersiz buluyorum." (Ö.1).

“Öğretmen kendini her daim ve her fırsatta kendini geliştirmeli. Bunu zorunluluktan değil yaptığı işte en faydalı olabilme adına gönül rızasıyla yapmalıdır. Yurt içi, mümkünse yurt dışı profesyonel gelişim seminerler, workshoplar sıklıkla takip edilmeli. Bulunduğu yerdeki öğretim elemanları ve zümreleriyle istişarelerde bulunmalı ve mümkünse alanıyla ilgili kaynakları iyi okuyup tarayarak makale ve denemeler de yazıp dergilerde yayınlanmasını sağlamalıdır. Bir de hâlihazırda bağlı oldukları kurumun hizmet içi kurslarına katılmalarını söyleyeyim bile...” (Ö. 12).

“Bir kere öğretmenler öğrencilerden bekledikleri becerileri kendileri sergilemeli, örnek olmalı. Mesela İngilizce konuşamayan bir öğretmen öğrencilerinden İngilizce konuşmalarını beklememeli. Çok mantıksız bir beklenti olur. Kendilerini bu noktada geliştirmeliler. Öğretmenler öğrencileri aynı zamanda cesaretlendirmeli, sürekli hata düzeltmeye gitmemeliler. Öğrencilerini konuşmaya teşvik edici yönlendirmelerde bulunmalılar. Normalde hepimizin yapması gereken ama hiçbirimizin yapmadığı güncel makaleleri takip etmek, alanda yenilikleri takip etmek bunlar geliyor aklıma.” (Ö.8).

“Kesinlikle meslektaşlarla iletişim, cooperation, bilgi alışverişi bence çok önemli. Eğitim ile ilgili seminer ve konferanslara katılmalı. Kendini diğerleriyle mukayese etmeli ve kendi sistemini uyarlamalı. Pratik kesinlikle olmalı, olabilirse native speakerlarla konuşmalı. İngilizce altyazılı filmler izlenmeli. Hayatı İngilizceye adapte etmeli. İngilizce kitaplar okunmalı. Olabildiğince çocukların İngilizceye maruz kaldığı yapay ortam sağlanmalı ve velilerle iletişim kurulmalı, u gibi şeyler.” (Ö.4).

Bu temaya ait bulguların ortak paydasının hizmet içi eğitim çalışmaları olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, en çok görüşün hizmet içi eğitimlere ve yurt içi-yurt dışı konferans ve seminer gibi etkinliklere katılma konusunda geldiği tespit edilmiştir. Önerilerde vurgu yapılan diğer bir konu da dinleme ve konuşma derslerinin programda yer alması ve buna paralel olarak İngilizce konuşma ve konuşturmaya yönelik gelişimlerin sağlanması olmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlere ilk olarak öğretim sürecini planlama ve derse yönelik yaptıkları hazırlıklara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen veriler, öğretmenlerin genel olarak öğrenci seviyesine ve ders içeriğine bakarak hazırlık yaptıkları, bunu sırasıyla öğrencilerin ilgi alanları, ders planı, hedef kazanımlar ve geçmiş konuları incelemenin takip ettiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan öğretmenlerin yıllık ünite planlarındaki konu ve kazanımların doğrultusunda ve öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerine göre planlama ve hazırlık yaptığı ortaya çıkmaktadır. Ancak bu hazırlıkların neler olduğuna yönelik yöneltilen sonda sorularda ayrıntılı cevaplar alınamamış, hazırlıkların genellikle işlenecek konularda ne tür etkinliklerin yapılacağına ve ünite sonlarında hangi değerlendirme araçlarının ya da testlerin kullanılacağına yönelik belirlemelerin yapıldığı saptanmıştır.

Benzer bir çalışmada Rakıcıoğlu-Söylemez (2012), İngilizce öğretmen adaylarına danışmanlık eden öğretmenlerin çoğu zaman ders planı yapmadıklarını, plan olarak okul kitabını takip ettiklerini ve ısındırma çalışması ve konu başlıklarıyla ilgili bir açıklama yapmadan derse geçtiklerini adayların görüşleri doğrultusunda ortaya çıkarmıştır. Ders planlama konusunda başka bir çalışmada Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2013), öğretmen adaylarının dersi planlama yeterliklerine ilişkin görüşlerini hizmet öncesi aldıkları eğitimin niteliği ve deneyim faktörlerini dikkate alarak belirttiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, zamanı verimli kullanma ve etkili plan hazırlamada hizmet öncesi ve sonrası uygulama çalışmalarının önemini ortaya koymaktadır.

Derse katılım temasına yönelik öğretmen görüşleri analiz edildiğinde, görüşlerin derse karşı olumlu tutum geliştirme ve etkinlik eksenli toplandığı tespit edilmiştir. Bu bulguya paralel olarak, Thompson (2016) İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik görüşlerini analiz ederken, öğretmenlerin öğrenci motivasyonu sağlanmasının onların okul seviyeleri ile yakından ilişkili olduğunu ve düşük seviyedeki öğrencilerin derse ve İngilizce iletişim kurmaya yönelik daha isteksiz davrandıklarını tespit etmiştir. Tunç-Yüksel (2010) de, İngilizce öğretmenlerinin dersi daha anlamlı ve ilgi çekici hale getirebilmek için, oyun ve şarkıları, fiziksel etkinlikleri ve görselleri kullandıklarını ifade etmiştir. Ancak araştırmacı bu çalışmadaki bulgulardan farklı olarak, öğretmenlerin öğrencilerini derse katabilmek için, öğrencilerin kendilerini daha rahat İngilizce ifade edebilmeleri adına yaratıcı ve olumlu bir sınıf atmosferi oluşturduklarını, ders başlangıçlarında derse dikkat çektiklerini, tekrar çalışmaları

için sonda sorular sorduklarını ve onların dertlerini paylaştıklarını saptamıştır. Ayrıca, öğrenci katılımını sağlama konusunda düşük yeterlik gösterenlerin, programı yetiştirme kaygısı, merkezi sınavlar ile yerleşmiş ve gelenekselleşmiş öğretim yöntemlerinden etkilenen öğretmenler olduğunu ve bu durumun öğrenci katılımı sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Dursun, Bektaş Bedir ve Önkuzu Gülcü (2017) de lise İngilizce öğretim programının dilbilgisi ağırlıklı olmasının ve dört dil becerisine yönelik etkinliklerin öğrencileri sıktığını ve sınav kaygılarının öğrenci katılımı konusunda olumsuz bir faktör olduğunu tespit etmişlerdir.

Sınıf yönetimine ilişkin elde edilen sonuçlar öğretmenlerin genel olarak derste yaşanan kesinti ve engellemelere karşı yapılan müdahaleler ve ders dinlemeye müsait bir ortam yaratma yönünde görüş belirttiklerini ortaya koymuştur. Çalışmada İngilizce öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi için, ceza, sınıf kuralları oluşturma, sözlü uyarı, idareye bildirme, yer değişikliği yapma, görmezden gelme, göz teması kurma, öğrenciyi aktif kılma, farklı yöntem ve teknikler kullanma gibi farklı metotlar kullandıkları tespit edilmiştir. Tunç-Yüksel (2010) çalışmasında, öğretmenlerin kendilerini en çok yeterli gördükleri alan olan sınıf yönetiminde, öğrenci müdahaleleri ve sınıf içi gürültü konusunda öğrencileri sakinleştirmede genel olarak sıkıntı yaşamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca, iki öğretmen hariç tüm öğretmenlerin en ilgisiz öğrencilere dahi önem verdiklerini tespit eden araştırmacı, öğretmenlerin farklı ve ilginç sınıf etkinlikleri uyguladıklarını, öğrencilerini uyarmak için göz teması kurduklarını da saptamıştır. Bu sonuçların bu araştırmanın bulgularıyla kısmen örtüştüğü görülmektedir. Benzer çalışmalarda Nugroho (2017) ve Yavuz-Konokman ve Yanpar Yelken (2013), davranış yönetimi konusunda kendilerini daha az yeterli hisseden öğretmen adaylarının yetersiz olmalarını, yeterince tecrübeye sahip olmamalarına bağladıkları; sınıf yönetimi konusunda kendilerini yeterli görenlerin ise bunun nedenini etkili iletişim becerileriyle ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda, sınıf yönetiminde öğrenci müdahalelerinin önüne geçilmesinde ve problem teşkil eden öğrenci davranışlarının kontrol altına alınmasında iletişim becerilerinin önemli olduğu söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları materyaller, yöntem ve tekniklere yönelik ulaşılan sonuçlara bakıldığında, en çok belirtilen görüşün araç gereçler alt temasında yer alan etkileşimli tahtada yapılan etkinlikler olduğu, bunu sırasıyla çalışma kâğıtları, resim, poster ve slayt sunumların izlediği görülmüştür. Bir öğretmen de internet aracılığıyla çevrimiçi oyunlardan yararlandığını ifade etmiştir. Kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin en çok belirtilen diğer görüşler ise çeviri yöntemi ve iletişimsel yöntem olmuştur. Bunların yanında, grup çalışmaları, soru cevap, drama, eğitsel oyunlar, test çözdürme, eklektik metot, beyin fırtınası, hikâye anlatma, paragraf yazdırma ve şarkı dinletme gibi birçok farklı tekniğin de uygulandığı tespit edilmiştir.

Esen (2012) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin genel olarak sınıf uygulamaları konusunda kendilerini yeterli gördüklerini, ancak birçok öğretmenin görüşmeler sırasında kısıtlı ders vakitleri, çerçeve program ve yetersiz teknik materyaller yüzünden yeterince etkili olamadıklarını belirtmiştir. Sınıf uygulamalarında etkili olamayan öğretmenlerin, sorunlarını çevresel faktörlere bağladıklarını, aslında kendi yetersizliklerini kabul etmediklerini belirten Esen (2012), bu sonuçların çalışmasındaki İngilizce öğretmen öz yeterlik ölçeği sonuçlarıyla örtüşmediğini, dolayısıyla öğretmenlerin kendilerini nicel aşamada iyi değerlendiremediğini tespit etmiştir. Eslami ve Fatahi (2008) ise araştırmalarındaki İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile İngilizce yeterlik algılarının yüksek olduğunu ve öğretmenlerin kendilerini öğretim uygulamalarında yeterli gördüklerini tespit etmişlerdir. Baş (2010) da, öğretim stratejileri bağlamında İngilizce öğretmenlerinin yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduklarını ve görüşmeler sırasında öğretmenlerin öğrencilerin kafalarının karıştığı konularda alternatif açıklamalar ve örnekler yaptıklarına dair görüşler sunduklarını ifade etmiştir. Bu çalışmada da öğretim stratejileri konusunda öğretmen görüşlerindeki çeşitlilik, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda kendilerini yeterli hissettiklerine işaret etmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecini değerlendirmeye yönelik ne tür etkinlik ve uygulamalar yaptığını dair bulgular incelendiğinde, en çok kullanılan tekniğin soru cevap olduğu, bunu yazılı sınavlar, deneme-test ve kısa sınavların takip ettiği tespit edilmiştir. Pratik olması, herhangi bir konu ya da çalışmanın ardından öğrencilerin konu hakkında neyi bilip bilemediğini seri bir şekilde yoklamaya imkân tanınması nedeniyle, öğretmenlerin soru cevap tekniğini sıkça kullandığı söylenebilir. Diğerlerine göre daha az belirtilen etkinlikler ise, ödevlendirme, konuşmaya yönelik etkinlikler ve

tekrar çalışmaları olmuştur. Ayrıca, örnek olay, kelime oyunu, çalışma kağıdı, proje ve telaffuz çalışmasına yönelik birer görüşün belirtildiği saptanmıştır.

Görüşmelere yönelik içerik analizlerinde öğretmenlerin çok farklı değerlendirme yöntemleri izledikleri, ancak uygulamaya dönük olan konuşmaya ve okumaya yönelik etkinlikleri çok az öğretmenin yaptırdığı, dinlemeye yönelik değerlendirme etkinliklerinin ise hiçbir öğretmen tarafından yapılmadığı tespit edilmiştir. Hâlbuki, yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin ölçülmesi temel alınması gereken bir husustur. Test ve benzeri araçlar okuma ve yazma becerilerini ölçmede kısmen yeterli gelebilir. Ancak dinleme ve konuşma becerilerine yönelik değerlendirme çalışmalarının laboratuvar ortamında farklı görsel ve işitsel destekli araçlarla yapılması dil öğretimi açısından önem teşkil etmektedir (Altıışıldört, 2010).

Çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar da incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin, sınıfların kalabalık oluşu, öğretim programlarının yoğunluğu, öğrenci, idareci ve veli ilgisizliği, dilbilgisi odaklı öğretim, ders kitaplarının araç-gereçlerin ve ders saatlerinin yetersizliği, okulun fiziki şartları ve kendi zümreleri ya da meslektaşlarıyla iletişim eksiklikleri gibi konularda sorunları olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde Dursun ve diğ. (2017) lise İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarının yetersiz olmasını, ek kaynak aldırmanın yasak olmasını ve gramer ağırlıklı ders işlenip dört temel beceriye dönük öğretim yapılamamasını ve öğretimin etkileşimli tahta ile veya geleneksel olarak sürdürülüp kalabalık sınıflar yüzünden farklı etkinliklerin uygulanamamasını sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Esen (2012) de, İngilizce öğretmenlerinin öğretim uygulamalarında zaman sıkıntısı, meslektaşlarla ve velilerle verimli iletişim sağlanamaması, öğrencilerin ilgisizliği, öğrenci hazırbulunuşluğunun düşük oluşu, şımarık ve sorumsuz öğrenciler, yönetim sorunları, eğitim programına bağlı kalmak, ders araç gereçlerinin, okul ve çevre koşullarındaki yetersizlikler ve öğretmenlerin kişisel sorunları gibi birçok faktörden dolayı problem yaşadıklarını tespit etmiştir. Lee (2009) de çalışmasında, kalabalık sınıf mevcutları, öğrenciler arasında seviye farkları ve bazı öğrencilerin motivasyon düşüklüğü gibi benzer sonuçlar tespit ettiği gibi, İngilizce öğretiminde kendi bilgi eksikliklerinden sıkıntı yaşayan öğretmen görüşleri gibi farklı bulgulara da ulaşmıştır.

Bandura (1997), okul ortamı gibi sosyal ortamlarda öğrencilerden, meslektaşlardan ya da idarecilerden kaynaklı olumsuzlukların öğretmenlerin performanslarını negatif yönde etkileyebileceği gibi, yine bu saydığımız faktörlerden ya da başka etmenlerden kaynaklı olumlu motivasyonların öğretmenlerin öğretim performanslarını ve öz yeterliklerini yükseltebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları olumsuzlukları ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek için eğitim-öğretim ile ilgili karar vericilerin ve yöneticilerin gerekli müdahale ve düzenlemeleri yapmalarının, öğretimde kalitenin yakalanması açısından önem arz ettiği söylenebilir.

İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ele alınan başka bir konu da kendilerinde geliştirmeyi düşündükleri yönler olmuştur. Öğretmenlerin kendilerinde geliştirmeyi düşündükleri yönlerle ilişkin görüşleri incelendiğinde, en çok görüşün iletişimsel becerileri geliştirme (konuşma, dinleme ve telaffuz) ve uygulama yaptırmaya (drama, eğitsel oyun ve gerçek yaşamla ilişkili materyal kullanma) yönelik geldiği görülmektedir. Bu duruma yönelik öğretmenlerin genel anlamda öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilmeleri konusunda kendilerini geliştirmeyi düşündükleri söylenebilir. Ayrıca, sınıf yönetimi, sorunlu öğrencilerle ilgilenme, değerlendirme, hizmet içi eğitimlere katılma konuları da öğretmenlerin kendilerinde geliştirmeyi düşündükleri diğer alanlar olarak tespit edilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin etkili bir öğretim için kendilerini İngilizce konuşma becerilerinde geliştirmeleri gerektiği düşüncesi birçok çalışmanın (Chacon 2005; Eslami ve Fatahi 2008; Lee, 2009; Baş, 2010; Esen, 2012; Thompson, 2016) bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin Lee (2009) çalışmasında bazı öğretmenlerin, öğrencilerin soruları karşısında gerekli açıklamaları yapmak için İngilizcilerinin yetersiz kaldıklarını belirtirken; Esen (2012) İngilizce öğretmenleriyle yaptığı görüşmelerde,

öğretmenlerin özellikle konuşma becerilerini kazandırmakta kendilerini yetersiz hissettiklerini, diğer bir eksik yönlerinin de dinleme aktiviteleri olduğunu tespit etmiştir.

Görüşmelerde son olarak, öğretmenlere öğretimdeki öz yeterliklerinin artırılması ve mesleki gelişimlerini sürekli kılmak için neler önerebilecekleri sorulmuştur. Getirilen öneriler analiz edildiğinde, hizmet içi eğitimlere katılma ya da MEB'in bu konuda öğretmenlere daha fazla imkân sağlaması ve yurt içi ve yurt dışı konferans ve seminer gibi etkinliklere katılma konularına vurgu yapıldığı saptanmıştır. Önerilerde vurgu yapılan diğer konular ise dinleme ve konuşma derslerinin programda yer alması, alandaki yenilikleri ve güncel makaleleri takip etme ve çevrimiçi paylaşım grupları oluşturma olarak tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik MEB'in hem programları güncelleştirme hem de öğretmenlere mesleki gelişim kazandırma bağlamında girişimlerde bulunması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Önerilere ilişkin bulgular incelendiğinde, görüşlerin ortak paydasının hizmet içi eğitim çalışmaları olduğu görülmektedir. Ülkemizde hizmet içi eğitim çalışmaları kısıtlı zaman dilimlerinde ve çok sınırlı sayıdaki kontenjanlarda, önceden belirlenmiş programlara çevrimiçi başvurularak yapılmaktadır. Ülkemizde ayrıca, her eğitim öğretim yılı başında ve sonunda genel hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmektedir, ancak MEB'in düzenlediği bu seminerler öğretmenler tarafından çoğu zaman gereksiz ve zaman kaybı olarak görülmektedir (Büyükyavuz ve İnal, 2008). Bunun dışında İl Milli Eğitim Müdürlükleri alan öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim programı açarlarsa, öğretmenler ancak o zaman bu programlara katılabilmektedirler. Fakat mesleki yeterlik açısından, hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim eksikliklerinin giderilmesi ve yabancı dil öğretimine ilişkin yöntem ve tekniklerin uygulanmasında kalitenin yakalanması ve öğretimde birlik sağlanması için, öğretmenlerin sürekli bir eğitime, başka bir ifadeyle hizmet içi eğitimlere gereksinimleri olduğu açıktır (Ertalay ve Kartal, 2006).

Eğitim alanındaki güncel gelişmeler ve yenilikler sadece eğitim programlarının değil en son öğretim yöntem ve tekniklerinin ve öğretmenlerin görevlerinin de yeniden ele alınması gerekliliğini doğurmuştur (Saiti ve Saitis, 2006). Öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde icra edebilmeleri ve değişen görev ve sorumlulukları yerine getirebilmeleri için hizmet içi eğitimler aracılığıyla sürekli eğitime tabi olmaları gerekmektedir (Arıbaş, Kartal ve Çağlar, 2012). Bu görüşlere katkı sağlar şekilde İnal ve Büyükyavuz (2013) da çalışmalarında sürekli eğitimin önemine değinerek, İngilizce öğretmen adaylarının mezuniyetten sonra da mesleki gelişimlerini sürdürebilmek için ilgili bölümlerden ders almak istediklerini tespit etmişler ve İngilizce öğretmenlerine belirli dönemlerde akşam veya hafta sonları, öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre çevrimiçi ya da yüz yüze hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, İngilizcenin bir iletişim aracı ve uygulamaya dönük bir ders olduğu göz önünde bulundurulduğunda, İngilizce öğretmenlerinin konuşma ve dinleme becerileri kazandırma, öğretimde farklı materyaller, yöntem ve teknikler kullanma, drama ve eğitsel oyunlar gibi uygulamaya dönük öğretim stratejilerini kullanma konusunda hizmet içi eğitim almalarının büyük önem arz ettiği söylenebilir.

Öneriler

- Araştırmada, öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik çok az etkinlikte buldukları ve buna paralel olarak kendilerinde geliştirmeleri yönüne ilişkin en çok görüşün iletişimsel becerilere ilişkin olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlere mevcut programdaki becerilere yönelik farkındalık kazandırılması sağlanabilir ve iletişimsel beceri ve uygulamaya yönelik etkinlik alanlarında öğretmen yeterliklerinin artırılmasına ilişkin üniversitelerle işbirliğine gidilerek sertifika programları tertip edilebilir ve İngilizce öğretmeni olmaya aday kişilerin bu becerilere sahip olup olmadıklarını belirlemeye yönelik programlar ve politikalar geliştirebilir
- İngilizce öğretim programlarında dinleme ve konuşmaya yönelik uygulamalı etkinliklerin daha fazla yer alması ve bu etkinliklerin öğretim sürecinde değerlendirilmesine yönelik ölçütlerinin oluşturulması sağlanabilir.
- Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarını yetersiz buldukları, bu nedenle kaynak kitaplara başvurdukları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, İngilizce ders kitapları öğretmenlerin

işini kolaylaştıracak şekilde zengin etkinlik içerikli, dört dil becerisini eşit şekilde geliştirmeye ve öğrencilerin etkin katılımlarını sağlamaya yönelik düzenlenebilir.

- Bu araştırmada sınırlı bir bölgede ve sınırlı bir sayıda İngilizce öğretmenine ulaşılabilmektedir. İleriki çalışmalarda geniş ve farklı örneklem gruplarıyla karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Altıncı, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme-değerlendirmeye gerek vardır. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 175-200.
- Arıbaş, S., Kartal, Ş. ve Çağlar, İ. (2012). İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(195), 100-117.
- Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*. The exercise of control. New York: W.H. Freeman.
- Baş, G. (2010). *Türkiye'deki üniversitelerin hazırlık kısımlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Bölümü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Butt, M. N., Khan, H. ve Jehan, S. (2012). Impact of English Teachers' Self-Efficacy Beliefs on Students' Performance. *World Applied Science Journal*, 20(7), 1031-1035.
- Bümen, N. T. (2009, 1-3 Ekim). *İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: İzmir ili örneği*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunuldu, İzmir.
- Büyükyavuz O. ve İnal, S. (2008). A descriptive study of Turkish EFL teachers. *Asian EFL Journal*, 10(3), 215-234.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B. ve McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the teacher efficacy scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 689-708.
- Dursun, F., Bektaş Bedir, S. ve Önkuzu Gülcü, E. (2017). Lise İngilizce dersi öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim* 216, 135-163.
- EF EPI, (2017). 2017 İngilizce Yeterlik Endeksi. <https://www.ef.com.tr/epi> adresinden 14.04.2018 tarihinde alınmıştır.
- Esen, G. (2012). *English language teachers' general and professional sense of self-efficacy: Mersin profile*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Ana Bilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, Mersin.
- Eslami, ZR. ve Fatahi, A. (2008). Teachers' sense of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies: A study of Nonnative EFL teachers in Iran. *TESL-EJH*, 11(4): 1-19.
- Fackler, S. ve Malmberg, L-E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education* 56, 185-195.
- Gibson, S., ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Guskey T. R. ve Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Güven, S. ve Çakır, Ö. (2012). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üzerine bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 43-52.
- Heaton, M. (2013). An examination of the relationship between professional learning community variables and teacher self-efficacy. *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 5038.
- İnal, S. ve Büyükyavuz, O. (2013). İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişime ve lisans eğitimine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 221-233.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-9.

- Kızıkan, O. ve Bektaş, O. (2017). The effect of project based learning on seventh grade students' academic achievement. *International Journal of Instruction*, 10(1), 37-54.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Lee, J. A. (2009). *Teachers' sense of efficacy in teaching English, perceived English language proficiency, and attitudes toward the English language: A case of Korean public elementary school teachers*. Unpublished doctorate thesis. Ohio State University Department of Philosophy, Ohio.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., ve Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Nugroho, H. A. (2017). Pre-service EFL teachers' self-efficacy, their English proficiency and their preparedness for teaching practicum program. *Premise: Journal of English Education*, 6(2), 1-11.
- Rakıcıoğlu-Söylemez, A. Ş. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları dersi boyunca öğretmen öz yeterlik inançları ve danışmanlık uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine keşifsel bir durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Saiti, A. ve Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece. *European Journal of Education*, 29(4), 455-470.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Thompson, G. (2016). *Japanese high school English teachers' self-efficacy beliefs about teaching English*. School of Cultural and Professional Learning Faculty of Education, Queensland University of Technology, Queensland.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tunç Yüksel, B. (2010). *Türk İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançları: Devlet ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenleriyle yapılan bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 175-188.
- Yenen, E. T. ve Durmaz, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 922-940.
- Yenen, E.T. ve Kılınç, H. H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2767-2787. <https://doi.org/10.7884/teke.4325>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

To be able to follow and apply the current developments in many areas in the world has necessitated the essentiality of having a number of competencies. In general, communication is at the top of these. In a globalized world, many problems are solved through communication between individuals from different nationalities such as exchanging information with each other, presenting their innovations and making marketing, trading, and making diplomatic contacts. In this period, the common communication tool is accepted as English. Technological and scientific developments are spreading to the world through English.

The training of individuals who can use English effectively and functionally in education and work life has become a necessity of the globalized world. The most important role in the realization of this falls to English teachers. In this context, it is very important that English

teachers are proficient in the teaching process and that they can use their self-efficacy effectively.

Teaching English is given at all educational levels from primary school to university in Turkey. However, it is observed that in Turkey in which foreign language teaching has been given importance for many years cannot be reached the level of mutual communication. According to the 2017 English Proficiency Index Turkey is situated at 62th among 80 countries which are non-native English language, and its English proficiency index is at a relatively low level (EF EPI, 2017). In order to change this case to the positive aspects, first of all, the necessity of addressing self-efficacies of English teachers in the teaching process emerged. Because teachers can be effective in the extent that they can transfer their competences and provide success to the students. In this context, it was found worthwhile to examine the self-efficacies of the English teachers in the teaching process according to their opinions.

Purpose

The general purpose of this study is to determine the opinions of the English teachers on their teaching process practices and self-efficacy.

Method

In order to determine the self-efficacy of the English teachers in the teaching process and to describe using of these competencies by the teachers in detail, case study method was used in the research.

The study group of the research consisted of 15 English teachers who were chosen by purposeful sampling method in the city center of Elazığ in 2016-2017 academic year. In the study, semi-structured interview form consisting of eight open-ended questions was used as data collection tool. Data obtained from semi-structured interviews were analyzed by content analysis method. NVivo program was used in the analysis of the interviews.

Findings

When teachers' views on the teaching process summarize, it was determined that teachers generally prepare their plans by considering student level and course content, and opinions on active participation are collected on the basis of positive attitude development to the course and activity. It was found out that they have generally expressed their views on interventions and obstacles about classroom management and to create an opportune environment in which to listen to the lessons. It was found that the most stated views on the tools they used, the method and techniques are on the smart board activities which is under the sub themes of tools and equipment, the other views are on grammatical activities and communicative methods, and the most commonly used technique for assessing are question-answer, written exam, test and quiz.

In addition, it was found out that the teachers complain about crowded classes, intensity of the curriculum, disinterest of student, manager and parent, grammar oriented teaching, inadequacy of teaching materials and teaching hours of the textbooks, physical conditions of the school and lack of communication with his or her colleagues; the most talking thing about the dimensions they think they should improve themselves is speaking skills; to increase their

self-efficacy and to make their professional development continuous, teachers think they should attend in-service training or activities such as domestic and international conferences and seminars with the support of MONE for teachers in this regard.

Discussion & Conclusion

Considering that English is a communication tool and an application-oriented course, that English teachers need to improve their ability to use speaking and listening skills, use different materials, methods and techniques in teaching, and use practical teaching strategies such as drama and educational games is a necessary result to be taken into consideration. The idea that English teachers should develop themselves in English speaking skills for effective teaching is consistent with the findings of many studies (Chacon 2005; Eslami and Fatahi 2008; Lee, 2009; Baş, 2010; Esen, 2012; Thompson, 2016). For example, Lee (2009) stated in his study that some teachers are inadequate in their English to make the necessary explanations to students' questions; Esen (2012), in his interviews with English teachers, found that teachers are insufficient to give particular speaking skills and listening activities.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TÜRK KÜLTÜR ÖGELERİNİN AKTARIMINA YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI

EXAMINATION OF A CASE STUDY FOR THE TRANSFERENCE OF TURKISH CULTURAL ELEMENTS IN TURKISH LANGUAGE TEACHING

Araştırma Makalesi

Betül KOPARAN¹ Mehmet CANBULAT²

Makale gönderim tarihi: 23.06.2020

Makale kabul tarihi: 29.12.2020

Öz

Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, çeşitli ülkelerdeki insanların farklı farklı ihtiyaç ya da sebeplerle Türkiye'ye gelmesi sonucunda birçok farklı kurumda yapılmakta ve bu kurumlarda öğrenim gören yabancı öğrencilerin sayısının her geçen gün arttığı bilinmektedir. Bu durum Türkçeyi, yabancıların öğrendikleri bir dil hâline getirirken aynı zamanda da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin de önemini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak doküman analizi, odak grup görüşmesi ve bireysel görüşmeler ile veriler elde edilmiştir. Verilerin analizi, içerik analizi yoluyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda yabancı öğrenciler Türk kültür öğelerini daha çok sosyal hayat, Türk arkadaşlar ve dizilerden öğrendiklerini bununla beraber ders kitaplarından ve öğretim elemanlarından da bu konuda yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ders kitaplarında da Türk kültür öğelerinin yer aldığı fakat daha güncel ve yabancı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik kültür öğelerinin yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil öğretimi, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dil ve kültür ilişkisi, kültürel etkileşim, kültür aktarımı.*

Abstract

Today, teaching Turkish as a foreign language is carried out in many different institutions as a result of people coming to Turkey due to different needs or reasons and it is known that the number of these foreign students increases day by day. This situation makes Turkish a language that foreigners learn and also shows the importance of teaching Turkish as a foreign language. In this context, the research was designed according to the case study, one of the qualitative research methods. Data were obtained through document analysis, focus group interview and individual interviews in accordance with qualitative research methodology. The collected data analyzed through content analysis. As a result of the research, foreign students stated that they learned Turkish cultural elements mostly from "social life, Turkish friends and soap operas". Besides these, they could also benefit from "textbooks and lecturers". In addition, it is concluded that there are Turkish cultural elements in the textbooks, but cultural elements should be included for students' interests and needs and they should be more up to date elements.

Keywords: *Foreign language teaching, Turkish teaching as a foreign language, language and culture relationship, cultural interaction, culture transfer.*

Giriş

Dil, insanlar arasındaki iletişiminin en temel kaynağını oluşturmaktadır. Dilin bireyler arasındaki duyguları, düşünceleri ve bilgi birikimlerini aktarma işlevinin yanı sıra konuşurları arasında kültürünü, gelenek ve göreneklerini, milli duyuş ve düşüncelerini taşıma işlevi de vardır. Dolayısıyla dil, tek boyutla sınırlandırılmayan çok boyutlu bir olgudur.

¹ Arş. Gör., Akdeniz Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Antalya/Türkiye ORCID: 0000-0003-2487-9868, betulkoparan15@gmail.com

² Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Antalya/Türkiye ORCID: 0000-0002-1781-2684, canbulatm@gmail.com

Türkler tarih boyunca birçok medeniyetle ve kültürle iletişim içinde bulunmuş, diğer toplumları kültürüyle etkilediği gibi başka kültürlerden de etkilenmiştir. Ayrıca, Türkiye'nin zaman içinde hem dünyada hem de bulunduğu coğrafi konum içinde göstermiş olduğu etkin rol, sosyal ve politik gelişmeler ile sahip olduğu konum itibarıyla cazip ve önemli bir yatırım alanı olarak görülmektedir. Bu durum neticesinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi günümüzde gün geçtikçe artarak ilerleyen bir alan haline gelmiştir (Kurt, Direkci ve Caner, 2018).

Bugün, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çeşitli ülkelerdeki insanların farklı farklı ihtiyaç ya da sebeplerle ülkemize gelmesi sonucunda birçok farklı kurumda yapılmakta ve ülkemize gelen bu yabancı öğrencilerin sayısının her geçen gün arttığı bilinmektedir. Bu durum Türkçeyi, yabancıların öğrendikleri bir dil haline getirirken aynı zamanda da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemini ortaya koymaktadır. Böylesine önemli bir alan olan yabancı dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlardan belki de en önemlilerinden biri dil öğretiminde doğru ve etkili bir kültür öğretiminin gerçekleştirilmesidir. Çünkü tam anlamıyla bir dil öğretiminin gerçekleşmesi için dilin konuşulduğu milletin kültürünün aktarılabilmesi de gerekir. Buna ek olarak, dil aracılığıyla kültür öğretiminin gerçekleşmesi, bireyin o dilin konuşulduğu ülkede olması durumunda daha da kolaylaşır.

Bir kişinin ana dili becerisi geliştikçe, ait olduğu milletin kültürüne hâkimiyeti de artmaktadır. Bu nedenle dil öğretimi, aynı zamanda bir kültür öğretimi olarak da adlandırılabilir. Dildeki her türlü yapı ile anlam arasındaki ilişkinin kültürel bir boyutu vardır (Arslan, 2009).

Dil göstergeler dizgesi olarak tanımlanabilir. Fakat bununla beraber bir kültür ögesi olarak da yer alır. Bu dil ve kültürün birbirleriyle olan ayrılmaz yakınlığından dolayı dil öğrenimi ve öğretiminde kültür ögesini göz ardı etmemek gerekmektedir. Dildeki dizgeler içerisinde yer alan her göstergenin dış dünyada işaret ettiği bir gönderme alanı, bir dış dünya gerçekliği vardır. İşte bu göstergelerin dış dünyada işaret ettikleri gönderme alanı da dilin kültürle ilgili olan kısmıdır. Göstergelerin anlamları da böylece ortaya çıkmaktadır. Göstergelerin edindikleri bu anlamla beraber de kültür ögesi oluşmakta ve dilin anlamsal yapıyı tamamlanmaktadır (Asutay, 2003: 27). Dolayısıyla dilin şekilsel yapısının içindeki anlamsal yapıyı oluşturan öge kültür olarak tanımlanabilir.

Kültür, toplumu oluşturan kişileri bir arada tutan, birbirine bağlayan dil ve haberleşme süreçlerini, sanatlarını, inançlarını, törelerini, hukuk ve yönetim kurumlarını, üretim ve tüketim düzenlerini içine alır (Güvenç, 2002: 14-15). Abacıoğlu (2002: 5) kültürün bir aynası olarak da dili görmüştür.

Her kültürün, ait olduğu topluma dair özelliklerini yansıtan, kendi kimliğini kazandırmasına vesile olan kendine özgü bir dili vardır denilebilir. Bu dil, içinde bulunduğu kültürün diğer toplumların özelliklerinden farklılıklarını, diğer bir deyişle 'ötekilerden olan farkını' ve tarihsel toplumsal tüm birikimlerini içinde barındırır. Bundan dolayı denilebilir ki; dil öğrenmek, o kültürü tanımakla başlar, devam eder ve gelişir (Asutay, 2007: 10). Yabancı bir dili öğrenmeye çalışmak aynı zamanda o kültürün öğelerini de anlamak, öğrenmek istemek ve bunun için çabalamak şeklinde düşünülebilir (Göçer, 2015: 23).

Özdemir (2013), kültür öğelerini bilmeyen bir yabancı öğrencinin, dilin kinayeli, mecazlı ve sanatlı yapısını da bilemeyeceğini, anlayamayacağını ifade etmiştir. Barın (2004) da aynı şekilde günlük yaşantıdan, insanlar arasındaki gündelik ilişkilerden kopuk olan bir dil öğretiminin eksik olacağını hatta ne dili ne de kültürü tam olarak aktaramayacağını belirtmiştir.

Program, öğretim, yönetim ya da değerlendirme olsa da olmasa da eğitim için yapılan tüm şeylerin kalbinde kültür yer almaktadır (Gay, 2014: 9) Şüphe yoktur ki eğitim, sosyo- kültürel bir süreçtir. Bir bireyin eğitim yaşamının anlaşılması için kültürün rolünün de titiz bir şekilde irdelenmesi gerekmektedir (Pai, Adler ve Shadiow, 2006).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle, bu alanda kullanılan yaklaşımlar ve yöntemlerin hangileri olduğu, hangi yöntemlerin kullanılması gerektiği ve yöntemlerin faydaları ve zararları (Tezcan, 1990; Hengirmen, 1993; Tosun, 2005; İşcan, 2011; Yaylı ve Yaylı, 2014; Erdem, Gün ve Sever, 2015; Harputoğlu, 2015; Çağlayan Dilber, 2018) ile yabancı öğrencilerin dili öğrenirken yaşadıkları sorunlara yönelik çalışmalar (Karababa, 2009; Demirel, 2011; Okatan, 2012; Şahin, 2018) olduğu gözlemlenmiştir. Dil öğretiminde kültür aktarımının yapılması

gerektiğine yer veren çalışmalar da yapılmıştır (Polat, 1990; Tapan, 1990; Kramsch, 1993; Tseng, 2002; Er, 2006; Bölükbaş ve Keskin, 2010; Demir ve Açık, 2011; Kırkkılıç ve Sevim, 2012; Okur ve Keskin, 2013; Kutlu, 2015; Memiş, 2016; İşcan ve Yassıtaş, 2018).

Yapılan çalışmalar sonucunda, yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının ise bu alandaki eğitimlerinin genel olarak yetersiz olduğu ve süreç içinde meslekî deneyimleriyle konu hakkında derinleştikleri görülmüştür (Karababa, 2009; Kuşçu, 2013; Mete ve Gürsoy, 2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kendi kültürünü bilen, kültürünün özelliklerine hâkim olan ve bunu ders sürecinde doğru ve etkili bir biçimde aktarabilen öğreticiler, öğrenmeyi kalıcı bir hale getirecek ve dersin etkili ve renkli bir şekilde geçmesine imkân sağlayacaktır (Saygılı ve Kana, 2018: 1044).

YÖK-TEZ veri tabanında “yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı ve kültürel etkileşim” anahtar kelimeleriyle yapılan taramada 2010-2020 yılları arasında yapılan çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan kültür öğelerinin incelenmesine yönelik birçok çalışmanın olduğu görülmüştür. Ancak kültür aktarımının Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları, öğretim elemanları ve yabancı öğrenciler bağlamında ele alınmasına dair bütüncü bir çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaya literatürdeki bu eksikliğin giderilmesi için gerek duyulmuştur. Çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde görev yapmakta olan öğretim elemanları, yabancı öğrenciler ve ders kitaplarının Türk kültür öğelerinin aktarımındaki yerleri ve durumları bütüncül bir şekilde resmedilmeye çalışılacaktır.

Çalışmada yabancı dil öğretiminde, kültür öğretiminin öneminden yola çıkılarak ilk olarak Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında Türk kültürüne ait öğeler belirli ölçütlere göre incelenmiştir. Bu ders kitaplarında bulguların Türk kültür öğelerinden hareketle yine Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde görev yapmakta olan öğretim görevlilerinin ve öğrenim görmekte olan yabancı öğrencilerin Türk kültürü hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür öğelerinin aktarımı nasıl gerçekleşmektedir?
Bu problem cümlesinden hareketle, araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

Alt Problemler

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, Türk kültür öğelerinin aktarımı hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür öğelerinin aktarımına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında, kültürel öğeler nasıl yer almaktadır?

Yöntem

1. Araştırma Deseni

Bu çalışma sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırmalardan biri olan durum çalışması, bir ya da birden çok olayın, durumun derinlemesine ifade edilmesi, araştırılması, incelenmesi ve yorumlanması olarak açıklanır (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu bağlamda araştırmacının durum çalışmalarında en önemli hedefi bir ya da birden çok durumu ele alırken tanımlama yapmasıdır. (Christensen, Johnson ve Turner, 2011). Bu nedenle durum çalışması deseni, bu çalışmanın incelenmesinde uygun desen olarak belirlenmiştir.

2 Araştırma Materyali ve Çalışma Grubu

Çalışma, 2018-2019 yılında Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (TÖMER) yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan yabancı öğrenciler (n=43) ve eğitim vermekte olan öğretim elemanları (n=10) üzerinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile seçilen toplam 53 kişi üzerinde yapılmıştır. Ayrıca bir diğer veri kaynağı olarak İstanbul Yabancılar İçin Türkçe öğretim seti A1-A2 (Temel), B1-B2 (Orta) ve C1/+ (İleri) olmak üzere beş kitapta çalışmanın amacı doğrultusunda, Türk kültür öğeleri bakımından Avrupa Konseyi'nin (Council of Europe) 2013 yılında yayınladığı bir bildirgeyle hazırlanan ve öğretilen yabancı dile ait sosyal ve kültürel bilgilerin de verilmesi gerektiğini detaylı olarak belirtilen bir takım ölçütlere (günlük yaşam, yaşam koşulları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inançlar ve tutumlar, beden dili, sosyal gelenekler, geleneksel davranışlar) göre incelemeler yapılmıştır.

3. Verilerin Toplanması

Durum çalışmalarında veri toplama aracının fazla olması önemlidir. Böylece çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği artmış sayılmaktadır (Yin, 1984; Hartley, 1995). Bu durum göz önünde bulundurularak, çalışmada birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Çalışmanın verileri uzman görüşleri, öğrenci görüşleri ve doküman incelemesi olmak üzere üç yolla toplanmıştır.

Çalışma yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi yapılan yabancı öğrenciler (sekizerli dört grup olmak üzere toplamda otuz iki katılımcı) , yarı yapılandırılmış bireysel görüşme yapılan yabancı öğrenciler (on bir katılımcı) ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşme yürütülerek görüşleri alınan öğretim elemanları (on katılımcı) olmak üzere üç farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür. Araştırma sürecinde elde edilen veriler not alma tekniği ve ses kayıt cihazı yoluyla toplanmıştır. Daha sonra toplanan bu veriler düzenlenip yazıya geçirilmiştir.

4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak sorular hazırlanmış ve gerekli izinler alınarak çalışma grubunu oluşturan katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yazıya geçirilen metinler iki kez kontrol edilip düzenlenerek kopyası çıkarılmış, kodlanmış, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu çözümlemeler süreç içinde Türkçe Eğitimi alanında uzman üç farklı araştırmacı tarafından daha kontrol edilmiştir.

5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmadan elde edilen görüşmelerin iç geçerliği için bulgular hiç yorum yapılmadan olduğu gibi verilmiş, araştırmacı ve nitel araştırma konusunda deneyimli Türkçe Eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi ve bir yüksek lisans öğrencisi olmak üzere iki kişi tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen kodlamalar karşılaştırılarak, ortak kodlara ulaşılmıştır. Kodlayıcılar arasında Kappa değeri (tutarlık oranı) hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arasında %88,5 değerinde bir uyum olduğu görülmüştür. Bu hesaplanan tutarlık oranı sonucunda araştırmacılar arasında mükemmel bir uyum olduğu ve çalışmanın kodlarının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde görüşme formlarında yer alan sorulara verilen yanıtlar ve ders kitaplarının incelenmesi doğrultusunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, yabancı öğrenciler, öğretim elemanları ile gerçekleştirilen görüşmeler ve ders kitaplarının incelenmesi olmak üzere üç ana başlık altında sunulmuştur. Veriler her bir bölümün altında, araştırma sorularındaki gibi alt araştırma sorularına yönelik bulgularla sunulmaya çalışılmıştır. Tablolar halinde sunulan veriler frekans değerleri üzerinden yorumlanmış ve katılımcı görüşlerinden örneklerle yer verilmiştir.

1. Yabancı Öğrencilerle Gerçekleştirilen Görüşmeler Sonucu Ortaya Çıkan Bulgular

Bu bölümde çalışma grubu kısmında bahsedilen kırk üç yabancı öğrenci ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

1.1. Yabancı Öğrencilerin Kültür Hakkındaki Görüşleri

Uygulama ve değerlendirme sürecinden sonra katılımcılara kültür hakkındaki görüşleri ile ilgili bir soru sorulmuş ve ortaya çıkan görüşler Tablo 1.1.'de sunulmuştur:

Tablo 1.1. Yabancı Öğrencilerin Kültür Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f
Dil	7
Yaşam Biçimi	9
Tarih	1
Edebiyat	1
Yiyecekler- İçecekler	3
Davranış Biçimi	7
Gelenek- Görenek	6
Kurallar	3
Eylemler	1
Toplam	43

Tablo 1.1. incelendiğinde; yabancı öğrencilerin kültür hakkındaki görüşlerine yönelik en fazla öne çıkarılan görüş "yaşam biçimi" ifadesidir. Bu görüşü "dil, davranış biçimi, gelenek- görenek, kurallar, yiyecek- içecekler" gibi görüşler izlemektedir. Bu ifadeleri desteklemesi bakımından katılımcı görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Bence kültür demek dil öğrenmek benim için. Eğer sen dil öğrenirsen demek ki sen başka ülkelerin hakkında biliyorsun." (Ö, 15),

"Ben kültür derken yani benim aklım kültür derken insanlar nasıl yaşıyorlar? Benim aklıma geliyor. Nasıl yaşıyorlar? İnsanlar nasıl yaşıyorlar öğrenmek için önce insanların dilini öğrenmek gerekiyor." (Ö, 3),

" Benim için kültür demek tarih demek. Çünkü bir ülkenin kültürü yok. Demek ki tarihi yok. Kültür geçmiş demek benim için. Tarih demek. Bir ülke kültür yok tarih yok benim için." (Ö, 8).

1.2. Yabancı Öğrencilerin Türk Kültür Öğelerine İlişkin Bilgi Kaynakları Hakkındaki Görüşleri

Yabancı öğrencilerin Türk kültür öğelerine ilişkin bilgi kaynakları hakkındaki görüşleri aşağıda Tablo 1.2'de sunulmuştur:

Tablo 1.2. *Yabancı Öğrencilerin Türk Kültür Öğelerine İlişkin Bilgi Kaynakları Hakkındaki Görüşleri*

Görüşler	f
Sosyal Hayat	9
Türk Arkadaşlar	8
Ders Kitapları	8
Öğretmenler	6
Kitaplar ve Dergiler	5
Dizi, Film ve Tiyatro Oyunları	4
Videolar	2
İnternet	2
Televizyon	1
Geziler	1
Toplam	46

Tablo 1.2. incelendiğinde; yabancı öğrencilerin Türk kültür öğelerine ilişkin bilgi kaynakları hakkındaki görüşlerine yönelik on farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: “sosyal hayat” , (f=9); “Türk arkadaşlar” , (f=8); “ders kitapları” , (f=8); “öğretmenler” , (f=6); “kitaplar ve dergiler” , (f=5); “dizi, film ve tiyatro oyunları” , (f=4); “videolar” , (f=2); “internet” , (f=2); “televizyon” , (f=1) ve “geziler” , (f=1). Bu görüşlerden bazıları aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Mesela benim için Türkçe öğreniyorsan eğer Türkiye’de yaşıyorsan daha iyi olacak. Çünkü o zaman hayal edelim. Ben Türkçe öğreniyorum ama Tunus’ta sizin kültürünüzü hiç bilmiyorum. Hiçbir şey öğrenmeyeceğim. Kültürü sokaktan öğrenebiliriz. Dil bilgisini kitaptan öğrenebiliriz. İkisi paralel şekilde gidiyor. Tamamlıyor birbirini.”(Ö,6),

“Ben mesela bir şeyi anlamadığımda arkadaşımı arıyorum. Mesela dünkü grameri anlamadım. Arkadaşımı aradım. O hemen geldi. Çünkü çok yardımsever bir insandır ve bana grameri anlattı. Sokak dilinde anlattı ve tabii ki evet yani normal şekilde anlattı. O kadar yani. Konuştukça ve pratik yaptıkça daha çok öğreniyoruz. Arkadaşım Türk’tü.” (Ö, 17),

“Ders kitapları pek çok şey Türkiye’nin kültürü hakkında gösteriyor bize. Hayat, normal hayat, sosyal hayat, günlük hayat, kültür, evlilik, komşuluk...” (Ö, 5).

1.3.Yabancı Öğrencilerin Ders Kitaplarında Yer Alan Türk Kültür Öğeleri Hakkındaki Görüşleri

Tablo 1.3.’ te yabancı öğrencilerin ders kitaplarında yer alan Türk kültür öğeleri hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir:

Tablo 1.3. *Yabancı Öğrencilerin Ders Kitaplarında Yer Alan Türk Kültür Öğeleri Hakkındaki Görüşleri*

Görüşler	f
Gelenek- Görenekler	5
Yiyecek ve İçecekler	4

Yetersiz Olduğu	4
Tarih	3
Halk Edebiyatı	3
Batıl İnançlar	3
Din	2
İnsan İlişkileri	2
Önemli kişiler	2
Şehirler	2
Toplam	30

Tablo 1.3.'te görüldüğü üzere yabancı öğrencilerin ders kitaplarında yer alan Türk kültür öğeleri hakkındaki görüşlerine yönelik on farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: “gelenek- görenekler”, (f=5); “yiyecek ve içecekler” , (f=4); “yetersiz olduğu” , (f=4); “tarih” , (f=3); “halk edebiyatı” , (f=3); “batıl inançlar” , (f=3); “din” , (f=2); “insan ilişkileri” , (f=2); “önemli kişiler”, (f=2); “şehirler”, (f=2). Bu ifadeleri desteklemesi bakımından katılımcı görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Evet karşılaştık misafir ağırlama vardı. Misafir ağırlama adetleri öğrendik. Mesela haremlik, selamlık öğrendik. Onları öğrendik. Başka ne vardı? Komşulukla ilgili şeyleri öğrendim. Komşulukla alakalı şeyleri. Aile, çekirdek aile, geniş aile var Türkiye’de. Önceden bilmiyordum. Onları öğrendim. Siftahi yapmak. Yani yere para atmak. Kitapta görmüştüm. Batıl inançlar hakkında bununla ilgili bir şey vardı.” (Ö, 3),

“İlk kitaplardan konukseverliği öğrendim. Mesela bir Türk evine misafir ediyorsa, seni ilk önce ayakkabılarını çıkartıyorsun o sana başka bir terlik veriyor” (Ö, 9),

“Kitapta sadece çok dil bilgisi var. Kitapta kültürel bir şey görmedim. Kültür kitapta görmedim ama hayatta gördüm.” (Ö, 1),

“ Ders kitaplarından, Türk yemek, Türk yemekleri öğrendim. Gelmeden önce hiç bilmiyordum. Şimdi mesela çok yemekler, biliyorum. Mesela lahmacun döner, şiş, pide... Hepsini şimdi gelince öğrendim, beğendim. Hepsini çok seviyorum.” (Ö, 11).

1.4. Yabancı Öğrencilerin Türk Kültürüyle İlgili Daha Çok Bilgi Sahibi Olmak İstedikleri Türk Kültür Öğelerine İlişkin Görüşleri

Yabancı öğrencilerin Türk kültürüyle ilgili daha çok bilgi sahibi olmak istedikleri Türk kültür öğelerine ilişkin görüşler aşağıda Tablo 1.4’te sunulmuştur:

Tablo 1.4. Yabancı Öğrencilerin Türk Kültürüyle İlgili Daha Çok Bilgi Sahibi Olmak İstedikleri Türk Kültür Öğelerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f
Tarih	15
Farklı Çevre ve Yerler	8
Yiyecekler- İçecekler	4
Sanat	3
Türkiye’nin Geleceği	2

Dil ile İlgili Konular	1
Ekonomi	1
Toplam	34

Tablo 1.4.'te görüldüğü üzere yabancı öğrencilerin Türk kültürüyle ilgili daha çok bilgi sahibi olmak istedikleri, Türk kültür öğeleri hakkındaki görüşlerine yönelik yedi farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: "tarih" , (f=15); "farklı çevre ve yerler" , (f=8); "yiyecekler- içecekler", (f=4); "sanat" , (f=3); "Türkiye'nin geleceği", (f=2);, "ekonomi" , (f=1) ve "dil ile ilgili konular", (f=1). Bu görüşlerden (f=34) bazıları aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir.

"Kitaptaki kültür öğeleri yeterli değil. Tarihi konuların fazla yer almasını isterdim." (Ö, 3),

"Osmanlı'yı Harem kültürünü öğrenmek isterdim. Biraz daha bilmek için yani bilgi için. Çünkü dünya yani insanlar konuşuyor hep Osmanlı zamanı Osmanlı zamanı. Her yerde Osmanlı zamanı ismi var. Ben de daha çok bilgi yani okuldan kalan yüzde elliyi öğrenmek istiyorum yani." (Ö, 4)

"Benim bilmek istediğim şey Türkiye'de köyde insanlar nasıl yaşıyor. Bunu merak ediyorum. Ben o köyde yaşıyorlar ya. Ben hiçbir bilgi duymadım." (Ö, 11)

2. Öğretim Elemanlarıyla Gerçekleştirilen Görüşmeler Sonucu Ortaya Çıkan Bulgular

Bu bölümde çalışma grubu kısmında bahsedilen on öğretim elemanı ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

2.1 Kültür Aktarımı Hakkındaki Öğretim Elemanı Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 2.1.'de öğretim elemanlarının "kültür aktarımı" konusundaki düşüncelerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuna ilişkin görüşler aşağıda Tablo 2.1.'de sunulmuştur:

Tablo 2.1. Kültür Aktarımı Hakkındaki Öğretim Elemanı Görüşleri

Görüşler	f
Milli Kültür Unsurlarının Nesilden Nesil Taşınması	2
Gelenek-Göreneklerin Aktarımı	4
Dil Öğretiminde Olmazsa Olmaz Unsur	1
Ön yargıları Yıkan Bir Unsur	1
Farklı Kültürlerin Kesişmesini Sağlayan Bir Unsur	1
Toplam	9

Tablo 2.1.'de görüldüğü üzere kültür aktarımı hakkındaki öğretim elemanı görüşlerine yönelik beş farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: "gelenek-göreneklerin aktarımı", (f=4); "milli kültür unsurlarının nesilden nesile taşınması" , (f=2); "dil öğretiminde olmazsa olmaz unsur", (f=1); "ön yargıları yıkan bir unsur", (f=1); "farklı kültürlerin kesişmesini sağlayan bir unsur", (f=1). Bu görüşlerden (f=9) bazıları aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir. Bu ifadeleri desteklemesi bakımından katılımcı görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Kültür aktarımı yabancılara Türkçe öğretiminde çok önemlidir. Kültür aktarımı toplumumuzun geleneklerini, yaşayış biçimini aktarmaktır. Bu da dil aracılığıyla yapılır." (ÖE,4),

“Kültür aktarımı yabancı dil öğretiminde olmazsa olmazdır. İki kavram birbirinden ayrılamaz. Öğretmen olarak siz, yabancı dil öğretirken kültürden bahsetmek istemeseniz bile bu imkânsızdır. Yoksa “tatlı yiyelim tatlı konuşalım” veya “kahvenin kırk yıl hatırı” olduğunu anlatmadan dil öğretmeye çalışır bulursunuz kendinizi ya da “abla” dediğinde dönüp bakmaz.” (ÖE,5),

“Kültür aktarımı, bir toplumda var olan kültürel değerlerin ileriki kuşaklara nesilden nesile taşınması demektir. Bu kültürel değerler dini inançlar, gelenek-görenekler, milli duygular, birlik ve beraberlik isteği, ahlak kuralları gibi durumlar bir millete ait milli kültür unsurları olarak kabul edilir. Bunların her birinin birey tarafından bilinmesi gerekirken aynı zamanda korunarak bizatihi geliştirilmesi de gerekmektedir. Bu sayede milli kültür öğeleri gelecek nesillere, kuşaklara aktarılabilir. Bunun için biz öğretmenlere büyük payeler düşmektedir.” (ÖE,1).

2.2. Türk Kültür Öğelerinin Aktarımında Kullanılan Bilgi Kaynaklarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Çalışmanın bu bölümünde, “Türk kültür öğelerinin aktarımında kullanılan bilgi kaynaklarına ilişkin öğretim elemanı görüşlerine” yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili görüşler sunan öğretim elemanlarından elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 2.2.’de gösterilmiştir:

Tablo 2.2. Türk Kültür Öğelerinin Aktarımında Kullanılan Bilgi Kaynaklarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Görüşler	f
Video ve Ses Kayıtları	7
Kitaplar	5
Görseller	2
Diziler ve Filmler	2
Diğer Farklı Kaynaklar	2
Geziler	1
Sözlükler	1
Toplam	20

Tablo 2.2.’de görüldüğü gibi Türk kültür öğelerinin aktarımında kullanılan bilgi kaynaklarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri yedi kategori etrafında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından yedisi “video ve ses kayıtlarını”, (f=7); beşi “kitapları” (f=5); katılımcılardan ikişer kişi de “görseller”, (f=2); “diziler ve filmler”, (f=2); “diğer kaynakları” (f=2) ve birer katılımcı da “gezileri”, (f=1) ve “sözlükleri”, (f=1) kültür öğelerinin aktarımında kullanılan bilgi kaynakları olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Bu konuya ilişkin öğretim elemanlarından bazılarının ait örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Yararlandığım kitaplar hatta sözlükler var. Özellikle Türk soylu öğrenciler için Atasözü, Deyimler Sözlüğü, Türk soylu olmayan öğrenciler için Meyve-Sebzeler-Besinler Sözlüğünden, Resimli Türkçe Sözlük, Eş Anımlı Kelimeler, Zıt Anımlı Kelimeler Sözlüğünden, Dinler tarihi, Ülkeler tarihi kitaplarından yararlanıyorum.” (ÖE,1),

“Diziler çok izleniyor. Hatta bazıları bizim benim girdiğim sınıfta konuşma düzeyleri yüksek. Dedim “nasıl bu kadar geliştirebildin?”. Çünkü belli bir yere kadar aktarabiliyoruz dili biz. Belli bir yerden sonra onların da üzerlerine katmaları gerekiyor. Dedikleri şey “hocam biz daha çok film izledik, dizi izledik.” Sevdikleri diziler var. Onlar yoluyla aktarım yapılıyor.” (ÖE,2),

“Halkiyat olması sebebiyle ve edebiyat olması yönüyle de genel olarak kültür aktarımı yapmamız, sözlü olarak, görsele, videoya dayandırarak daha kolay oluyor. Kız isteme merasimiyle alakalı bir video izlettim. Gelirken çiçek

çikolata getirmesinden, kahve ikramından görsel ve işitsel materyallerle destekleyerek kültür aktarımı yapmayı amaçlıyoruz.”(ÖE,8).

2.3.Ders Kitaplarında Yer Alan Türk Kültür Öğeleri Hakkındaki Öğretim Elemanı Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 2.3.’te öğretim elemanlarının “ders kitaplarında yer alan Türk kültür öğeleri” konusundaki düşüncelerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuna ilişkin görüşleri aşağıda Tablo 2.3.’te sunulmuştur:

Tablo 2.3. Ders Kitaplarında Yer Alan Türk Kültür Öğeleri Hakkındaki Öğretim Elemanı

Görüşler	f
Olumlu Yönleri	
İngilizce Açıklamaların Olması	1
Kültür ile İlgili Ünitelerin Olması	1
Türk Kültürü ile İlgili Örneklerin Olması	1
Ünitelerin Dengeli Dağılmış Olması	1
Olumsuz Yönleri	
Türk Edebiyatı Kaynakları Açısından Yetersiz Olması	5
Konu Dağılımı ve Konulara Yer Verme Miktarının Dengeli Olmaması	5
Diğer Sorunlar	5
Kaynak Sayısı Açısından Yetersiz Olması	3
Türk Kültür Öğelerinin Detaylı Verilmemesi	3
Toplam	25

Tablo 2.3.’te görüldüğü gibi ders kitaplarında yer alan Türk kültür öğeleri hakkındaki öğretim elemanı görüşlerine yönelik beşi olumsuz, dördü de olumlu olmak üzere toplamda dokuz kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: “konu dağılımı ve konulara yer verme miktarının dengeli olmaması”, (f=5); “Türk edebiyatı kaynakları açısından yetersiz olması”, (f=5); “diğer sorunlar”, (f=5); “Türk kültür öğelerinin detaylı verilmemesi” (f=3); “kaynak sayısı açısından yetersiz olması”, (f=3); “İngilizce açıklamaların da Türkçe açıklamalarla birlikte olması”, (f=1); “kültür ile ilgili ünitelerin olması”, (f=1); “Türk kültürü ile ilgili örneklerin olması”, (f=1) ve “ünitelerin dengeli dağılmış olması”, (f=5). Öğretim elemanlarını bu soruya verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Burada şöyle bir farklılık da göze çarpıyor. Bir eğitim setinde yer alan kültürel değerler diğer sette yer almıyor ya da tam tersi bir durum söz konusu. Özellikle bazı konularda detaya inilememesi, görsel ve işitsel malzemelerle yeteri kadar desteklenmemesi metinlerin anlaşılmasını güçleştirmektedir.”(ÖE, 3),

“Ünlü Türk kadınları, Türk bilim adamları, Türk halk edebiyatından bilgi, örneğin Dede Korkut hakkında hiçbir bilgi yok. Kitaplara VCD’ler, DVD’ler eklenmeli. Görüntülü olarak da eğitim verilmeli. Müziklerimizden örnekler kitaplara eklenmeli.”(ÖE, 5),

Alana yeni başladıysanız bir tecrübeniz yoksa kitap ne veriyor size? Ben diğer kitaplardan da yararlanarak belli bir birikime ulaştığım için nerede ne vereceğimi bilebiliyorum. Eğer kitaba bağlı kalırsanız o zaman pek çok şey eksik kalıyor.”(ÖE, 8),

2.4.Türk Kültür Öğelerinin Aktarımında Dil ve Kültür Öğelerine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 2.4'te öğretim elemanlarının "Türk kültür öğelerinin aktarımında dil ve kültür öğeleri" konusundaki düşüncelerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuna ilişkin görüşleri aşağıda Tablo 2.4.'te sunulmuştur:

Tablo 2.4. *Türk Kültür Öğelerinin Aktarımında Dil ve Kültür Öğelerine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri*

Görüşler	f
Kültür Aktarımı Dil Öğretimini Kolaylaştırır, Artırır	6
İç içe Geçmiş Durumdadırlar	4
Dilin Kültürü Şekillendirmesi/ Taşıyıcı Rolü	2
Birbirini Tamamlayıcı Yönü Vardır	1
Toplam	13

Tablo 2.4.'te görüldüğü gibi Türk kültür öğelerinin aktarımında dil ve kültür öğelerine ilişkin öğretim elemanı görüşlerine yönelik dört farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: "kültür aktarımı dil öğretimini kolaylaştırır, artırır", (f=6); "iç içe geçmiş durumdadırlar" (f=4); "dilin kültürü şekillendirmesi/ taşıyıcı rolü", (f=2); "birbirini tamamlayıcı yönü vardır" (f=1). Bu görüşlerden (f=13) bazıları aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

"Yabancı dil/ikinci dil öğrenen kişinin o dile tam olarak yetkin olabilmesi için sadece dilin yapısını bilmesi yeterli değildir. Öğrencinin, o dilin hitap, teşekkür, reddetme, kabul etme, teklif sunma, önerme, övgü sözlerini, atasözlerini, deyimlerini, yeme-içme kültürü, sofrada adabı, kötü ya da iyi bir durumla karşılaşılınca gösterilen mimik hareketleri gibi kullanımları hakkında bilgi sahibi olması gerekir."(ÖE, 1),

" Türk kültür öğeleri ve dil öğretimi arasında önemli bir ilişki vardır. Türk kültür öğeleriyle Türk kültürünün yanı sıra Türkçenin dil bilgisi yapısını ve sözvarlığını öğretmek kolaylaşır."(ÖE, 4),

"Her dil, ait olduğu milletten izler taşır. Selamlaşma, vedalaşma, karşılama gibi durumlarda kullanılan söz varlığı unsurları; günlük hayat içerisindeki olay ve durumlar karşısında kullanılan söz varlığı unsurları vs. bunların hepsi kültürün dilsel varlığını oluşturur. Kültürü şekillendiren en önemli unsur dildir"(ÖE, 10).

2.5.Türk Kültür Öğelerinin Aktarımına İlişkin Öğretim Elemanlarının Önerilerine Yönelik Bulgular

Tablo 2.5.'te öğretim elemanlarının "Türk kültür öğelerinin aktarımına ilişkin önerileri" konusundaki düşüncelerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuna ilişkin görüşleri aşağıda Tablo 2.5.'te sunulmuştur:

Tablo 2.5 *Türk Kültür Öğelerinin Aktarımına İlişkin Öğretim Elemanlarının Önerileri*

Görüşler	f
Öğretici Kendi Kültürüne Hâkim Olmalı	5
Öğrenciye Bakış Açısı, Bir Bilinç Kazandırabilmeli	3
Öğretici Öğrenci Grubunun Kültürüne de Hâkim Olabilmeli	2
Öğretici Öğrenciye Doğru Rehberlik Edebilmeli	2
Öğrenciyi Aktif Kılmalı	2

Öğretici Farklı Kaynaklardan Yararlanmalı	1
Kitap Çalışmaları Artarak Devam Etmeli	1
Toplam	21

Tablo 2.5.'te görüldüğü üzere Türk kültür öğelerinin aktarımına ilişkin öğretim elemanlarının önerilerine yönelik yedi farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: “öğretici kendi kültürüne hâkim olmalı” , (f=5); “öğrenciye bakış açısı, bir bilinç kazandırabilmeli” , (f=3); “öğretici öğrenci grubunun kültürüne de hâkim olabilmeli” , (f=2); “öğretici öğrenciye doğru rehberlik edebilmeli”, (f=2); “öğrenciyi aktif kılmalı”, (f=2); “öğretici farklı kaynaklardan yararlanmalı”, (f=1); ve “kitap çalışmaları artarak devam etmeli”, (f=1). Bu görüşlerden bazıları aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Mesela; öğretim elemanının tiyatro, halk oyunları bilgisi, enstrümantal alet bilgisi, geleneksel Türk sanatlarından vb. bilgi sahibi olması gerekir. Sadece kuru bir Türkçe öğretimi ya da gramer öğretimi başta öğrenciyi akabinde öğretmeni boğar. Neticede sağlıklı bir eğitim olmaz. Çünkü Türk soylu olan/olmayan öğrenciler Türkçeyi eğlenerek, gezerek, görerek, tekrarlayarak, mukayese ederek, gözlemleyerek vb. şekillerde öğrenmektedir.”(ÖE, 1),

“YTÖ’nde öğretmen öğrencinin sürekli iletişimde olduğu kişilerden biridir. Bunun için bu konuda öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğrenciye anlatabildiği kadar doğru bilgiler vermeye çalışmalıdır ve öğrencilerin sorularına cevap bulmaları için onları doğru adreslere yönlendirmelidir.”(ÖE, 5),

“Öğretim elemanları dile ve kültüre tam anlamıyla hâkim olmalıdır. İlmli bir tutum sergilemelidir.”(ÖE, 10).

3. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Öğrenim Setinde Bulunan Türk Kültür Öğelerine Yönelik Bulgular

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1, A2, B1, B2 ve C1+ seviyesi kitaplarındaki Türk kültür öğelerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1, A2, B1, B2 ve C1+ Seviyesi Kitabındaki Türk Kültür Öğeleri

KATEGORİLER	DİL DÜZEYLERİ				
	A1	A2	B1	B2	C1+
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Günlük Yaşam	24	40	27	3	15
Yaşam Koşulları	46	30	49	10	18
Kişiler Arası İlişkiler	34	81	20	22	4
Değerler, İnançlar ve Tutumlar	17	47	133	103	166
Beden Dili	0	0	8	0	1
Sosyal Gelenekler	29	33	41	12	16
Geleneksel Davranışlar	13	4	2	0	9
TOPLAM	163	235	280	150	229

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada yabancılar Türkçe öğretiminde Türk kültür öğelerinin aktarımı konusunda yabancı öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular tartışılarak elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Bu konuda yabancı öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu ortaya çıkan bulgular incelendiğinde; Türk Dil Kurumu (TDK, 2020) tarafından bir topluma, ülkeye özgü düşünce ve sanat eserlerinin tümü olarak tanımlanan kültür, araştırmaya katılan öğrenciler tarafından dil, yaşam biçimi, tarih, edebiyat, yeme-içme, davranış biçimi, gelenek-görenek, eylemler ve kurallar olarak

tanımlanmıştır. Bu bulgular neticesinde yabancı öğrencilerin kültürü en çok yaşam içinde davranış biçimleriyle gözlemledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı öğrenciler Türk kültür öğelerine ilişkin bilgi kaynaklarını sırasıyla en çoktan aza doğru; sosyal hayat, ders kitapları, arkadaşlar, öğretmenler, kitaplar- dergiler, diziler/ filmler ya da tiyatrolar, videolar, internetler ve geziler şeklinde ifade etmişlerdir. Buna göre yabancı öğrenciler Türk kültür öğelerine ilişkin en fazla bilgiyi sosyal hayattan öğrenmekte olup bunu ders kitapları ve Türk arkadaşlar takip etmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan Türk kültür öğeleri hakkında yabancı öğrenciler; şehirler, insan ilişkileri, Türk halk edebiyatı, tarih, tarihi önemli kişiler, mucitler, din, batıl inançlar ve kitaplarının bu öğeler konusunda yetersiz olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Eren Ökten (2013), yaptığı araştırma sonucunda dil sınıflarında kültür aktarımının, dil becerilerini geliştirdiği gibi başka kültürlerin anlaşılabilirliğine de katkı sağladığını ifade edilmiştir

Yabancı öğrencilere Türk kültürüne ait daha fazla bilgi sahibi olmak istedikleri konular sorulduğunda, öğrenciler en çok Türkiye'nin tarihi hakkında bilgi sahibi olmak istediklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin tarihten sonra en çok bilgi sahibi olmak istedikleri konu ise Türkiye'nin farklı çevrelerini, yerlerini keşfetmek ve görmek olarak ifade etmişlerdir. Bunu sırasıyla Türk yemekleri, Türkiye'nin gelecekteki konumu, dili ve ekonomisi takip etmektedir. Gökmen (2000), yapmış olduğu araştırma sonucunda kültürlerarası iletişimsel edinç ile birlikte bireylerin kendi kültürleri dışındaki bireylerle iletişim kurmalarının kolaylaşacağını belirtmiştir.

Altundağ (2007), yapmış olduğu araştırma sonucunda, elde edilen veriler doğrultusunda; etkili ve kalıcı bir yabancı dil öğretimi gerçekleştirebilmesi için, öğrencilere o dilin kültürünü sevdirecek ve o kültüre karşı merak uyandıracak, öğrencileri güdüleyecek şekilde eğitim verilmesi gerektiğini öngörmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerine girmekte olan öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler sonucu ortaya çıkan bulgular incelendiğinde; birinci alt amaç olarak kültür aktarımı hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Bu alt amaç doğrultusunda öğretim elemanları kültür aktarımını; gelenek-göreneklerin aktarımı, milli kültür unsurlarının nesilden nesile taşınması, dil öğretiminde olmazsa olmaz unsur, ön yargıları yıkan bir unsur ve farklı kültürlerin keşşmesini sağlayan bir unsur olarak ifade etmişlerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerine girmekte olan öğretim elemanlarına Türk kültür öğelerinin aktarımında kullanılan bilgi kaynakları olarak neler kullandıkları ikinci alt amaç olarak sorulmuştur. Öğretim elemanları bu doğrultuda; video ve ses kayıtlarını, kitapları, görselleri, diziler/ filmleri, diğer eğitim kaynaklarını, sözlükler ve gezileri belirtmişlerdir.

Üçüncü alt amaç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları hakkındaki öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerine girmekte olan öğretim elemanları kullanılmakta olan ders kitaplarının olumlu ve olumsuz yönlerine değinmişlerdir. Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılmakta olan ders kitaplarının olumlu yönleri olarak; İngilizce açıklamalarının da Türkçe açıklamalarla birlikte verilmesi, kültür ile ilgili ünitelerin olması, Türk kültürü ile ilgili örnekleri içermesi ve ünitelerin dengeli dağılmış olması şeklinde ifade etmişlerdir. TÖMER'de görev alan öğretim elemanları Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılmakta olan ders kitaplarının olumsuz yönleri olarak ise; Türk edebiyatı kaynakları bakımından yetersiz olduğu, konu dağılımı ve konulara yer verme miktarının dengeli olmaması, Türk kültür öğelerinin daha detaylı verilebilmesi gerektiği ve diğer sorunlar biçiminde görüşlerini bildirmişlerdir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde Türk kültür öğelerinin aktarımında kullanılan strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin dördüncü alt amaç olarak öğretim elemanlarının fikirlerine değinilmiştir. Bu amaç etrafında öğretim elemanlarının Yabancılar Türkçe öğretimi derslerinde kullandıkları; yöntemler, teknikler ve stratejilere ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

Beşinci alt amaç olarak Yabancılar Türkçe öğretiminde görev alan öğretim elemanlarının Türk kültür öğelerinin aktarımını, dil ve kültür ilişkisi açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu çerçevede; kültür aktarımının dil öğretimini kolaylaştırdığını ve arttırdığını, iç içe geçmiş durumda olduğunu, dilin kültürü şekillendirdiği/ taşıyıcı rolü olduğu ve birbirini tamamlayıcı yönü hakkında görüş bildirmişlerdir. Salazar ve Carballo (2011), yaptıkları araştırma sonucunda aynı şekilde öğretim elemanlarının kültürün ve dilin birbirleri ile ayrılmaz bir bağ olduğunun farkında oldukları ifade

etmişlerdir. Araştırmanın veri toplama sürecinde son amaç olarak Türk kültür öğelerinin aktarımına ilişkin Yabancılara Türkçe öğretiminde derslere girmekte olan öğretim elemanlarının önerileri ortaya çıkmıştır. Bu alt amaç doğrultusunda öğretim elemanları; öğrencilerin kendi kültürüne hâkim olmasını, öğrenciye bakış açısı/ bir bilinç kazandırabilmelerini, öğrencilerin öğrenci grubunun kültürünü de hâkim olabilmelerini, öğrencilerin öğrencilere doğru rehberlik edebilmelerini, öğrencinin aktif kılınmasını, öğreticinin farklı kaynaklardan yararlanmasını ve kitap çalışmalarının artarak devam etmesini önermiştir.

Peterson ve Coltrane, (2003) kültür aktarımı konusunda yaptıkları araştırma çerçevesinde benzer şekilde yabancılara Türkçe öğretmekte olan öğrencilerin, kültür tanıtıcısı rolünde olması gerektiğini ifade etmiştir. Çalışmada öğrencilerin, farklı bir kültürle karşı karşıya kalan öğrencinin kültürü zorla dayatmadan, keşfederek öğrenmesine yol açması gerektiği de belirtilmiştir. Öğrencinin yaşadığı kültürel zorlukların üstesinden gelmesinde gerek rol-model olarak gerekse doğru bir şekilde yönlendirerek yardımcı olunmalıdır. Böylece öğrenci içinde bulunduğu kültürü daha rahat bir şekilde anlayacak ve varsa içinde bulunduğu kültür hakkındaki olumsuz düşüncelerinden kurtulabilecektir.

Atay, Kurt, Çamlıbel, Ersin ve Kaslıoğlu (2009), yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin ikinci dil öğretiminde kültürün rolünün önemini farkında oldukları saptanmış ancak öğretmenlerin kültürel farkındalık için yeterli çaba harcamadıkları ortaya çıkmıştır.

Er (2015), çalışmanın sonucunda öğretmenler ve müdür yardımcılarını Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde kültürel farkındalık oluşturmayı genellikle gerekli bulmakta olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlere göre kültürel farkındalık oluşturma süreci kendilerine iletişim kurma, tecrübe kazanma, hoşgörülü olma gibi konularda katkı sağlamıştır. Ancak sınıf içinde öğretmenlerin kültürel farkındalığa yönelik uygulamalara genellikle yer vermedikleri gözlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin çoğunluğu Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde kültürel farkındalığa yönelik amaçların faydalı olacağını belirtmiştir.

Araştırma kapsamında ele alınan yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılmakta olan kitapların Türk kültür öğelerinin aktarımı konusunda Avrupa Ortak Çerçeve metni tarafından belirlenen ölçütlere göre kültür aktarımı konusuna yer verdiği ancak verilen Türk kültür öğelerinin içeriğinin yeterli olup olmadığı ve neye göre belirlendiği konusunda bir takım eksiklikler olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda, incelenen ders kitaplarının seviyelerinin arttıkça Türk kültür öğeleri açısından daha kapsamlı çok yer verildiği görülmektedir. Benzer şekilde Okur ve Keskin (2013), İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmada; A1 ve A2 temel seviye ders kitaplarında kültür öğelerinden daha az yararlandığı, B1 ve B2 orta seviye ders kitaplarında ise kültür öğelerine daha çok faydalandığı ifade edilmiştir. Ancak bununla birlikte kültür öğelerinden daha çok yararlanması gerektiği belirtilmiştir. Yılmaz (2012), yaptığı araştırma sonucunda Yabancılar için Türkçe Yeni Hitit serisi kitaplarını kültürel öğe aktarımı açısından yeterli ve başarılı bulmuştur. Açıkgöz (2018) ise, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı: (A1-A2 Düzeyi)", isimli çalışmanın sonucunda örneklem olarak seçtiği ders kitaplarının kültür aktarımı açısından yeterli sayılabileceğini ancak bazı eksikliklerinin bulunduğunu belirtmiştir. İncelediği ders kitabında, kültür öğelerinin dağılımının dengeli olmadığını ve hedef kültüre, farklı kültürlerle yer verilmesine rağmen hedef ve kaynak kültürün karşılaştırılmasına yeterince yer verilmediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında Türk kültür öğeleri yapılan inceleme sonucunda daha çok "kültürden kültüre" adıyla farklı bir bölümde ve ünite sonlarında yer alan kısa, bilgilendirici metinlerde geçmektedir. Fakat bu Türk kültür öğelerinin ayrı bir bölümde dikte edermişçesine verilmesi yerine kitaplarda yer alan okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi diğer becerilerin arasında sezdirilerek verilmesinin daha uygun olacağı düşünülebilir. Bölükbaş ve Keskin (2010), yaptıkları araştırma sonucunda Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde metinlerin işlenişinde; öğrencilerin metinler yoluyla yeni düşünüş biçimleriyle, yaşam tarzlarıyla karşılaşmalarını; kendi kültürleri ile Türk kültürünü karşılaştırarak Türk kültürüne karşı hoşgörülü yaklaşmayı öğrenmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmesi gerektiği ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda, göze çarpan bir diğer sonuç için Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında geçen Türk kültür öğelerinden bazılarının çok eski ve bir Türk'ün dâhi kolayca hatırlayamayacağı konulara ve kültür unsurlarına yer verildiği şeklindedir. Ayrıca ders kitaplarında geçen Türk kültür

öğelerinin bazıları yabancı öğrenciler için, gereksiz ayrıntılara yer verilerek yer aldığından yabancı öğrencilere göre uygun nitelikte olmadığı söylenebilir. Demir ve Açık (2011), yaptıkları araştırmada kitaplarda kültürel öğelerin hangilerinin öncelikli olarak verilmesi ve ne kadar verilmesi gerektiği konusunda bir ölçütün olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kalfa (2013), yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanılmasını araştırdığı çalışmanın sonucunda, dil öğretiminin kültürel etkileşim süreci olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, yabancılara Türkçe öğretiminde hazırlanan ders programı, materyal ve kaynaklarda Türk kültürüne yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bahsedilen çalışmaların sonuçları, yapılan bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilere, öğretim elemanlarına, ders kitapları yazarlarına, araştırmacılara ve diğer ilgililere yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

Uygulamaya Dönük Öneriler

- Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında Türk kültür öğelerinden daha çok faydalanılabilir. Kitapların seviyesi arttıkça daha çok kültür ögesine yer verilebilir.
- Öğretim elemanları kültür aktarımıyla ilgili bilgileri teknolojiyi kullanarak işleyebilir.
- Türkçe'nin yabancılara öğretiminde kullanılan ders kitapları için bir inceleme komisyonu oluşturulabilir. Yine bu komisyonun çatısı altında yapılan çalışmalar takip edilerek derslere girmekte olan öğretim elemanlarına kültürün aktarımı konusunda kurslar açılabilir, eğitimler verilebilir.
- Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında temel kazanımlar olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin içine kültür öğeleri doğrudan farklı bölümler içinde değil de sezdirilerek verilebilir.
- Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları hazırlanırken kültür aktarımı boyutu dolaylı olarak temel becerilerin içerisine kaynaştırılarak verilebilir. Öğrencilerin daha kolay anlayabileceği bir biçimde güncel ve gerçeğe yakın bir biçimde görsellerle ve etkinliklerle desteklenerek aktarılabilir.
- Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan kültür öğelerinin ayrıca geçmişte kalmış, günümüzde unutulmuş ya da çok fazla bilinmeyen kültürel unsurlar yerine daha güncel günümüzü yansıtan öğelerden oluşmasına dikkat edilmesi düşünülebilir.

İleriye Dönük Araştırmalara İlişkin Öneriler

- Öğretim elemanlarının dil öğretiminde Türk kültür öğelerinin aktarımını daha iyi kavramasına yönelik akademik çalışmaların sayısı artırılabilir.
- Yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültürünün aktarımına ilişkin yabancı öğrencilere yönelik projeler, etkinlikler yapılabilir.
- Yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültür öğelerinin aktarımına yönelik ders kitabı incelemelerine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Fakat öğrenci, öğretim elemanları, kurum yöneticilerine ve programa dair incelemeler nitelik ve nicelik olarak artırılabilir.
- Yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültür öğelerinin aktarımına yönelik çalışmalar farklı çalışma grupları oluşturularak, farklı çalışma yöntemleriyle; nitel, nicel ve karma yöntemler kullanılarak yapılabilir.

Kaynakça

- Abacıoğlu, T. (2002). *Çocuklara Oyunlarla Yabancı Dil Öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Açıkgöz, E. S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı: (A1-A2 Düzeyi)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

- Altundağ, P. (2007). *Kültürlerarası yeterlilik ve Korece öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- AOÇ. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi. Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*. (Çev. Nakipoğlu B., Çıkar M., Genç A., Atalay C.) Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2020 tarihinde http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_adresinden alınmıştır.
- Arslan, M. (2009). Türkiye’de yabancı dil edinim sorunu ve yabancı dil olarak Türkçe. In *1st International Symposium on Sustainable Development*. 9-10.
- Asutay, H. (2003). Yabancı dil öğretiminde kültür bağlamı ve öteki dil. *Ankara Üniversitesi (TÖMER) Dil Dergisi*, 5, 118, 26-29.
- Asutay, H. (2007). *Türk dili derslerinde çocuk ve gençlik yazını*. Adana: Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırma Merkezi.
- Atay, D., Kurt, G., Çamlıbel, Z., Ersin, P. ve Kaslıoğlu, Ö. (2009). The role of intercultural competence in foreign language teaching. *Inonu University Journal of The Faculty of Education*, 10 (3), 123-135.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5 (4), 221-235.
- Christensen, L. B., Johnson, B. and Turner, L. A. (2011). *Research methods, design, and analysis*. Boston: Allyn and Bacon.
- Çağlayan-Dilber, N. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine yazılan kaynak kitaplara ilişkin bir inceleme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31 (Özel Sayı), 111-128.
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *TÜBAR*, 30, 51-72.
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *TÜBAR*, 30, 51-72.
- Demirel, M.V. (2011). Türkçe üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancılar Türkçe öğretimi dersine ilişkin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 128-138.
- Er, K. O. (2006). Yabancı dil öğretim programlarında kültürün etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 1-14.
- Er, O. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamalarının kültürel farkındalık oluşturma açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdem, M. D., Gün, M., ve Sever, P. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Eren Ökten, C. (2013). Teaching foreign language with using cultural aspects of literature. *Sosyoloji Dergisi*, 3 (26), 33-43.
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 21-36.
- Gökmen, M. E. (2000). Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişimsel edinc. *Dil Dergisi*, 128, 69-78.
- Güvenç, B. (2002a). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harputoğlu, B. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe ve ana dil Türkçe ders kitaplarında öğrenme stratejilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *(TÖMER) Dil Dergisi* 10, 5-9.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.
- İşcan, A. Ve Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 Düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 47-66.
- Kalfa, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Millî Folklor*, 97, 167-177.
- Karababa, C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 265-277.
- Kırkkılıç, A. ve Sevim, O. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*, Oxford: Oxford University.

- Kurt B., Direkci B. ve Caner M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies*, 13, 1017-1037.
- Kuşçu, S. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, A. (2015). "Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (B1- B2 seviyesi)". *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 697-710.
- McMillan, J. H. and Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson Higher Ed.
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 11(9), 605-616.
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 343-356.
- Okatan, H. İ. (2012). Polis akademisi güvenlik bilimleri fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4), 79-112.
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (2), 1619-1640.
- Özdemir, C. (2013). Dil-kültür ilişkisi: Folklor ürünlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeri ve işlevi, *Millî Folklor*, 25(97), 157-166.
- Pai, Y., Adler, S.A. & Shaidow, L.K. (2006). *Cultural foundations of education* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- Palardy, J. (1969). What teachers believe- What students achieve. *Elementary School Journal*, 69 (7), 370-374.
- Peterson, E. and Coltrane, B. (December, 2003). Culture in second language teaching.
- Polat, T. (1990). Kültürlerarası bildirişimde etkin bir süreç yabancı dilde okuma-anlama. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 7, 69-90.
- Salazar, E. Z. and Carballo, O. C. (2011). Teaching culture in the foreign language classroom: A reflective model. *Revista de Lenguas Modernas*, 14, 283-303.
- Saygılı, D, Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (4), 1041-1063.
- Şahin, A. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tapan, N. (1990). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür bağlamının değerlendirilmesi. *İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 7, 55-68.
- Tezcan, N. (1990). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Çağdaş Türk Dili*, 3 (34), 1055-1063.
- Tosun, C. (2005). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 22-28.
- Türk Dil Kurumu. (2020). Güncel Türkçe sözlük <http://sozluk.gov.tr/> adresinden 21 Nisan 2020 tarihinde alınmıştır.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2014). *Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri*. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), Yabancılar Türkçe öğretimi: politika, yöntem ve beceriler. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2012). Cultural transmission through teaching Turkish as a foreign language course books. *Journal of Turkish Studies*, 7(3), 2751-2759.
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Geniş Özet

Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, çeşitli ülkelerdeki insanların değişik ihtiyaç ya da sebeplerle Türkiye'ye gelmesi sonucunda birçok farklı kurumda yapılmakta ve bu kurumlarda öğrenim gören yabancı öğrencilerin sayısının her geçen gün arttığı bilinmektedir. Bu durum Türkçeyi, yabancıların öğrendikleri bir dil hâline getirirken aynı zamanda da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de önemini ortaya koymaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde doğru ve etkili bir dil öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için aynı zamanda toplumun kültürünün de yansıtılabilmesi gerekli görülmektedir. Dil aracılığıyla kültür öğretiminin gerçekleşmesi, bireyin o yabancı dilin konuşulduğu ülkede olması durumunda daha da kolaylaşır. Bu doğrultuda araştırma, nitel

araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak doküman analizi, odak grup görüşmesi ve bireysel görüşmeler ile veriler elde edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, kültür öğelerinin aktarımının öneminden yola çıkılarak ilk olarak Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde kullanılmakta olan yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan Türk kültürüne ait öğeler belirli ölçütlere göre incelenmiştir. Ders kitaplarında tespit edilen Türk kültür öğelerinden hareketle yine Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türk kültürü hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmanın bir diğer veri toplama aracı ise yine Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde görevli olan öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmaktadır. Bu çerçevede 32 yabancı öğrenciyle odak grup görüşmesi, 11 yabancı öğrenci ve 10 öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi, içerik analizi yoluyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda yabancı öğrenciler Türk kültür öğelerini daha çok sosyal hayat, Türk arkadaşlar ve dizilerden öğrendiklerini bununla beraber ders kitaplarından ve öğretim elemanlarından da bu konuda yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ders kitaplarında da Türk kültür öğelerinin yer aldığı fakat daha güncel ve yabancı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik kültür öğelerinin yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. TÖMER’de derslere girmekte olan öğretim elemanlarının görüşlerine bakıldığında ise öğretim elemanları; kültür aktarımının yabancı dil öğretiminde olması gereken, en temel unsurlardan biri olarak görmekle birlikte ders kitaplarını Türk kültür öğelerinin öğretimi açısından tam olarak yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dil ve kültür ilişkisi, kültürel etkileşim, kültür aktarımı.

EXAMINATION OF THE STUDENTS AND LECTURERS' VIEWS AND COURSE BOOKS ON THE TRANSFERENCE OF TURKISH CULTURAL ELEMENTS IN TURKISH LANGUAGE TEACHING

Extended Summary

Today, teaching Turkish as a foreign language is carried out in many different institutions as a result of people coming to Turkey due to different needs or reasons and it is known that the number of these foreign students increases day by day. This situation makes Turkish a language that foreigners learn and also shows the importance of teaching Turkish as a foreign language. In order to realize correct and effective language teaching in teaching Turkish as a foreign language, reflecting the culture of the society is also necessary. Therefore, the realization of cultural teaching becomes easier if the individual is in the country where the foreign language is spoken. In this context, the research was designed according to the case study, one of the qualitative research methods. Data were obtained through document analysis, focus group interview and individual interviews in accordance with qualitative research methodology. Considering the importance of transfer of cultural elements in teaching Turkish as a foreign language, the elements of Turkish culture in the Turkish textbook for foreigners used in Akdeniz University Turkish Teaching Application and Research Center were examined and evaluated according to certain criteria of the research. Based on the Turkish cultural elements identified in the textbooks, the opinions of foreign students studying at the Turkish Language Teaching Application and Research Center of Akdeniz University about Turkish culture were collected. As another data collection tool of the study, the individual semi-structured interviews were conducted with the lecturers who are working at Turkish Language Teaching Application and Research Center of Akdeniz University. In this context, focus group interviews with 32 foreign students, individual interviews with 11 foreign students and 10 lecturers were conducted through semi-structured interview forms. The collected data analyzed through content analysis. As a result of the research, foreign students stated that they learned Turkish cultural elements mostly from "social life, Turkish friends and soap operas". Besides these, they could also benefit from "textbooks and lecturers". In addition, it is concluded that there are Turkish cultural elements in the textbooks, but cultural elements should be included for students' interests and needs and they should be more up to date elements. In line with the opinions of the lecturers in TÖMER, the lecturers; stated that they did not find the textbooks fully sufficient in terms of Turkish cultural elements, although they considered cultural transfer as one of the most fundamental elements that should be in foreign language teaching.

Keywords: Foreign language teaching, Turkish teaching as a foreign language, language and culture relationship, cultural interaction, culture transfer.

PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNE VE FEN ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYONLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ*

INVESTIGATION OF THE IMPACT OF PROBLEM BASED LEARNING APPROACH ON SCIENTIFIC PROCESS SKILLS AND MOTIVATION TOWARDS SCIENCE LEARNING OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Araştırma Makalesi

Aytül Damla TEKİN¹ Mehtap YILDIRIM²

Makale gönderim tarihi: 10.08.2020

Makale kabul tarihi: 25.12.2020

Öz

Öğrenme sürecini etkili ve aktif kılmak adına farklı yaklaşımlar araştırılmakta ve denenerek uygulanmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ)'dir. PDÖ, öğrencilerin neye ihtiyaç duyduklarını ve neleri bilmeleri gerektiğini derinlemesine araştırmak için bağlam olarak otantik bir problemi kullandıkları, sorgulamaya dayalı öğrenmenin etkili bir yoludur. PDÖ, aktif öğrenmeyi teşvik eden, bilgi oluşumunu destekleyen ve okul öğrenimi ile gerçek hayatı doğal olarak bütünleştiren özgün deneyimler sağlayan bir yaklaşımdır. Bu araştırmada, PDÖ yaklaşımı "Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğurulması" konularının öğretiminde kullanılmış ve yedinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına olan etkisi incelenmiştir. Çalışma, İstanbul'da bulunan bir ortaokuldaki yedinci sınıfa devam eden 46 öğrencinin katılımıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, deney ve kontrol gruplarına ön ve son test olarak Bilimsel Süreç Becerileri Testi (BSBT) ve Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖYMÖ) uygulanarak toplanmıştır. Ön ve son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla parametrik testler kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, PDÖ yaklaşımı kullanılan deney grubunun hem BSBT hem de FÖYMÖ puanlarında anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Bununla beraber deney ve kontrol grubu arasında hem BSBT hem de FÖYMÖ puanlarında anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir. Bunun sebebi olarak yapılandırmacı yaklaşımın artık daha yaygın ve etkili bir biçimde kullanılıyor olmasından ve incelenen bağımsız değişkenler kadar etkili olabilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Probleme dayalı öğrenme, fen öğretimi, bilimsel süreç becerileri, motivasyon

Abstract

Different approaches are researched and applied by trial in order to make the learning process effective and active. One of these approaches is Problem Based Learning (PBL). PBL is an effective way of inquiry-based learning in which students use an authentic problem as context to explore in depth what they need and need to know. PBL is an approach that encourages active learning, supports knowledge formation and provides unique experiences that naturally integrate school learning and real life. In this study, PBL approach was used in teaching the subjects of "Reflection in the Mirrors and Absorption of Light" and its effect on seventh grade students' scientific process skills and their motivation to learn science was examined. This study aims to increase of the 7th grades in secondary school the scientific process skills and motivation for learning science positively through problem based learning activities. The study was carried out with the semi-experimental design of the pre-test-post-test control groups with the participation of 46 7th grades in a secondary school located in Istanbul. The data were obtained by applying

* Birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında yapmış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Uzman Fen Bilimleri öğretmeni, Mehmet Emin Saraç İmam Hatip Ortaokulu, damlakisakol@gmail.com, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5233-9980>

2 Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, A.B.D., mehtap.yildirim@marmara.edu.tr, ORCID ID:

<http://orcid.org/0000-0001-7398-8396>

"Scientific Process Skills Test (SPST) and "Students' Motivation toward Science Learning Scale (SMTSLS)" as a pre-test and post-test to the experimental and control groups. The parametric tests were used to compare pre-test and post-test scores. After the application process, a significant increase was found both in the SPST and in the SMTSLS scores in the experimental group who were trained with problem based learning in the post-tests. However, no significant change was observed on the SPST and the SMTSLS scores between the control group and experimental group. It can be said that the reason for this is that the constructivist approach is now being used more widely and effectively and can be as effective as the examined independent variables.

Keywords: Problem based learning, science teaching, scientific process skills, motivation

GİRİŞ

Günümüzde öğrencilerden istenen, bilgileri ezberlemeleri değil yaşamlarının her alanında problem çözüme becerisi kazanmalarınıdır. Öğrencilere, düşünme ve problem çözüme becerilerini geliştirici öğrenme ortamları düzenlemek, onların bilgiyi içselleştirmelerini ve kalıcı hale getirmelerini sağlar (Gürten, 2011). Öğrenmeyi öğrenen, eleştirel düşünen bireyler günümüzde daha çok tercih edilmektedir (Ayaz ve Ayaz, 2015). Öğretim faaliyetleri uzun zamandır öğretmen merkezli öğrenci merkezli anlayışa evrilmiş olup öğrencinin daha aktif, daha sorumluluk sahibi olan bireyler olması beklenmektedir.

Öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu taşıdığı, öğrenme sürecine aktif katıldığı, öğrenme boyunca sürece dayalı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla değerlendirildiği ve süreç sonunda kalıcı öğrenmeler sağlandığı öğrenme modeline aktif öğrenme denmektedir. Aktif öğrenmede, bireyler için öğrenme durumu, bilgilerin sunulduğu süreç olmaktan çıkıp eylemsel bir sürece dönüşmektedir. Bu süreçte, öğrenciler kendi kararlarını verir, bilimsel okuryazarlıkları gelişir, işbirliği yapar, iletişimi artar, özgüvenleri gelişir. Dolayısıyla bu yaklaşım, öğrencilerin sadece bilişsel değil duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerine de katkı sağlar (Çelik, Şenocak, Bayrakçıken, Taşkesenligil ve Doymuş, 2005).

Öğrenme sürecini etkili ve aktif kılmak adına farklı yaklaşımlar araştırılmakta ve denenerek uygulanmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ)'dir. PDÖ, öğrenci merkezli, probleme dayalı ve tümevarımsal bir yaklaşımdır (Özgen ve Pesen, 2008). PDÖ yaklaşımı, temellerini John Dewey'in "Yaparak yaşayarak öğrenme" modelinden almış ve ilk olarak 1950'li yıllarda ABD'de tıp okulunda kullanılmaya başlanmıştır. Sadece ABD'de değil birçok ülkenin tıp fakültesinde klinik öncesi derslerde kullanılmıştır (Korkmaz, 2004). 1980'li yıllarda bu yaklaşımın ilköğretim okulları ve liselerde kullanıldığına ilişkin çalışmalara rastlanmıştır (West, 1992). Ülkemizde ise, doksanlı yıllarda Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde (Ün Açıköz, 2004), sonrasında ise işletme ve mühendislik fakültelerinde uygulandığı görülmüştür (Akpinar ve Ergin, 2005). Dewey (1983)'in yaparak yaşayarak öğrenme anlayışı sınıfların hayatı araştırmak için birer laboratuvar, okulların ise toplumun aynası olması üzerinde durur (Akt. Taşkesenligil, Şenocak ve Sözbilir, 2008) ve bu anlayışın PDÖ senaryolarında oldukça baskın olduğu görülmektedir.

PDÖ, öğrencilerin neye ihtiyaç duyduklarını ve neleri bilmeleri gerektiğini derinlemesine araştırmak için bağlam olarak otantik bir problemi kullandıkları, sorgulamaya dayalı öğrenmenin etkili bir yoludur. PDÖ, aktif öğrenmeyi teşvik eden, bilgi oluşumunu destekleyen ve okul öğrenimi ile gerçek hayatı doğal olarak bütünleştiren özgün deneyimler sağlayan bir yaklaşımdır. Öğrenciler, temel problemi ve iyi bir çözüm için gerekli koşulları belirleyen, anlam ve anlayış peşinde koşan ve kendi kendine öğrenen kişiler haline gelen, problemle meşgul çözümlerdir (Akçay, 2009). Bir problemin çözümüne başlayan öğrenci artık problemi belirlemeye, hipotez kurup test etmeye, sonuç çıkarmaya ve sonucu tartışıp yorumlamaya başlar, böylelikle bilimsel süreç becerilerini kullanma durumuna geçmiş olur.

Günümüzdeki karmaşık bilgi ağının etkin şekilde kullanılabilmesi ve karşılaşılan sorunlara uygun çözüm yolları geliştirilebilmesi için bireylerin, bireysel ve toplumsal problemleri fark etmesi, tanımlayabilmesi ve çözümler bulması gerekmektedir. Bunun temelinde ise bilimsel yolla problem çözüme ve beraberinde kullanılacak olan bilimsel süreç becerileri (BSB) yer almaktadır. Bilime dayalı etkinliklere katılım sırasında kullanılan becerilere bilimsel süreç becerileri denir (Duda, Susilo, & Newcombe, 2019). BSB, öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma duygusunu geliştiren, öğrenmenin kalıcılığını ve öğrencinin aktif olmasını sağlayan temel becerilerdir (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1996). Bilimsel süreç ve bilimsel muhakeme becerisini kazanmış olan öğrenciler, yeni zihin gelişimleri ile bir bilinç sıçraması yaşarlar. Bu yaşantı onlara, kendilerini bir araştırmadan diğerine sürükleyecek yeni ufuklar açar (Dökme, 2004).

İnsan bir makine ya da araç değildir. İhtiyaçları, amaçları, yetenekleri, yaratıcılığı vardır. Bu üstünlükte olan insanın çeşitli amaçlar için harekete geçmesinde motivasyon oldukça etkilidir. Dolayısıyla çoğu durumda amaca ulaşmak için motivasyon göz ardı edilemeyecek bir etkidir. Okul başarısı ise birçok etkenden etkilenebilir. Motivasyon da bu etkenlerden biridir. Motivasyon, insanı amacı doğrultusunda harekete geçiren güçtür. Günün büyük bölümünü okulda geçiren öğrenci için motivasyon aynı zamanda fizyolojik, psikolojik ve sosyal gereksinimlerini karşılamaya yönelik de olacaktır. Ancak insanın ihtiyaçları her birey için farklıdır ve zaman geçtikçe her bireyde değişime uğrar (Aydın, 2007). PDÖ sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını yüksek tutmak önemlidir. Bunun için öğrencilere verilen senaryoların merak uyandırmak ve motivasyonu yükseltmek açısından etkili olması istenir. Ayrıca öğrenme durumları, öğrenciler tarafından oluşturulursa derse yönelik motivasyon da olumlu yönde etkilenir (Başer ve Ersoy, 2010). Motivasyonu yüksek olan öğrenci, verimli ve etkili çalışacaktır (Aydın, 2007). Bu durumda öğrenci dersi sever. İlgi ve isteği artan öğrencinin başarısının da artması beklenir. Ayrıca bu yaklaşım ile öğrenciler, hem önceki bilgilerini kullanır hem de yeni öğrendikleri bilgiler ile birleştirirler ve okulda gördükleri fen ile günlük yaşamdaki feni ilişkilendirirler. Böylelikle soyut olan kavramlar somutlaştırılmış olur. Okulda öğrendiği bilgiyi nasıl kullanacağını bilen öğrenci anlamlı öğrenme sağlar. Bu nedenle, PDÖ uygulamalarının, BSB ve motivasyona da olumlu etki edeceği düşünülmektedir. Öyle ki; öğrenciler kendilerine sunulan problemi çözerken bir bilim insanı gibi çalışır, araştırır ve açıklarlar. Ayrıca öğrenme sağlandıkça öğrencilerin derse olan ilgisinin artacağı, bunun da motivasyonu etkileyeceği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde PDÖ yaklaşımına yönelik çalışmaların oldukça yoğun olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların ortaokul, lise öğrencileri ve öğretmen adaylarıyla yürütüldüğü tespit edilmiştir (Bayır 2018; Özcan, 2013; Çakıcı, Söyleyici ve Dinçer, 2020; Şencan, 2013; Yıldız, 2010; Yurdatapan, 2013). Bu araştırmalardan ortaokul öğrencilerinin BSB üzerine yapılan çalışmalardan Çakıcı, Söyleyici ve Dinçer, (2020), Şencan (2013) ve Yıldız (2010) çalışmalarının sonucunda PDÖ yaklaşımının öğrencilerin BSB'leri üzerine olumlu etkisi olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca alanyazında PDÖ yönteminin motivasyon üzerine olan etkisi de incelenmiştir. İnel (2012), Kılıç ve Moralar (2015) ve Kanlı ve Emir (2009) çalışmalarında, PDÖ yaklaşımının öğrencilerin motivasyonları üzerine olumlu etkisi olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Tüm bunlardan hareketle bu çalışmada, öncelikle öğrencilere, araştırma konusu ile ilgili günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemler sunulmuş ve öğrencilerin bu problemleri çözmeleri istenmiştir. Öğrenciler problemleri çözerken, problemi açıklamaları, tanımlamaları, çözümleri düşünüp analiz etmeleri beklenmiştir. Böylelikle kendi öğrenme süreçlerine doğrudan katılmış olmaları sağlanmıştır. Bu çalışmada, günlük yaşam problemlerinin kullanılması ve bu problemler yardımıyla öğrencilerin BSB'lerinin ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının gelişimine katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada, PDÖ yaklaşımı "Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğurulması" konularının öğretiminde kullanılmış ve yedinci sınıf öğrencilerinin BSB'ne ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Bu çerçevede, aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır; "Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğurulması" konularının öğretiminde PDÖ yaklaşımı kullanılmasının yedinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine etkisi nasıldır?"

YÖNTEM

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan deneysel desene göre yapılmıştır. Deneysel desenlerden yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Çünkü çalışmada çalışma grupları belirlenirken okul idaresi tarafından daha önceden oluşturulan mevcut sınıflardan iki sınıf rastgele olarak seçilmiştir. Bu sınıflardan biri deney biri kontrol grubu olarak kura ile seçkisiz olarak belirlenmiştir. Yarı deneysel desen seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda alternatif bir desendir ve eşleştirilmiş gruplar rastgele bir şekilde deney grubu ve kontrol grubu olarak atanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende, deney ve kontrol grubunun her ikisine de ön test ve son test uygulanır ancak sadece deney grubuna uygulama yapılır (Creswell, 2014). Çalışmada her iki grubu BSB testi (BSBT) ve Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği (FÖYMÖ) ön test ve son test olarak uygulanmış olup deney grubunda PDÖ ile öğretim yapılırken kontrol grubunda mevcut programa göre öğretim yapılmıştır.

Çalışma Grubu ve Uygulama

Uygulama, İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki bir ortaokulun yedinci sınıfları arasından seçilen iki şube ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin başarı ortalamaları ve ders öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınarak sınıflar seçilmiştir. Grupların bir tanesi deney, diğeri de kontrol grubu olarak seçkisiz bir biçimde oluşturulmuştur. Hem kontrol hem de deney grubuna ön test ve son test uygulanmıştır. Çalışma deney grubundan 23 kişi, kontrol grubundan 23 kişi toplamda 46 kişi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Gruplarının Planlaması

Grup	Sınıf	Öğrenci Sayısı	Veri Toplama Araçları	Uygulama	Veri Toplama Araçları
Deney grubu	7	23 (Kız:16 Erkek:7)	BSBT ve FÖYMÖ Ön testleri	Probleme dayalı öğretim yöntemi ile ders işlenmiştir.	BSBT ve FÖYMÖ Son testleri
Kontrol grubu	7	23 (Kız:12 Erkek:11)	BSBT ve FÖYMÖ Ön testleri	Öğretim planına göre ders işlenmiştir.	BSBT ve FÖYMÖ Son testleri

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine BSBT ve FÖYMÖ ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda, güncel programa ek olarak PDÖ yaklaşımına göre hazırlanmış etkinlikler uygulanırken, kontrol grubunda dersler güncel programın önerileri doğrultusunda dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşıma göre işlenmiştir. Uygulama sonrasında BSBT ve FÖYMÖ son test olarak uygulanmıştır. Aşağıdaki Tablo 2’de deney grubunda yapılan uygulama hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 2: Deney Grubu Uygulama Süreci

Zaman	Kazanım ve Testler	Süre ve Uygulama
1. Hafta	BSBT ve FÖYMÖ ön testleri uygulanmış ve öğrencilere uygulama hakkında bilgi verilmiştir.	3 ders saati.
1 ve 2. Hafta	7.4.1.1. Ayna çeşitlerini gözlemler ve kullanım alanlarına örnekler verir.	3 ders saati. Öğrencilere 1. etkinlik yapılmıştır. (Kendine bir de buradan bak 1)
2 ve 3. Hafta	7.4.1.2. Düz, çukur ve tümsek aynalarda oluşan görüntüleri karşılaştırır.	4 ders saati. Öğrencilere 2. etkinlik yapılmıştır (Kendine bir de buradan bak 2)
3-4. Hafta	7.4.2.1. Işığın madde ile etkileşimi sonucunda madde tarafından soğrulabileceğini keşfeder. 7.4.2.2. Beyaz ışığın tüm ışık renklerinin bileşiminden oluştuğu sonucunu çıkarır.	4 ders saati. Öğrencilere 3 ve 4. etkinlik yapılmıştır (Elbiselerin farkı - Renk cümbüşü)
4-5. hafta	7.4.2.3. Gözlemleri sonucunda cisimlerin siyah, beyaz ve renkli görünmesinin nedenini, ışığın yansımaları ve soğrulmasıyla ilişkilendirir.	3 ders saati. Öğrencilere (Renklerin görünümü nasıldır? - Renklerin görünümü nasıldır? 2)
5. Hafta	7.4.2.4. Güneş enerjisinin günlük yaşam ve teknolojiye yenilikçi uygulamalarına örnekler verir ve kaynakların etkili kullanımı bakımından Güneş enerjisinin önemini tartışır.	1 ders saati. Öğrencilere Etkinlik kâğıdı 7 yapılmıştır.
5. hafta	BSBT ve FÖYMÖ son testleri uygulanmıştır.	2 ders saati

Uygulama Süreci

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine ön testler uygulandıktan ve deney grubu öğrencilerine yapılacak uygulama hakkında bilgiler verildikten sonra kontrol grubuna ders kitabındaki etkinlikler ve öğretim programının önerdiği şekilde öğretim yapılmıştır. Deney grubunda ise mevcut programa ek olarak hazırlanan problem senaryoları kullanılmıştır. Deney grubunda, yukarıdaki kazanımlara uygun olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan senaryolar öğrencilere dağıtılır. Her senaryonun altında öğrencileri yönlendirmek üzere sorular bulunmaktadır. Öğrenciler gruplara ayrılır ve grup çalışması ile problem senaryoları üzerinden öğretim yapılır:

- Senaryolar dağıtıldıktan sonra öncelikle her grubun kendi içinde senaryoları okuması ve anlaması beklenmiştir. Daha sonra bir öğrenci tarafından senaryo sınıf içerisinde yüksek sesle okunmuştur. Okumadan sonra öğretmen bazı öğrencilerden metinde anlatılan durumu kendi cümleleriyle ifade etmelerini istemiştir. Böylelikle senaryonun tam olarak anlaşılması ve temel noktalarının fark edilmesi sağlanmıştır.
- Bu aşamada grupların, senaryolardaki problemleri belirlemeleri beklenmiştir. Birden fazla problem belirleyenlerin, problemlerini sırayla yazması istenmiştir. Süre sonunda her grubun sözcüsü tarafından problemler okunmuş ve problemler içerisinde kazanımlara en uygun olanlar seçilmiştir. Son olarak bu probleme uygun alternatif çözüm yolları bulmaları istenmiştir.
- Daha sonra belirlenen problem durumuyla ilgili bilgi edinmek üzere öğrenciler kendi aralarında tartışarak neler bildiklerini ve hangi konular üzerine araştırma yapmaları gerektiğine karar vermişlerdir. Öncelikle bildiklerini bir kâğıtta toplamışlar, daha sonra da iş bölümü yaparak araştırmalara başlamışlardır. Araştırmalarını, ders kitaplarından, yardımcı kaynaklardan ve internet üzerindeki kaynaklardan yapmışlardır. Verilen sürenin yetmediği durumlarda araştırma çalışmaları ders sonrası zamana bırakılmıştır. Ayrıca, öğrencilerden elde ettikleri bilgilerin kısa bir özetini raporlarında yazmaları istenmiştir.
- Öğrencilerden elde ettikleri bilgiler doğrultusunda beyin fırtınası yapmaları ve senaryolardaki problemler hakkında çözüm önerilerinde bulunmaları istenmiştir. Bu çözüm önerilerini hipotez şeklinde ifade etmeleri ve bunları sınıfla paylaşmaları sağlanmıştır.
- Daha sonra, öğrencilerin kurdukları hipotezleri test etmeleri için kontrollü deney tasarımları istenmiştir. Bunun için öğrencilerden araştırmaları, kendi aralarında tartışmaları ve öğretmen rehberliği ile deney tasarımları beklenmiştir. Deneyi gerçekleştirmeden önce öğrencilerden, deney malzemelerini, değişkenlerini ve işlem basamaklarını raporlarına yazmaları istenmiştir.
- Deney malzemeleri elde edilip, deneyin gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Öğrencilerden gözlemlerini raporlarına yazmaları istenmiştir.
- Gruplar kendi aralarında tartışarak elde ettikleri verileri yorumlamaya çalışmışlardır. Verilerin, kurdukları hipotezi destekleyip desteklemediğine karar vermişlerdir. Sınıf tartışmasıyla elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış ve sonuçların gruplar arasında tutarlılık gösterip göstermediği tespit edilmiştir.
- En son aşamada, raporun tamamlanması sağlanmış ve öğretmene vermeleri istenmiştir.

Aşağıda uygulama sırasında kullanılan bir senaryo örnek olarak verilmiştir;

Kendine Bir de Buradan Bak!!

Okullar birinci dönemin bitmesi ile yarıyıl tatiline girmişti. Ateş de karnesini almış, tatilin nasıl olacağını düşünmeye başlamıştı. Karnesindeki notların iyi olmasının verdiği heyecan ve mutlulukla evin yolunu tuttu. Heyecanlıydı çünkü notları iyi olursa annesinin ona bir sözü vardı: Ateş ve kardeşi Masal'ı bir alışveriş merkezinin içindeki lunaparka götürecekti.

Ertesi gün Ateş'in annesi, verdiği sözü tutmak üzere Ateş ve kardeşi Masal'ı da alarak lunaparka götürmek üzere yola çıktılar. Lunaparktan önce alışveriş merkezinde gezeceklerdi. Ateş alışveriş merkezinde gezerken birçok yerde kendini gördüğünü fark etti. Oysaki baktığı yerler ayna değildi. Ya bir mağazanın camı ya da ortadaki aynaya benzer kolonlar. Üstelik birçoğunda kendini net görmüyordu. Ya yamuktu ya da büyük. Kafasındaki bu sorularla lunaparka gelen Ateş her şeyi unutmuş, eğlenmeye başlamıştı. Bir süre sonra lunaparktaki bir bölüm dikkatini çekti. Adı "Kendine bir de buradan bak". Ateş hemen kardeşi Masal'ı da alarak oraya koşmaya başladı. Etrafta birçok ayna vardı. Ancak hepsi farklı gösteriyordu. Kimi olduğundan

büyük, kimi küçük, kimi ise şişman ya da zayıf. Ateş bu duruma anlam veremedi. Yanında duran kardeşi Masal da aynı şekilde görünüyordu. Eve gidince bu durumu araştırmaya karar verdi.

- 1) Yukarıdaki hikâyede Ateş ve Kardeşinin yaşadıklarını okudunuz. Ateş ve kardeşinin merak edip araştırmak istedikleri problemi (soruyu) belirleyiniz.
 - 2) Belirlediğiniz probleme çözüm önerebilmek için hangi kaynakları kullanmanız gerektiğini yazınız.
 - 3) Araştırmalarınız sonucunda kaynaklardan elde ettiğiniz bilgileri yazınız.
 - 4) Elde ettiğiniz bilgiler doğrultusunda çözüm öneriniz nedir? (Hipotezinizi kurunuz.)
 - 5) Hipotezinizi doğrulamak için araştırmalarınız ve gözlemlerinizi sonucunda elde ettiğiniz verilerle bir sınıflandırma tablosu oluşturunuz.
 - 6) Araştırma ve gözlemlerinizi sonucunda yaptığımız tablo ile soruya cevap bulabildiniz mi? Hipotezinizi doğruladı mı? Nedenini yorumlayınız?
-

Uygulamalar her iki sınıfta da toplam 5 hafta boyunca devam etmiştir. Deney ve kontrol grubundaki dersler sınıf ve laboratuvar ortamında gerçekleştirilmiştir. Tüm bu uygulamalar sırasında öğretmen, öğrencilere rehberlik etmiş, onları sorularıyla yönlendirmiştir. Bu yönlendirmeler sayesinde öğrencilerin konu dışına çıkmaları engellenmiştir. Uygulama tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine BSBT ve FÖYMÖ son testleri uygulanmıştır.

Kontrol grubunda yapılan uygulamalarda fen bilimleri öğretim programı temel alınmıştır. Bu amaçla öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders kitabı ve farklı çalışma kitaplarından faydalanılmıştır. Belirtilen kaynaklarda yer alan ve önerilen etkinlikler gerçekleştirilmiş, değerlendirme soruları ve araştırmalar çözülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışmada veri toplama aracı olarak BSBT ve FÖYMÖ ön ve son test olarak kullanılmıştır. Araştırmada bilimsel süreç becerilerinin değişimini belirlemek amacıyla kullanılan BSBT'nin orijinali Okey, Wise ve Burns (1982) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlaması ise Özkan, Aşkar ve Geban (1996) tarafından yapılmıştır (Aydoğdu, 2006). Orijinalinde 36 maddeden oluşan test sınıf düzeyine uygun bulunmadığı için Aydoğdu (2006) tarafından yapılan çalışma sonrasında 4 seçenekli, 25 farklı çoktan seçmeli sorudan oluşan bir teste dönüştürülmüş ve testin güvenilirliği 0,81 olarak hesaplanmıştır. Bilimsel süreç becerileri testi; mantıksal düşünme, tahmin yürütme, soru sorma, araştırma yapma, iletişim kurma, planlama ve üretme kısımlarından oluşmaktadır (Aydoğdu, Yıldız, Akpınar ve Ergin, 2006). Testin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı araştırmacılar tarafından bu çalışma için 0,68 olarak hesaplanmıştır.

FÖYMÖ; 8 tanesi negatif, 27 tanesi pozitif olmak üzere 35 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Araştırmada kullanılan fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeği Tuan, Chin ve Shieh tarafından 2005 yılında ilköğretim öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş, 2007). Orijinali İngilizce olan ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için de 0.87 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilere öncelikle normal dağılım analizi uygulanarak değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu kontrol edilmiştir. Shapiro-Wilk normallik testi 50 ve altı örnek sayısında kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2011) ve $p > .05$ değeri dağılımın normal olduğunu gösterir.

Tablo 3: Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Ön test – Son test Deney ve Kontrol Grubu Shapiro-Wilk Normal Dağılım Testi sonuçları

Testler	Shapiro-Wilk	
	Deney	Kontrol
Bilimsel Süreç Becerileri	Ön test 0.247	0.578

	Son test	0.075	0.366
Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon	Ön test	0.028*	0.632
	Son test	0.032*	0.104

Araştırma değişkenlerinden BSBT normal dağılım, deney grubu FÖYMÖ puanlarında ise normal olmayan dağılım göstermektedir. Bu sonuçlara göre normal dağılım gösteren BSBT için gruplar arası analizler için parametrik testlerden ilişkisiz t-testi, grup içi analizler için ilişkili t-testi, FÖYMÖ için ise parametrik olmayan testlerden gruplar arası analizler için Mann - Whitney U testi, grup içi analizler için ise Wilcoxon işaret sıralar testi kullanılmıştır.

BSBT ile ilgili Bulgular

“Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğrulması” konularının öğretiminde, PDÖ yaklaşımının uygulandığı deney grubu ve güncel öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek üzere uygulanan BSBT’den elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BSBT ön test ortalamalarına göre ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Test	Gruplar	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Ön test	Deney	23	9.69	3.32	44	0.490	0.627
	Kontrol	23	9.13	4.42			

Tablo 4 incelendiğinde, uygulama öncesinde gruplarda yer alan öğrencilerden elde edilen bulgular doğrultusunda ($t=0.490$ $p=0.627>0.05$), deney ve kontrol grubu arasındaki bu farkın 0.05 önem seviyesinde anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu sonuç grupların denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 5: Deney grubu öğrencilerinin BSBT ön test son test ortalamalarına göre ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Grup	Testler	N	\bar{x}	S	Sd	T	p
Deney grubu	Ön test	23	9.70	3.32	22	-2.045	0.05
	Son test	23	10.96	3.59			

Tablo 5 incelendiğinde elde edilen bulgular ($t=-2.045$, $p=0.05>0.05$), deney grubu ön test son test puanları arasındaki bu farkın 0,05 önem seviyesinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin BSBT ön test puan ortalamasının 9.70, son test puan ortalamasının 10.96 olduğu, iki ölçüm arasında son test puanları lehine bir fark ($\Delta =1.26$) olduğu görülmektedir. Çalışmada kontrol grubu öğrencilerinin BSBT ön test ve son test puanlarının analizi aşağıdaki Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Kontrol grubu öğrencilerinin BSBT ön test son test ortalamalarına göre ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Grup	Testler	N	\bar{x}	S	Sd	T	p
Kontrol grubu	Ön test	23	9.13	4.42	22	-1.106	0.281
	Son test	23	10	4.3			

Tablo 6 incelendiğinde elde edilen bulgular ($t=-1.106$, $p=0.281>0.05$), iki ölçüm arasındaki bu farkın 0.05 önem seviyesinde anlamlı olmadığını göstermektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin BSBT ön test puan ortalamasının 9.13, son test puan ortalamasının 10 olduğu, iki ölçüm arasında son test puanları lehine bir fark ($\Delta =0.87$) olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunun BSBT son testlerinden elde edilen verileri “ilişkisiz örneklem için t testi” kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BSBT son test ortalamalarına göre ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Test	Gruplar	N	\bar{x}	S	Sd	T	p
Son test	Deney	23	10.95	3.59	44	0.82	0.417
	Kontrol	23	10	4.3			

Tablo 7 incelendiğinde elde edilen bulgular ($t=0.82$, $p=0.417>0.05$), deney ve kontrol grubu arasındaki bu farkın 0.05 önem seviyesinde anlamlı olmadığını göstermektedir. Uygulama sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin BSBT son test puan ortalamasının 10.95, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin BSBT son test puan ortalamasının 10 olduğu, iki grup arasında deney grubu lehine bir fark olduğu ($\Delta =0.95$) görülmektedir.

Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bulgular

“Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğrulması” konularının öğretiminde, PDÖ yaklaşımının uygulandığı deney grubu ve güncel öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek üzere uygulanan FÖYMÖ’den elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 8: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin FÖYMÖ ön test ortalamalarına göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	23	26.63	612.50	192.500	-1.584	0.113
Kontrol	23	20.37	468.50			
Toplam	46					

Tablo 8’de verilen deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerine ait FÖYMÖ ön test puanları arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi değerlerine göre deney grubu ile kontrol grubu arasında ön-test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($U=192.500$ $p>.05$). Bu sonuca göre grupların denk olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 9: Deney grubu ön test ve son test ortalamaları

Gruplar	Test	N	Ortalama
Deney grubu	Ön test	23	119.30
	Son test	23	126.96

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin FÖYMÖ ön test puan ortalamasının 119,30, son test puan ortalamasının 126,96 olduğu ve iki ölçüm arasında son test puanları lehine bir fark ($\Delta =7,66$) olduğu görülmektedir.

Tablo 10: Deney grubu öğrencilerinin FÖYMÖ ön test son test ortalamalarına göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Grup	Testler	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Ön test	23	8.14	57	-2.257	0.024
	Son test	23	13.07	196		

Negatif sıralara dayalı

Tablo 10 incelendiğinde elde edilen bulgular ($z=-2.257$, $p=0.024<0.05$), iki ölçüm arasındaki bu farkın 0,05 önem seviyesinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında FÖYMÖ ön test ve son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı “Wilcoxon işaretli sıralar testi” kullanılarak incelenmiştir.

Tablo 11: Kontrol grubu öğrencilerinin FÖYMÖ ön test son test ortalamalarına göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Grup	Testler	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kontrol Grubu	Ön test	23	10	70	-1.836	0.066
	Son test	23	12.20	183		

Tablo 11 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin FÖYMÖ ön test puan ortalamasının 10, son test puan ortalamasının 12.20 olduğu ve iki ölçüm arasında son test puanları lehine bir fark ($\Delta = 2.20$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular ($z = -1.836$, $p = 0.066 > 0.05$) iki ölçüm arasındaki bu farkın 0.05 önem seviyesinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Tablo 12: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin FÖYMÖ son test ortalamalarına göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	23	26.11	600.50	204.500	-1.319	0.187
Kontrol	23	20.89	480.50			
Toplam	46					

Tablo 12'de verilen deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerine ait FÖYMÖ son test puanları arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi değerlerine göre deney grubu ile kontrol grubu arasında son-test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($U = 204.500$ $p > 0.05$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada, PDÖ yaklaşımı fen bilimleri dersinde “Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğurulması” konularının öğretiminde kullanılmış ve yedinci sınıf öğrencilerinin BSB ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla PDÖ etkinlikleri ile desteklenmiş fen bilimleri dersi deney grubu ile beş hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise güncel fen bilimleri programı takip edilmiştir. Her iki gruba BSBT ve FÖYMÖ hem ön test hem de son test olarak uygulanmış ve puanlar bir istatistik programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Çalışmada yapılan analizlere göre; deney ve kontrol grubunun çalışma öncesinde hem BSB açısından hem de fen öğrenmeye yönelik motivasyon açısından denk olduğu tespit edilmiştir. Grupların BSB son testleri karşılaştırıldığında gruplar arasında son-test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre, uygulanan PDÖ öğretim yönteminin BSB üzerinde, yapılandırıcı yaklaşım uygulamaları ile benzer bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ancak deney grubunda BSB ön ve son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda son test lehine anlamlı farklılık içerdiği görülmüştür. Bu sonuçla deney grubuna uygulanan PDÖ yaklaşımının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Kontrol grubunda ise BSB ön ve son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Alanyazın taramalarında bu araştırmanın sonucunu destekleyen, PDÖ etkinliklerin bilimsel süreç becerileri üzerine etkileri ile ilgili çok sayıda çalışma vardır. Yıldız (2010), fen eğitiminde PDÖ senaryolarının çözümünde deney uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisini araştırdığı çalışmada bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Serin'de (2009) çalışmada yedinci sınıf öğrencileri ile PDÖ çalışmış ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucu bu çalışmanın sonucunu destekler şekilde olup iki grup arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Serin (2009) bu durumun sebebi olarak, bazı öğrencilerin bilimsel süreç adımlarını yürütmekte zorluk çekmiş

olabileceğini veya grup çalışmasına uymayan öğrencilerden kaynaklı olabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada da benzer durumların etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bilgili Kaya (2018) çalışmasında, yedinci sınıf fen bilimleri dersinde “insan ve çevre ilişkileri” ünitesinde yer alan çevre konularının öğretiminde BSB’ye dayalı yapılan etkinliklerin öğrenme ürünlerine etkisini incelemiştir. Çalışmada BSB etkinliklerine dayalı ders planı hazırlanmış ve öğrencilerin değişim göstermesi beklenen öğrenme ürünleri ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda bu çalışmanın sonuçlarının aksine, BSB kazanımlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Bir başka çalışmada da Demirel (2014), PDÖ ve argümantasyona dayalı öğretim yönteminin öğrencilerin BSB değişimini incelemiştir. Araştırma sonucunda, PDÖ yönteminin BSB geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Öztürk (2019) de çalışmasında, fen bilimleri dersi 'Kuvvet ve Enerji' ünitesinde PDÖ yaklaşımının yedinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisini incelenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarının aksine deney grubu lehine anlamlı farklılık bulmuştur.

Görüldüğü gibi alanyazında PDÖ yönteminin BSB üzerine etkili olduğu çalışmalar olduğu gibi etkisinin belirlenemediği çalışmalarda mevcuttur. Bu çalışmada deney grubu kendi içinde anlamlı farklılık göstermiştir, bu sonuçla PDÖ’nün BSB gelişimine olumlu etki ettiği söylenebilir. Deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretimin de BSB gelişimine belirli düzeyde etki ettiği söylenebilir.

Çalışmada ayrıca PDÖ’nin öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışma öncesinde deney ve kontrol grubunun fen öğrenmeye yönelik motivasyon açısından da birbirine denk olduğu tespit edilmiştir. Gruplara işlem sonrası uygulanan son testler karşılaştırıldığında deney grubu ile kontrol grubu arasında son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre, uygulanan PDÖ yaklaşımının öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine, yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları ile benzer bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ancak bu verilerin yanı sıra deney grubunda BSBT sonuçlarında olduğu gibi ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, kontrol grubunun ön test – son test puanları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuç PDÖ yaklaşımını bir adım öne taşımaktadır.

Aktı Aslan (2019), fen bilimleri dersinde PDÖ yaklaşımına göre tasarlanan sanal öğrenme ortamlarının, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin motivasyonlarına olan etkisini incelediği çalışmada da, bu çalışmanın sonuçlarını destekler şekilde deney ve kontrol gruplarının motivasyonlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Motivasyon konusu üzerine, fen bilgisi dersi dışında diğer alanlarda da çalışılmış ve bu çalışmada olduğu gibi gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir (Konu ve Gül, 2017). Ayrıca PDÖ ile ilgili yapılan çalışmalardan İnel (2012)’nin çalışması, fen öğretiminde kavram karikatürleri destekli PDÖ yaklaşımının öğrencilerin motivasyonlarına olumlu etkisi olduğunu ortaya koyarken, Kılıç ve Moralar (2015)’de PDÖ yaklaşımına uygun hazırlanan problem senaryolarının öğrencilerin motivasyonları üzerine olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Yine Kanlı ve Emir (2009) çalışmalarında PDÖ yaklaşımının üstün zekâlı öğrencilerin motivasyonunu anlamlı olarak artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Anlamlı farklılığın bulunduğu çalışmaların genellikle daha eski yıllarda yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Aktı Aslan (2019)’un çalışmasında olduğu gibi son yıllarda yapılan deneysel karşılaştırmalı çalışmalar önceki yıllarda yapılan çalışmalara göre daha az anlamlı farklılık göstermektedir. Bunun sebebi olarak yapılandırmacı yaklaşımın artık daha yaygın ve etkili bir biçimde kullanılıyor olmasından ve incelenen bağımsız değişkenler kadar etkili olabilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- PDÖ yönteminde, problem senaryoları oldukça önemlidir. Senaryolar oluşturulurken ünite kazanımları ve öğrenci hazır bulunuşluğu dikkate alınmalıdır. Hazırlanan senaryolar ilgi çekici ve günlük hayattan alınmış olmalıdır.
- PDÖ uygulaması zaman alan bir uygulamadır. Uygulama yapılırken plan hazırlanması zaman açısından tasarruf sağlayabilir. Aynı şekilde yine zaman sorunu yaşamamak için problem senaryoları ünite içerisindeki her kazanımı değil, belirli kazanımları kapsayacak şekilde oluşturulabilir.
- Uygulama sırasında sınıfta gürültü oluşabilir. Bu durum diğer öğrencilerin rahatsız olmasına ve dersi anlamada zorlanmalarına sebep olabilir. Bu durumu engellemek adına uygulama yapılacak olan sınıfın kalabalık olmaması tercih edilebilir. Az sayıda, kalabalık olmayan gruplar

uygulamanın daha düzenli ilerlemesini sağlar. Fazla sayıda grup ve grup içi kalabalık öğrencilerin anlaşamamasına veya grupların birbirini beklerken sıkılmasına sebep olabilir.

- Bu çalışma “Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğurulması” ünitesi kapsamında belirli bir bölgedeki 46 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. PDÖ yaklaşımı, aynı veya farklı ünite kapsamında farklı öğrencilerle uygulanırsa farklı sonuçlar alınabilir.
- Bu çalışmada PDÖ tek bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Bunun yerine Web.2.0 araçları ile hazırlanmış senaryolarla teknoloji destekli uygulamaların BSB ve motivasyon gibi bağımlı değişkenler üzerine etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, B. (2009). Problem-based learning in science education, *Journal of Turkish Science Education*, 6 (1), 26-36.
- Akpınar, E. & Ergin, Ö. (2005). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 3-14.
- Aktı Aslan, S. (2019). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan sanal öğrenme ortamlarının öğrencilerin başarı, problem çözme becerisi ve motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Ayaz, N. & Ayaz, M.F. (2015). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile ilgili Türkiye’de yapılmış tezlerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 38, 407-427.
- Aydın, B. (2007). *Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğdu, B. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydoğdu, B., Yıldız, E., Akpınar, E. & Ergin, Ö. (2006). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenler. *Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu*, İzmir. 182-185.
- Başer, N. & Ersoy, E. (2010). Probleme dayalı öğrenme sürecinin öğrenci motivasyonuna etkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5, 336-358.
- Bayır, A. (2018). *Güzel sanatlar liselerinde probleme dayalı öğrenmenin 11. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bilgili Kaya, S. (2018). *Fen bilimleri dersinde çevre konularının öğretiminde bilimsel süreç becerilerine dayalı etkinliklerin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th ed. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y. & Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 155-185.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. & Turgut, M. F. (1996). *Fizik öğretimi*. Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Deneme Basımı.
- Demirel, O. E. (2014). *Probleme dayalı öğrenme ve argümantasyona dayalı öğrenmenin öğrencilerin kimya dersi başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel muhakeme yeteneklerine etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Dökme, İ. (2004). Milli eğitim bakanlığı (MEB) ilköğretim 7. sınıf fen bilgisi ders kitabının bilimsel süreç becerileri yönünden değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı içinde*. Malatya: İnönü Üniversitesi.

- Duda, H. J., Susilo, H. & Newcombe, P. (2019). Enhancing Different Ethnicity Science Process Skills: Problem-Based Learning through Practicum and Authentic Assessment. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1207-1222. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12177a>
- Gürten, E. (2011). Probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine, problem çözme becerisine, öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 221-232.
- İnel, D. (2012). *Kavram karikatürleri destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin problem çözme becerileri algılarına, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına ve kavramsal anlama düzeylerine etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kanlı, E. & Emir, S. (2008). Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin üstün zekalı ve normal öğrencilerin motivasyon düzeylerine etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42-61.
- Konu, M. & Gül, Ş. (2017). Biyoloji dersinde yaşam temelli probleme dayalı öğretim uygulamalarının tutum, motivasyon ve problem çözme becerilerine etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 127-142.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü.
- Kılıç, İ. & Moralar, A. (2015). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarı ve motivasyona etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 2015, 625-636.
- Özcan, E. (2013). *Probleme dayalı öğrenmenin fen öğretmen adaylarının problem çözme becerileri, akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özgen, K. & Pesen, C. (2008). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 69-83.
- Öztürk, Z. D. (2019). *Fen bilimleri dersinde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Serin, G. (2009). *Probleme dayalı öğrenme yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin fen başarısına, fene karşı tutumuna ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakıcı, Y., Söyleyici, H. & Dinçer, E.O. (2020). Probleme dayalı öğrenmenin ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, tutumlarına ve başarılarına etkisinin incelenmesi: ışık ünitesi örneği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (1), 419-437. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.712347>.
- Şencan, D. (2013). *Günlük yaşam problemlerinin 7.sınıf öğrencilerinde bilimsel süreç becerileri, akademik başarı ve bilim okuryazarlığı üzerine etkisi: kuvvet ve hareket*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkesenligil, Y., Şenocak, E. & Sözbilir, M. (2008). Probleme dayalı öğrenme teorik temelleri. *Millî Eğitim*, 177, 50-64.
- Ün Açıkgoz, K. (2004). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası
- Yıldız, N. (2010). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme senaryolarının çözümünde deney uygulamalarının öğrencilerin başarısına, tutumuna ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, H. & Huyugüzel Çavaş, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim online*, 3, 430-440.
- Yurdatapan, M. (2013). Probleme dayalı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine özgüvenine ve öz-yeterliliğine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel sayı (1), 421-435.
- West, S. A. (1992). Problem based learning a viable addition for secondary school science, *School Science Review*, 73, 47-55.

EXTENDED SUMMARY

Today, what is required of students is not to memorize information, but to gain problem-solving skills in all areas of their lives. Organizing learning environments that develop students' thinking and

problem solving skills enables them to internalize knowledge and make it permanent (Gürten, 2011). Today, individuals who learn to learn and think critically are more preferred (Ayaz & Ayaz, 2015). Teaching activities have evolved from teacher-centered to student-centered understanding for a long time, and the student is expected to be more active, more responsible individuals.

Active learning is the learning model in which the student bears his own responsibility for learning, actively participates in the learning process, is evaluated with process-based measurement and evaluation tools throughout learning, and provides permanent learning at the end of the process. In active learning, the learning situation is transformed from being the process of presenting information to an operational process. In this process, students make their own decisions, scientific literacy and cooperative learning occur, communication between students increases, self-confidence improves. Active learning contributes not only to cognitive but also to affective and psychomotor learning (Çelik et al., 2005).

In order to make the learning process effective, different approaches are researched and applied after trial. One of these approaches is Problem Based Learning (PBL). PBL is a student-centered, problem-based and inductive approach (Özgen & Pesen, 2008). PBL approach also creates a planned learning environment.

In order to use today's complex information network effectively and develop appropriate solutions, individuals need to be able to recognize, define and find solutions to individual and social problems. The basis for this is scientific process skills (SPS). The more PBL and SPS are learned and used in solving daily life problems, the more different solutions can be produced.

It is necessary to keep the motivation of the students high during the PBL process. Scenarios given to students can be effective in arousing curiosity and motivation. Achieving goals is important for PBL. Thus, permanent learning is provided. When learning situations are created by the student, their motivation is positively affected (Ersoy & Başer, 2010).

In this study, PBL approach was used in teaching the subjects of "Reflection and Light Absorption in Mirrors" and it was aimed to examine the effect of seventh grade students on SPS and their motivation. Within the framework of this general purpose, the following research question was sought; How is the effect of the "problem-based learning approach" used in teaching "Reflection in the Mirrors and Absorption of Light" on the seventh grade students' scientific process skills and their motivation for science learning?" In this study, a quasi-experimental design with pre-test-post-test control group was used. The study was carried out with a total of 46 people, 23 people from the experimental group and 23 people from the control group.

Before the application, the Scientific Process Skills Test (SPST) and the "Students' Motivation Toward Science Learning Scale (SMTSLS)" were applied to the experimental and control group students as a pre-test. While the activities prepared according to the problem-based learning approach were applied in the experimental group, the lessons in the control group were taught in line with the recommendations of the current science teaching program. At the end of the application, SPST and SMTSLS were applied as a post-test in the both groups.

Before the study, it was determined that the groups were equivalent in terms of both scientific process skills and motivation to learn science. At the end of the study, no statistically significant difference was found in the post-test scores between the groups. However, as a result of the comparison of pre and post test scores in the experimental group, a significant difference was found in favor of the post test. With this result, it can be said that PBL approach applied in the experimental group has a positive effect on the development of students' scientific process skills. In the control group, no significant difference was found as a result of the comparison of BSB pre and post test scores. In addition, when the post-tests of the motivation scale for learning science were compared, no statistically significant difference was found between the experimental group and the control group between the post-test mean scores. According to these results, it can be said that the applied PBL approach has a similar effect on the motivation of students to learn science with the constructivist approach applications.

Experimental comparative studies conducted in recent years show less significant difference compared to previous years. The reason for this can be said to be due to the fact that the constructivist approach

is now being used more widely and effectively and can be as effective as the examined independent variables.

THE EFFECT OF USING AUGMENTED REALITY APPLICATIONS ON SOCIAL STUDIES EDUCATION*

Araştırma Makalesi

Yasin GÜMBÜR¹ Muhammet AVAROĞULLARI²

Makale gönderim tarihi: 04.12.2020

Makale kabul tarihi: 31.12.2020

Abstract

The aim of this study is to examine the effects of investigate social studies teaching supported by teaching materials developed with augmented reality (AR) technology applications on students' academic achievement, attitudes and motivations towards the course and to determine the attitudes of students using AR technology towards the use of AR applications in the classroom. An experimental design using quantitative research methods was employed in the present study. The study sample consists of 70 5th grade students studying at a junior high school in south Turkey in the 2017-2018 academic year. Positive effects of the use of AR applications on students' academic achievement, attitudes and motivation towards the course were observed. In addition, students using AR applications were satisfied with the use of the applications, were willing to use the application and did not have any worries while using the application. Therefore, an increase in the use of activities related to AR applications in education processes is predicted to be beneficial for teaching and learning.

Keywords: augmented reality, social studies, educational technology

1 Introduction

The period in which we live is described as a technology era in which continuous and rapid developments occur. The impact of technology on human life is increasing daily, resulting in the development of innovations aiming to improve human life. Innovations generated by technology accelerate the discovery of other innovations. Changes and developments in the technological field exert a positive effect on our lives and are used to solve many of our problems, prompting the hypothesis that technology can also be used for teaching purposes (Yiğit, 2009). Technology is a tool that helps educators to reach the target audience in a short period and allows students to obtain the necessary skills in a more qualified manner using advanced teaching materials (Kaya, 2006).

Technology offers many innovations in the field of education. One of these innovations is augmented reality (AR) technology, which is one of the most popular technologies developed in recent years. Augmented reality is defined as the visualization of a real world environment or element in a live, direct or indirect manner, and an enrichment of these elements by adding perceptual inputs, such as audio, video, graphics, and Global Positioning System (GPS) location information (Abdüsselam, 2014). In addition to computer-generated virtual environments, augmented reality applications combine virtual data such as audio, video, graphics, and GPS location information produced by the computer with the real world.

Augmented reality is widely used in many fields, such as architecture, maintenance and repair, medicine and surgery, entertainment and games, education and training (Yusoff and Sunar, 2014), and is becoming increasingly involved in our daily lives (İçten and Bal, 2017).

*Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

¹ Öğretmen, MEB, kololovem@gmail.com

² Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, muhammet@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3111-8354

1.1 *Review of the literature about augmented reality technology and its use in education*

In this section, augmented reality technology will be introduced briefly and literature related to its use in education will be presented.

1.1.1 **What is Augmented Reality?**

Augmented reality is one of the most recent developments in human-computer interaction technology (Billinghurst, Clark and Lee, 2014). This technology is called augmented reality because it increases the user's visual field (Caudell and Mizell, 1992). Augmented reality, defined as the enrichment of a real environment through computers, is a new field that has recently had the opportunity to reach more users through the development of the technology (Somyürek, 2014). This new area is based on the ability to completely align computer graphics with a real world environment (Billinghurst, 2002). In other words, augmented reality material is created by adding virtual objects, such as text, image, video, 3D, sound, and GIFs, to a real image in computer environment.

Certain features of augmented reality systems are expressed in 3 ways:

- (1) Real elements and virtual elements are combined,
- (2) Interactions are provided in real time, and
- (3) The data can be saved in a 3D format (Azuma, 1997).

Augmented reality has been confused with virtual reality, and therefore we must distinguish these two technologies. AR is an extension of virtual reality (Cai, Wang and Chiang, 2013). Virtual reality technologies completely immerse the user in a synthetic environment. The user cannot see the real world around him. In contrast, augmented reality allows the user to see the real world by combining the real world with virtual objects and presenting them interactively (Azuma, 1997).

AR technology is a combination of four different environmental elements. These environmental elements are a camera, computer infrastructure, a marker and the real world. The positioning of these four elements in the real world in 3D is defined as AR (Çakal and Eymirli, 2012).

1.1.2 **Research on AR in Education**

The areas in which AR applications are used are expanding, as the technology was initially used in the military, industry and health (Caudel and Mizell, 1992). Currently, AR technology, which is used in many fields (Altınpulluk, 2015), has begun to be used in the educational environment following the introduction of devices such as telephones and Tablet computers (Gün, 2014; Güngör and Kurt, 2014; Özdemir, 2017). The availability of software to develop applications for this technology increases the availability of AR technology in the classroom as well (Somyürek, 2014).

Recently, an increasing number of studies have examined the availability of AR technology in education. Based on these studies, the use of AR technology in the educational environment has some advantages. Increasing academic achievement (Cai et al. 2014; İbili, 2013; Ersoy, Duman and Öncü, 2016; Küçük, Yılmaz and Göktaş, 2014; Sırakaya, 2015; Sırakaya, 2016; Şahin, 2017), arousing curiosity and increasing participation in students (Abdüsselam, 2014; Ersoy et al., 2016; Ivanova and Ivanov, 2011; Wojciechowski and Cellary, 2013), increasing the motivation of students and teachers (Atasoy, Gün and Karaoğlu, 2017; İbili, 2013; Çakır, Solak ve Tan., 2015; Di Serio, Ibanez and Kloos, 2013; Erbaş, 2016; Ivanova and Ivanov, 2011; Küçük, Yılmaz, Baydaş and Göktaş, 2014; Sumadio and Rambli, 2010; Wojciechowski and Cellary, 2013), remarkably entertaining properties (Yılmaz, 2014; Yoon, Elinich, Wang, Steinmeier and Tucker, 2012; Wojciechowski and Cellary, 2013), enabling the learning environment to become enjoyable and interactive (Lee, 2012; Gün and Atasoy, 2017), positively influencing student attitudes (Atasoy et al., 2017; Küçük, Yılmaz and Göktaş, 2014 Şahin, 2017), helping students to visualize objects in their minds (Balak and Kısa, 2016; Gün, 2014; Gün and Atasoy, 2017; Shelton and Hedley, 2002; Squire and Klopfer, 2007); Wojciechowski and Cellary, 2013), creating permanent learning (Ersoy et al., 2016; Ivanova and Ivanov, 2011), improving students' visual skills (Kaufman and Schmalstieg, 2003) and their visual intelligence (Yılmaz and Batdı, 2016), and positive effects on self-efficacy perceptions (Erbaş, 2016) and creativity (Gurjar and Somani, 2016) are some of these advantages. Additionally, AR materials are easy to use (Sırakaya, 2015) and save time (Akçayır and Akçayır, 2016; Li, 2010). The use of AR technology for educational purposes is also supported by

studies of prospective teachers (Uluyol and Eryılmaz, 2014) and teachers (Abdüsselam, 2014b; Erbaş, 2016). AR technology may become an indispensable technology in educational environments in the near future (Demirer and Erbaş, 2015; Özdemir, 2017).

None of the studies mentioned here has analysed social studies education. However, since this technology addresses multiple senses at the same time, students might be able to learn about historical subjects without memorizing information and instead enjoy the material presented in social studies courses. Historical sites and museums can be visited, abstract time can be made concrete, and maps and places can be visualized in three-dimensions to allow students to spatially perceive the material (Özel, 2014). The present study attempts to eliminate this deficiency in the literature. In addition to academic achievement, the effects of AR on motivation and attitude will be examined.

Motivation is one of the factors that emphasizes the effectiveness of learning-teaching processes because it affects the students' energy and behaviour (Akbaba, 2006). One of the prerequisites for learning in education is the motivation of the student. A student who has sufficient motivation is ready to learn. When students are motivated, they generally learn the subjects in a short time.

According to Turgut (1990), attitude is the tendency of an individual to behave positively or negatively towards a particular person or situation. Affective, behavioural and cognitive factors affect students' attitudes in educational environments. According to Büyükkaragöz (1997), positive attitudes towards learning make learning easier and negative attitudes make learning difficult. Therefore, the effects of AR-supported social studies teaching on the attitude towards the course should be examined (Gömleksiz and Kan, 2013).

1.2 Significance of the study

AR technology is used in many fields, such as health, military, engineering, education, advertising, sports and entertainment, and its use is increasing daily. The use of this technology in the field of education is new and limited. The use of AR technology in education is viewed as a new technological tool. Considering the opportunities offered by AR technology, the benefits of its use in education for students, teachers, and the education process must be evaluated. Therefore, this study is expected to contribute to the literature about the use of AR technology in educational settings.

Studies conducted in the field of education examining AR technology are generally related to teaching courses such as physics, mathematics, science and language. A study targeting social studies education does not exist. Thus, a study examining the use of AR technology in social studies courses will contribute to the social studies literature. A study analysing the effects of teaching a social studies course with AR-supported materials will allow us to determine the positive or negative effects of this method. Therefore, the potential positive effects of AR technology on academic achievement, attitude and motivation in social studies courses must be determined. If a positive effect is observed, the development of new teaching materials and implementation of new classroom practices using this technology will become possible.

1.3 Purpose of the study

The general purpose of this study is to determine the effects of the use of AR applications in social studies courses. From this perspective, the basic research question is "What are the effects of using AR applications in a social studies course on the academic achievement, motivation and attitude of the student towards the social studies education course?" Based on this basic problem sentence, the sub-problems listed below will be investigated.

- (1) In terms of academic achievement, attitude and motivation towards the course:
 - Does a significant difference exist between the pre-test scores of the experimental and control groups?
 - Are the pre-test and post-test scores of the experimental group significantly different?
 - Are the pre-test and post-test scores of the control group significantly different?

- Are the post-test scores of the experimental and control groups significantly different?
- (2) In terms of attitude towards activities prepared with AR:
- What is the attitude of the experimental group towards the use of AR technology?

2 Methods

2.1 Model used in the study

In this study, a pre-test/post-test control group model, which is a real experimental model, has been used. This model includes two groups determined by neutral assignment. One group is designated as the experimental group and the other as the control group. Measurements are performed before and after the experiment in both groups.

The dependent variables of this study were teaching with AR-supported instruction and a textbook, and independent variables were academic achievement, attitudes towards the social studies course, motivation and attitudes towards AR materials.

The topics "Journey to History" and "My Beautiful Country" in the 5th grade "Culture and Heritage" learning area in the curriculum of the social studies course were covered with both groups. IA textbook supported with AR materials was used by the experimental group, while only a regular textbook was used by the control group. The data related to the model used in the study is presented in Table I.

Table I. Model of the research.

GROUP	PRE-TEST	TREATMENT	TIME	POST-TEST
Experimental Group	1. Social Studies Course Achievement Test 2. Social Studies Course Motivation Scale 3. Social Studies Attitude Scale	Using textbook supported with the materials prepared Via AR	2 weeks 6 hours	1. Social Studies Course Achievement Test 2. Social Studies Course Motivation Scale 3. Social Studies Attitude Scale 4. Attitude Scale for Augmented Reality Applications
Control Group	1. Social Studies Course Achievement Test 2. Social Studies Course Motivation Scale 3. Social Studies Attitude Scale	Execution of the course with the current textbook	2 weeks 6 hours	1. Social Studies Course Achievement Test 2. Social Studies Course Motivation Scale 3. Social Studies Attitude Scale

2.2 Population and sampling

The population of this research consists of 5th grade students studying in secondary schools in a province in Turkey in the 2017-2018 academic year. Cluster sampling, one of the random sampling methods, was used in the present study. In cluster sampling, the sampling unit of clustered subgroups around a particular property is selected. This approach is relatively suitable for studies with a large population (Baştürk and Taştepe, 2013). Demographic information about the sample is presented in Table II

Table II. Demographic Information about the Sample.

Groups	Female	Male	Total
Experimental Group	15	20	35
Control Group	21	14	35
Total	36	34	70

As shown in Table II, the experimental group consisted of 35 students (15 girls and 20 boys), the control group consisted of 35 students (21 girls and 14 boys) and the total number of students was 70.

2.3 Data collection tools

"Social Studies Course Academic Achievement Test" was used to evaluate academic achievement, while "Social Studies Course Attitude Scale" was used to measure attitude towards the social studies course. and "Social Studies Course Motivation Scale" was used to examine their motivation. In addition, the "AR Applications Attitude Scale" was administered to students in the experimental group.

Achievement test. An achievement test was developed by the researchers and administered to the experimental and control groups during the pre-test and post-test stages. First, a Table of specifications was created that was consistent with the acquisition of knowledge related to "Journey to History" and "My Beautiful Country" within the content of the 5th grade secondary school social studies course by the students. Afterwards, a question pool of 40 items was created to develop a multiple choice achievement test in line with the acquisitions of Table of specifications. The 5th grade social studies textbooks approved by the Ministry of National Education were used to create the question pool. After the question pool was created, opinions of four experts were recorded and some questions were corrected based on their suggestions. Some questions, on the other hand, were removed from the test, and thus the number of questions was reduced to 33. Based on the results of the pilot study, the average difficulty index of the test was 0.64. Since this score is relatively high, we eliminated some items that increased the difficulty index, resulting in an achievement test with 24 items. The final average difficulty index of the test was 0,587. Item difficulties ranged from 0,80 to 0,30. The mean discrimination index of the test was 0,546. The lower limit of item discrimination value was 0,42.

Social Studies Course Attitude Scale. A new attitude scale was not developed for the study. An attitude scale for the social studies course had already been developed by Gömleksiz and Kan (2013). This scale has 29 five-point Likert-type items. It has five sub-dimensions: love, benefit, interest, desire, and trust. The reliability coefficients of the love, benefit, interest, desire, and trust dimensions are 0,87, 0,88,0,77, 0,76, and 0,74, respectively. Cronbach's alpha value for the whole scale was determined to be ,61 by the developers.

Social Studies Course Motivation Scale. For this study, a motivation scale described in the literature was employed. This motivation scale was developed by Gömleksiz and Kan (2012) and the subscales of the scale were intrinsic motivation, extrinsic motivation and caring. The Cronbach alpha coefficient of the whole scale was 0,79, according to the researchers.

AR Applications Attitude Scale. In this study, the "Augmented Reality Applications Attitude Scale" developed by Küçük at al. (2014) was used to determine the attitudes of students in the experimental group towards the use of AR materials. The scale is a five-point Likert-type scale with 15 items and consists of 3 sub-factors. The Cronbach alpha coefficient of the whole scale was 0,83. Cronbach alpha coefficients of the scales used in this study are presented in Table III.

Table III. Cronbach Alpha coefficients of the scales used in this study

Data collection toll	Groups	Tests	Cronbach Alpha Values
Attitude Scale	Experimental Group	Pre-test	.873
		Post-test	.768
	Control Group	Pre-test	.933
		Post-test	.880
Motivation scale	Experimental Group	Pre-test	.793
		Post-test	.833
	Control Group	Pre-test	.760
		Son-Test	.784

AR Applications Attitude Scale	Experimental Group	Post-test	.802
--------------------------------	--------------------	-----------	------

2.4 Augmented Reality Materials

Information about the AR materials used by the students in the experimental group is discussed in this section.

2.4.1 Science Cards: AR Historical Places Cards

Consistent with the achievement benchmarks related to the subject, "AR Historical Places Cards" prepared by the Ders Zamanı Eğitim Yayınları (Lesson Time Education Publications) were provided. Permission was obtained from the institution to use these materials before the study began. After obtaining permission, the students downloaded mobile "AR Science Cards", a mobile AR application, to their mobile devices. Two hours of classroom applications were available through this application, which also works without an internet connection.

2.4.2 Materials Prepared with HP Reveal AR Studio

A user account is first created on a website to create AR materials with the HP Reveal Studio program. Through this program, the textbook was enriched by adding a number of virtual objects to the existing visuals in the textbook. Prior to the application, students downloaded the HP Reveal mobile application to their mobile devices and viewed the materials created through the application.

2.5 Data Analysis

The data obtained from the study were statistically analysed with the SPSS 21 program. First, the normal distribution of the data was assessed using a normality test. The data with a normal distribution are presented in Table IV

Table IV. Skewness and kurtosis coefficients of all statistical data obtained from experimental and control groups

	Group	Skewness	Kurtosis
Attitude towards the course	Experimental Group - Pre-test	-.162	-.010
	Experimental Group - Post-Test	.002	-.843
	Control Group - Pre-test	-.645	-.133
	Control Group - Post-Test	-.307	-.281
Motivation towards the course	Experimental Group - Pre-test	-.221	-.083
	Experimental Group - Post-Test	.065	-.574
	Control Group - Pre-test	.078	-1.011
	Control Group - Post-Test	-.095	-.204
Academic achievement test	Experimental Group - Pre-test	-.057	-.565
	Experimental Group - Post-Test	.351	-.738
	Control Group - Pre-test	.226	.430
	Control Group - Post-Test	.197	-1.042
Attitude towards AR materials	Experimental Group - Post-Test	-.409	-1.068

Skewness and kurtosis values should range from +2 to -2 to accept the normal distribution of data (Field, 2009). Based on the skewness and kurtosis values presented in Table 4, the data are within the acceptable normal distribution ranges. Therefore, an independent groups t-test, which is a parametric test, was used to compare the data from the experimental and control groups, and the significance level was set to ,05. A dependent groups t-test, which is a parametric test, was used to compare the pre-test and post-test scores within groups, and the significance level was set to ,05.

3 Results

3.1 Results Related to Academic Achievement

An independent groups t-test was applied to determine whether a statistically significant difference in academic achievement existed between the experimental and control groups before the intervention. The results are presented in Table V.

Table V. Independent Groups t-Test Results Related to Values Obtained from Experimental Group Pre-Test and Control Group Pre-Test Achievement Test

Group and Test		\bar{X}	SS	t	p
Achievement	Experimental Group - Pre-test	12.8	4.2	-1.87	.852
	Control Group - Pre-test	13.0	3.3		

According to the data presented in Table V, a significant difference in the scores on pre-intervention achievement test was not observed ($t = -1.87, p > .05$).

A dependent groups t-test was applied to determine whether statistically significant differences between the pre-test and post-test results on the achievement test existed in the experimental group. The results are presented in Table VI

Table VI. Dependent groups t-test results related to Pre-test and post -test Achievement values

Group and Test		\bar{X}	SS	t	p
Achievement	Experimental Group - Pre-test	12.8	4.2	-5.091	.000
	Experimental Group - Post-test	16.6	2.5		

According to the data presented in Table VI, a significant was observed difference between the scores the experimental group achieved on the pre-test and post-test ($t = -5.091, p < .05$). Teaching the course with AR-supported materials exerted a positive effect on academic achievement in the experimental group.

After the intervention, an independent groups t-test was performed to determine the difference in academic achievement between the experimental and control groups. The results are presented in Table VII.

Table VII. Independent Groups t-Test Results regarding post-test achievement scores of experimental and control group

Group and Test		\bar{X}	SS	t	p
Achievement	Experimental Group - Post-test	16.6	2.5	2.977	.004
	Control Group - Post-test	14.5	3.3		

As shown in Table VII, a significant difference in the scores on the post-test achievement test was observed between the groups ($t = 2.977, p < .05$). Therefore, a significant difference existed between the experimental group and the control group.

After the application of AR technology, the dependent groups t-test was performed to determine whether a difference in the achievement test results of the control group existed. The results are presented in Table VIII.

Table VIII. dependent Groups t-Test Results regarding pre-test and post-test achievement scores of control group

Group and Test		\bar{X}	SS	t	p
Achievement	Control Group - Pre-test	13.0	3.3	-1.939	.057
	Control Group - Post-test	14.5	3.3		

According to the data presented in Table VIII, a significant difference between in scores for the pre-test and post-test achievement test was not observed in the control group. ($t = -1.939, p > .05$).

3.2 Results Related to Attitudes towards the Social Studies Course

An independent groups t-test was conducted to determine whether a statistically significant difference in the values obtained from "Social Studies Course Attitude Scale" existed between the experimental and control groups of students. The results are presented in Tables.

First, the existence of a difference between the experimental and control groups before the treatment was examined, and the results are presented in Table IX

Table IX. Independent Groups t-Test Results Related to attitude Values Obtained from pretest conducted to Experimental and Control Group groups

Group and Test		\bar{X}	SS	t	p
Attitude	Experimental Group - Pre-test	69.2	9.7	-	.316
	Control Group - Pre-test	72.2	14.5	1.011	

A significant difference in the pre-test scores for the attitude scale was not observed between the two groups ($t=-1.011, p>.05$).

Next, a significant difference in the attitudes of the experimental group towards the course following the introduction of the AR technology was determined. A dependent groups t-test performed for this purpose, and the results are presented in Table X.

Table X. Dependent groups T-test results of pretest and posttest attitude values of the experimental group

Group and Test		\bar{X}	SS	t	p
Attitude	Experimental Group - Pre-test	69.2	9.7	-9.984	.000
	Experimental Group - Post-test	87.1	3.9		

According to the data presented in Table X, a significant difference was observed between values obtained from the pre-test and post-test using the attitude scale ($t=-9.984, p<.05$).

A significant difference between the experimental group and the control group in their attitudes towards the course following the implementation of AR technology was also analysed using an independent group t-test, The results are presented in Table XI.

Table XI. . Independent groups t-test results related to posttest values of experimental and control groups

Group and Test		\bar{X}	SS	t	p
Attitude	Experimental Group - Post-test	87.1	3.9	6.708	.000
	Control Group - Post-test	76.9	8.1		

As shown in Table XI, a significant difference in the post-test scores for the attitude scale was observed between the two groups ($t=6.708, p<.05$). In the experimental group, the use of AR technology increased the positive attitudes towards the course to a greater extent than the control group.

A difference in the attitudes of the control group towards the lesson after the application was also examined. The results of the dependent groups test are presented in Table XII.

Table XII. Dependent groups t-test showing the pretest and posttest results of the control group regarding the attitude

Group and Test		\bar{X}	SS	t	p
Attitude	Control Group - Pre-test	72.2	14.5	-1.655	.104
	Control Group - Post-test	76.9	8.1		

According to the data presented in Table XII, a significant difference between pre-test and post-test values of the control group was not observed ($t=-1.655, p>.05$).

Results related to motivation for the Social Studies course

Before the introduction of the application, we aimed to determine whether a significant difference existed in the motivation of experimental and control groups towards the social studies course. An independent groups t-test was conducted for this purpose, and the results are presented in Table XIII.

Table XIII. Independent groups t-test results related to pretest motivation values of experimental and control groups for social studies course

Group and Test		\bar{X}	SS	t	p
----------------	--	-----------	----	---	---

Motivation	Experimental Group - Pre-test	78.5	5.4	.480	.633
	Control Group - Pre-test	77.9	5.8		

A significant difference in the pre-test motivation values was not observed between the groups ($t=.480, p>.05$).

A statistically significant difference in the motivation of the experimental group for the course was analysed after the intervention, and the results are presented in Table XIV.

Table XIV. Dependent groups t-test results of experimental group related to the pretest and posttest values of the motivation towards the course

Group and Test		\bar{X}	SS	t	p
Motivation	Experimental Group - Pre-test	78.5	5.4	-5.858	.000
	Experimental Group - Post-test	86.5	4.4		

According to the data presented in Table XIV, a significant difference was observed between the pre-test and the post-test values obtained from the motivation scale ($t=-5.858, p<.05$).

Following the intervention, the presence of a significant difference in motivation for the course was analysed between the experimental group and the control group using an independent groups t-test. The results are listed in Table XV.

Table XV. Independent groups t-test results demonstrating post-test achievement scores of experimental and control groups

Group and Test		\bar{X}	SS	t	p
Motivation	Experimental Group - Post-test	86.5	4.4	4.249	.000
	Control Group - Post-test	79.5	8.5		

As shown in Table XV, a significant difference was observed in the post-test values between the two groups ($t=4.249, p<.05$). However, in the experimental group, the level of motivation towards the lesson increased to a greater extent than the control group.

The existence of a significant difference in the motivation level of the control group after the procedure was also examined. For this purpose, a dependent groups t-test was performed and the results are presented in Table XVI.

Table XVI. Dependent groups t-test related to motivation levels according to pre-test and post-test scores of the control group

Group and Test		\bar{X}	SS	t	p
Motivation	Control Group - Pre-test	77.9	5.8	-1.286	.207
	Control Group - Post-test	79.5	8.5		

As shown in Table XVI, a significant difference was not observed in the post-test values between the two groups ($t=-1.286, p>.05$).

3.3 Results on the Attitude towards AR Applications

Descriptive analyses were conducted to determine the attitudes of experimental group towards AR applications. The results are presented in Table XVII.

Table XVII. Descriptive Analysis of the Data Obtained from Attitude Scale for AR Applications Applied to Experimental Group

Factor	Min.	Max.	\bar{X}	SS
Satisfaction	77.1	100	91.5	7.0
Anxiety	20	86.6	28.6	14.4
Desire	70	100	96.8	7.1

When examining the descriptive statistics of the factors included in the attitude scale towards AR applications consisting of 3 sub-dimensions, students in the experimental group were pleased to use AR applications ($x = 91.5, sd = 7.0$), did not experience anxiety while using AR applications ($x = 28.6, sd = 14.4$) and were willing to use AR applications ($x = 96.8, sd = 7.1$).

3.4 Findings and Discussion

3.4.1 The Effect of AR Applications on Academic Achievement

The potential effects of the use of textbook supported by AR technology and other AR-supported teaching materials by the experimental group and the use of the existing textbook by the control group on a significant difference in academic achievement were examined. A statistically significant difference was observed between the experimental group and control group in favour of the experimental group. Significant differences were observed between the pre-test achievement test scores and the post-test achievement test scores of the experimental group, with higher post-test scores recorded. Based on these results, AR technology applications increase academic success. The results obtained in other fields of education (Abdüsselam and Karal, 2012; Fleck and Simon, 2013; Gün, 2014; Korucu, Usta and Yavuzaslan 2016; Özarslan, 2013; Shelton and Hedley, 2002; Şahin, 2017) also apply to social studies education. Multiple explanations for the positive effect of AR applications on the success of the experimental group are proposed. AR, which is a new and interesting technology, may have increased the students' interest in the course and thus increased their success (Küçük, 2015; Sırakaya, 2015). AR technology possesses advantages in increasing the success of the course using AR applications. In the experimental group, AR applications increased the active participation of the students in the lesson, creating a sense of curiosity for the students about a new technological material. Thus, AR applications represent an effective learning tool. In addition to the test results, students in the experimental group exhibited higher thinking and questioning skills than students in the control group, which is important for social studies education (Kiriş Avaroğulları and Vurgun, 2018).

3.4.2 The effects of AR applications on motivation and attitude

Within the scope of the study, the existence of significant differences in motivation and attitudes towards the course were examined between the experimental group who were taught with AR technology-supported materials and the control group who used regular textbooks. While the pre-test scores for the motivation and attitude scales were similar in the experimental and control groups before the intervention, a significant difference in the post-test scores was observed, as the experimental group achieved higher scores. When the pre-test and post-test scores of the experimental group were compared, a significant increase in the post-test results was observed. Therefore, AR technology-supported materials significantly increased the motivation and attitude towards the social studies course. Studies showing that AR technology applications increase the motivation level for the course (Cai, Wang and Chiang, 2014; Di Serio at, al., 2013; Erbaş, 2016; Ersoy at al., 2016; Squire ve Klopfer, 2007; Şahin, 2017; Buluş ve Şentürk, 2018) are confirmed by the findings of the present study.

3.4.3 Students' attitudes towards the use of AR applications

Students were satisfied with the AR applications after use, were willing to use the AR applications, and did not experience anxiety while using the AR applications. Similar results are observed for AR applications in published studies. In the study by Küçük at al., (2014), students developed positive attitudes towards AR practice, and the explanation was that AR practices provide an effective learning environment for the student and increase the motivation of the students towards the course. According to Yusoff and Dahlan (2013), AR technology has the characteristic of attracting attention, and students are willing to use AR applications. Çetinkaya and Akçay (2013) emphasized that AR applications, which are appealing to different senses and are an interesting technology, have an effect on obtaining the desired behaviours. The potential explanation for why students develop a positive attitude towards AR applications may undoubtedly be the unique features of AR technology. Moreover, the use of a new technology in the classroom environment is interesting, thus revealing the desire for students to use the application. This effect was observed in previous studies by various researchers, including the authors of this study (Avaroğulları and Çapar, 2016; Dönmez and Tangülü, 2012; Sidekli and Karaca; Yorulmaz and Can, 2016).

4 Conclusions and recommendations

According to the findings of the study, a logical conclusion is that the use of AR applications supported

education in a social studies course and produced positive results. Students in the experimental group who used AR technology exhibited significantly increased academic achievement, attitudes and motivation towards the course. In addition, the students receiving AR-supported education exhibited extremely positive attitudes towards the materials supported by AR technology and the use of AR technology in the classroom. According to the results, the use of AR applications in social studies courses should be expanded. However, students need mobile devices for these applications to be used in the classroom. This problem should be solved as soon as possible. During this study, the physical conditions of the classroom might have negatively affected the outputs of AR applications. Therefore, the classroom conditions should be regulated when implementing AR practices. Teachers must acquire technical knowledge to prepare AR materials that are suitable for achieving the course objectives. Most teachers have not received any training on this subject. A lack of knowledge increases professional concerns (Uygun, Avaroğulları, and Oran, 2016). Therefore, training or technical support should be provided to teachers. Finally, the integration of AR applications into the new textbooks is proposed based on the results of this study.

5 Limitations

This article has several limitations. The first is the limited sample size. As educational research is generally conducted with very few financial resources, a study examining a large sample group is impossible to conduct. In the present study, a sample group of the desired size was unable to be established. Another limitation of this study is the technical knowledge of the researchers. Second, the textbook used in the experimental groups is not written with the goal of using augmented reality technology. Therefore, the authors should add the necessary augmented reality applications to this textbook, and augmented reality elements were unable to be added to any desired location. Neither of the researchers are experts in computer technology. They have learned to use augmented reality applications through their personal efforts. Nevertheless, they did not completely reveal the products they visualized. Finally, the duration of the study is another limitation. The study was completed in only two weeks, because the teachers must also teach other subjects in the course, and the researchers were unable to produce augmented reality elements for the entire textbook due to time and technical constraints.

6 References

- Abdüsselam, M. S. 2014. *Artırılmış gerçeklik ortamı kullanılarak fizik dersi manyetizma konusunda öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*, (Unpublished doctoral thesis). Karadeniz Teknik University, Institute of Educational Sciences: Trabzon, Turkey
- Abdüsselam, M. S. 2014b. Fizik öğretiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: 11. sınıf manyetizma konusu örneği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1): 59-74. doi:10.14527/pegegog.2014.004
- Abdüsselam, M. S. and Karal, H. 2012. Fizik öğretiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi: 11. Sınıf manyetizma konusu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4): 170-181
- Akbaba, S. 2006. Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(13): 343-361. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/ataunikkefd/issue/2774/37170>
- Akçayır, M. and Akçayır, G. 2016. Üniversite öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanımına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2): 1169-1186. doi:10.17556/jef.86406
- Altınpulluk, H. 2015. Artırılmış gerçekliği anlamak: kavramlar ve uygulamalar [Kitap tanıtımı: Understanding augmented reality: concepts and applications by A. B. Craig]. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(4): 123-131. Erişim adresi <http://auad.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/109-published.pdf>

- Atasoy, B., Tosik-Gün, E. and Kocaman-Karoğlu, A. 2017. İlköğretim ğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına karşı tutumlarının ve güdülenme durumlarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2): 435-448.
- Avaroğulları, M. and apar, Z. 2016. Tatihte Türk kadınları ve ilkler. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi* 2016, 6 (1) 27-49
- Azuma, R. T. 1997. A survey of augmented reality. *Presence*, 6(4): 355-385. doi:10.1162/pres.1997.6.4.355
- Balak, M. V. and Kısa, M. 2016. Artırılmış gerçeklik teknolojisinin teknik resim eğitimi üzerindeki etkilerinin araştırılması. *Harran Üniversitesi Mühendislik Dergisi*, 1(2): 17-26. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/humder/issue/28977/309951>
- Baştürk, S. and Taştepe, M. 2013. Evren ve rneklem. Baştürk, S. (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 129-159). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Billinghurst, M. 2002. Augmented reality in education. *New Horizons For Learning*
- Billinghurst, M. Clark, A. and Lee, G. 2014. A survey of augmented reality. *Foundations and Trends in Human Computer Interaction*, 8(2): 73-272, doi:10.1561/1100000049
- Buluş Kırıkkaya, E., and şentürk, M. 2018. Güneş Sistemi ve ötesi nitesinde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi Kullanılmasının ğrenci Akademik Başarısına Etkisi. (Turkish). *Kastamonu Education Journal*, 26(1): 181-189. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375861>
- Bykarakoğ, S. 1997. *Program geliştirme kaynak metinler*. Konya: Kuzucular Ofset
- Cai, S., Wang, X. and Chiang, F. K. (2013). Using the augmented reality 3D technique for a convex imaging experiment in a physics course. *International Journal of Engineering Education*, 29(4): 856-863.
- Cai, S., Wang, X. and Chiang, F. K. 2014. A case study of augmented reality simulation system application in a chemistry course. *Computers in Human Behavior*, 37: 31-40. doi:10.1016/j.chb.2014.04.018
- Caudell, T. and Mizell, W. 1992. Augmented reality: an application of heads-up displays technology to manual manufacturing proceses. *IEEE*. doi:10.1109/HICSS.1992.183317
- Cheng, K. H. and 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.
- akal, M. A. and Eymirli, E. B. 2012. Artırılmış gerçeklik teknolojisi. *Kuzeydoğu Anadolu Kalkınma Ajansı (KUDAKA)*. Retrieved from: http://www.kudaka.org.tr/ekler/fa254-artirilmis_gerceklik_teknolojisi.pdf
- akır, R., Solak, E. and Tan, S. S. 2015. Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile İngilizce kelime öğretiminin ğrenci performansına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1): 45-58 retrieved from: http://gazipublishing.com/media/uploads/images/GEBD_MAKALELER/SAYI_1/4.%20makale%20recep_cakir-2.pdf
- Çetinkaya, H. H., and Akçay, M. 2013. Eğitim Ortamlarında Arttırılmış Gerçeklik Uygulamaları. Paper presented at Akademik Bilişim Symposium, Akdeniz University, Antalya, Turkey. January, 23-25, 2013
- Demirel, . and n, K. 1973. *Eğitim terimleri*. Ankara: şafak Matbaası.
- Demirer, V. and Erbaş, . 2015. Mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının incelenmesi ve eğitimsel açıdan değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3): 802-813.

doi:10.17860/efd.29928

- Di Serio, A., Ibanez, M. B. and Kloos, C. D. 2012. Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers and Education*, 68: 586-596. doi:10.1016/j.compedu.2012.03.002
- Dönmez, C., and Tangülü, Z. 2012. *Investigating Turkish Republic Revolution History and Kemalism Teacher Attitude toward Using Newspaper in the Class in Term of Some Variable*. Gazi Üniversitesi. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00559a&AN=tuda.article.90540&lang=tr&site=eds-live>
- Erbaş, Ç. 2016. *Mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonuna etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Isparta
- Ersoy, H., Duman, E. and Öncü, S. 2016. Artırılmış gerçeklik ile ilgili motivasyon ve başarı: deneysel bir çalışma. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 5(1): 39-44. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/jitte/issue/25089/264804>
- Fleck, S., and Simon, G. 2013. An augmented reality environment for astronomy learning in elementary grades: An exploratory study. *IHM 2013 - Actes de La 25ieme Conference Francophone Sur l'Interaction Homme-Machine*, 14-22. <https://doi.org/10.1145/2534903.2534907>
- Gömlüksiz, M. N. and Kan, A. Ü. 2012. Sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2): 116-125.
- Gömlüksiz, M. N. and Kan, A. Ü. 2013. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2): 139-148. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/firatsbed/article/view/5000175411>
- Gurjar, S. and Somani, H. 2016.. A survey on use of augmented reality in education, *International Journal of Engineering Development and Research*, 4(4): 650-654. Retrieved from http://www.ijedr.org/viewfull.php?andp_id=IJEDR1604097
- Gün, E. 2014. *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin uzamsal yeteneklerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Gün, T. E. and Atasoy, B. 2017. The effects of augmented reality on elementary school students' spatial ability and academic achievement. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 42(191): 31-51. doi:10.15390/EB.2017.7140
- Gungor, C., and Kurt, M. 2014 . Improving visual perception of augmented reality on mobile devices with 3D red-cyan glasses. 2014 22nd Signal Processing and Communications Applications Conference, SIU 2014 - Proceedings: 1706-1709. <https://doi.org/10.1109/SIU.2014.6830577>
- Ivanova, M. and 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): 176-181.
- İbili, E. 2013. *Geometri dersi için artırılmış gerçeklik materyallerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkisinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- İçten, T. and Bal, G. 2017. Artırılmış gerçeklik üzerine son gelişmelerin ve uygulamaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, Part C: Tasarım ve Teknoloji*. 5(2): 111-136. Erişim adresi

<http://dergipark.gov.tr/download/issue-file/5671>

- Karasar, N. 1994. *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kaufmann, H. and Schmalstieg, D. 2003. *Mathematics and geometry education with collaborative augmented reality*. *Computers and Graphics*, 27: 339-345.
- Kiriş Avaroğulları, A., and Vurgun, A. 2018. Tarih Öğretmenleri, Tarih Öğretmen Adayları ve Lise Öğrencileri Tarafından Yazılan Tarih Sorularının Analizi. (Turkish). *Kastamonu Education Journal*, 26(1): 135-142.
- Korucu, A. T., Usta, E. and Yavuzaslan, İ. F. 2016. Eğitimde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımı: 2007-2016 döneminde Türkiye’de yapılan araştırmaların içerik analizi. *ALEG*, 2(2), 81-92. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aleg/article/view/5000193254/5000171121>
- Küçük, S. 2015. *Mobil artırılmış gerçeklikle anatomi öğreniminin tıp öğrencilerinin akademik başarıları ile bilişsel yüklerine etkisi ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri*, (Unpublished doctoral thesis). Atatürk University, Institute of Educational Sciences: Erzurum.
- Küçük, S., Yılmaz, R. M., Baydaş, Ö. and Göktaş, Y. 2014. Ortaokullarda artırılmış gerçeklik uygulamaları tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176): 383-392. doi:10.15390/EB.2014.3590
- Küçük, S., Yılmaz, R. M. and Göktaş, Y. 2014. İngilizce öğreniminde artırılmış gerçeklik: öğrencilerin başarı, tutum ve bilişsel yük düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176): 393-404. Retrieved from: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3595/884>
- Lee, K. 2012. Augmented reality in education and training. *Techtrends*. 56(2): 13-21. doi:10.1007/s11528-012-0559-3
- Li, Y. 2010. Augmented reality for remote education. *3rd International Conference on Advanced Computer Theory and Engineering*, 187-191.
- Özarslan, Y. 2013. Genişletilmiş gerçeklik ile zenginleştirilmiş öğrenme materyallerinin öğrenen başarısı ve memnuniyeti üzerindeki etkisi. Unpublished doctoral thesis. Eskişehir, Turkey, Anadolu University.
- Özdemir, M. 2017. Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile öğrenmeye yönelik deneysel çalışmalar: sistematik bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2): 609-632. doi:10.17860.mersinefd.336746
- Özel, E. 2014. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojilerine yönelik tutum ve davranışları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(31): 129-144. doi:10.17295/dcd.53769
- Shelton, B. E. and Hedley, N. R. 2002. Using augmented reality for teaching earth-sun relationships to undergraduate geography students. *Augmented Reality Toolkit, The First IEEE International Workshop*. doi:10.1109/ART.2002.1106948
- Sırakaya, M. 2015. *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları, kavram yanlışları ve ders katılımına etkisi*, (Yayınlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Sırakaya, M.(2016. Artırılmış gerçekliğin uygulamalı eğitimde kullanımı: ana kart montajı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3): 301-316. Erişim adresi https://kefad.ahievran.edu.tr/makaleler/xqw2vb_tammetin.pdf

- Sidekli, S., and Karaca, L. 2013. *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel, Kültürel Miras Öğelerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00559a&AN=tuda.article.319557&lang=tr&site=eds-live>
- Somyürek, S. 2014. Öğrenme sürecinde Z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* 4(1): 63-80. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/etku/issue/6268>
- Squire, K. and Klopfer, E. 2007. Augmented reality simulations on handheld computers. *The Journal Of The Learning Sciences*, 16(3): 371-413. doi:10.1080/10508400701413435
- Sumadio, D. D. and Rambli, D. R. A. 2010. Preliminary evaluation on user acceptance of the augmented reality use for education. Proceedings of Second International Conference on Computer Engineering and Applications. 461-465. doi:10.1109/ICCEA.2010.239.
- Şahin, D. 2017. *Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile yapılan fen öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve dersle karşı tutumlarına etkisi*, (Unpublished master's thesis). Atatürk University, Institute of Educational Sciences: Erzurum, Turkey.
- Turgut, M. F. 1990. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Seydam Matbaacılık
- Uluyol, Ç. and Eryılmaz, S. 2014. Examining pre-service teachers' opinions regarding to augmented reality. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3): 403-413. doi:10.17152/gefad.88379
- Uygun, K., Avaroğulları, M., and Oran, M. 2016. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. (Turkish). *Electronic Turkish Studies*, 11(21): 417.
- Wojciechowksi, R. and Cellary, W. 2013. Evaluation of learners attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. *Computers and Education*, 68: 570-585. doi:10.1016/j.compedu.2013.02.014
- Yılmaz, R. M. 2014. *Artırılmış gerçeklik teknolojisiyle 3 boyutlu hikaye canlandırmanın hikaye kurgulama becerisine ve yaratıcılığa etkisi*, (Unpublished doctoral thesis). Atatürk University, Institute of Educational Sciences: Erzurum.
- Yılmaz, Z. A. and Batdı, V. 2016. Artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimle bütünleştirilmesinin meta-analitik ve tematik karşılaştırılmalı analizi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(188): 273-289. doi:10.15390/EB.2016.6707
- Yiğit, N. 2009. *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Trabzon: Akademi Kitabevi.
- Yoon, S. A., Elinich, K., Wang, J., Steinmeier, C. and Tucker, S. 2012. Using augmented reality and knowledge-building scaffolds to improve learning in a science museum. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7(4): 519-541. doi:10.1007/s11412-012-9156-x
- Yorulmaz, A., and Can, S. 2016. The Technology Leadership Competencies of Elementary and Secondary School Directors. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 11(1) : 47-61.
- Yusoff, Z and Dahlan, H. M. 2013. Mobile based learning: An integrated framework to support learning engagement through Augmented Reality environment. (2013). *2013 International Conference on Research and Innovation in Information Systems (ICRIIS), Research and Innovation in Information Systems (ICRIIS), 2013 International Conference On*, 251. <https://doi.org/10.1109/ICRIIS.2013.6716718>
- Yusoff, Z. and Sunar, M. S. 2014. Augmented reality: a survey in educational environment. *International*

Journal of Interactive Digital Media, 2(1) : 1-8. Retrieved from <http://magicx.my/ijidm/wp-content/uploads/2014-2-1-1-Zarwina.pdf>