

e-ISSN 2147-1606



Cumhuriyet International Journal of Education (CIJE)

*A Quarterly Journal Aiming to Advance
Educational Theory and Practice*

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

.....
Volume 7
Issue 3
September 2018
.....



Published by
Cumhuriyet University
Faculty of Education

Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi-CUED

e-ISSN: 2147-1606

Volume / Cilt 7 | Issue / Sayı 3
Pages / Sayfa: 193-318

September/Eylül 2018

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

Cumhuriyet International Journal of Education–CIJE
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi–CUED

Publisher/Yayıncı

Cumhuriyet University, Faculty of Education
Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ali AKSU

II

Editor-in-Chief

Lecturer Dr. Arif BAKLA

Assistant Editors

Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ
Lecturer Dr. Hakan DEMİRÖZ

Publication Coordinator

Lecturer Dr. Taner ÇİFCİ

English Language Editors

Res. Asst. Kübra Okumuş DAĞDELER
Inst. Şeyma YEŞİL

Turkish Language Editor

Res. Asst. Taha Tuna KAYA
Res. Asst. Burak DELİCAN

Technical Check and Layout Assistants

Dr. Fadime İŞCEN KARASU
Res. Asst. Kübra POLAT
Res. Asst. Dr. Gülçin OFLAZ
Res. Asst. Kenan KONUR
Res. Asst. Kenan POLAT
Res. Asst. Nevra ATIŞ AKYOL
Res. Asst. Arif AYDIN

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Arif BAKLA

Editör Yardımcıları

Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ
Dr. Öğr. Üyesi Hakan DEMİRÖZ

Yazı İşleri Müdürü

Dr. Öğr. Üyesi Taner ÇİFCİ

İngilizce Dil Editörleri

Ar. Gör. Kübra Okumuş DAĞDELER
Öğr. Gör. Şeyma YEŞİL

Türkçe Dil Editörü

Ar. Gör. Taha Tuna KAYA
Ar. Gör. Burak DELİCAN

Teknik Kontrol ve Mizanpaj Sorumluları

Dr. Fadime İŞCEN KARASU
Ar. Gör. Kübra POLAT
Ar. Gör. Dr. Gülçin OFLAZ
Ar. Gör. Kenan KONUR
Ar. Gör. Kenan POLAT
Ar. Gör. Arif AYDIN

Publication Board/Yayın Kurulu

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN - Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR - Atatürk Üniversitesi/Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Selami AYDIN - İstanbul Medeniyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Soner YILDIRIM - Ortadoğu Teknik Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yüksel GÖKTAŞ - Atatürk Üniversitesi/Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Ayla ARSEVEN - Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ - Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU - Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Serkan BULDUR - Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Şenel ELALDI - Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Turan ORHAN- Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Arif BAKLA - Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Gonca USTA - Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Hakan DEMİRÖZ - Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Mesut BÜTÜN - Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Taner ÇİFCİ - Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Türker EROL - Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Indexing/İndeksler

Academic Papers Database
Araştırmax Bilimsel Yayın İndeksi
Bielefeld Academic Search Engine (BASE)
CiteFactor
Contemporary Research Index
Current Index to Scholarly Journals
Digital Journals Database
Directory of Academic Resources
EBSCOhost
Electronic Journals Library
Elite Scientific Journals Archive
Google Scholar
Index Copernicus International
JournalTOCs
ProQuest
Recent Science Index
Research Bible
Scholarly Journals Index
Scientific Publications Index
Scientific Resources Database
TR Dizin
Ulrichsweb Global Serials Directory
WorldCat
ZDB OPAC

Contents / İçindekiler

Editorial

VI

Editörden

VII

V

Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi: Öğretmen Görüşlerinin
İncelenmesi
Teaching Local Geography in Social Studies: Evaluation of Teachers' Opinions
GALIP ÖNER, HATICE MEMİŞOĞLU
193-218

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin Sosyal Medya Algılarının
Metafor Yoluyla Belirlenmesi
Identification of Perceptions of Social Media in Student-Teachers of Social
Studies Through Metaphors
ŞULE EGÜZ, ALPER KESTEN
219-240

Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Üzerine Bir
Araştırma
An Investigation into the Secondary School Students' Motivation toward Science
Learning
HALİL İBRAHİM YILDIRIM, FERİDE KARATAŞ
241-268

The Use of Lexical Bundles and the Definite Article 'the': A Core Expression
Analysis
Sözcüksel Öbek ve Belirli Tanımlık 'the' Kullanımı: Çekirdek İfade Analizi
KUTAY UZUN
269-286

A Comparative Analysis of English Language Teacher Education Programs in
Turkey and Malaysia
Türkiye ve Malezya'daki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programlarının
Karşılaştırmalı Bir Analizi
ALİ KARAKAŞ, ERGÜL YAVUZ
287-306

Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarının Akademik Başarıyı
Yordama Gücü
The Predictive Power of Study Approaches on Academic Achievement of
Pre-service Teachers
HÜSEYİN HÜSNÜ BAHAR, MUZAFFER OKUR
307-318

Editorial

Cumhuriyet International Journal of Education (CIJE) is a scientific, peer-reviewed and open-access journal published online on a quarterly basis. CIJE aims to provide its audience with high quality studies in education through an objective lens. As the publication board of the journal, we are happy to publish our third issue in Volume 7 (September 2018). We express our deepest gratitude to everyone that contributed to this issue, particularly to the publication board, assistant editors, field editors, language editors, copyediting staff, authors and reviewers. We thank everyone who has contributed to our journal and provided support so far. Our next issue will be published in December 2018.

VI

In this issue, there are six empirical studies that went through a strict blind review and editorial process. Articles to be published in our journal go through three important phases: preview, blind review and editing. During the blind review process, every article is reviewed by at least two referees. Moreover, each article going through examination is checked for plagiarism using iThenticate. We suggest that our prospective authors scan their article using plagiarism software before they send it to our journal. Unlike some other journals, CIJE does not propose an acceptable similarity rate because even if the similarity index is very low, any uncited section should be properly cited; it is not possible for our journal to publish articles unless such sections are revised and properly cited.

Prospective authors could upload their studies to <http://dergipark.gov.tr/cije> for our forthcoming issues. In addition, our journal aims to widen its pool of reviewers. In this respect, those who are interested in becoming a member of it or those who wish to contribute to our journal as a reviewer could send their CVs to arifbakla@cumhuriyet.edu.tr. We hope to reach you with higher quality and original studies in the next issue.

Dr. Arif Bakla
Editor-in-Chief

Editör'den

Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi (CUED) Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yılda dört defa çıkarılan bilimsel, hakemli ve elektronik ortamda okuyucuların erişimine açık bir dergidir. CUED, eğitim alanında nitelikli çalışmaları nesnel bir bakış açısı okuyucusuna ulaştırmayı hedeflemektedir. Yayın kurumumuz dergimizin 7. cildinin üçüncü sayısını (Eylül 2018) yayımlamanın mutluluğunu yaşamaktadır. Özellikle danışma kurulumuza, editör yardımcılarımıza, alan editörlerimize, dil editörlerimize ve ön inceleme ve dizgiden sorumlu çalışanlarımıza olmak üzere, yazarlarımıza, hakemlerimize ve dergimizin bu sayısına katkıda bulunan herkese verdikleri emekten ötürü en derin şükranlarımızı sunarız. Şimdiye kadar dergimize katkıda bulunan ve destek sağlayan herkese ve teşekkür ediyoruz. Bir sonraki sayımız Aralık 2018'de yayımlanacaktır.

VII

Bu sayımızda sıkı bir kör hakemlik ve editörlük sürecinden geçmiş altı araştırma makalesi bulunmaktadır. Dergimizde yayımlanmakta olan çalışmalar ön inceleme, kör hakemlik süreci ve editöryal süreç olmak üzere üç önemli aşamadan geçmektedir. Hakemlik sürecinde her makale en az iki hakem tarafından incelenmiştir. Ayrıca, inceleme sürecine giren her makale iThenticate yazılımı yardımıyla intihal taramasından geçmektedir. Önümüzdeki sayılarımız için çalışmalarını dergimize göndermek isteyen yazarlarımıza çalışmalarını bize göndermeden önce mutlaka intihal yazılımından geçirmelerini öneriyoruz. Bazı dergilerin aksine CUED'in belirlediği kabul edilebilir bir benzeşme oranı bulunmamaktadır. Çünkü benzeşme oranı çok düşük olsa bile bir kaynaktan kaynak göstermeksizin alıntı söz konusu ise bu durumun düzeltilmesi gerekmektedir ve ilgili kısım düzeltilmeden çalışmanın dergimizde yayımlanması mümkün değildir.

Yeni sayılarımız için çalışmalarınızı <http://dergipark.gov.tr/cije> adresine yükleyebilirsiniz. Ayrıca, dergimiz akademik danışma kurulunu ve hakem havuzunu genişletmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda dergimizin danışma kurulunda yer almak isteyen veya hakem olarak dergimize katkıda bulunmak isteyen değerli araştırmacılar özgeçmişlerini arifbakla@cumhuriyet.edu.tr adresine e-posta ile gönderebilirler. Nitelikli ve özgün çalışmalarla bir sonraki sayıda buluşmak üzere...

Dr. Arif BAKLA
Editör

Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*

Galip Öner¹

Hatice Memişoğlu²

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi:

January 1/1 Ocak 2018

Accepted/Kabul Tarihi:

July 9/ 9 Temmuz 2018

Page numbers/Sayfa No:

193-218

Corresponding

Author/İletişimden

Sorumlu Yazar:

galiponer@erciyes.edu.tr



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2018 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Öz

Yerel coğrafya öğretimi, öğrencilerin öğrenim gördüğü okulun yakın çevresinde veya civar bölgesinde yer alan, coğrafya öğretiminde kullanılabilecek tüm coğrafi unsurların öğretimde etkin bir şekilde kullanılmasıdır. Başka bir ifadeyle, öğrencinin mikro coğrafi çevresinden başlayarak bulunduğu çevreyi ve bölgeyi daha iyi anlamasına olanak sağlayan, birey olarak yer aldığı ülkeyi ve yaşadığı dünyayı anlamasını kolaylaştıran bir öğretim yaklaşımı olarak da adlandırılabilir. Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimine, uygulamalarına ve bu uygulamaların gerçekleştirilebilirliğine ilişkin görüş ve önerilerini tespit etmektir. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında ağırlıklı olarak Kayseri ve Bolu'da görev yapmakta olan 101 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Nitel Araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan sekiz açık uçlu sorudan oluşan bir Görüş Formu kullanılmıştır. Bu formdan elde edilen bulgular, nitel araştırma analiz tekniklerinden Betimsel Analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcılar yerel coğrafyanın sosyal bilgiler dersinde kullanılabileceğini, kullanılmasıyla öğrencilere birtakım yararlar sağlayacağını ve yerel coğrafya öğretiminden sosyal bilgiler dersinde Yeryüzü Şekilleri, İklim ve Türleri, Ekonomi ve Sosyal Hayat, Nüfus ve Yerleşme, Bölgelerimiz, Ulaşım, Turizm ve Sanayi ile Tarım ve Hayvancılık gibi konularda yararlanılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programına yerel coğrafya ile ilgili doğrudan konu ve ünitelerin eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yerel coğrafya, yerel coğrafya öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi, öğretmen görüşleri.

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atf Biçimi:

Öner, G., & Memişoğlu, H. (2018). Sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretimi: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(3), 193-218
<http://dx.doi.org/10.30703/cije.383154>

*Bu araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Yrd. Doç. Dr. Hatice Memişoğlu danışmanlığında yürütülen "Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi: Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹Arş. Gör., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kayseri/Türkiye
Ress. Assist., Erciyes University, Faculty of Education, Turkish and Social Science Education Department,
Kayseri/Turkey
e-mail: galiponer@erciyes.edu.tr ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5683-1127>

² Dr. Öğr. Üyesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
Bolu/Türkiye
Assist. Prof. Dr., Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Turkish and Social Science Education
Department,, Bolu/Turkey
e-mail: memisoglu_h@ibu.edu.tr ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3987-8454>

Teaching Local Geography in Social Studies: Evaluation of Teachers' Opinions

Abstract

Teaching local geography is the effective use of all geographical elements that can be used while teaching the geography of immediate surroundings or the neighborhood adjacent to the school where students receive their education. In other words, teaching local geography can also be referred to as a teaching approach that provides an initial understanding of the physical environment by centering on the student's near and local environment. This is then step by step extended to include a range of wider environments, which in return allows individuals to understand better about the country and the world they live in. The present study aims to identify social studies teachers' opinions and suggestions about teaching local geography, its applications and the feasibility of these applications. Participants in this study were 101 social studies teachers who worked in Kayseri and Bolu throughout the 2014-2015 academic year. The qualitative research method was used while conducting the present study. The feedback questionnaire, which was composed of 8 open-ended questions and prepared by the researcher, was also employed. The findings obtained through this questionnaire were analyzed with the descriptive analysis method, which is one of the qualitative research methods. As a result of the study, participants stated that teaching local geography could be used in social studies courses and that its application would be beneficial to students. In addition to this, they also pointed out that they, as teachers, could also benefit from teaching local geography in various subjects such as landforms, climate and climate types, economy and social life, population and settlement, regions, transportation, tourism and industry as well as agriculture and animal husbandry. Furthermore, they indicated that subjects and units as regard to local geography should be added to the social studies curriculum.

Keywords: Local geography, teaching local geography, social studies teaching, teachers' views

Giriş

Coğrafya, insan-çevre ilişkisini gözeterak yeryüzünü anlamaya ve anlamlandırmaya çalışan bir bilimdir. Coğrafya öğretimi ise öğrencilere kazandırılmakta olan coğrafi bilgilerin tümü olarak adlandırılmaktadır. Coğrafya öğretiminin amacı önce insanları tanımak, daha sonra mekânsal olarak en küçük birimden en büyük birime kadar tüm mekân birimlerini incelemek ve bunlar arasındaki bağlantıyı ortaya koymaktır. Bu bağlamda öğrenciler öncelikle kendi yakın çevresini coğrafi açıdan öğrenmeli, sonra ulaşılabilir kendi çevresine benzer coğrafi özellikleri yani bölgesini veya ülkesini, daha sonra ise tüm dünyayı öğrenmelidirler (Akinoğlu, 2005). Bu noktada ise yerel coğrafya kavramı ortaya çıkmaktadır. Yerel coğrafya, yeryüzünün sınırlandırılmış bir alanının coğrafi olarak herhangi bir açıdan veya her yönden incelenmesini içeren bir coğrafya yaklaşımıdır.

Yerel coğrafya öğretimi ise bireyin yakın çevresinden başlayarak temelde bulunduğu çevreyi ve bölgeyi anlamasına yardımcı olan bir öğretim yaklaşımı olarak adlandırılabilir. Daha özel anlamda ise yerel coğrafya öğretimi, bireyin yakın çevresinden hareketle coğrafya konularının öğretiminde kullanılabilir tüm coğrafi unsurların öğretime dâhil edilmesini gerektiren bir coğrafya öğretim yaklaşımıdır. Alanyazında da görülen yerel coğrafyanın ülke ve kıta gibi büyük kara parçalarını da kapsıyor olması (Erdoğan ve Aydın, 2003; Güner, 2011) yerel coğrafya öğretiminin de bunun gibi büyük alanları kapsadığı anlamına gelmemelidir. Çünkü pedagojik açıdan öğrencilerin öncelikle tanınması istenilen alan, mikro bir alandan (evimizin

bahçesi gibi) başlayarak daha çok günübürlük bir inceleme gezisi yapabileceğimiz bir sahaya kadar ele alınabilir.³ Dolayısıyla yerel coğrafya öğretiminin öncelikle ulaşılabilir en yakın çevreden başlatılması, ülke ve kıta gibi içinde bulunduğumuz veya bulunmadığımız diğer büyük kara parçalarını ve en nihayetinde yerküremizi daha iyi tanımaya ve anlamaya yardımcı olacaktır.

Gerek içeriği gerekse de hitap ettiği öğrenci kitlesi göz önünde bulundurulduğunda yerel coğrafya öğretiminin ilk ve ortaokul düzeyinde verilebileceği en önemli derslerden biri de sosyal bilgiler dersidir. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (SBÖP) geçen sosyal bilgiler dersinin tanımı, içeriği, amacı, vizyonu gibi başlıklar altında sıklıkla yerel coğrafya ile ilgili ifadeler yer verildiği görülmektedir. Benzer şekilde 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da yerel coğrafya ile ilgili ifadeler sıklıkla yer verilmektedir. Araştırma, sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretiminin doğrudan ele alındığı ilk çalışma olması nedeniyle özgün bir değere sahiptir. Bu kapsam ve önem doğrultusunda araştırmanın amacı özelde yerel coğrafya ve yerel coğrafya öğretimi kavramlarını ülkemiz alanyazınına kazandırmak, temelde ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimine ve uygulamalarına ilişkin görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimine ve uygulamalarına ilişkin görüş ve düşünceleri nelerdir?" sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu bağlamda ise araştırmada yer alan aşağıdaki beş alt probleme yanıt aranacaktır: Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin;

1. Alt Problem: Yerel coğrafya öğretiminin tanımına ilişkin görüşleri nelerdir? (1. Soru)
2. Alt Problem: Sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretimi uygulamalarına ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir? (2. ve 5. Sorular)
3. Alt Problem: Yerel coğrafya öğretiminin önemine ve öğrencilere sağlayacağı yararlar ile ilişkin görüşleri nelerdir? (3. Soru)
4. Alt Problem: Yerel coğrafya öğretimi kapsamında bulunduğu çevrede kullanabileceği coğrafi unsurlara ilişkin farkındalıkları nelerdir? (6. Soru)
5. Alt Problem: Yerel coğrafya öğretimi ile ilgili taleplere, uygulamada karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir? (4., 7. ve 8. sorular)

Yöntem

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimine ilişkin düşüncelerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada Nitel Araştırma deseni kullanılmıştır. Merriam (2013), nitel araştırmayı altı yaklaşım olarak ele almış ve tanımlamıştır. Bunlar, temel nitel araştırma, fenomenoloji, gömülü (örtük) teori, etnografi, öyküsel analiz ve eleştirel nitel araştırmadır. Bu araştırmada Merriam'ın (2013) tanımladığı nitel araştırma sınıflamaları esas alınmış ve Temel Nitel Araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Temel nitel araştırmacıları insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenirler" (Merriam, 2013, s. 22-23). Temel nitel araştırmacılarının takip etmiş olduğu bu yolla araştırmanın amacı yöntembilimsel bağlamda örtüşmektedir.

³ Yerel Coğrafya ve Öğretimi'ne ilişkin daha detaylı bilgi için bkz: Öner (2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı sonunda çoğunluğunu Kayseri ve Bolu illerindeki devlet okullarında görev yapmakta olan *Sosyal Bilgiler Öğretmenleri* oluşturmaktadır. Araştırma dâhilinde Kayseri’de görev yapan 183 sosyal bilgiler öğretmenine ulaşılmış, bu sayı içerisinde araştırmaya gönüllü katılmak isteyen 69 katılımcı araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın diğer bir uygulama sahasını oluşturan Bolu’da ise toplamda 47 öğretmene ulaşılmış, bu sayı içerisinde gönüllü olarak 28 öğretmen araştırmaya dâhil olmuştur. Ayrıca araştırmaya Kahramanmaraş, Kocaeli, Şırnak ve Trabzon illerinden birer olmak üzere 4 gönüllü sosyal bilgiler öğretmenin de katılımıyla birlikte araştırma toplamda 101 sosyal bilgiler öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin seçiminde *Amaçlı Örnekleme* yöntemlerinden biri olan *kolay ulaşılabilir durum örnekleme* kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırma sürecinde araştırmacının zaman, para ve işgücü kaybını en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırmacının öğrenim gördüğü Bolu, görev yaptığı Kayseri ve iletişim içinde olduğu sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları illerin Kahramanmaraş, Kocaeli, Şırnak ve Trabzon olması nedeniyle örnekleme bu şekilde alınmıştır.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Cinsiyet ve Eğitim Düzeylerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	Eğitim Düzeyi		n
	Lisans	Yüksek Lisans	
Kadın	36	6	42
Erkek	52	7	59
Toplam	88	13	101

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 101 sosyal bilgiler öğretmeninden 42’si Kadın, 59’u Erkek’tir. Ve yine tabloda katılımcıların 88’inin Lisans, 13’ünün ise Yüksek Lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Çalışma Grubunun Branş Dağılımlarına İlişkin Bilgiler

Katılımcı Branşları	Kadın	Erkek	n
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	21	30	51
Tarih/Tarih Öğretmenliği	16	21	37
Coğrafya/Coğrafya Öğretmenliği	4	8	12
Sınıf Öğretmenliği	1	-	1
Toplam			101

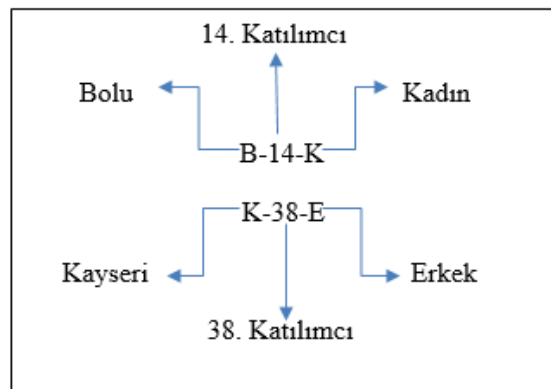
Tablo 2’de ise katılımcıların mezun oldukları branşlara ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu bilgilere göre katılımcıların 51’i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 37’si Tarih/Tarih Öğretmenliği, 12’si Coğrafya/Coğrafya Öğretmenliği ve 1’i de Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunudur.

Veri Toplama Aracı ve Yöntemi

Patton'a (2014) göre "nitel bulgular üç farklı veri toplama şekline meydana gelir: (1) derinlemesine, açık uçlu mülakatlar; (2) doğrudan gözlem ve (3) yazılı dokümanlar". Bu üç veri toplama şekline biri olan *Dokümanlar* örgütsel, klinik veya program kayıtlarının tam metinlerinin ya da bunlardan yapılan alıntılarının, muhtıra ve yazışmalarının, resmi yayınlar veya raporların, kişisel günlüklerin, açık uçlu anketlere verilen yazılı cevapların incelenmesini kapsamaktadır (s. 4). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimine ilişkin görüşlerini almak amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen veriler yukarıda belirtildiği üzere nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan *Dokümanlar* kapsamında yer alan bir *Görüş Formu (Açık Uçlu Anket)* yardımıyla elde edilmiştir. Bernard ve Ryan'a (2010, s. 34) göre açık uçlu sorular, çalışılan şeyler hakkında insanların kendi fikirlerini yansıtmalarına ve kendi kelimeleriyle cevap vermelerine imkân tanımaktadır. Başka bir ifadeyle görüş formu, araştırmaya katılan bireylere konu hakkındaki görüşleri üzerinde düşünerek ve gözden geçirerek ifade etmesine olanak tanımaktadır. Bu nedenle araştırmada 8 açık uçlu sorudan oluşan bir görüş formu kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde ise nitel veri analiz tekniklerinden *Betimsel Analiz* kullanılmıştır. "Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür" (Özdemir, 2010, s. 336).

Betimsel analiz sonucunda oluşan kategoriler yüzde (%) ve frekans (f) değerleri ile birlikte tablolar halinde verilmiştir. Tabloların hemen altında ise tablodaki bulgulara ilişkin katılımcı görüşlerini detaylandıran doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bulgular bölümünde bazı sorulara katılımcıların birden fazla farklı cevap vermeleri nedeniyle çalışma grubunun sayısı (n) ile kategorilerdeki sıklık sayısı (f) farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarda katılımcılara kodlar verilmiştir (Şekil 1). Bolu ve Kayseri katılımcıları illerin baş harfleri ile kodlanırken farklı illerden katılanlar ise doğrudan il isimleri ile kodlanmıştır (Düzce-81-E gibi).



Şekil 1. Katılımcıların kodlanma biçimi

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Geçerlilik, Karasar'a (2015) göre "ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesidir; ölçülmek istenenin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir" (s. 151). Araştırmada geçerliliği sağlamak amacıyla araştırma süresince iki alan uzmanından görüş ve öneriler alınmış, araştırma sonuçları altı katılımcı ile

paylaşılarak bulgu ve sonuçlar teyit edilmiş ve son olarak katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre "güvenirlilik kısaca araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Dış güvenirlilik ise araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine, iç güvenirlilik ise başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşip ulaşmayacağına ilişkindir" (s. 255). Görüş formlarının uygulanması sonrasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı ve araştırmacı dışında bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. Elde edilen verilerden hareketle oluşturulan tema ve alt temalarda "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenirlilik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) önerdiği aşağıdaki güvenirlilik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği Sayısı}}{\text{Toplam Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliliği %87 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994, s. 64) göre güvenirlilik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir. Bu sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulguların alanyazındaki çalışmaların bulgularıyla kıyaslanması ve okuyucuların konuyu bir bütün halinde ele alabilmesi amacıyla Bulgular, Tartışma ile birlikte verilmiştir.

Çalışma Grubuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında hazırlanan görüş formunun birinci bölümünde yer alan "Yerel coğrafya öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?" ve "Sosyal bilgiler dersinde coğrafi çevreden faydalananı musunuz?" sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin yerel coğrafya öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları. Araştırma için geliştirilen formda, çalışma grubunu daha iyi tanımak amacıyla hazırlanan *Kişisel Bilgiler* bölümünde yer alan "Yerel coğrafya öğretimi ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı?" sorusuna "Evet" - "Hayır" şeklinde kapalı uçlu cevaplar alınmıştır. Bu cevaplara ilişkin sayısal bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Yerel Coğrafya ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları

Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Kadın	Erkek	n
Evet	-	2	2
Hayır	42	57	99
Toplam			101

Tablo 3'te belirtildiği üzere araştırmaya katılan 101 Sosyal bilgiler öğretmeninden yalnızca 2'si yerel coğrafya öğretimi ile ilgili bir hizmet içi eğitim aldıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde coğrafi çevreden yararlanma durumları. Katılımcılara yöneltilen “Sosyal bilgiler dersinde coğrafi çevreden yararlanıyor musunuz?” sorusuyla çalışma grubunun yerel coğrafya öğretiminin temelini oluşturan coğrafi çevreden yararlanma durumlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda coğrafi çevreden yararlanma durumlarına ilişkin sayısal bilgiler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Derslerde Coğrafi Çevreden Yararlanma Durumları

Coğrafi Çevreden Yararlanma Durumu	Kadın	Erkek	n
Evet	11	27	38
Hayır	2	9	11
Kısmen	29	23	52
Toplam			101

Tablo 4’de görüldüğü üzere 101 öğretmenden 38’i sosyal bilgiler derslerinde coğrafi çevreden yararlanırken, 52’si kısmen yararlanmakta, 11’i ise yararlanmamaktadır. Bu bulguya benzer bir sonucu ise Köşker ve Karabağ’ın (2012) yapmış oldukları çalışmada görülmektedir. Bu çalışmaya göre coğrafya öğretmenlerinin sınıf içi aktivitelere daha sık, sınıf dışı aktivitelere ise daha az yer verdikleri ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencileri öğrenme sürecine dâhil edebilecek yaşadıkları çevreye yönelik etkinlikleri yeterli düzeyde kullanmadıklarını tespit etmişlerdir.

Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde görüş formunda yer alan sorulara ilişkin bulgular ele alınmıştır. Görüş formunda yer alan 8 açık uçlu soru 5 alt probleme göre kategorilere ayrılarak sıralanmış ve elde edilen veriler tablolar halinde gösterilmiş, verilen görüşler ise *sıklık/frekans* (f) ve *yüzde* (%) oranlarıyla birlikte verilmiştir. Tablolardaki bulgular katılımcılardan alınan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca her araştırma probleminin bulguları alanyazında yapılan benzer çalışmaların bulguları ile karşılaştırılarak verilmeye çalışılmıştır.

Yerel coğrafya öğretiminin tanımına ilişkin bulgular. Araştırmanın ilk problemi olan öğretmenlerin “Yerel coğrafya öğretiminin tanımına ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemi kapsamında görüş formunda yer alan “Yerel Coğrafya Öğretimi” sizce nedir? sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5’teki bulgulardan yararlanarak yerel coğrafya öğretimini şu şekilde tanımlayabiliriz: Coğrafya konularının öğretiminde öncelikle bireyin yakın çevresinde yer alan coğrafi unsurlardan faydalanılarak bireyin yaşadığı coğrafyayı tanımasına ve öğrenmesine yardımcı olan, yaparak ve yaşayarak öğrenme deneyimi

edinmesini sağlayan, yeryüzünün sınırlandırılmış bir bölümünün incelenerek öğretilmesini temel alan bir coğrafya öğretim yaklaşımıdır.

Tablo 5

Çalışma Grubunun Yerel Coğrafya Öğretimi Tanımına İlişkin Bulgular

Tema 1. Katılımcıların "Yerel Coğrafya Öğretimi" Tanımı	f	%
Coğrafya konularının yakın çevreden yararlanarak öğretimi	24	24
Yaşadığımız çevrenin coğrafi özelliklerinin öğretimi	23	22
Bireyin içinde yaşadığı yeri bilmesi ve tanınması	13	12
Yakından uzağa ilkesinden hareketle coğrafi bilgilerin öğretimi	13	12
Bireyin içinde yaşadığı yerin coğrafi özelliklerini ve yapısını yerinde öğrenerek, yaşayarak ve inceleyerek öğrenmesi	10	10
İçinde yaşadığımız ve bizi etkileyen coğrafi faktörlerin öğretimi	7	7
Coğrafyanın ülkeleri, bölgeleri ve yöreleri konu alan bölümün öğretimi	7	7
Bir yerin özel coğrafi özelliklerinin öğretimi	6	6
Toplam	103	100

Katılımcıların yerel coğrafya öğretimi tanımlamalarında bazı kategoriler oluşturularak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimi tanımlarından hareketle dört kategori belirlenmiştir. Bunlar: 1. Yaşanılan bölgeyi ve yakın çevreyi temel alan yerel coğrafya öğretimi, 2. Yeryüzünün sınırlandırılmış bir alanı olarak yerel coğrafya öğretimi, 3. Özelden genele doğru yerel coğrafya öğretimi, 4. Yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemi olarak yerel coğrafya öğretimi. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin "yaşanılan bölgeyi ve yakın çevreyi temel alan yerel coğrafya öğretimi" kategorisinde yer alan tanımlamalardan bazıları şu şekildedir: "Yerel Coğrafya Öğretimi: Bulunduğu ortamı tanıyan ve derslerinde bu coğrafi unsurları etkili bir şekilde kullanılmasına denir" (B-1-K); "Sosyal Bilgiler dersi konularıyla kendi bölgemizde bulunan coğrafi yerlerin örtüşmesi ve bu coğrafi yerlerden yararlanarak konuyu somutlaştırmaktır. Örneğin, Kayseri'de Erciyes Dağı'ndan yükseltiyi anlatırken yararlanma" (K-62-K) şeklinde yerel coğrafya öğretimini tanımlarken yaşanılan çevre veya yakın çevreye vurgu yapmışlardır.

Katılımcıların bir kısmı ise yerel coğrafya öğretimi tanımlamalarında "yeryüzünün sınırlandırılmış bir alanı olarak yerel coğrafya öğretimi" kategorisine vurgu yapmışlardır. Bu vurguya sahip bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: "Coğrafyanın ülkeleri, bölgeleri, yöreleri konu alan bölümüdür" (K-38-K); "Coğrafi konuların dar çerçeveye indirgenerek incelenmesini içine alan öğretimdir. Türkiye coğrafyasının herhangi bir bölgesinin incelenmesini örnek verebiliriz." (K-56-K) şeklinde katılımcılar yerel coğrafya öğretiminin yeryüzünün sınırlandırılmış bir alanının incelenerek öğretimini temel alan tanımlamalarda bulunmuşlardır. Şeyihoğlu ve Geçit (2010) de yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin coğrafi çevre denilince sınırlandırılmış bir alanı algıladıklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu sonucu ise araştırmacılar: "Bu durum öğretmenlerin coğrafya denilince zihinlerinde yaşadıkları yerin, yakın çevrenin yani sınırlandırılmış bir alanın belirlediğini gösterir. Başka bir ifade ile bu öğretmenlerin coğrafya bilimine olan bakış açısının sadece yerel coğrafyadan oluştuğu söylenebilir" şeklinde yorumlamışlardır.

Öte yandan bazı katılımcılar yerel coğrafya öğretiminin "özelden genele doğru yerel coğrafya öğretimi" kategorisine yönelik tanımlamalar yapmışlardır. B-94-K bu

konuda “Bence Yerel Coğrafya öğrenciye çevresiyle nasıl etkileşim kuracağını, onu nasıl tanımlayacağını ve kendi çevresinden yola çıkarak ülkesinin coğrafyasını ve dünyanın coğrafyasını tanımasıdır diyebiliriz” demiştir. Yerel coğrafya öğretimi tanımlamalarında yer alan diğer bir kategori ise “yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemi olarak yerel coğrafya öğretimi” dir. K-67-K ise “Bulduğumuz bölgenin coğrafi özelliklerini ve coğrafi alanlarını yerinde görüp öğrenmedir” şeklinde tanımlamıştır.

Tablo 5’te ve yukarıda yer alan doğrudan alıntılarda görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimi tanımı coğrafya konularının yakın çevreden faydalanılarak öğretilmesi ve yaşanan yerin coğrafi özelliklerinin bireylere kavratılması olarak ifade edilmektedir. Yerel coğrafya öğretimi adıyla ülkemiz alanyazınında herhangi bir bilginin olmaması nedeniyle katılımcıların yaptıkları tanımların genellikle çok çeşitlilik göstermediğini ifade edebiliriz.

Sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretimi uygulamalarına ve uygulanabilirliğine ilişkin bulgular. Araştırmanın ikinci alt problemi olan, sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretimi uygulamalarına ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu kapsamında öncelikle “Sosyal Bilgiler derslerinde “Yerel Coğrafya” öğretiminden nasıl yararlanabilirsiniz? ana sorusu altında iki adet alt soru sorulmuştur bunlar: “Hangi konuların öğretiminde başvurabilirsiniz?” ile “Ne tür uygulamalar yapabilirsiniz?” sorusudur. Bu sorulara ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Sosyal Bilgiler Derslerinde Yerel Coğrafya Öğretiminden Nasıl Yararlanılabileceğine İlişkin Bulgular

Tema 2. Kullanılabilirlik ve Yapılabilirlik					
Hangi konuların öğretiminde kullanılabilir?			Ne tür uygulamalar yapabilirsiniz?		
	f	%		f	%
Yeryüzü Şekilleri	49	21	Gezi-Gözlem	75	50
İklim ve İklim Türleri	39	16	Görsel Materyallerin Kullanımı	18	12
Ekonomi ve Sosyal Hayat	30	12	Araştırma-İnceleme-Proje Ödevleri	12	8
Nüfus ve Yerleşme	26	11	Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme Uygulamaları	10	7
Bölgelerimiz	19	9	Çevreden Örnekler Verme	8	5
Ulaşım, Turizm ve Sanayi	16	8	Kurum ve Kuruluşlar ile Görüşme	6	4
Tarım ve Hayvancılık	15	7	Soru-Cevap Yöntemi	5	3
Coğrafi Konum	6	3	Harita İnceleme	5	3
Kültürel Özellikler	5	2	Materyal Tasarımı	3	2
Ürettiklerimiz	5	2	Anlatım Yöntemi	2	1
Doğal Afetler	4	2	Neden-Sonuç Etkinlikleri	1	1
Toprak Yapısı ve Türleri	4	2	Tartışma Yöntemi	1	1
Adım Adım Türkiye	3	1	Grafik Yaptırma	1	1
Harita Bilgisi	2	1	Drama	1	1
Meslek Türleri	2	1	Türkü ve Şiirlerle Öğretim	1	1
Yaşadığımız Yer	2	1			
Konut Tipleri	2	1			
Toplam	232	100	Toplam	149	100

Tablo 6’da belirtildiği üzere yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgilerde hangi konular kapsamında kullanılabileceğine ilişkin elde edilen bulgularda katılımcıların

49'u Yeryüzü Şekilleri, 39'u İklim ve İklim Türleri, 30'u Ekonomi ve Sosyal Hayat, 26'sı Nüfus ve Yerleşme, 19'u Bölgelerimiz, 16'sı Ulaşım, Turizm ve Sanayi, 15'i ise Tarım ve Hayvancılık konularında yerel coğrafya öğretiminden yararlanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu bulgular Şeyihoğlu ve Geçit'in (2010) yapmış olduğu çalışmada belirttikleri "coğrafya denilince akla gelen ilk kavramlar yeryüzü şekilleri ve iklim" bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Konu hakkında daha derinlemesine bilgi etmek amacıyla sondaj soru niteliğinde olan "Ne tür uygulamalar yapabilirsiniz?" sorusuyla elde edilen bulgulara göre yerel coğrafya öğretimi kapsamında sosyal bilgiler derslerinde katılımcıların 75'i Gezi-Gözlem, 18'i Görsel Materyallerin Kullanımı (Fotoğraf, Video, Belgesel, Poster vs.), 12'si Araştırma-İnceleme-Proje Ödevleri, 10'u Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme Uygulamaları yapılabileceğini belirtmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre coğrafya öğretimi için yapılabilecek uygulamaların en başında gezi-gözlem yer almaktadır. Çengelci (2013) de sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında katılımcıların sınıf dışı öğrenme kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklerin başında il içi ve il dışı gezilerin yer aldığını tespit etmiştir. Avcı Akçalı ve Demircioğlu (2016) ile Kırıkçı ve Yılmaz (2017) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile tarihi çevrenin kullanımına yönelik yapmış oldukları çalışmalarda da bu kapsamda kullanılacak en etkili yöntem ve tekniğin Gezi-Gözlem olduğu ve ayrıca Drama, Tartışma, Araştırma Ödevleri, Görsel Materyaller gibi tekniklerinde kullanılabilmesine yönelik elde ettikleri sonuçlar araştırmamız bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin "Sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretimi uygulamalarına ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?" alt problemi kapsamında ölçekte yer alan diğer bir soru ise "Yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgiler dersinde uygulanabilirliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız." şeklindedir. Çalışmada yer alan bu soruyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde yerel coğrafya öğretiminin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, bir bakıma inançları tespit edilmeye çalışılmıştır (Tablo 7).

Tablo 7

Sosyal Bilgiler Derslerinde Yerel Coğrafya Öğretiminin Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular

Tema 3. Uygulanabilirlik	f	%
Uygulanabilir	49	48
Birtakım şartlar yerine getirilirse uygulanabilir	30	30
Kısmen uygulanabilir	10	10
Uygulanamaz	9	9
Hâlihazırda uygulanmaktadır	3	3
Toplam	101	100

Tablo 7'de belirtildiği gibi sosyal bilgiler derslerinde yerel coğrafya öğretiminin uygulanabilirliğine yönelik bulgulardan hareketle katılımcıların 49'u Uygulanabilir, 30'u Birtakım şartlar yerine getirilirse uygulanabilir, 10'u Kısmen uygulanabilir, 9'u Uygulanamaz ve son olarak da 3'ü yerel coğrafya öğretiminin hâlihazırda uygulandığını ifade etmiştir. Bu bulgulara göre katılımcılar bir başka açıdan, yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgiler dersine uygunluğunu kabul etmiş bulunmaktadırlar. Bu konuda, Çengelci'nin (2013) sosyal bilgiler öğretmenleriyle,

Topçu'nun (2017) ise sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışmalarda da, katılımcıların sosyal bilgiler dersinin sınıf dışı öğrenmeye uygun bir ders olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir.

Yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgilerde uygulanabilir olduğunu belirten öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir: *"Kesinlikle uygulanabilir. Çünkü eldeki materyal oldukça açık ve nettir. Doğal çevreyi bilen öğrenciler yakından uzağa öğrenmeler yoluyla daha kalıcı bilgiler elde eder"* (Kocaeli-2-E); K-11-K ise *"Uygulanabilir, yeter ki isteyelim. Bananeci olmayalım, işbirliği içinde olalım. Bir müfettişe ait olan 'Öğrenci Ağrı dağına öğrense ne olur, öğrenmese ne olur' gibi sözler sarfetmeyelim"* demiştir.

Bulgulardan hareketle katılımcıların %78'inin (Uygulanabilir+Şartlı Uygulanabilir) yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgilerde uygulanabileceği inancında oldukları söylenebilir. Bazı şartların sağlanmasıyla uygulanabileceği yönünde görüş veren katılımcıların sağlanması istediği şartlar ise genellikle ders saatlerinin yetersizliği, müfredatın yoğunluğu, maddi olanakların yetersizliği, Milli Eğitim Bakanlığı/Müdürlüğü ve Okul İdarecilerinin manevi desteklerinin olamayışı ve gezi-gözlem faaliyetlerinde prosedürlerin fazla olması ve yavaş işlemesi gibi durumlardır. Bu durumların giderildiği takdirde rahatlıkla derslerde yerel coğrafya öğretimi etkinliklerinin gerçekleştirilebileceği bulgulardan yola çıkarak ifade edilebilir.

Yerel coğrafya öğretiminin önemine ve öğrencilere sağlayacağı yararlarla ilişkin bulgular. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğretmenlerin "Yerel coğrafya öğretiminin önemine ve öğrencilere sağlayacağı yararlarla ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusu kapsamında görüş formunda yer alan "Coğrafya konularının öğretiminde yakın coğrafi çevreden yararlanarak yerel coğrafya etkinlikleri yaptırmanın öğrencilere kazandıracığı yararlar sizce neler olabilir?" sorusuyla elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8'de de görüldüğü üzere yerel coğrafya öğretiminin öğrencilere çeşitli yararlar sağlayacağı belirtilmiştir. Köşker (2012) yapmış olduğu doktora çalışması sonucunda coğrafya öğretmenlerinin yer temelli öğretimin öğrencilere yaşadıkları yerdeki doğal ve kültürel kaynakların öğretiminde etkili olacağı ve öğrencilerin yakın çevresindeki sorunların farkına varmasında etkili/yararlı olacağı görüşüne tamamen katıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Malkoç (2014) da yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenler sınıf dışı ortamların; öğrencilerde kalıcı öğrenmeler sağladığı, bilgiyi somutlaştırdığı ve yaparak yaşayarak öğrenmelere olanak sunduğunu belirten görüşlerde bulunmuşlardır ve bu görüşler araştırmamız bulgularını destekler niteliktedir. Mazman (2007) ise sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışması sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem metodunun öğrencilerin derslerdeki başarılarını olumlu yönde etkileyen yönünde faydalı bir yöntem olarak gördüklerini tespit etmiştir. Ayrıca Avcı Akçalı ve Demircioğlu (2016), Çepni ve Aydın (2015), Garipağaoğlu (2001), Gökler (2012), Görecek Baybars (2017), Özgen (2011), Özür (2010), Taşoğlu (2010), Topçu (2017) ve Yörü'nün (2007) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Ayrıca Yörü (2007) çalışması sonucunda vatanını seven, çevresine karşı duyarlı, ülkesinin kaynaklarını en iyi şekilde değerlendiren, ülkesini en iyi şekilde tanıyan ve yurttaşlık bilincine sahip insanların yetişmesinde coğrafya derslerinin rolünün çok büyük olduğunu belirtmiştir. Feng (2012) de çalışmasında yerel coğrafya öğretiminin

öğrencilerin memleket duygularını geliştireceğini ifade etmiştir. Huang ve Pan (2014) ise yapmış oldukları çalışmada yerel coğrafya öğretiminin öğrencilerin pratik ve inovasyon yetenekleri ve yurttaşlık duygularını geliştirmelerine yardımcı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yerel coğrafya öğretiminin memleket sevgisini artırmada etkili olduğu bağlamında Mei-Xue (2004) ve Varma'da (2005) benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Tablo 8

Yerel Coğrafya Öğretiminin Öğrencilere Sağlayacağı Yararlara İlişkin Bulgular

Tema 4. Yararlılık	f	%
Kalıcı öğrenmeler sağlar.	45	21
Yerinde görerek, yaparak ve yaşayarak öğrenme sağlar.	30	14
Bulunduğu yeri ve çevreyi tanır.	26	12
Coğrafya konularını daha kolay kavrar.	23	10
Soyut kavramları somutlaştırır.	15	7
Ulusal, yerel ve kültürel değerlere sahip çıkma ve koruma bilinci gelişir.	12	5
Muhakeme yeteneği kazandırır.	11	5
Öğrencinin derse ilgisini çeker ve dersi sever.	11	5
Yaşadığı çevreye karşı ilgi ve merak duyar.	9	4
Aktif/Etkili öğrenme sağlar.	7	3
Genel coğrafya konularını daha kolay kavrar.	5	2
Harita ve grafik okuma becerileri kazandırır.	4	2
Gündelik yaşamla öğrendikleri arasında bağlantı kurar.	3	1
Sorumluluk değeri gelişir.	3	1
Merak ve keşfetme duyguları gelişir.	3	1
Yön bulma becerileri gelişir.	3	1
Araştırma becerisi gelişir.	1	1
İlk elden bilgi alması edinmesini sağlar.	1	1
Tümevarım yeteneği geliştirir.	1	1
Problem çözme yeteneğini geliştirir.	1	1
Evrensel öğrenmede kolaylık sağlar.	1	1
Vatandaşlık bilinci geliştirir.	1	1
Toplam	216	100

Öztürk ve Alkış (2009) da yaptıkları araştırmadaki sınıf öğretmeni adaylarının önemli bir kısmının coğrafya eğitiminin çocuğa yakın çevresinin öğretimi ve ülkemizin tanıtımı için gerekli olduğunu düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca yerel coğrafya eğitimi bağlamında gerçekleştirilecek arazi çalışmalarının ilk ve ortaokul öğrencilerinin coğrafyanın harika dünyasını çok daha iyi görmelerini sağlayacağına ve coğrafyanın çalışma prensiplerine aşinalık kazanmalarına imkân vereceğinden dolayı bu konuların üzerinde önemle durulması gereken bir husus olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Sosyal bilgiler derslerinde yerel coğrafya öğretimi kapsamında yapılacak faaliyetlerin öğrencilere kazandıracığı yararlara ilişkin bulgulardan hareketle, sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde yerel coğrafya öğretim etkinliklerinin yapılmasıyla öğrencilerin ne tür kazanımlar elde edeceğinin farkında oldukları ifade edilebilir.

Katılımcıların yerel coğrafya öğretimi kapsamında bulunduğu çevrede kullanabileceği coğrafi unsurlara yönelik farkındalıklarına ilişkin bulgular. Araştırmanın dördüncü alt problemi olan, sosyal bilgiler öğretmenlerinin "Yerel

coğrafya öğretimi kapsamında bulunduğu çevrede kullanabileceği coğrafi unsurlara ilişkin farkındalıkları nelerdir?" problem sorusu kapsamında bu bölümde görüş formunda yer alan "Okulunuzun bulunduğu çevrede yerel coğrafya öğretimi kapsamında hangi coğrafi unsurları kullanabilirsiniz? Belirtiniz." sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular yer almaktadır (Tablo 9-10).

Tablo 9

Öğretmenlerin Yerel Coğrafya Çalışması İçin Bulunduğu Çevrede Kullanabileceği Özel Unsurlara İlişkin Bulgular (Kayseri-Bolu)

Tema 5. Öğretmenlerin Yerel Coğrafya Farkındalıkları					
<i>Kayseri İli Özel Unsurları</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Bolu İli Özel Unsurları</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Erciyes Dağı	17	23	Gölcük Gölü	6	20
Sultansazlığı Gölü	8	11	Abant Gölü	6	20
Yamula Barajı	7	10	Bolu Ormanları	6	20
Kapuzbaşı Şelaleleri	6	8	Seben Kaya Evleri	3	10
Ali Dağı	4	5	Yeniçağa Gölü	3	10
Gesi Bağları	4	5	Mudurnu Tavuk Çiftlikleri	3	10
Organize Sanayi	4	5	Kuzey Anadolu Fay Hattı	1	3
Develi Ovası	3	4	Bolu Kaplıcaları	1	3
Kapadokya (Peri Bacaları)	3	4	Bolu Heyelan Bölgeleri	1	3
Kızılırmak Nehri	3	4			
Kültepe Antik Kenti	3	4			
Ihlara Vadisi	2	3			
Sarımsaklı Barajı	2	3			
Kayseri Kapalı Çarşı	2	3			
Germir Bağları	2	3			
Zamantı Irmağı	1	1			
Tekir Yaylası	1	1			
Kayseri Ovası	1	1			
Kayseri Tren Garı	1	1			
Erkilet Barajı	1	1			
Toplam	42	100	Toplam	30	99/100

Katılımcılara göre Kayseri civarında yerel coğrafya öğretimi kapsamında faydalanılabilecek özel coğrafi unsurların başında 17 kişi ile Erciyes Dağı yer almaktadır. Bolu'da ise sosyal bilgiler derslerinde yerel coğrafya öğretimi kapsamında kullanılabilecek özel coğrafi unsurlar incelendiğinde ise katılımcıların 6'sı Gölcük Gölü, 6'sı Abant Gölü, yine 6'sı Bolu Ormanları yanıtını vermişlerdir.

Tablo 10'a göre katılımcıların yerel coğrafya öğretimi kapsamında kullanabilecekleri genel coğrafi unsurların başında "İklim" ile "Tarım ve Hayvancılık" gelmektedir. Bunlar dışında bitki örtüsü, dağlar, ovalar, nüfus, akarsular, vadiler, yeryüzü şekilleri, sanayi, ormanlar, göller, yerleşme tipleri, madenler ve doğal afetler gibi unsurların da ders kapsamında kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Çengelci'nin (2013) yapmış olduğu araştırmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularının öğretiminde iklim, bitki örtüsü ve madenler konularında yakın çevredeki kaynaklardan yararlandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Yerel Coğrafya Çalışması İçin Bulunduğu Çevrede Kullanabileceği Genel Unsurlara İlişkin Bulgular (Tüm İller)

Tema 5. Öğretmenlerin Yerel Coğrafya Farkındalıkları					
Tüm İller Genel Unsurlar	f	%	Madenler	4	2
İklim	21	13	Doğal Afetler	3	2
Tarım ve Hayvancılık	21	13	Bakı	2	1
Bitki Örtüsü	17	10	Turizm	2	1
Dağlar	17	10	Bitki ve Hayvan Türleri	1	1
Ovalar	15	9	Aşındırma - Biriktirme Şekilleri	1	1
Nüfus	10	6	Barajlar	1	1
Akarsular	8	5	Kamu Kuruluşları	1	1
Vadiler	8	5	Tersaneler	1	1
Yeryüzü Şekilleri	6	3	Körfezler	1	1
Sanayi	6	3	Tepeler	1	1
Ormanlar	5	3	Yaylalar	1	1
Göller	5	3	Denizellik - Karasallık	1	1
Yerleşme Tipleri	4	2	Yerel Yönetimler	1	1
			Toplam	163	100

Görüldüğü üzere sosyal bilgiler derslerinde kullanılabilir coğrafi unsurlar şehirden şehire değişebilmektedir. Bu kapsamda her şehirde yerel coğrafya öğretimi kapsamında kullanılabilir birçok unsurun bulunduğu söyleyebilir.

Katılımcıların yerel coğrafya öğretimi ile ilgili isteklerine, uygulamada karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin bulgular. Araştırmanın son alt problemi olan, sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Yerel coğrafya öğretimi ile ilgili isteklere, uygulamada karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?” problem sorusu kapsamında görüş formunda üç adet soru yer almaktadır. Bu sorular “İstekler”, “Sorunlar” ve “Öneriler” olarak ayrı paragraflar halinde ele alınacaklardır.

İstekler. Bu alt problem altında yer alan sorulardan ilki “Sosyal bilgiler dersinde bir üniteye yerel coğrafyaya yer verilse bu üniteye hangi konuların yer almasını isterdiniz? Nedenleriyle açıklayınız.” sorusudur. Bu sorudan elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Müfredatında Yer Almasını İstedikleri Yerel Coğrafya Konularına İlişkin Bulgular

Tema 6. Yerel Coğrafya Konu İstekleri	f	%
Yerel Çevremizin Ekonomik Faaliyetleri	60	34
Yerel Çevremizin İklim ve Bitki Örtüsü	37	21
Yerel Coğrafyamızın Fiziki Özellikleri	33	18
Yerel Çevremizin Doğal, Kültürel ve Tarihi Coğrafyası	20	11
Yerel Coğrafyamızın Beşeri Özellikleri	18	10
Uygulamalı Yerel Coğrafya Etkinlikleri	6	4
Çevremizde Görülen Doğal Afetler	3	2
Toplam	177	100

Tablo 11’de belirtildiği üzere katılımcıların 60’ı *Yerel Çevremizin Ekonomik Faaliyetleri*, 37’si *Yerel Çevremizin İklim ve Bitki Örtüsü*, 33’ü *Yerel Coğrafyamızın Fiziki Özellikleri*, 20’si *Yerel Çevremizin Doğal, Kültürel ve Tarihi Coğrafyası*, 18’i *Yerel Coğrafyamızın Beşerî Özellikleri*, 4’ü *Uygulamalı Yerel Coğrafya Etkinlikleri* ve son olarak 3’ü *Çevremizde Görülen Doğal Afetler* konularının yerel coğrafya öğretimi kapsamında sosyal bilgiler müfredatına alınmasını talep etmişlerdir.

Araştırmanın katılımcıları içinde yer aldıkları yerel coğrafyanın Fiziki, Beşerî ve Ekonomik coğrafyası hakkında bilgiler içeren bir ünitenin var olmasını istemektedirler. Böyle bir ünitenin varlığı ile öğrenciler bulunduğu coğrafyaya karşı bir bağ oluşturabilir, bulunduğu coğrafyanın gelişimine katkı sağlayabilir ve memleket ile birlikte vatan sevgisi kazanabilir. Yörü (2007) yapmış olduğu çalışmada Türkiye’nin coğrafi konumu gereği hassas bir bölgede yer aldığı öğretimi ve bu özelliğinden dolayı yurduna sahip çıkan, bilinçli yurttaşların yetiştirilmesinde coğrafya dersinin etkili olduğuna ilişkin öğretmenlerin tamamına yakını (%94) olumlu fikre sahip oldukları ve ülkeyi yöneten ve yönetmeye aday bireylerin vatanına en iyi şekilde hizmet etmesi için yapacağı yatırımlarda coğrafya dersinin etkili olduğu yönünde öğretmenlerin yüksek oranda olumlu fikre sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Memişoğlu ve Öner (2013) ise, sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada katılımcılara “Sosyal Bilgiler dersinde müfredatında mevcut coğrafya konularının dışında başka hangi konularının olmasını isterdiniz?” sorusunu sormuş ve bu soruya sosyal bilgiler öğretmenlerinin %21.1’i “Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri”, % 21.1’i “Ülkeler Coğrafyası” konularının programda yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların %15.8’i de “Yerel Coğrafya” adında bir konunun sosyal bilgiler programında yer almasını istemişlerdir. Bu bulgular çalışmamız sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sorunlar. Aynı alt problem kapsamında yer alan diğer bir soru da “Yerel coğrafya öğretiminde karşılaştığınız veya karşılaşılabileceğiniz sorunlar nelerdir? Açıklayınız” şeklindedir. Bu soruyla müfredatın yegâne uygulayıcısı olan sosyal bilgiler öğretmenlerimizin yerel coğrafya öğretimi kapsamında yapacakları veya yapmış oldukları faaliyetler sırasında karşılaşılabilecekleri veya karşılaştıkları sorunları tespit ederek yerel coğrafya öğretimi etkinliklerinin yapılması önündeki engelleri en az seviyeye indirmektir. Bu kapsamda katılımcıların konu hakkında belirttikleri sorunlar Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 12’ye göre yerel coğrafya öğretimi etkinliklerinin yapılması önündeki engelleri katılımcıların 30’u Bürokratik engeller/yasal prosedürler, 25’i Maddi/Ekonomik İmkânsızlıklar, 20’si Sosyal Bilgiler Ders Saatinin Yetersiz Olması, 11’i Ulaşım Sıkıntısı, 9’u Öğrencilerin gezi-gözlem çalışmalarında güvenliğinin ve idare/kontrol edilmesinin zorluğu, 8’i sosyal bilgiler öğretim programının yoğunluğu ve yine 8’i Ders araç-gereçlerinin yetersizliği olarak belirtmişlerdir. Alanyazındaki ilgili araştırmalardan olan Akcan (2010), Bilgi (2010), Çengelci (2013), Çepni ve Aydın (2015), Erdem (2007), Güven, Gazel ve Sever (2004), Köşker (2012), Malkoç (2014), Öner (2015) ile Topçu’nun (2017) çalışmaları incelendiğinde katılımcıların konuya ilişkin en sık gösterdikleri problemler ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 12

Katılımcıların Yerel Coğrafya Öğretiminde Karşılaştığı veya Karşılaşılabileceği Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema 7. Sorunlar	f	%
Bürokratik engeller/yasal prosedürler	30	21
Maddi/Ekonomik imkânsızlıklar	25	17
Sosyal bilgiler ders saatinin yetersiz olması	20	14
Ulaşım sıkıntısı	11	8
Gezi-Gözlem çalışmalarında öğrencileri idare etmenin zorluğu	9	6
Sosyal bilgiler öğretim programının yoğunluğu	8	5
Ders araç-gereçlerinin yetersizliği	8	5
Ailelerin okul dışı etkinliklere karşı isteksizliği	6	4
Okul dışı etkinliklerin planlama zorluğu	5	3
Okul idari yönetiminin isteksizliği	5	3
Öğrencilerin ilgisizliği	4	3
Okulun bulunduğu fiziki şartların (iklim, yol vs.) imkânsızlığı	4	3
Mevcut müfredat içerisinde coğrafya konularının yetersizliği	3	2
Sınıf mevcudunun fazlalığı	3	2
Eğitim sistemimizin sınav odaklı olması	3	2
Ders kitaplarının yetersizliği	2	2
Toplam	146	100

Öneriler. Bir önceki alt problem kapsamında yer alan son soru ise “Yerel coğrafya öğretiminin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için önerileriniz nelerdir? Belirtiniz.” sorusudur. Bu soruyla hemen öncesinde yerel coğrafya öğretiminin önündeki problemlere yönelik görüşlerini belirten katılımcılar burada kendi çözüm önerilerini ifade etme imkânı verilmiştir. Ayrıca araştırmanın “Öneriler” kısmında yer alacak maddelere de dayanak oluşturması hedeflenmiştir.

Tablo 13’de gösterildiği üzere yerel coğrafya öğretiminin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi adına araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin önerileri sırasıyla şu şekildedir: Katılımcıların %17’si Gezi-Gözlem etkinlikleri artırılmalı, %8’i Sosyal bilgiler ders saati artırılmalı, %8’i Dersler görsel ağırlıklı olarak işlenmeli, %7’si Sosyal bilgiler ders müfredatı değiştirilmeli ve %7’si Ders araç-gereç eksiklikleri tamamlanmalı şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Memişoğlu ve Öner’in (2013) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapmış oldukları çalışmada ise sosyal bilgilerde coğrafya derslerinin etkililiğini artırmak için katılımcıların yaptıkları öneriler araştırmamız bulgularıyla büyük oranda benzerlikler göstermektedir. Köşker’in (2012) doktora çalışmasında da öğretmenler benzer önerilerde bulunmuşlardır. Bu çalışmada öğretmenler, coğrafya eğitiminde yer temelli öğretim yaklaşımının gerçekleştirilebilmesi için karşılaştıkları sorunlardan yola çıkarak, bu sorunların ortadan kalkmasına yönelik olarak yöneticilerin planlama desteği vermesi ve bürokratik işlemlerin azaltılması, yükseköğretim düzeyinde bilinçlendirme yapılması, hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin uygulama eksikliklerinin giderilmesi, okulların mali olarak desteklenmesi, okul, aile ve toplum arasındaki işbirliğinin artırılarak yer temelli öğretim uygulamalarının önemi konusunda aile ve toplumda bilinç oluşturulmasının gerekliliğine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Yine Malkoç’un (2014) çalışmasında da öğretmenlerin sınıf dışı ortamların sosyal bilgiler derslerinde etkili bir şekilde

kullanılması için yapmış oldukları önerilere bakıldığında bunların genelde sorunlara paralel olduklarını ve özellikle okulların fiziki yapılarının eğitim ve öğretim faaliyetlerini zenginleştirecek bir şekilde tasarlanması ve programın hafifletilmesi dile getirilen başlıca öneriler olup bu önerilerin araştırmamız bulgularının bazıları ile örtüştüğünü ifade edebiliriz.

Tablo 13

Katılımcıların Yerel Coğrafya Öğretiminin Nitelikli Bir Şekilde Gerçekleştirilebilmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Tema 8. Öneriler	f	%
Gezi-Gözlem etkinlikleri artırılmalı	22	17
Sosyal bilgiler ders saati artırılmalı	11	8
Dersler görsel ağırlıklı olarak işlenmeli	11	8
Sosyal bilgiler ders müfredatı değiştirilmeli	10	7
Ders araç-gereç eksiklikleri tamamlanmalı	10	7
Ders kitapları yerel çevreyi/bölgeyi temel alınarak tekrar hazırlanmalı	7	5
SBÖP müfredatı içerisinde yerel coğrafya konularına yer verilmeli	7	5
Okulun ekonomik imkânları artırılmalı	7	5
Yerel coğrafya öğretimi için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli	6	5
Öğretmenler okul dışı uygulamalara teşvik edilmeli	5	4
Sosyal bilgiler dersi Tarih ve Coğrafya olarak ayrılmalı	5	4
Bürokratik engeller/prosedürler kaldırılmalı	4	3
SBÖP müfredat yoğunluğu azaltılmalı	4	3
Ders uygulamaları artırılmalı	3	2
Milli Eğitim Bakanlığı ders uygulamaları için maddi ve manevi destek sağlamalı	3	2
Her bölgenin eğitimde kullanılabilecek yerleri analiz edilmeli	2	2
Milli Eğitim Müdürlükleri ile yerel yönetimler işbirliği içinde olmalı	2	2
Okul-Aile işbirliği içinde olmalı	2	2
Öğrencilere derslerde yakın çevreyi tanıtan belgesel ve videolar izletilmeli	2	2
Gezi-Gözlem etkinliklerinde öğretmenler üzerindeki sorumluluk ve yükümlülük hafifletilmeli	2	2
Türk Eğitim Sistemi yeniden yapılandırılmalı	1	1
Yakın çevreyi tanıtan araçlar (broşür, belgesel vb.) hazırlanmalı	1	1
Sarmal öğretim yaklaşımından bütüncül yaklaşıma geçilmeli	1	1
Sınav sisteminde değişikliklere gidilmeli	1	1
Yerel coğrafya öğretiminin ilkeleri belirlenmeli	1	1
Toplam	130	100

Çengelci'nin (2013) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada katılımcıların sınıf dışı öğrenme ile ilgili önerilerine bakıldığında belirttikleri sorunlara paralel öneriler getirdikleri görülmüştür. Bu öneriler alan gezilerinin yapılmasını, sınıf dışı öğrenmenin okul, öğretmen, aile, resmi kurumlar ve sivil toplum kuruluşları işbirliğinde gerçekleşmesine yönelik önerileri araştırmamız bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmamızda da katılımcıların problemlere ilişkin çözüm önerileri getirdikleri söylenebilir. Ancak araştırmamızda katılımcıların ifade ettikleri bazı problemlere yönelik çözüm önerileri göstermedikleri görülmektedir. Bunlardan biri olan "Öğrencilerin Gezi-Gözlem Çalışmalarında Güvenliğinin ve İdare/Kontrol Edilmesinin Zorluğu" şeklindeki görüş ile ilgili olarak Çengelci'nin (2013) çalışmasında yer alan katılımcılar bu probleme yönelik öğrencilere "gezi kültürü" kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimine ilişkin görüş ve düşüncelerini almak amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin önemli bir bölümünün yerel coğrafya öğretimini “Coğrafya konularının yakın çevreden yararlanarak öğretimi” şeklinde, bir bölümünün ise “Yaşadığımız çevrenin coğrafi özelliklerinin öğretimi” olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimi tanımını coğrafya konularının yakın çevreden faydalanılarak öğretilmesi ve yaşanan yerin coğrafi özelliklerinin bireylere kavratılması olarak ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

Yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgilerde hangi konular kapsamında kullanılabileceğine ilişkin elde edilen bulgular neticesinde katılımcılar sırasıyla Yeryüzü Şekilleri, İklim ve İklim Türleri, Ekonomi ve Sosyal Hayat, Nüfus ve Yerleşme, Bölgelerimiz, Ulaşım, Turizm ve Sanayi ile Tarım ve Hayvancılık konularında yerel coğrafya öğretiminden yararlanılabileceklerini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak Coğrafi Konum, Kültürel Özellikler, Ürettiklerimiz, Doğal Afetler, Toprak Yapısı ve Türleri, Adım Adım Türkiye, Harita Bilgisi, Meslek Türleri, Yaşadığımız Yer ve Konut Tipleri konularında da yerel coğrafya öğretiminden yararlanılabileceklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların çoğunluğu yerel coğrafya öğretimi kapsamında, derslerinde ne tür uygulamalar yapabileceklerine ilişkin görüşlerinin başında Gezi-Gözlem yer alırken, bunun haricinde sırasıyla Görsel Materyallerin Kullanımı, Araştırma-İnceleme-Proje Ödevleri ile Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme Uygulamaları'nın yapılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca yakın çevreden örnekler verme, ilgili kurum ve kuruluşlar ile görüşme, soru-cevap yöntemi, harita inceleme, materyal tasarımı, anlatım yöntemi, neden-sonuç etkinlikleri, tartışma yöntemi, grafik yaptırma, drama, türkü ve şiirlerle öğretim uygulamaları yapılabileceğini ifade ettikleri de belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcılara göre yerel coğrafya öğretimi için yapılabilecek uygulamaların en başında gezi-gözlem yönteminin yer aldığı tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler derslerinde yerel coğrafya öğretiminin uygulanabilirliği konusunda katılımcıların önemli bir kısmı “Uygulanabilir”, bir diğer önemli kısmı ise “Birtakım şartlar yerine getirilirse uygulanabilir” diye ifade ederken nispeten az bir kısmı ise “Kısmen uygulanabilir” ve “Uygulanamaz” yanıtlarını vermişlerdir. Bulgulardan hareketle katılımcıların %78'inin (Uygulanabilir + Şartlı Uygulanabilir) yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgilerde uygulanabileceği yönünde bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Böylece katılımcıların yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgiler dersine uygun bir öğretim yaklaşımı olduğunu kabul etmiş oldukları söylenebilir. Bazı şartların sağlanmasıyla uygulanabileceği yönünde görüş veren katılımcıların sağlanması istediği şartlardan bazıları ise ders saatlerinin artırılması, öğretim programının yoğunluğunun azaltılması, maddi desteklerin artırılması, Milli Eğitim Bakanlığı/Müdürlüğü ve Okul İdarecilerinin manevi destek göstermeleri ve gezi-gözlem faaliyetlerinde bürokratik işlemlerin azaltılması ve hızlandırılması gibi durumlardır. Bu şartlar sağlandığı takdirde derslerde yerel coğrafya öğretimi etkinliklerinden daha fazla yararlanılabileceği belirlenmiştir.

Yerel coğrafya öğretiminin öğrencilere sağlayacağı faydalara ilişkin katılımcıların sırasıyla “Kalıcı öğrenmeler sağlar”, “Yerinde görerek, yaparak ve yaşayarak öğrenme sağlar”, “Bulduğu yeri ve çevreyi tanır” ve “Coğrafya konularını daha kolay kavrar” şeklinde başlıca görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların verdikleri tüm yanıtlar dikkate alındığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde yerel coğrafya öğretim etkinliklerinin öğrencilere birtakım yararlar sağlayacağını farkında oldukları ve bu yararlarla ilişkin ön bilgilerinin yeterli olduğu söylenebilir.

Katılımcıların görev yaptığı çevrede yerel coğrafya öğretimi kapsamında kullanabileceği genel coğrafi unsurların başında “İklim” ve “Tarım ve Hayvancılık” unsurlarının geldiği belirlenmiştir. Bunlar dışında katılımcılar sırasıyla, bitki örtüsü, dağlar, ovalar, nüfus, akarsular, vadiler, yeryüzü şekilleri, sanayi, ormanlar, göller, yerleşme tipleri, madenler ve doğal afetler gibi unsurların da ders kapsamında kullanılabilirliğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler öğretim programında yer almasını istedikleri yerel coğrafya konularının başında “Yerel Çevremizin Ekonomik Faaliyetleri” (n: 60), “Yerel Çevremizin İklim ve Bitki Örtüsü” (n: 37) ve “Yerel Coğrafyamızın Fiziki Özellikleri” (n: 33) konularının olmasını istedikleri tespit edilmiştir. Bu konular dışında katılımcılar programda “Yerel Çevremizin Doğal, Kültürel ve Tarihi Coğrafyası”, “Yerel Coğrafyamızın Beşerî Özellikleri”, “Uygulamalı Yerel Coğrafya Etkinlikleri” ve son olarak da “Çevremizde Görülen Doğal Afetler” adlı konuların olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda katılımcılar içinde bulunan yerel coğrafyanın Fiziki, Beşerî ve Ekonomik coğrafyası hakkında bilgiler içeren bir ünitenin var olmasını istedikleri tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler derslerinde yerel coğrafya öğretimi etkinliklerinin yapılması önündeki engellerin en başında “Bürokratik engeller/yasal prosedürler” (n: 30), “Maddi/Ekonomik imkânsızlıklar” (n: 25) ve “Sosyal bilgiler ders saatinin yetersiz olması” (n: 20) gelmektedir. Bunlar dışında diğer engel teşkil eden durumlar ise “Ulaşım sıkıntısı”, “Öğrencilerin gezi-gözlem çalışmalarında güvenliğinin ve idare/kontrol edilmesinin zorluğu”, “Sosyal bilgiler öğretim programının yoğunluğu” ve “Ders araç-gereçlerinin yetersizliği” olarak belirlenmiştir. Bunlara ek olarak frekans sıklığına göre sırasıyla; ailelerin okul dışı etkinliklere karşı isteksizliği, okul dışı etkinliklerin planlama zorluğu, okul idari yönetiminin isteksizliği, öğrencilerin ilgisizliği, okulun bulunduğu fiziki şartların (iklim, yol vs.) imkânsızlığı, mevcut müfredat içerisinde coğrafya konularının yetersizliği, sınıf mevcudunun fazlalığı, eğitim sistemimizin sınav odaklı olması ve ders kitaplarının yetersizliği sorunları yerel coğrafya öğretimi etkinliklerinin uygulanması yönündeki diğer engelleri teşkil etmektedir. Ancak alanyazınında da belirtilen en önemli sorunun “bürokratik engeller” ve “ekonomik imkansızlıklar” olduğu görülmektedir (Güven, Gazel ve Sever, 2004; Erdem, 2007; Akcan, 2010; Bilgi, 2010; Köşker, 2012; Malkoç, 2014; Çengelci, 2013; Çepni ve Aydın, 2015; Öner, 2015; Topçu, 2017). Bu sorunlar, sadece yerel coğrafya öğretimi için değil tüm okul dışı etkinlikler için de önemli bir sorun oluşturduğu alanyazında yer almaktadır.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimi etkinliklerini artırmak ve niteliğini iyileştirmek için verdikleri önerilerin en başında

gezi-gözlem etkinliklerinin artırılması (n: 22) gelmektedir. Bunlar dışında katılımcıların diğer önerileri ise sırasıyla, “sosyal bilgiler ders saati artırılmalı”, “dersler görsel ağırlıklı olarak işlenmeli”, “sosyal bilgiler ders müfredatı değiştirilmeli”, “ders araç-gereç eksiklikleri tamamlanmalı”, “ders kitapları yerel çevreyi/bölgeyi temel alınarak tekrar hazırlanmalı”, “SBDÖP müfredatı içerisinde yerel coğrafya konularına yer verilmeli”, “okulun ekonomik imkânları artırılmalı”, “yerel coğrafya öğretimi için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli”, “öğretmenler okul dışı uygulamalara teşvik edilmeli”, “sosyal bilgiler dersi tarih ve coğrafya olarak ayrılmalı”, “bürokratik engeller/prosedürler kaldırılmalı”, “SBDÖP müfredat yoğunluğu azaltılmalı”, “ders uygulamaları artırılmalı”, “Milli Eğitim Bakanlığı ders uygulamaları için maddi ve manevi destek sağlamalı”, “Her bölgenin eğitimde kullanılabilecek yerleri analiz edilmeli”, “Milli Eğitim Müdürlükleri ile yerel yönetimler işbirliği içinde olmalı”, “Okul-Aile işbirliği içinde olmalı”, “Öğrencilere derslerde yakın çevreyi tanıtan belgesel ve videolar izletilmeli”, “Gezi-Gözlem etkinliklerinde öğretmenler üzerindeki sorumluluk ve yükümlülükler hafifletilmeli”, “Türk Eğitim Sistemi yeniden yapılandırılmalı”, “Yakın çevreyi tanıtan araçlar (broşür, belgesel vb.) hazırlanmalı”, “Sarmal öğretim yaklaşımından bütüncül öğretim yaklaşımına geçilmeli”, “Sınav sisteminde değişikliklere gidilmeli” ve son olarak “Yerel coğrafya öğretiminin ilkeleri belirlenmeli” şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar çerçevesinde sosyal bilgiler derslerinde yerel coğrafya unsurlarının kullanımının öğretmen ve öğrenci açısından önemli; sosyal bilgiler eğitimi alanyazınında yerel coğrafya öğretimi ilgili niteliksel ve niceliksel çalışmalara odaklanılmasının ise bir ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Sosyal bilgiler ders saati okul dışı eğitim faaliyetlerine imkân verecek şekilde artırılmalıdır.
- “Şehrimiz ...” adlı bir seçmeli dersin varlığına rağmen tüm öğrencilerin yerel coğrafya öğretiminden yararlanabilmesi adına Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde “Yerel Coğrafyamız” adlı öğrencilerin bulunduğu çevreyi fiziki, beşerî ve ekonomik yönden tanımasına olanak sağlayabilecek bir üniteye yer verilmelidir.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yerel coğrafya öğretimi faaliyetlerine vurgu yapılmalı ayrıca bu faaliyetlerin nicelik ve niteliği artırılmalıdır.
- Okul dışı eğitim faaliyetlerinin yapılması önünde önemli problemlerden biri olan faaliyetlerin gerçekleştirilme sürecindeki bürokratik işlemler ve bu faaliyetlerde yer alan öğretmen ve idarecilere yüklenen sorumluluklar hafifletilmelidir.
- Okul dışı eğitim faaliyetleri için her idari bölgenin Milli Eğitim Müdürlüğü ve Yerel Yönetimleri işbirliği içinde olarak bu tür etkinliklere maddi ve manevi destek sağlamalıdır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı bu tür etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için okul idarecilerini ve öğretmenleri teşvik edici çalışmalar gerçekleştirmelidir.
- “Şehrimiz ...” adlı seçmeli derse benzer şekilde ve ortaöğretim ve üniversitelerin ilgili bölümlerinde “Yerel Coğrafya Öğretimi” içeriğine yönelik bir seçmeli derse yer verilebilir.

- Gerek “Şehrimiz ...” seçmeli dersini verecek öğretmenlere, gerekse de tüm sosyal bilgiler öğretmenlerine yerel coğrafyanın eğitim-öğretim faaliyetlerinde nasıl kullanılacağına ilişkin il ve ilçelerde organize edilecek uygulamalı hizmet içi eğitimler verilmeli. Bu eğitimlerle sosyal bilgiler öğretmenlerinin bulunduğu coğrafyayı eğitimsel açıdan tanınması sağlanmalı ve bulunduğu coğrafyadan nasıl yararlanabileceği bilgisi verilmelidir.
- Yerel coğrafya öğretimi kapsamında farklı kurum ve kuruluşlarca yapılabilecek bilimsel proje ve etkinlikler daha çok desteklenmelidir.

Kaynakça

- Akınoğlu, O. (2005). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 12, 77-95.
- Avcı-Akçalı, A. ve Demircioğlu, İ. H. (2016). Opinions of pre-service social studies teachers about using historical environment. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 39-58.
- Bernard, H. R. and Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data*. United States of America: SAGE Publications.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1823-1841. DOI: m10.12738/estp.2013.3.1410.
- Çepni, O. ve Aydın, F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı okul ortamlarına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 39, 317-335. <https://doi.org/10.9761/JASSS3061>
- Erdem, M. (2007). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem tekniğine ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Erdoğan, E. ve Aydın, D. (2003). *Türkiye'nin beşeri ve ekonomik coğrafyası*. Ankara: Doğan Yayıncılık.
- Garipağaoğlu, N. (2001). Gezi-gözlem metodunun coğrafya eğitimi ve öğretimindeki yeri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 2(3), 13-30.
- Gökler, F. (2012). *Doğal ortamda yürütülen çevre eğitiminin, ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: Ovacık örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Görecek-Baybars, M. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 5(9), 218-229.
- Güner, İ. (2011). Coğrafyanın gelişimi, H. Yazıcı ve K. M. Koca (Ed.). *Genel coğrafya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, A., Gazel, A. A. ve Sever, R. (2004). Tarih öğretmenlerinin gezi-gözlem uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 225-235.
- Huang, Y. and Pan, A. (2014). The local geography education in guangzhou high school, *Education Research Frontier*, 4(4), 110-116.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kırıkçı, A. C. ve Yılmaz, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihi çevre eğitimine yönelik görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 74-86. <https://doi.org/10.14781/mcd.291153>

- Köşker, N. (2012). *Coğrafya eğitiminde yer temelli öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Köşker, N. ve Karabağ, S. (2012). Coğrafya eğitiminde yer temelli öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(3), 123-137.
- Malkoç, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanılma durumları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Mazman, F. (2007). *Sosyal bilgiler eğitiminde gezi-gözlem metodunun uygulanmasına ilişkin bir araştırma (Tokat örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat.
- Mei-Xue, L. (2004). *Study local geographical teaching and application of its resources – take example for senior geography teaching in zaozhuang region* (Unpublished Master's Thesis). Shandong Normal University. China. Erişim tarihi: 23.12.2015, <http://www.docin.com/p-822026787.html>
- Memişoğlu, H. ve Öner, G. (2013). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre coğrafya konularının öğretimi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(3), 347-366.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (S. Turan, Çev. Ed.), (F. Koçak-Canbaz ve M. Öz, Bölüm Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis*. California, USA: Sage Publications
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 89-121. <https://doi.org/10.17497/tuhed.62453>
- Öner, G. (2018). Yerel coğrafya ve öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 105-130. DOI: 10.29129/inujgse.393951
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özgen, N. (2011). Fiziki coğrafya dersi öğretim metoduna farklı bir yaklaşım: gezi-gözlem destekli öğretim. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 373-388.
- Öztürk, M. ve Alkış, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının coğrafya ile ilgili algılamaları. *İlköğretim Online*, 8(3), 782-797.
- Özür, N. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Şeyihoğlu, A. ve Geçit, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin "coğrafya" imajları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 59-75.
- Taşoğlu, M. (2010). *Coğrafya öğretiminde okul dışı etkinliklerin öğrencinin akademik başarısına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Topçu, E. (2017). Out of school learning environments in social studies education: a phenomenological research with teacher candidates. *International Education Studies*, 10(7), 126-142. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n7p126>

- Varma, O. P. (2005). *Geography teaching*. India: Sterling Publishers.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörü, S. (2007). *Vatan sevgisi ve yurttaşlık bilinci oluşturmada lise coğrafya derslerinin yerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

Summary

Introduction

Geography is a branch of science that tries to understand and explain the Earth. Teaching geography, on the other hand, is defined as the whole set of geographic information that is provided to students. From a general perspective, teaching local geography can be defined as a teaching approach that helps individuals understand the local environment in which they live, starting from their immediate vicinity, whereas, from a specific perspective, it is a teaching approach suggesting that all potential geographic elements be used in teaching the geographical characteristics of the immediate surrounding of the school or adjacent neighborhoods. Local geography, as it is also proven in the literature, covers massive piece of lands such countries and continents; yet this does not come to mean that the scope of teaching local geography is as extended. It should be noted that our initial aim is to provide students with pedagogical knowledge on their micro-environment (such as the garden of a house) and then pass to a wider environment to which we can organize a one-day study trip. On the other hand, starting to teach local geography from the immediate surrounding will help students become more and more familiar with the physical traits of the places they live in, such as the country or continent. Afterwards, they will be able to build more accurate concepts of other huge pieces of lands and ultimately of the Earth.

It can be figured out that the social studies course would be one of the most effective courses in which local geography could be taught at primary or secondary school level, considering both its content and the concerned students. It is also observable that expressions and phrases related to local geography are included in the social sciences curriculum under the headings definition, content, purpose and vision. In this sense, the present study is designed to identify social studies teachers' ideas and suggestions concerning the teaching of local geography, its applications and the feasibility of these applications. Another purpose of the present study is to reveal the existence of an approach called 'Teaching Local Geography' based on the opinions of the participant teachers.

Method

The qualitative research design was used. Merriam (2013) identified and classified the qualitative research as six methods, which are basic qualitative research, phenomenology, grounded theory, ethnography, narrative analysis, and critical qualitative research. In this context, the basic qualitative research method was used in the study.

The study group is composed of social studies teachers who served at public schools in Kayseri and Bolu at the end of the 2014-2015 academic year. Within the scope of this study, 183 social studies teachers serving at Kayseri were contacted. 69 of these teachers were included in the study on a voluntary basis. In Bolu, which constitutes the other application field of the study, contact was established with 47 teachers, 28 of whom showed also the willingness to participate voluntarily in the study. In addition, along with the participation of 6 voluntary social studies teachers, including one from Düzce, Erzurum, Kahramanmaraş, Kocaeli, Şırnak and Trabzon, a total of 101 social studies teachers attended the study. In the framework of this study, teachers were selected through the convenience sampling method, which is one of the purposeful sampling methods.

Qualitative findings are based on three kinds of data: (1) in-depth, open-ended interviews; (2) direct observation and (3) written documents. Documents, which are one of the three data collection methods, include excerpts or entire passages from organizational, clinical, or program records; memoranda and correspondence; official publications and reports; personal diaries as well as written responses to open-ended surveys. In this study, which was carried out in order to reveal social studies teachers' opinions on teaching local geography, data was collected through a feedback questionnaire that asked 8 open-ended. This questionnaire is placed among the documents, which is one of the qualitative data collection methods. Descriptive analysis, which is one of the qualitative data analysis techniques, was used in the study since the open-ended questions in the feedback questionnaire were considered as qualitative data.

Results

As a result of this study, the following results were obtained: It was found that 24 social studies teachers defined teaching local geography as “teaching geography subjects by benefiting from the immediate environment”, while 23 teachers explained this notion as “teaching the geographical characteristics of the environment we live in”. The question “in the scope of which social studies subject could teaching local geography be used?” was asked to all participants. 49 participants replied as “Landforms”, 39 as “Climate and Climate Types”, 30 as “Economy and Social Life”, 26 as “Population and Settlement”, 19 as “Regions”, 16 as “Transportation, Tourism and Industry”, and 15 as “Agriculture and Animal Husbandry”.

Moreover, all participants were asked what kind of applications they could carry out within the scope of teaching local geography. 75 of them replied as “sightseeing and observation”, 18 as “using visual materials”, 12 as “research-examination-project assignments”, and 10 as “carrying out experiential learning applications”. Another question that was asked to participants was regarding the applicability of teaching local geography in social studies. 49 of them answered as “applicable”, 30 as “may be applicable in the case when certain conditions are fulfilled”, 10 as “partially applicable”, 9 as “inapplicable”, and 3 as “teaching local geography is currently being applied”. Depending on these findings, it was concluded that 78% of the participants, who replied as applicable and conditionally applicable, believe in the potential applicability of teaching local geography in social studies.

When participants were asked the question “what kind of benefits would local geography instruction bring to students”, four main arguments were put forward. 45 of the participants replied as “it will provide a permanent learning”, 30 as “it will enable them to learn through seeing and doing”, 26 as “it will enable them to get familiar with the environment in which they live”, and 23 as “it will facilitate the understanding of geography subjects”. When the responses of all participants were taken into consideration, it was recognized that social studies teachers were not only conscious of the fact that local geography teaching activities would be beneficial for students but they already had basic knowledge on these benefits.

It was determined that 21 participants responded as “Climate” and other 21 participants as “Agriculture and Animal Husbandry” to the question regarding the use of the most common geographical elements that could be used in their working environment within the scope of teaching local geography. Subjects such as “Economic Activities of our Local Environment” (n: 60), “Climate and Vegetation of our Local Environment” (n:37), and “Physical Characteristics of our Local Environment” were determined to be leading subjects that teachers wanted to be included in the social studies curriculum.

“Bureaucratic impediments and legal procedures” (n: 30), “Financial impossibilities” (n: 25), and “Insufficient Hours of Social Studies Courses” (n: 20) are determined to be the main obstacles to carry out teaching local geography activities in social studies classes. Moreover, “Increasing the number of sightseeing and observation activities” (n:22) was identified as the primary suggestion proposed by social studies teachers in order to carry out more local geography teaching activities and improve their quality.

Pedagogical Implications

It is possible to express that this study is of national and international significance. The prominence of the study at national scale is due to the fact that Teaching Local Geography is a pioneer study in the field of national education. It should be noted there are only a few countries which carried out studies related to the teaching of local geography, yet no studies were conducted on teaching local geography in social studies courses. This is why the current study occupies a significant place on the international scale.

Authors' Biodata / Yazar Bilgileri

Galip ÖNER Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisidir. Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında doktora yapmaktadır. Sosyal Bilgiler Eğitimi, Okul Dışı Öğretim, Müze Eğitimi ve Coğrafya Öğretimi alanında çalışmalar yürütmektedir.

Galip Öner is a research assistant at the Department of Social Studies Education Teaching at Faculty of Education, Erciyes University in Turkey. He is continuing her Ph.D. in Social Studies Education. He carries out studies in the field of social studies education, educaoutdoor-school education, museum education and geography teaching.

Hatice MEMİŞOĞLU Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda Dr. Öğr. Üyesidir. Sosyal Bilgiler Eğitimi, Coğrafya Eğitimi ve Değerler Eğitimi alanında çalışmalar yürütmektedir.

Hatice Memişoğlu is an Assist. Prof. Dr. at the Department of Social Studies Education Teaching at Faculty of Education, Abant Izzet Baysal University in Turkey. She carries out studies in the field of social studies education, geography education and values Education.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin Sosyal Medya Algılarının Metafor Yoluyla Belirlenmesi¹

Şule Egüz²

Alper Kesten³

Type/Tür:

Research Article/ Araştırma
Makalesi

Received/Geliş Tarihi: March
3/3 Mart 2018

Accepted/Kabul Tarihi:

September 25/ 25 Eylül 2018

Page numbers/Sayfa No: 219-
240

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: suleeguz@gmail.com



This paper was checked for
plagiarism using iThenticate
during the preview process
and before publication. / Bu
çalışma ön inceleme sürecinde
ve yayımlanmadan önce
iThenticate yazılımı ile
taranmıştır.

Copyright © 2018 by
Cumhuriyet University,
Faculty of Education. All
rights reserved.

Öz

Sosyal medya, eğitimden eğlenceye, ekonomiden sağlığa, çok çeşitli konularda birbirinden farklı kullanıcıları bir araya getirerek onların bilgi ve fikir paylaşımlarında bulunmalarını sağlayan bir ortamdır. Son yıllarda da bilgi ve iletişim teknolojileri alanında yaşanan gelişmelere paralel olarak da sosyal medyanın kullanımı her geçen gün artmaktadır. Bu çalışmanın amacı; Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medya algılarını metafor yoluyla belirlemektir. Nitel araştırmada metafor yöntemi kullanılarak hazırlanan bu çalışmada katılımcı öğrencilere, “sosyal medya.....gibidir; çünkü.....” yazılı olan yarı yapılandırılmış formlar verilmiş ve buradan elde edilen ham veriler araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. Veriler nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmaya katılan 132 öğrencinin yazdığı cümlelerden toplam 58 geçerli metafor üretilmiştir. Bu metaforlar daha sonra ortak özellikleri bakımından incelenerek 6 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerden “yol gösteren ve bilgiye ulaştıran bir kaynak olarak sosyal medya”, “bağımlılık yaratan bir unsur olarak sosyal medya” ve “gerçeği yansıtan ve etkileşimi sağlayan bir araç olarak sosyal medya” kategorileri tüm kategorilerin toplam %78’ini temsil etmiştir. Ayrıca çalışmadaki 6 kavramsal kategori katılımcıların sınıf düzeyleri bakımından benzerlik göstermekle birlikte, sosyal medya algılarının genel olarak olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmenliği, öğrenci, sosyal medya, algı, metafor

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atf Biçimi:

Egüz, Ş. ve Kesten, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(3), 219-240. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.403147>

¹ Bu çalışmanın kısa bir özeti 23-25 Nisan 2015'te Bolu'da düzenlenen IV. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi sempozyumunda sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Malatya/Türkiye
Dr. İnönü University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Studies Education,
Malatya/Turkey

e-mail: suleeguz@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3633-8957>

³Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü,
Samsun/Türkiye

Assoc. Prof., Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Studies
Education, Samsun/Turkey

e-mail: alperkesten@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2657-3168>

Identification of Perceptions of Social Media in Student-Teachers of Social Studies Through Metaphors

Abstract

Social networks bring together different users interested in quite various issues – from education to entertainment, economics to health – creating an environment where they can exchange information and ideas. In recent years, social media use has been on the increase in line with the advances in information and communication technologies. The present study aims to detect the social networks perceptions of social studies student-teachers at Ondokuz Mayıs University through metaphors. Qualitative research methods were used in the study where participating students were asked to complete statements such as ‘Social networks are like because’, and this raw data constituted the basic source of research data. The data was processed for content analysis, one of the most commonly used techniques in qualitative data analysis. The findings suggest that a total of 58 valid metaphors were developed by 132 students who took part in the study. These metaphors can be grouped in six different conceptual categories in the light of their common features. Of these categories, ‘Social networks as guiding sources of information’, ‘social networks as elements of addiction’, and ‘social networks as instruments for reflecting the truth and ensuring interaction’ represented 78% of all the categories mentioned above. Further, despite the similarities in the six conceptual categories reflecting the participants’ years of studies, their overall perceptions of social networks are in general rather negative.

Keywords: Social Studies teacher, student, social networks, perception, metaphors

Giriş

Tarih boyunca iletişimde kullanılan yöntemler ve telgraf, telefon, teleks, kamera, film, radyo ve televizyon gibi birçok iletişim aracı insanlığın değişip gelişmesinde önemli rol oynamıştır (Boyd-Barrett ve Braham, 2013). Günden güne değişen ve gelişen iletişim teknolojileri, bir yandan bireylerin toplumla bütünleşmesine, toplumun kültürel değerlerini benimsemelerine ve topluma yeni değerler eklenmesine katkıda bulunmakta diğer yandan toplumda meydana gelen inanç, tutum ve davranış değişikliklerinde önemli derecede rol oynamaktadır (Güz, 1996). Bu bağlamda bireyler medyanın yardımıyla aktif birer yorumcu haline gelerek eleştirci ve yaratıcı bir kimliğe bürünebilmektedirler (Das, 2010). Medya, kitle iletişim sürecinin en önemli organizasyon biçimi olarak toplumdaki olay ve oluşumları topluma yansıtarak; rasyonel davranabilen bireylerde genele yayılabilen menfaatlerin oluşmasına da yardımcı olmaktadır (Aydeniz, 2011; Kaya, 1999).

Günlük yaşantımızda önemli ölçüde yer edinmiş medyanın sosyal etkilerini anlamak ve kavramak için toplumun kültürel yapısı hakkında da bilgi sahibi olmak gerekmektedir (Koçoğlu, 2017; Rogge, 1989). Çünkü teknolojik, toplumsal ve kültürel değişimler temelde medyayı da değiştirmekte ve medyanın mevcut kültürün ulusal ve uluslararası düzeyde bireylere ulaştırılması noktasında önemli bir görev üstlenmesine neden olmaktadır (Jakubowicz, 2009; Kocadaş, 2006). Ancak medyanın kültürü geliştirmek - yaşatmak, bireylerin sağlıklı kişilik gelişimlerine katkıda bulunması gibi pozitif etkilerinin yanında ulusal kültürü yıpratıcı ve zayıflatıcı, bireylerin kişiliklerini ve ruh sağlıklarını olumsuz yönde etkileyen negatif etkileri de bulunmaktadır (Arslan, 2004). Bu bağlamda bazı uzmanlar, medya içeriğinin, Türk toplumunda şiddet, sapkınlık artışına, kişilik ve dürtü bozukluklarına sebep olduğunu tespit etmişlerdir (Özdemir, 1998; Palabıyıkçıoğlu, 1997).

İletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler internet, sosyal medya, sosyal ağlar gibi pek çok yeni kavramın medya literatürüne girmesini sağlamıştır. Bu yeni kavramlar arasında yer alan sosyal medya modern zamanların biçimlendirici araçlarından biri haline gelmiştir (Akçalı, 2009). Bugün anladığımız şekilde sosyal medya dönemi yaklaşık 20 yıl önce, Bruce ve Susan Abelson'un kurucuları olduğu "Açık Günlük" adı verilen bir topluluğun online günlük yazarlarını bir araya getiren sosyal ağ sitesini kurmasıyla başlamıştır (Kaplan ve Haenlein, 2010). Dünya üzerinde internet hızının artması ve geniş bant servislerinin çoğalmasıyla da kullanıcıların içerikleri düzenleyebildikleri, yayın ve yorum yapabildikleri birçok sosyal ağ sitesi kurulmuş ve geniş bir perspektif içinde de kendine yer bulmuştur (Kaplan ve Haenlein, 2010; Klieber, 2009). Bunlar (Hazar, 2011);

- Facebook, Instagram, MySpace, LinkedIn, Friendster, Hi5, Friendfeed, Formspringa, Xing, Tagged gibi sosyal ağlar,
- Şirket blogları, Cnet, TheHuffington Post, BoingBoing, Techcrunch, Kottke, WordPress gibi bloglar,
- Youtube, Dailymotion, Google Videos, Yahoo Video, Vine, Periscope It's on gibi video paylaşım ağları,
- 1x, Flickr, Deviantart, Photosig, Fotocommunity, Photo, Photodom, Instagram, DeviantART, Pinterest, Snapchat gibi fotoğraf paylaşım ağları,
- Wikipedia, Intelipedia gibi Wiki tarzı bilgi paylaşım ağları,
- Twitter gibi mikroblogging paylaşım ağları gibi sitelerdir.

Türkiye'de ise 2004 yılında arkadaş bulabilmek amacıyla kurulan Yonja.com bu akımın ilk öncüsü olmuş ancak aynı yıl Facebook'un kurulmasıyla birlikte Türkiye'de sosyal medya kavramı yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Gürbüz, 2014). Gündelik haber, bilgi veya iletişim amacının dışında, siyasi, ideolojik, ekonomik ve kültürel alanlarda da katılımı sağlayan sosyal medya (Barış, 2011; Blank ve Reisdorf, 2012); mobil ve web tabanlı teknolojiler aracılığıyla interaktif platformlar oluşturarak ortak konular etrafında bireylerin tartışma ortamı yaratmasına fırsat tanımaktadır (Büyüksener, 2009; Kietzmann, Hermkens, McCarthy ve Silvestre, 2011; Selwyn, 2012). Bu bakımdan sosyal medya kullanıcıları pasif bilgi tüketicileri olarak kabul edilmemelidir; onlar aynı zamanda interaktif ortamda işbirliği yapan bilgi üreticileridir (Dabbagh ve Kitsantas, 2012).

Sosyal medya günümüzde bireylere herhangi bir eğitim vaadinde bulunmamasına rağmen özellikle bilgiye ulaşmada ve toplumsal hayatta bireylerin çeşitli sosyal ihtiyaçlarını gidermede sık sık başvurulan bir kaynak durumundadır. Günümüzde kullanıcı sayısı milyonlara ulaşan sosyal medya sunduğu olanaklardan dolayı hem bireysel hem de sosyal hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelmiş, insanların yaşam tercihlerini değişikliğe uğratmıştır (Barış ve Tosun, 2013; Şişman-Eren, 2014). Özellikle gençlerin arkadaş çevrelerini genişletmelerine imkân tanınması nedeniyle günümüzde popüler kültürün vazgeçilmez bir ögesi haline gelmiştir (Subrahmanyam, 2013). Yapılan çalışmalarda gençlerin %22'sinin en sevdikleri sosyal medya ağında günde 10 defadan fazla oturum açtığı tespit edilmiştir (O'Keeffe ve Clarke-Pearson, 2011).

Gençler arasında inanılmaz bir hızla yaygınlaşan sosyal ağların bu gelişme süreciyle ve toplum üzerindeki olumlu olumsuz etkilerine yönelik alanyazına her

gün bir başka çalışma girerken (Atıcı, 2010; Eroğlu ve Peker, 2011; Kaplan ve Haenlein, 2010; Şahin, Sarı, Özer ve Er, 2010), bu sosyal ağların en büyük kullanıcı kitlesini oluşturan gençlerin sosyal ağların kullanımı ve etkilerine ilişkin düşüncelerinin ne şekilde olduğunu gösteren çalışma sayısı ise oldukça az sayıdadır (Öztürk ve Akgün, 2012; Roblyer, McDaniel, Webb, Herman ve Witty, 2010; Tektaş, 2014). Kullanım yaşı neredeyse ilkokul çağına düşen sosyal ağların bilinçli kullanımında kendilerinden büyük beklenti duyulan geleceğin Sosyal Bilgiler öğretmenleri olarak öğretmen adaylarının sosyal ağlar hakkındaki düşüncelerini inceleyen çalışma sayısı ise yok denecek kadar azdır. Bu amaçla, bu araştırma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin “sosyal medya” kavramını ne şekilde algıladıklarını ve nasıl tasvir ettiklerini anlayabilmek amacıyla dizayn edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerden sosyal medyayı hem sözel hem de görsel metaforlarla anlatmaları istenmiş ve bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Gelecekte öğrencilerini bilinçli birer medya kullanıcısı olarak yetiştirmeleri beklenen Sosyal Bilgiler öğretmen adayları zihinlerinde sosyal medyayı hangi metaforlarla ve nasıl canlandırmaktadır?
- Bu metaforlar doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “sosyal medya” hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Bu kavramsal kategoriler Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) bakımından farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Nitel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanan bu çalışmada veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, kullanılan bağlamlara ve metinlere ilişkin geçerli ve anlamlı çıkarımlar yapabilmek için kullanılan bilimsel bir araştırma yöntemidir (Krippendorff, 2004).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşmaktadır (bkz. Tablo 1). Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem seçimine gidilmiştir. Bu kapsamda, sosyal medyada en az bir üyeliği bulunan öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Amaçlı olarak seçilen örneklemde temel hedef, çalışılan konu ile ilgili olarak daha fazla bilgi sunacak bireyleri kullanmak ve sayı konusunda esnekliğe olanak sağlamaktır (Patton, 2002).

Araştırmaya 76’sı (%57,60) kız ve 56’sı da (%42,40) erkek olmak üzere toplam 132 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmıştır. Öğrenciler sınıf düzeyine göre; 37 (%28,00) birinci sınıf öğrencisi, 35 (%26,60) ikinci sınıf öğrencisi, 24 (%18,20) üçüncü sınıf öğrencisi ve 36 (%27,20) dördüncü sınıf öğrencisi olarak dağılım göstermiştir. Araştırma etiği çerçevesinde katılımcıların isimleri çalışma içerisinde kullanılmamıştır. Bu nedenle katılımcı öğretmen adayları için 1. sınıf K1...K37, 2. sınıf M1...M35, 3. sınıf L1...L24, ve 4. sınıftaki katılımcılar için ise N1...N36 arasında değişen rumuzlar kullanılmıştır.

Tablo 1
Katılımcılar Hakkında Bilgi

Katılımcılar	Frekans (f)	Demografik Özellik	Frekans (f)	Yüzde (%)	Sınıf	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenciler	132	Kız	76	57,60	1.Sınıf	37	28,00
					2.Sınıf	35	26,60
		Erkek	56	42,40	3.Sınıf	24	18,20
					4.Sınıf	36	27,20

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Araştırmada nitel araştırma veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcıların 'sosyal medya' kavramına yönelik sahip oldukları metaforları ortaya koymak amacıyla her birinden, "sosyal medya.....gibidir; çünkü....." yazılı olan formlar verilerek tamamlamaları istenmiştir. Bu amaç için öğretmen adaylarına sayfanın en üstüne bu cümlelerin yazılı olduğu formlar verilerek onlardan yalnızca bir metafor üzerinde yoğunlaşarak fikirlerini ifade etmeleri istenmiştir. Metaforların bir araştırma aracı biçiminde kullanıldığı bu çalışmada "gibi" kavramı metaforun kaynağı ve konusu arasındaki ilişkiyi daha net bir biçimde ortaya koymak için kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılardan sosyal medyanın günümüzdeki durumuna ilişkin bir benzetme üretmeleri ve mümkünse bunu görselleştirmeleri istenmiştir. Burada ise öğretmen adaylarının yazılı olarak ifade ettikleri sosyal medya algılarını görsel imgelere ne derece yansıttıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Formlardan elde edilen kompozisyonlar ve görseller araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. Formların doldurulması sırasında ise öğretmen adaylarına yeterli süre tanınmıştır. Formlardan elde edilen nitel veri kaynakları içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde ise yapılan işlem, genel olarak birbirleriyle benzer özellik taşıyan verileri belli tema ve kavramlar bünyesinde bir araya getirmek ve bütün bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleme yaparak yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da öncelikle veriler kodlanarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. İçerik analizinin uygulanması, birtakım aşamalar halinde gerçekleşmektedir (Bilgin, 2014, s. 11). Bu çalışmada da geliştirilen metaforlar üç aşamada analiz edilmiştir;

1. *Kodlama ve ayıklama aşaması*: Katılımcıların formlarda belirttikleri metaforlar ve sebep cümleleri alfabetik olarak sıralanmıştır. Veri girişi sırasında metafor belirtilip, nedeni belirtilmeyen ya da tek formda birden fazla metafor belirten katılımcıların formları elenmiştir. Bu nedenlerle toplam 19 adet form değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bir sonraki adımda metaforlar tekrar sıralanarak gözden geçirilmiştir. Burada katılımcıların 62 adet geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir.
2. *Örnek metafor imgesi derleme aşaması*: Bu aşamada katılımcıların ürettikleri metaforlar, 'metaforun konusu', 'kaynağı', kaynak ve konu arasındaki ilişki bakımından incelenmiştir. Bu aşamada metafor kaynağı ve konusu arasında mantıklı ilişki kurulamadığı gerekçesiyle belirlenen 4 veri analizden çıkarılmıştır. Böylece 132 katılımcı tarafından 58 geçerli metafor olduğu tespit edilmiştir.

3. *Kategori geliştirme aşaması*: Katılımcılar tarafından oluşturulan metaforlar 'kaynak ve konu arasındaki ilişki' göz önünde bulundurularak kategoriler geliştirilmiştir. Alanda bu konuyla ilgili yapılan başka bir çalışma olmadığından dolayı birbirine benzeyen metaforlar bir araya getirilerek araştırmacılar tarafından üst kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra ortaya çıkarılan kategoriler ve içerikleri eğitim alanında uzman iki araştırmacıya gönderilerek görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda ortaya çıkan altı kategori ise yol gösteren ve bilgiye ulaştıran bir kaynak olarak sosyal medya bağımlılık yaratan bir unsur olarak sosyal medya, gerçeği yansıtan ve etkileşimi sağlayan bir araç olarak sosyal medya, zaman kaybı olarak sosyal medya, gereksinim olarak sosyal medya ve gizlenme alanı olarak sosyal medya olarak belirlenmiştir.

Ardından geliştirilen metaforlar kendi kategorilerinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın doğruluk ve inandırıcılığını sağlamak için ise, araştırma katılımcılarının düşünceleri herhangi bir yoruma tabi tutulmaksızın olduğu gibi aktarılmıştır. Araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak için kullanılan en önemli iki ölçüt geçerlik ve güvenilirliktir. Elde edilen verilerin detaylı olarak raporlandırılması ve araştırmacının çalışma sonuçlara ne şekilde ulaştığını açıklaması nitel araştırmalarda geçerliğin önemli ölçütleri arasında bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da 6 kavramsal metafor kategorisine nasıl ulaşıldığı detaylı olarak açıklanmıştır. Elde edilen 58 metaforun her biri için ise o metaforu en iyi temsil ettiği düşünülen bir katılımcı metafor imgesi belirlenerek bu imgelerin tamamına araştırmanın bulgular bölümünde yer verilmiş, bu şekilde araştırmanın geçerliği sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmada elde edilen kavramsal kategori kapsamında verilen metaforların belirlenen kavramsal kategoriye sembolize edip etmediğini doğrulamak amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Bu doğrultuda aynı programda bulunan bir öğretim üyesine 58 adet örnek metafor imgesinin alfabetik sıralı listesi ile 6 kavramsal kategorinin özelliklerinin yer aldığı liste verilerek hiçbir metafor dışarıda bırakılmayacak şekilde eşleştirmesi istenmiştir. Daha sonra araştırmacılar yaptığı eşleştirmeler ile uzman tarafından yapılan eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik Formülü = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) ile hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik sonucunun %70'in üzerinde çıkmasının araştırmanın güvenilirliği için geçerli bir oran olduğunu savunmuştur. Bu araştırmaya yönelik yapılan güvenilirlik çalışmasında %95 oranında bir güvenilirlik sağlanmıştır (Güvenirlik=58/58+3=0,95).

Bulgular

Bu bölümde çalışmaya katılan 132 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencisinin sosyal medya hakkındaki görüşleri 3 ana başlık altında sunulmuştur. Bunlar; Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin "sosyal medya" kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar", Sosyal Bilgiler öğrencilerinin geliştirdikleri metafor kategorileri, kategorilerin öğrencilerin sınıf düzeyi bakımından karşılaştırılmasıdır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin “Sosyal Medya” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforlar

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin “Sosyal Medya” Kavramına Yönelik metaforik algılarıyla ilgili veriler analiz edildiğinde Tablo 2’de verilen sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 2

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1, 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medya İçin Oluşturdukları Metaforlar

Oluşturulan Metafor	Frekans (f)	Yüzde (%)	Oluşturulan Metafor	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-Uyuşturucu	17	12,70	30-Kum saati	1	0,70
2-Su	8	6,80	31-Maskeli Balo	1	0,70
3-Dünya	6	4,50	32-Moda akımı	1	0,70
4-Virüs	6	4,50	33-Bedevi	1	0,70
5-Sigara	5	3,70	34-Cadı Kazanı	1	0,70
6-Okyanus	5	3,70	35-Yarış atı	1	0,70
7-Arkadaş	5	3,70	36-Pazar yeri	1	0,70
8-Hırsız	4	3,70	37-Oyuncak	1	0,70
9-Canavar	4	3,70	38-Kasaba	1	0,70
10-Çöp Kutusu	4	3,70	39-Elma kurdu	1	0,70
11- Serum	4	3,70	40-Kartal	1	0,70
12-Örümcek Ağı	3	2,20	41-Çekirdek	1	0,70
13- Gazete	3	2,20	42-Güneş	1	0,70
14-Hapishane	3	2,20	43-Bebek	1	0,70
15-Aptal Kutusu (TV)	3	2,20	44-Baharat	1	0,70
16- Düşman	3	2,20	45-İlistir	1	0,70
17-İdareci	3	2,20	46-Uzay boşluğu	1	0,70
18-Ayna	2	1,50	47-Diktatör	1	0,70
19-Kartopu	2	1,50	48-Gece gündüz	1	0,70
20-Batak	2	1,50	49-Hayat	1	0,70
21-Çikolata	2	1,50	50-Hücre	1	0,70
22- Ağaç	2	1,50	51-Boş sayfa	1	0,70
23-Öğretmen	1	0,70	52-Telgraf teli	1	0,70
24-Lastik	1	0,70	53-Uyku	1	0,70
25-Zurna	1	0,70	54-Ruhsuz Beden	1	0,70
26-İşçi	1	0,70	55-Popüler bir şarkı	1	0,70
27-Organ	1	0,70	56-Volkan	1	0,70
28-Yol	1	0,70	57-Çay	1	0,70
29-Obezite	1	0,70	58-Kitap kapağı	1	0,70

Tablo 2’de görüleceği üzere araştırmaya katılan öğrenciler tarafından “sosyal medya” kavramına yönelik toplam 58 metafor geliştirilmiştir. Katılımcıların % 12.70’sinin (f=17) sosyal medyayı, “uyuşturucu”ya benzettiği görülmektedir. Buna gerekçe olarak da sosyal medyanın “bağımlılık yapan” bir özelliğinin olması açıklamasında bulunmuşlardır. Katılımcıların %6.80’i (f=8) ise geliştirdikleri metaforlar “su” kategorisinde birleşmiştir. Bu görüşte olan öğrenciler ise, sosyal medyayı “su”ya benzetme nedenleri olarak “temel ihtiyaç” olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışında “dünya %4.50 (f=6), virüs %4.50 (f=6), sigara %3.70 (f=5), okyanus %3.70 (f=5), arkadaş %3.70 (f=5), hırsız %3.70 (f=4), canavar %3.70 (f=5), çöp

kutusu %3.70 (f=5), serum %3.70 (f=5)" metaforları sıkça kullanılan metaforlar olmuştur.

Sosyal Bilgiler Öğrencilerinin Geliştirdikleri Metafor Kategorileri

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğrencilerinin oluşturdukları metaforlar Tablo 3'te kendi aralarında 6 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; "yol gösteren ve bilgiye ulaştıran bir kaynak olarak sosyal medya", "bağımlılık yaratan bir unsur olarak sosyal medya", "gerçeği yansıtan ve etkileşimi sağlayan bir araç olarak sosyal medya", "zaman kaybı olarak sosyal medya", "gereksinim olarak sosyal medya" ve "gizlenme alanı olarak sosyal medya" olarak belirlenmiştir. Tablo 3'te Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin geliştirdikleri metafor kategorileri ile bu kategorilerin dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin geliştirdikleri metafor kategorilerinden 'yol gösteren ve bilgiye ulaştıran bir kaynak olarak sosyal medya' kategorisinde 50 öğrenci toplam 24 farklı metafor üretmiş ve bu kategori öğrencilerin en fazla metafor ürettiği kategori olmuştur (%37,70). 'Bağımlılık yaratan bir unsur olarak sosyal medya' kategorisinde ise 38 öğrenci toplam 12 metafor üretirken (%28,70); 'gerçeği yansıtan ve etkileşimi sağlayan bir araç olarak sosyal medya' kategorisinde 15 öğrenci toplam 10 metafor (%11,70) geliştirmiştir. 'Zaman kaybı olarak sosyal medya' kategorisinde 16 öğrenci 6 farklı metafor üretirken; 'gereksinim olarak sosyal medya' kategorisinde ise 12 öğrenci toplam 5 metafor (%9,70) geliştirmiştir. Sosyal medyayı gizlenme alanı olarak gören 1 öğrenci de bu kategoride tek bir metafor (%0,70) üretmiştir.

Yol gösteren ve bilgiye ulaştıran bir kaynak olarak sosyal medya. Tablo 3'e göre "yol gösteren ve bilgiye ulaştıran bir kaynak olarak sosyal medya" kategorisiyle ilgili; dünya, virüs, okyanus, çöp kutusu, serum, gazete, ağaç, kartopu, idareci, yol, diktatör, öğretmen, kitap kapağı, kartal, pazar yeri, telgraf teli, volkan, cadı kazanı, işçi, bedevi, yarış atı, baharat, zurna, lastik metaforları geliştirilmiş ve en fazla metafor geliştirilen kategori olmuştur. Katılımcıların %37.70'si (f=50) bu kategoride toplam 24 farklı metafor geliştirmişlerdir. Katılımcılar tarafından oluşturulan bu kategoriyle ilgili bazı metafor örnekleri aşağıda verilmiştir.

"Sosyal medya dünya gibidir, çünkü uzakları yakın edip anında bilgiye ulaştırır." (K4)

"Sosyal medya yarış atı gibidir, çünkü yarış atları gideceği yolu bilir, eğitilmişlerdir. Sosyal medya kullanıcıları da istediklerine ulaşabilecek tüm yolları bilir." (K23)

"Sosyal medya okyanus gibidir, çünkü sınırları, konusu belli değildir. İçeriği iyi de kötü de olabilir. Bilgileri iyiye kullananlar için denilecek bir şey yok. Fakat kötüye kullanan için o okyanus ölüm tehlikesi yaratabilir." (M13)

"Sosyal medya virüs gibidir, çünkü her türlü bilgi, fikir vb. hızla ve çok geniş kitlelere yayılır." (L3)

"Sosyal medya telgraf telleri gibidir, çünkü kısa sürede dünyanın her yerine hızlı haberleşme ve bilgi gönderme imkanı sağlamaktadır." (N17)

"Sosyal medya baharat gibidir, çünkü her çeşit bilgiyi içinde barındırır." (N22)


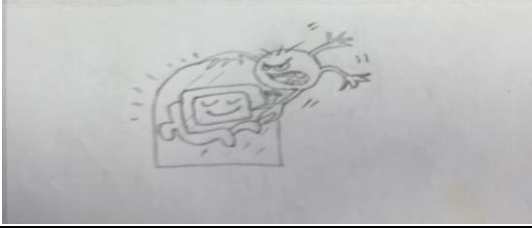
Tablo 3

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1, 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Geliştirdikleri Metafor Kategorileri

Kategoriler	Metafor Adları	Metafor Sayısı	Metafor Frekansı (öğrenci sayısı)	Metafor Yüzdesi (%)
Yol gösteren ve bilgiye ulaştırıcı bir kaynak olarak sosyal medya	Dünya (6), virüs (6), okyanus (5), çöp kutusu (4), serum (4), gazete (3), ağaç (2), kartopu (2), idareci (3), yol (1), diktatör (1), öğretmen (1), kitap kapağı (1), kartal (1), pazar yeri (1), telgraf teli (1), volkan (1), cadı kazanı (1), işçi (1), bedevi (1), yarış atı (1), baharat (1), zurna (1), lastik (1)	24	50	37,70
Bağımlılık yaratan bir unsur olarak sosyal medya	Uyuşturucu (17), sigara (5), örümcek ağı (3), hapisane (3), çikolata (2), bataklık (2), çay (1), çekirdek (1), elma kurdu (1), ruhsuz beden (1), obezite (1), uzay boşluğu (1)	12	38	28,70
Gerçeği yansıtan ve etkileşimi sağlayan bir araç olarak sosyal medya	Arkadaş (5), ayna (2), hayat (1), kasaba (1), ilistir (1), popüler bir şarkı (1), moda akımı (1), gece ve gündüz (1), bebek (1), boş sayfa (1)	10	15	11,70
Zaman kaybı olarak sosyal medya	Hırsız (4), canavar (4), aptal kutusu (TV) (3), düşman (3), kum saati (1), oyuncak (1)	6	16	12,10
Gereksinim olarak sosyal medya	Su (8), organ (1), Uyku (1), güneş (1), hücre (1)	5	12	9,70
Gizlenme alanı olarak sosyal medya	Maskeli Balo (1)	1	1	0,70

Katılımcıların sosyal medya algılarıyla ilgili çizdikleri benzetmeler ve bunlarla ilgili görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Öğrencilerin 'Sosyal Medya' Algılarıyla İlgili Benzetmeleri

Resim	Görüş
1 	"Sosyal medya okyanus gibidir, çünkü sınırları, konusu belli değildir. İçeriği iyi de kötü de olabilir. Bilgileri iyiye kullananlar için denilecek bir şey yok. Fakat kötüye kullanan için o okyanus ölüm tehlikesi yaratabilir." (M13)
2 	"Sosyal medya virüs gibidir, çünkü her türlü bilgi, fikir vb. hızla ve çok geniş kitlelere yayılır." (L3)

Bağımlılık yaratan bir unsur olarak sosyal medya. "Bağımlılık yaratan bir unsur olarak sosyal medya" kategorisinde ise, uyuşturucu, sigara, örümcek ağı, hapisane, çikolata, batak, çay, çekirdek, elma kurdu, ruhsuz beden, obezite, uzay boşluğu metaforları katılımcılar tarafından geliştirilmiştir. Bu kategoride katılımcıların %28,70'i (f=38) toplam 12 farklı metafor geliştirmişlerdir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri oluşturdukları metaforları aşağıda yer alan örneklerdeki gibi tanımlamışlardır.

"Sosyal medya sigara gibidir, çünkü hem insanı kendisine bağlar hem stresi alır hem de insana zarar verir." (K7)

"Sosyal medya uzay boşluğu gibidir, çünkü bir kere içine girince kaybolup gidersin, bir hiç olursun, bir daha da çıkamazsın." (K19)

"Sosyal medya bonzai (uyuşturucu) gibidir, çünkü insanları belli kalıplara sıkıştırarak insanların beyinlerini abluka altına alır, onları sanal dünyaya hapseder ve neticede insanları toplumsal hayattan soyutlar ve bu ileride de insanlar toplumdan soyutlandığı için daha doğrusu kendi kendini soyutladığı için güvensizlik, korku, silik olma düşüncelerine mahkum eder, kendine bağlar." (M7)

"Sosyal medya çay gibidir, çünkü bağımlılık yapar, sürekli istersin." (L17)


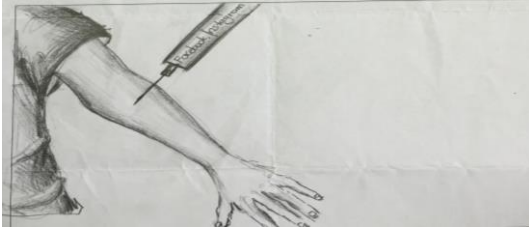
"Sosyal medya örümcek ağı gibidir, çünkü uzaktan fark edemezsiniz fakat ağın içine girdiğinizde sizi yakalar ve siz hareket ettikçe sizi sarmaya başlar. Bunu uzun zamana yaydığınızda ise tüm işlerinizi sosyal ağlar ile yapıyor bulursunuz kendinizi." (N4)

"Sosyal medya elma kurdu gibidir, çünkü içimize girer girmez, aklımıza düşer düşmez bizi kendisine hapseder, sonunda bizi bitirir, işlerimizi yapamaz hale getirir." (N3)

Katılımcıların sosyal medya algılarıyla ilgili çizdikleri benzetmeler ve bunlarla ilgili görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin 'Sosyal Medya' Algılarıyla İlgili Benzetmeleri

Resim	Görüş
1 	"Sosyal medya uzay boşluğu gibidir, çünkü bir kere içine girince kaybolup gidersin, bir hiç olursun, bir daha da çıkamazsın." (K19)
2 	"Sosyal medya bonzai (uyuşturucu) gibidir, çünkü insanları belli kalıplara sıkıştırarak insanların beyinlerini abluka altına alır, onları sanal dünyaya hapseder ve neticede insanları toplumsal hayattan soyutlar ve bu ileride de insanlar toplumdan soyutlandığı için daha doğrusu kendi kendini soyutladığı için güvensizlik, korku, silik olma düşüncelerine mahkûm eder, kendine bağlar." (M7)

Gerçeği yansıtan ve etkileşimi sağlayan bir araç olarak sosyal medya. Bu kategoride oluşturulan metaforlarda sosyal medya; gerçeği yansıtan ve etkileşimi sağlayan bir araç olarak ifade edilmiştir. Oluşturulan metaforlar ise arkadaş, ayna, hayat, kasaba, ilistir, popüler bir şarkı, moda akımı, gece ve gündüz, bebek, boş sayfa olarak belirlenmiştir. Bu kategoride katılımcıların %11,70'si (f=15) toplam 10 farklı metafor geliştirmişlerdir. Katılımcılar tarafından oluşturulan bu kategoriyle ilgili yaptıkları tanımlamalardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

"Sosyal medya kasaba gibidir, çünkü sosyal medya sayesinde mesafeler bir tuş ötede olmakla birlikte ülkelerin, kıtaların birbirleriyle etkileşimi de bu sayede giderek artmakta, kolaylaşmakta ve dünya giderek küçük bir kasaba görüntüsü almaktadır." (K2)

"Sosyal medya moda akımı gibidir, çünkü insanlar çoğunluk ne yaparsa onu yapmaya çalışıyorlar. İstemesen de kendini içinde bulursun. Sosyal medyada insanlar yedikleri, gezdikleri, giydiklerini sergiliyorlar. Bunları görenlerde aynısını yapıyor. İnsanları aynı tipe sokuyor." (K26)

"Sosyal medya arkadaş gibidir, çünkü benim telefonum ve bilgisayarım her şeyim. Hiç benden ayrılmıyorlar. Sabah uyandığında ilk günaydınları onlardan alıyorum." (M3)

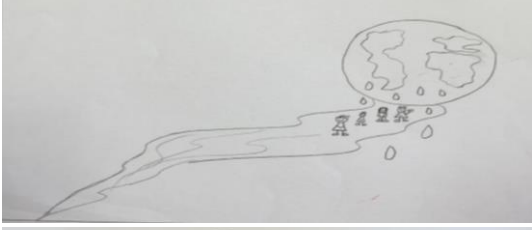

"Sosyal medya ayna gibidir, çünkü sosyal medyanın verdiği haberler insanların onu algıladıkları gibidir. Bu algılama insanın yeri geldi olumlu yeri geldi olumsuz özelliklerini vurgular." (L4)

"Sosyal medya bebek gibidir, çünkü bilinçli bir ebeveyn olursanız olaylar olumlu yani sizin istediğiniz veya olması gerektiği gibi gelişir. Eğer bilinçsiz bir ebeveyn olursanız başta tehlikesiz gibi görünen durumları önemsemezseniz daha sonra kontrol edemez ve faydasından çok zararını görürsünüz." (N16)

"Sosyal medya popüler bir şarkı gibidir, çünkü başkasında gördüğümüzü, duyduğumuzu hemen sosyal medya üzerinde uygularız." (N35)

Katılımcıların sosyal medya algılarıyla ilgili çizdikleri benzetmeler ve bunlarla ilgili görüşleri Tablo 6’te verilmiştir.

Tablo 6
Öğrencilerin ‘Sosyal Medya’ Algılarıyla İlgili Benzetmeleri

Resim	Görüş
1 	“Sosyal medya kasaba gibidir, çünkü sosyal medya sayesinde mesafeler bir tuş ötede olmakla birlikte ülkelerin, kıtaların birbirleriyle etkileşimi de bu sayede giderek artmakta, kolaylaşmakta ve dünya giderek küçük bir kasaba görüntüsü almaktadır.” (K2)
2 	“Sosyal medya moda akımı gibidir, çünkü insanlar çoğunluk ne yaparsa onu yapmaya çalışıyorlar. İstemesen de kendini içinde bulursun. Sosyal medyada insanlar yedikleri, gezdikleri, giydiklerini sergiliyorlar. Bunları görenlerde aynısını yapıyor. İnsanları aynı tipe sokuyor.” (K26)

Zaman kaybı olarak sosyal medya. Bu kategoride hırsız, canavar, aptal kutusu (TV), düşman, kum saati, oyuncak metaforları zaman kaybı olarak sosyal medya kategorisinde bir araya gelmişlerdir. Katılımcıların %12,10’i (f=16) bu kategoride toplam 6 farklı metafor geliştirmişlerdir. Katılımcıların bu kategorideki tanımlamaları aşağıdaki cümlelerle örneklendirilmiştir.

“Sosyal medya hırsız gibidir, çünkü hayatımıza pek bir şey katmamasına rağmen zamanımızın çoğunu bizden çalar ve bir daha o zamanımız geri getirmez.” (K3)

“Sosyal medya aptal kutusu (TV) gibidir, çünkü insanların saatlerce sosyal medyada vakit geçirmelerinin onları aptallaştırdığını düşünüyorum.” (K31)

“Sosyal medya canavar gibidir, çünkü insanlar can sıkıntılarını burada attıkları düşünüyor, ancak zamanlarını öldürüyor.” (M6)

“Sosyal medya kum saati gibidir, çünkü zamanın nasıl geçtiğini anlayamayız.” (L8)

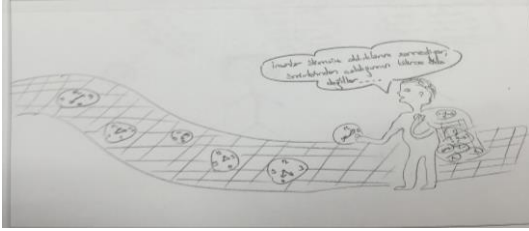

“Sosyal medya oyuncak gibidir, çünkü insanlar oyalanmak, vakit harcamak ya da stres atmak için medyayı takip ederler. Bir de bakmışlar tüm zamanları gitmiş.” (L19)

“Sosyal medya düşman gibidir, çünkü insanlar arasındaki ilişkinin bozulması, iletişimin yok derece denilebilecek seviyeye inmesine neden olmaktadır.” (N33)

Katılımcıların sosyal medya algılarıyla ilgili çizdikleri benzetmeler ve bunlarla ilgili görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin 'Sosyal Medya' Algılarıyla İlgili Benzetmeleri

Resim	Görüş
1 	"Sosyal medya hırsız gibidir, çünkü hayatımıza pek bir şey katmamasına rağmen zamanımızın çoğunu bizden çalar ve bir daha o zamanımız geri getirmez." (K3)
2 	"Sosyal medya canavar gibidir, çünkü insanlar can sıkıntılarını burada attıkları düşünüyor, ancak zamanlarını öldürüyor." (M6)

Gereksinim olarak sosyal medya. Bu kategoride oluşturulan metaforlar, su, organ, uyku, güneş, hücre olarak belirlenmiştir. Katılımcıların %9,70'si (f=12) bu kategoride toplam 5 farklı metafor geliştirmişlerdir. Katılımcılar tarafından oluşturulan bu kategoriyle ilgili bazı metafor örnekleri aşağıda verilmiştir.

"Sosyal medya hücre gibidir, çünkü canlıları oluşturan yapıdır." (K32)

"Organ gibidir, hatta beyin gibidir. Beyin olmadan kendimizi idare edemeyiz. Sosyal medyada olmadan hayat felç olur." (M28)

"Sosyal medya su gibidir, çünkü okulda veya iş hayatında sosyal medyaya her zaman ihtiyaç vardır." (M32)

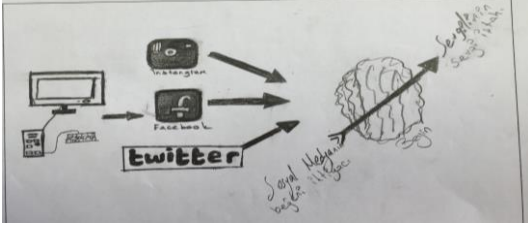
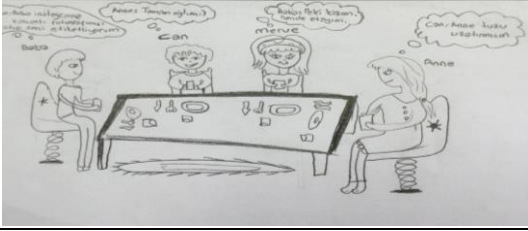
"Sosyal medya uyku gibidir, çünkü insan uykusuz kaldığında nasıl sersem, solgun, bitkin olursa sosyal medya olmadığında da aynı olur." (M35)

"Sosyal medya su, yemek gibidir, çünkü olmadığında insan bunalıma girer, mutlaka olmalıdır." (L20)

"Sosyal medya güneş gibidir, çünkü güneş canlılar için olmazsa olmazdır. Sosyal medya da insanlar için olmazsa olmaz bilgi edinme; bilgiye, habere ulaşmanın en önemli kaynağıdır." (N13)

Katılımcıların sosyal medya algılarıyla ilgili çizdikleri benzetmeler ve bunlarla ilgili görüşleri Tablo 8'te verilmiştir.

Tablo 8
Öğrencilerin 'Sosyal Medya' Algılarıyla İlgili Benzetmeleri

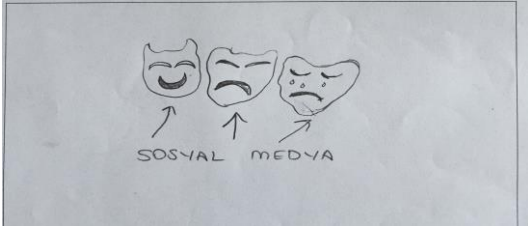
Resim	Görüş
1 	"Organ gibidir, hatta beyin gibidir. Beyin olmadan kendimizi idare edemeyiz. Sosyal medyada olmadan hayat felç olur." (M28)
2 	"Sosyal medya su, yemek gibidir, çünkü olmadığında insan bunalıma girer, mutlaka olmalıdır." (L20)

Gizlenme alanı olarak sosyal medya. Bu kategoride araştırmaya katılan 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencilerinden sadece biri tarafından tek bir metafor (maskeli balo) geliştirilmiştir. Katılımcı N29, gizlenme alanı olarak gördüğü sosyal medyayı şu sözleriyle ifade etmiştir;

"Sosyal medya maskeli balo gibidir, çünkü sosyal medyada insanlar gerçek hayatlarındaki kimliklerinden çok farklı kimliklere bürünebilmekte ve günlük yaşantılarında dile getiremedikleri tüm fikirlerini hiçbir şeyden çekinmeden (ahlak kuralları dahi) söylemektedirler." (N29)

Katılımcıların sosyal medya algılarıyla ilgili çizdikleri benzetmeler ve bunlarla ilgili görüşleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9
Öğrencilerin 'Sosyal Medya' Algılarıyla İlgili Benzetmeleri

Resim	Görüş
1 	"Sosyal medya maskeli balo gibidir, çünkü sosyal medyada insanlar gerçek hayatlarındaki kimliklerinden çok farklı kimliklere bürünebilmekte ve günlük yaşantılarında dile getiremedikleri tüm fikirlerini hiçbir şeyden çekinmeden (ahlak kuralları dahi) söylemektedirler." (N29)

Kategorilerin Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Bakımından Karşılaştırılması

Sosyal Bilgiler öğrencilerinin oluşturdukları metaforlara bağlı olarak geliştirilen 6 kavramsal kategorinin öğrencilerin sınıf düzeyi bakımından dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Altı Kavramsal Kategorinin Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Bakımından Karşılaştırılması

Kategoriler	1. Sınıf (n=37) f (%)	2. Sınıf (n=35) f (%)	3. Sınıf (n=24) f (%)	4. Sınıf (n=36) f (%)
Yol gösteren ve bilgiye ulaştırıcı bir kaynak olarak sosyal medya	10 (%27,70)	14 (%40)	11 (%45,70)	15 (%41,70)
Bağımlılık yaratan bir unsur olarak sosyal medya	15 (%40,70)	6 (%17,10)	4 (%16,70)	13 (%36,10)
Gerçeği yansıtan ve etkileşimi sağlayan bir araç olarak sosyal medya	6 (%16,70)	6 (%17,10)	1 (%4,10)	2 (%5,50)
Zaman kaybı olarak sosyal medya	5 (%13,70)	1 (%2,80)	7 (%29,10)	3 (%8,30)
Gereksinim olarak sosyal medya	1 (%20)	8 (%22,70)	1(%4,10)	2 (%5,50)
Gizlenme alanı olarak sosyal medya				1 (2,70)

Sosyal Bilgiler öğrencilerinin oluşturdukları metaforlara bağlı olarak geliştirilen 6 kavramsal kategorinin öğrencilerin sınıf düzeyi bakımından dağılımının gösterildiği Tablo 5'te ise, araştırmaya katılan 1. sınıf öğrencileri en fazla (%40,70) "bağımlılık yaratan bir unsur olarak sosyal medya" kategorisinde yoğunlaştığı, en az (%20) ise "gereksinim olarak sosyal medya" kategorisine metafor geliştirdikleri görülmüştür. 2. sınıflar ise en fazla (%40) "yol gösteren ve bilgiye ulaştırıcı bir kaynak olarak sosyal medya", en az (%2,80) "zaman kaybı olarak sosyal medya" kategorilerine metafor geliştirirken; araştırmaya katılan 3. sınıfların en fazla (%45,70) "yol gösteren ve bilgiye ulaştırıcı bir kaynak olarak sosyal medya", en az (%4,10) "gerçeği yansıtan ve etkileşimi sağlayan bir araç olarak sosyal medya" ile "gereksinim olarak sosyal medya" kategorilerine metafor geliştirdikleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 4. sınıf öğrencilerinin de en fazla (%41,70) ile "yol gösteren ve bilgiye ulaştırıcı bir kaynak olarak sosyal medya" kategorisinde yoğunlaştığı, en az ise (%2,70) "gizlenme alanı olarak sosyal medya" kategorisinde yer aldıkları çalışma sonunda tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İletişim teknolojilerinin hızla gelişmesiyle birlikte hayatımızda giderek önemi artan ve vazgeçilmezler arasına giren sosyal medya, kullanıcıların kendilerini interaktif ortamda ifade ettikleri bir çeşit sanal medyadır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından "sosyal medya" kavramına yönelik toplam 58 metafor geliştirilmiştir. Katılımcılar sosyal medyayı en fazla (%12,70/f=17) "uyuşturucu"ya benzetirken; en az yoğunlaştıkları metaforlar "öğretmen, lastik, zurna, işçi, organ, yol, obezite, kum saati, maskeli balo, moda akımı, bedevi, cadı kazanı, yarış atı, pazar yeri, oyuncak, kasaba, elma kurdu, kartal, çekirdek, güneş, bebek, baharat, ilistir,

uzay boşluğu, diktatör, gece gündüz, hayat, hücre, boş sayfa, telgraf teli, uyku, ruhsuz beden, popüler bir şarkı, volkan, çay, kitap kapağı" (%0,70/f=1) olmuştur. Bu metaforlardan hareketle katılımcılar sosyal medya kavramını birden fazla sembolik kavramla ifade ederek farklı düşünüş tarzlarını sergilemişlerdir. Nitekim sosyal medya insanların bir yandan iletişim ve bilgi paylaşımını olumlu yönden etkilerken diğer taraftan toplumdaki soyutlanma, psikolojik (depresyon) ve fizyolojik (uyku eksikliği) vb. sorunlar yaratarak insanlara birçok yönden olumsuz etkileri olabilmektedir. Özellikle günümüz üniversite gençliği toplumsal olanakların çoğuna sahip olma bakımından birçok fırsatı elinde bulundurmakta ve bu fırsatları da istedikleri yönde kullanabilmektedirler (Akıncı-Vural ve Bat, 2010; Koçoğlu, 2014). Dolayısıyla katılımcıların sosyal medyadan farklı düzeylerde etkilenmeleri ve onu algılama biçimlerinde farklılıklar görülmesi olağandır.

Sosyal medyanın insanlar tarafından nasıl algılandığını belirlemek amacıyla da birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan pek çok çalışmada genelde sosyal medyanın bilgiye ulaştırıcı, yol gösteren ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi destekleyen bir uygulama olduğu vurgulanmıştır (Bruce, 1999; Hazar, 2011; Honeycutt ve Herring 2009; Manzo, 2009; McCool, 2011). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medya algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada da katılımcıların %37,70'i yapılan çalışmalarla aynı doğrultuda sosyal medyayı yol gösterici ve bilgiye ulaştırıcı bir kaynak olarak ifade etmişlerdir. Ancak öğrencilerin büyük bir bölümü sosyal medyayı bilgiye ulaşmada bir araç olarak görürken gereksiz bilgi yığınına sebebiyet verdiklerini de vurgulamışlardır. Gelişen teknoloji ve internetin sunduğu olanaklar sayesinde gündelik hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelen sosyal medya, bilgi kaynaklarına hızlı ulaşma, dünyadaki gelişmelerden anında haberdar olma, yakınımızda olmayan kişilerle hızlı haber alışverişini sağlama gibi birçok kolaylaştırıcı işleve sahipken, yüz yüze ilişkilerin azalmasına, kitap okuma alışkanlığının yok olmasına, çok fazla zamanın harcanmasına sebebiyet vermektedir. Teknolojinin günümüzde kolay ulaşılabilir olması yeni bir bağımlılık türü olarak nitelenebilecek internete ve dolayısıyla sosyal medya ağlarına bağımlılığın yol açmaya başlamıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının özellikle 1. sınıf öğrencilerinin (%40,70), sosyal medyayı yoğun bir şekilde kullanmaya devam ederken aslında bu durumunun farkında olarak sosyal medyayı bağımlılık yaratan bir unsur olarak tasvir eden metaforlar geliştirdikleri görülmüştür. Benzer şekilde Hazar (2011) çalışmasında 1. sınıf öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarını diğer sınıflara oranla daha çok yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin özellikle 1. sınıfta üniversite öğrenimi için yaşadıkları şehirden ayrılmaları nedeniyle buldukları şehirde yeni bir sosyal çevre kuramamaları, yine diğer içsel ve çevresel nedenlerle sosyal yaşamdan kopmaları onların sosyal medyaya daha fazla ihtiyaç duymalarına ve sosyal medyada daha fazla vakit geçirmelerine neden olduğu düşünülebilir. Aynı doğrultuda Kubey, Lavin ve Barrows (2001) da istedikleri gibi sosyal ilişki kuramayan ve engeller yaşayan bireylerin yeni sosyal ilişkiler oluşturmak ve sürdürmek için sıklıkla internete başvurdukları ve interneti yüz-yüze iletişimin yerine koyduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda internet kullanımının yalnızlığa neden olabileceği görüşünü öne süren Morahan-Martin'e (1999) göre, internet kullanımı öncelikle sosyal ilişkilerde gerçek yaşamın yerini almakta, böylece kullanıcıları yalnızlığa itmektedir. Yine Kandell (1998) yapmış olduğu çalışmada

üniversite öğrencilerinin diğer öğrencilerden daha fazla internet bağımlısı olduğunu belirtmektedir. Buna gerekçe olarak da üniversite öğrencilerinin evlerinden uzakta yaşamaları ve mevcut eğitim sisteminin de öğrencileri internete dolayısıyla sosyal ağlara yönlendirdiğini göstermişlerdir. 1. sınıf öğrencilerinden sonra, çalışmada sosyal medyayı bağımlılık yaratan bir unsur olarak en fazla 4. sınıf öğrencilerinin tasvir ettikleri tespit edilmiştir. 4. sınıf öğrencileri bir yandan lisans eğitimlerindeki dersleri bitirmeye çalışırken diğer taraftan da kaygılı, umutsuz ve yoğun bir biçimde KPSS hazırlıklarına devam etmektedirler. Sezgin ve Duran'ın (2011) çalışmasında özellikle KPSS'nin 4. sınıf öğrencilerin çevreyle iletişimlerini, sosyal ilişkilerini ve sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılımlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda KPSS'nin 4. sınıf öğrencileri üzerinde psikolojik baskı oluşturması öğrencilerin kendilerini rahatlatma ve sınav psikolojisinden biraz olsun uzaklaşmak için sosyal medyaya yöneldikleri ve zaman içerisinde de sosyal medyada daha fazla zaman geçirmeleri nedeniyle sosyal medyayı bağımlılık olarak gördükleri düşünülebilir.

Araştırmada yine sosyal medyanın gerçeği yansıtan ve etkileşimi sağlayan bir araç olduğuna dair katılımcılar tarafından metaforlar geliştirilmiştir. Bu kategoride katılımcılar (%11,70'i) sosyal medyanın gerçeği yansıttığına özellikle vurgu yapmışlardır. Ancak bilindiği üzere medyanın hızlı gelişmesiyle birlikte aile, okul, öğretmen, kitap ve diğer bilgi kaynakları artık günümüzde eski rollerini korumakta güçlük çekmektedirler. Bu bağlamda medya kanalıyla elde edilen bilgilerin doğru ve güvenilir olduğunu teyit edip olgusal gerçekleri yansıtmadığına dikkat edilmelidir. Çünkü sayısız internet sitesi, televizyon, gazete ve radyo kuruluşları aracılığıyla bilgi akışı sağlanmakta, bu da bilginin hızla yayılmasına, doğruluğu üzerinde de şüpheler uyandırmasına sebep olmaktadır.

Kert ve Kert (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda da bu araştırmanın sonucuyla paralel olarak sosyal medyanın öğrencilerin gereğinden fazla zamanını aldığı saptanmıştır. Öğrencilerin %12'si bu konuda ortak görüş belirtmektedirler. Bu bulgu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Yine Akıncı-Vural ve Bat'ın (2010) çalışmalarında da sosyal medya en fazla "zaman geçirmek" amacıyla kullanılmaktadır (%31,00). Youth Insight adlı araştırma şirketi tarafından gerçekleştirilen "sosyal medya araştırması" gençlerin sosyal medya kullanım saatlerinin arttığını ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre gençlerin 25 saat hafta içi, 25 saat hafta sonu olmak üzere haftada toplam 50 saatlerini sosyal medyada geçirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin %71'i en çok 20:00 - 02:00 saatleri arasında sosyal ağlarda aktif oldukları belirlenmiştir (Youth Insight Sosyal Medya Araştırması, 2011).

İnsanların mutlu bir hayat sürdürebilmeleri için temel ve sosyal ihtiyaçlarının giderilmesi gerekmektedir. Araştırma da katılımcılar (%9,70'i) sosyal medyayı bir gereksinim olarak görmüş ve onu yaşamın ayrılmaz bir parçası haline geldiğini ifade eden metaforlar geliştirmişlerdir. Günümüzde bilginin önemi ve yaşam boyu öğrenmeye duyulan gereksinim her geçen gün artmaktadır. Bu bağlamda özellikle sağlık, eğitim, kültür vb. alanlarda internet kaynakları ve özellikle sosyal medya ilk başvuru kaynağı haline gelmiştir. Bunun yanı sıra kısa zamanda organize olmayı kolaylaştırması, bireyler arasında iletişimi artırması, fikirlerin hızla yayılması ve iletişim maliyetinin düşük olması sosyal medyanın insanlar arasında

ihtiyaç olarak görülmesini kolaylaştırarak onları sosyal medyada daha fazla zaman geçirmelerine teşvik etmiştir. Bu bağlamda doğru kullanılmadığı takdirde bağımlılığa ideal ortam hazırladığı düşünülebilir. Bu ölçüde etki gücüne sahip sosyal medya içeriklerinin bağımlılık yaptığı bilinmeli ve bu bilinçle hareket edilerek gerektiği kadar takip edilmelidir.

Birey sosyalleşme adı altında kişilerle olan iletişimi sonucu, kendini kişilere olduğundan farklı şekilde yansıtmaya ihtiyacı duyabilmektedir. Bunda kişinin kendini hedef seçtiği gruba kabul ettirme ve uzağa itilmeme isteği ön plandadır (Cüceloğlu, 2014; Özkan, 2013). Araştırmada da yalnızca 1 katılımcı sosyal medyayı gizlenme alanı olarak gördüğünü ifade etmiş, başkalarının bizi nasıl gördüğünün daha önemli olduğunu vurgulamıştır. Sosyal medya kullanıcıların ismini, cinsiyetini, toplumsal rol ve statüsünü gizleyerek sanal kimliklerle daha önce yüz yüze iletişim kurmadığı insanlarla ilişki kurmasına fırsat tanır. Elbette iletişim içinde bulunulan insanların birbirlerini nasıl algıladıkları önemlidir. Ancak sosyal medya aracılığıyla insanların algılarını olumlu ya da olumsuz yönde değiştirebilmek için gerçek dışı kimliklere bürünüp aldatıcı davranışlardan kaçınmak sağlıklı iletişim kurabilmek için önemlidir.

Sosyal medyaya yönelik olumsuz olarak geliştirilen metaforlar sosyolojik açıdan incelenerek öğrencilerin büyük bir bölümünde olumsuz bir izlenim bırakmasının sebepleri araştırılmalıdır. İnsan üzerindeki etkileri bilinmesi, öğretmen adaylarının da bunun farkında olmalarına rağmen dünyada bir akım haline dönüşen sosyal medyadan uzak kalamamaları incelenmeye değer bir konu olarak karşımızda durmaktadır. Bu çalışmanın bir benzerinin aktif olarak görev yapan öğretmenlere de uygulanmasının ve öğretmenlerin sosyal ağları ne sıklıkla ve hangi amaçlar doğrultusunda kullandıklarının belirlenmesinin de karşılaştırma yapmak adına alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akçalı İçin, S. (2009). *Çocuk ve medya*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akıncı-Vural, Z. B. ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma, *Journal of Yaşar University*, 20(5), 3348-3382.
- Arslan, A. (2004). Medyanın birey, toplum ve kültür üzerine etkileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Atıcı, B. (2010). Sosyal bilgi inşasına dayalı sanal öğrenme çevrelerinin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 41-54.
- Aydeniz, H. (2011). *Medyayı tanımak*. İstanbul: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Barış, E. (2011). *Yeni medya ve sosyal hareketler*. <http://ekitap.alternatifbilisim.org/files/cesur-yeni-medya.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Barış, F. M. ve Tosun, N. (2013). Sosyal ağ ve e-portfolyo entegrasyonu: Facebook örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 122-129.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Blank, G. ve Reisdorf, B. C. (2012). The participatory web. *Information, Communication, Society, Oxford Internet Institute*, 15(4), 537-554.
<https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.665935>
- Boyd-Barret, O. ve Braham, P. (2013). *Media, knowledge and power*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315002712>
- Bruce, H. (1999). Perceptions of the internet: What people think when they search the Internet for information. *Internet Research: Electronic Networking Applications and Policy*, 9(3), 187-199. <https://doi.org/10.1108/10662249910274575>
- Büyüksen, E. (2009). Türkiye’de sosyal ağların yeri ve sosyal medyaya bakış. XIV. *Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri*. <http://www.seokursu.com.tr/turkiyede-sosyal-aglarin-yeri.pdf>. adresinden erişilmiştir.
- Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan insana*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Dabbagh, N. ve Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Das, R. (2010). The task of interpretation. Converging perspectives in audience research and digital literacies. Estonya: Tartu University Press.
- Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2011). Aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek ve siber mağduriyet: Yapısal eşitlik modeliyle bir inceleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-15.
- Gürbüz, G. (2014). *Sosyal medya ve demokrasi ilişkisi: Türkiye’de sosyal medyanın katılımcı demokrasiye etkisi üzerine bir alan araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güz, N. (1996). Türk basınında gündem oluşturma. *Yeni Türkiye Medya Özel Sayısı*, 2(12), 982-983.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı-bir alan çalışması. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32, 151-173.
- Honeycutt, C. ve Herring, S. C. (2009). *Beyond microblogging: Conversation and collaboration via twitter*. Proceedings of the Forty-Second Hawai’i International Conference on System Science: Los Alamitos.
- Jakubowicz, K. (2009). *A new notion of media? 1st council of europe conference of ministers responsible for media and new communication services*.
http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/media/Doc/New_Notion_Media_en.pdf. adresinden erişilmiştir.
- Kandell, J. (1998). Internet addiction on campus the vulnerability of college students. *Cyberpsychology and Behavior*, 1, 46-59. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.11>
- Kaplan, A. M. ve Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! the challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
<https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Kaya, R. (1999). *Medya gücü ve demokratik kurumlar*. İstanbul: Afa Yayıncılık.
- Kert, A. ve Kert, S. B. (2010). The usage potential of social network sites for educational purposes. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 486-507.

- Kietzmann, J. H., K. Hermkens, I. P. McCarthy ve B. S. Silvestre (2011). Social media? get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons*, 54(3), 241-251. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2011.01.005>.
- Klieber, P. (2009). Document classification through data mining social media networks. Stetson University. Erişim Tarihi (02.04.2017). <http://digital.archives.stetson.edu/cdm/ref/collection/Research/id/2097> adresinden alınmıştır.
- Kocadaş, B. (2005). Kültür ve medya. *Bilig*, 34, 1-13.
- Koçoğlu, E. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Öğrenci Algıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 207-227.
- Koçoğlu, E. (2017). Perceptions of teacher candidates about social network usage levels in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 12(4), 230-238. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.3097>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis*. London: Sage Publications.
- Kubey R. W., Lavin M. J. ve Barrows J. R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. *Journal of Communication*, 5, 366-382. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2001.tb02885.x>.
- Manzo, K. K. (2009). Twitter lessons in 140 characters or less. *Education Week*. 29(8), 1-14.
- McCool, L. B. (2011). *Pedagogical use of twitter in the university classroom* (Unpublished Master's Thesis). Iowa State University, Ames, Iowa.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. CA: Sage Publications.
- Morahan-Martin, J. M. (1999). The relationship between loneliness and internet use and abuse. *Cyberpsychol Behavior*, 2, 431-439. <https://doi.org/10.1089/cpb.1999.2.431>.
- O'Keeffe, G. S. ve Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, *Adolescents and Families*. *Pediatrics*, 127(4), 800-804. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-0054>
- Özdemir, S. (1998). *Medya emperyalizmi ve küreselleşme*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Özkan, N. P. (2013). Sosyal ağ kullanıcılarının e-sosyalleşme sürecindeki kimlik yapılandırma süreçleri. <http://www.cmdconf.net/2013/makale/PDF/88.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Öztürk, M. ve Akgün, Ö. E. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerini kullanma amaçları ve bu sitelerin eğitimlerinde kullanılması ile ilgili görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 49-67.
- Palabıyıkoglu, R. (1997). Medya ve şiddet. *Kriz Dergisi*, 5(2), 123-126. <https://doi.org/10.1501/0000876>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research ve evaluation methods*. CA: Sage Publications.
- Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M, Herman, J. ve Witty, J. V. (2010). Findings on facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 134-140. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.03.002>.
- Rogge, U. J. (1989). *Televizyon video delilleri*. (L. Çalışkan, Çev.). İstanbul: Afa Yayıncılık.
- Selwyn, N. (2012). *Social media in higher education*. In Gladman, A. (Ed.), *The Europa world of learning* (pp. 1-9). London, UK: Routledge.

- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 9-22.
- Subrahmanyam, K. (2013). Ergenlerde yeni medya kullanımının etkileri/sosyal etkiler ve beliren bilişsel etkiler. I. *Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı 2*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şahin, M., Sarı, S. V., Özer, Ö. ve Er, S. H. (2010). Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma durumlarına ilişkin görüşleri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 257-270.
- Şişman-Eren, E. (2014). Sosyal medya kullanım amaçları ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 230-243.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanımlarına yönelik bir araştırma. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 851-870.
<http://dx.doi.org/10.14225/Joh474>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Youth Insight Sosyal Medya Araştırması. (2011). <http://sosyalmedya.co/youth-insight-arastirma-turkiye/> adresinden erişilmiştir.

Summary

Introduction

Although social media does not make any educational promises to people, it is a source frequently employed especially to reach information and meet people's various social needs in social life. While everyday another study is conducted in the field regarding the social networks, which are very popular especially among youngsters, development processes, and their negative and positive effects on society, there exist a few studies showing how young people use these networks and their views on the effects of these networks. On the other hand, there exists almost no study which analyzes the thoughts of Social Studies preservice teachers, for whom the society has great expectations about the conscious use of social networks which are used by even primary school students. To this end, this study was designed to understand how Ondokuz Mayıs University Social Studies preservice teachers perceive and define the concept of "social media".

Method

The participants of the study are freshmen, sophomores, junior and seniors studying at Ondokuz Mayıs University in Social Studies during the fall semester of 2014-2015 academic year. Qualitative research methods were used in the study where participants were asked to complete statements such as 'Social networks are like because', and this raw data constituted the basic source of data for the research. The data was processed for content analysis, one of the commonly used techniques in qualitative data analysis.

Results and Discussion

According to results derived from findings, a total of 58 valid metaphors were developed. These metaphors can be grouped in six different conceptual categories in the light of their common features. Of these categories, 78% are represented by 'social networks as guiding sources of information', 'social networks as elements of addiction', and 'social networks as implements reflecting the truth and ensuring interaction'. Further, despite the similarities in the six conceptual categories reflecting the participants' years of studies, their overall perceptions of social networks are rather negative in general.

In this study which aimed to find out the social media perceptions of Social Studies preservice teachers, 37.7% of the participants stated that social media was a guiding source which enabled them to reach information, which was in parallel with the studies conducted (Honeycutt ve Herring 2009; Hazar, 2011; Manzo, 2009; McCool, 2011; Bruce, 1999). However, while the majority of students viewed social media as a tool to reach information, they also emphasized that it caused unnecessary mass of information. It was found that especially the first year students (40.7%) who participated in the study developed metaphors describing social media as a factor, which created dependency while continuing to use social media extensively and being aware of this situation at the same time. Similarly, Hazar (2011) stated in his study that first year students had more dependency on social media when compared with students in their second, third and fourth years. Kert and Kert's (2010) study also found that students spent much more time than actually needed on social media, which was in parallel with the results of this study. Based on the results of this study, it can be recommended that the metaphors developed negatively against the social media are to be analyzed sociologically and the reasons why it has a negative impression on the majority of students should be explored.

Authors' Biodata / Yazar Bilgileri

Şule EGÜZ İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü'nde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Şule Egüz is an doctor at Inonu University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Studies Education.

Alper KESTEN Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü'nde doçent doktor olarak görev yapmaktadır.

Alper Kesten is an associate professor at Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Studies Education.

Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Üzerine Bir Araştırma¹

Halil İbrahim Yıldırım²

Feride Karataş³

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: May 14/
14 Mayıs 2018

Accepted/Kabul Tarihi: August
5/5 Ağustos 2018

Page numbers/Sayfa No: 241–268

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: halily@gazi.edu.tr



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2018 by
Cumhuriyet University, Faculty
of Education. All rights reserved.

Öz

Bu araştırma ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye ilişkin motivasyon düzeylerini incelemek, motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek ve cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, aile gelir düzeyi, fen dersini sevme düzeyi, derse katılım düzeyi, laboratuvarın kullanılma sıklığı, deney - etkinlik yapma sıklığı değişkenlerine göre fen öğrenmeye yönelik motivasyon puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırarak motivasyon düzeyinin geliştirilmesine yönelik öneri sunmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma 2015 - 2016 öğretim yılında Ankara'da bulunan sekiz devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 1629 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler "Fen Öğrenmeye İlişkin Motivasyon Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız Gruplar İçin *t*-Testi, İlişkisiz Örneklemelere Yönelik Tek Faktörlü Varyans Analizi ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda laboratuvar kullanma sıklığı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre ortaokul öğrencilerinin fen dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir. Buna ilaveten cinsiyet, fen dersini sevme düzeyi, deney - etkinlik yapma sıklığı ve derse katılım düzeyi değişkenlerine göre motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada 5. sınıftan 8. sınıfa doğru motivasyon düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu ve motivasyon ile başarı arasında pozitif yönde anlamlı yüksek düzeyde ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, başarı, fen eğitimi, ortaokul öğrencisi, fen öğrenmeye yönelik motivasyon

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Yıldırım, H.İ. ve Karataş, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(3), 241–268.
<http://dx.doi.org/10.30703/cije.423383>

¹ Bu araştırmanın özet bölümü 21-24 Nisan 2016 tarihinde gerçekleştirilen 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye
Assist. Prof., Gazi University, Gazi Education Faculty, Ankara/Turkey
e-mail: halily@gazi.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8836-8349>

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye
Master Student, Gazi University, Gazi Education Faculty, Ankara/Turkey
e-mail: feridekansiz@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9840-1424>

An Investigation into the Secondary School Students' Motivation toward Science Learning

Abstract

The present study was conducted to investigate motivation levels of 5th, 6th, 7th and 8th grade students from a secondary school toward science learning; to determine the correlation between motivation and academic success; to offer a suggestion for improving their levels of motivation by investigating whether there is a significant difference between the scores of motivation towards science learning with respect to the some variables such as gender, mother education, father education, mother working status, household income, their liking for science courses, participation level to science course, laboratory usage and experiment-activity frequency. A survey model is used in the research. The research was conducted among 1629 students from eight public secondary schools in Ankara City over the course of 2015-2016 academic years. "The Scale for Motivation toward Science Learning" was used to determine the motivation level of students. Independent Samples t-Test, One-Way ANOVA and Pearson Correlation Coefficient were used to analyze the data. As a result of the study, it was determined that laboratory usage frequency, mother education, father education, mother working status and household income level variables were not statistically significant for secondary school students' motivation levels. Furthermore, it was concluded that gender, students' liking for science courses, frequency of experiment - activity and participation level to science course variables were statistically significant for their motivation level. In addition, it was concluded that motivation decreases from 5th to 8th grade significantly and a positive and statistically significant correlation was found between motivation and success.

Keywords: Motivation, success, science education, secondary school students, motivation toward science learning

Giriş

2013 ve 2017 yıllarında yenilenen ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programları incelendiğinde öğretim sürecinde fen okuryazarı bireyler yetiştirilmesinin vizyon olarak vurgulandığı görülmektedir. Öğrencilerin fen okuryazarı olması vizyonunun gerçekleştirilebilmesi için Bilgi, Beceri, Duyuş, Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre öğrenme alanlarına öğretim programında yer verilmiştir. Duyuş öğrenme alanında öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen beceriler arasında motivasyona da yer verildiği görülmektedir (MEB, 2013; 2017). Çünkü motivasyon öğrenmeyi etkileyen önemli duyuşsal faktörlerden biridir (Akbaba, 2006; Akkaya, 2012; Arıkil ve Yorgancı, 2012; Aydın, 2007; Azizoğlu ve Çetin, 2009; Budak, 2016; Güvendik, 2010; Kingır ve Yazıcı, 2007; Lazowski ve Hulleman, 2016; Mehdiyev, Uğurlu ve Usta (2017), Selçuk, 2000; Seyis, 2011; Sezgin Saf, 2011; Schunk, 2014; Uzun ve Keleş, 2012; Yıldırım ve Kansız, 2018; Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş, 2007). Literatürde yer alan bazı araştırmalarda eğitimin bilişsel süreçler kadar motivasyonu sağlayıcı unsurları da içermesi gerektiği vurgulanmaktadır (Anderman and Young, 1994; Dede ve Yaman, 2008; Lee and Brophy, 1996; Pintrich, 2003; Pintrich, Marx and Boyle, 1993; Yenice, Saydam ve Telli, 2012).

Motivasyon Kavramı ve Önemi

Motivasyonun insan için önemi, yakıtın (benzin, mazot vb.) otomobil için önemine benzetilmektedir. Motivasyon insanı hareket ettiren, davranışa enerji ve yön veren bir güç olup insanı etkilemesiyle bir hedef için harekete geçirir. Motivasyon istek,

arzu, ihtiyaç, dürtü ve ilgiyi içine alan bir kavramdır (Selçuk, 2000; Yıldız, 2010). Motivasyon öğrenci ve öğrenme açısından, öğrencinin öğrenmeye istek duymasını sağlayan çabanın yönüdür. Motivasyon genel bir yapıdan ziyade derslere, konulara, alanlara göre farklılaşmaktadır (Yıldız, 2010). Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından motivasyonun Türkçe karşılığı isteklendirme ve güdüleme olarak belirtilmiş, anlamı ise harekete sevk etmek, harekete yönelten içsel güç ve itici kuvvet biçiminde açıklanmıştır (TDK, 2016). Davranışın gerçekleştirilmesinde ve davranışın gerçekleştirilme düzeyinde etkili faktörlerden biri olan motivasyon kavramı Abell and Lederman (2007) tarafından “Öğrencileri harekete geçiren, yön veren ve davranışlarının devam etmesini sağlayan içsel bir durum” olarak açıklanmıştır. Schunk, Meece and Pintrich’e (2013) göre ise “motivasyon bireyi davranışa yönlendiren, davranışın şiddetini belirleyen ve davranışın sürdürülmesini sağlayan güçtür”. Pintrich and Schunk’a (1996) göre “motivasyon, amaca yönelik aktivitenin harekete geçirildiği ve devam ettirildiği bir süreç” olarak ifade edilmiştir.

Öğrenme ve Öğretimde Motivasyon

Motivasyon öğrenme ve öğretme ortamında önemli bir yere sahiptir (Arıkil ve Yorgancı, 2012). “Motive olmuş bir öğrencinin enerjisi yüksektir ve öğrenme sırasında davranışlarının nasıl yönleneceği bellidir” (Dellal ve Günak, 2009). Pintrich and Schunk (1996) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin performanslarına, niçin ve nasıl öğrendikleri üzerine motivasyonun etkisi olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca motivasyon bireylerin öğreniminde ne kadar çaba harcayacaklarını belirlemektedir (Aydın, 2009). Motivasyon ile öğrenme birbiriyle çok yakından ilişkilidir. Karcı ve Gündoğdu (2018) yaptığı çalışmada öğrenmedeki önemli problemlerden biri olarak motivasyon eksikliği olduğunu vurgulamıştır.

Yapılan araştırmalar fen derslerinde motivasyonun önemli duyuşsal faktörlerden birisi olduğunu göstermektedir (Uzun ve Keleş, 2012). “Özellikle fen bilimleri gibi öğrencilerin bilişsel anlamda güçlükler yaşadığı alanlarda, motivasyon anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine önemli katkı sağlamaktadır” (Güvercin, Tekkaya ve Sungur, 2010). Pintrich vd. (1993) tarafından yapılan çalışmada motivasyonun fen kavramlarının yapılandırılmasına, kavramların öğrenilme nedenlerinin ve öğrenmenin öneminin farkına varılmasına ve özyeterliğe etkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Fen öğrenmeye ilişkin motivasyon, öğrencilerin kişisel özelliklerinden, öğrenme stillerinden, öğretim yöntemleri ve tekniklerinden, öğrenme ortamından, öğretmen ve öğrencilerin bireysel özelliklerinden ve öğretim programından etkilenmektedir (Azizoğlu ve Çetin, 2009; Lee and Brophy, 1996; Ng, Soon and Fong, 2010; Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş, 2007). Bu bağlamda öğretim sürecinde beklenen hedeflere ulaşılmasında öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, tasarlanması ve uygulanmasında öğrencilerin motivasyonları ve motivasyonlarını etkileyen değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir.

Motivasyonel inançların öğrenme sürecini doğrudan etkilemesi nedeniyle, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Şenler, 2014). Başarı için güdülenme olmazsa olmaz bir ön şarttır (Selçuk, 2000). Öğrenci, motive olduğu ölçüde başarılı olmaktadır. Motivasyon akademik başarıyla ilişkilendirilen ve öğrencilerin başarı düzeylerini artırmada önemli yere sahip olan bir değişkendir

(Azizoğlu ve Çetin, 2009; Akbaba, 2006; Aydın, 2009; Özbaşı, Cevahir ve Özdemir, 2018; Seyis, 2011; Yazıcı ve Kınır, 2007). Genelde düşük başarının nedeni de düşük motivasyondur (Güvendik, 2010). Buna ilaveten literatür incelendiğinde, öğrenmeye yönelik motivasyonun azalmasının doğrudan ya da dolaylı bir şekilde öğrencilerin başarılarını etkilediğini vurgulayan çalışmalar görülmektedir (Akpınar, Batdı ve Dönder, 2013; Alkan ve Bayri, 2017; Anderman and Midgley, 1997; Azizoğlu ve Çetin, 2009; Demir, Öztürk ve Dökme, 2012; George, 2006; Urdan and Midgley, 2003; Uzun ve Keleş, 2012; Wigfield and Wentzel, 2007; Yenice vd., 2012; Yıldırım ve Kansız, 2018; Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş, 2007). Meriç (2012) tarafından literatür taraması şeklinde yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenciler ile etkili iletişim kuramamasından kaynaklanan motivasyon eksikliğinin, fen başarısını etkileyen önemli faktörler içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Azizoğlu ve Çetin'in (2009) yaptığı araştırmada bireylerin derse karşı motivasyonlarının farklılık gösterdiği ve bu durumun farklı düzeylerde fen başarılarına neden olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle öğrenme esnasında motivasyon dikkatle incelenmeli ve öğrencinin motivasyonunu etkileyen unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır (Güvendik, 2010).

Öğretim Sürecinde Motivasyon Neden Ölçülmelidir?

En düşük seviyeden en yüksek öğrenim seviyesine kadar okullarda öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük sorunlardan biri öğrencilerin düşük motivasyon seviyelerine sahip olmalarıdır. Öğrencilerin yaşadıkları bu problemler, üniversite seviyesinde de kalıcı bir sorun olmaya devam etmektedir (İnaltun, 2013). "Fen Bilimlerindeki çoğu kavramın öğrenciler tarafından zor anlaşılması, öğrencilerin derse olan motivasyonunu azaltmaktadır. Bu sebeple fen bilimleri öğretmeni motivasyon kavramını iyi anlamalı ve motivasyonu artırmak için nasıl bir strateji izlemesi gerektiğini iyi bilmelidir" (Soykan ve Kahyaoglu, 2014). Akçakın (2018), Ataman (2017), Cengiz ve Ogan Bekiroğlu (2017), Ergin ve Karataş (2018), Tuan, Chin and Shieh (2005), Uzun ve Keleş (2010), Yıldırım ve Kansız (2018) tarafından yapılan çalışmalarda motivasyon seviyeleri ve motivasyonu etkileyen değişkenlerin belirlenmesinin önemli ve faydalı olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda bu çalışma ile motivasyonu etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olunmasının, motivasyonun geliştirilmesi açısından öğretmen, veli ve öğrencilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

2004 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında da öğrenme - öğretme sürecinin öz güveni ve motivasyonu artırıcı özelliğe sahip olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2006). 2013 ve 2017 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen beceriler arasında duyuşsal öğrenme alanı içinde motivasyona da yer verildiği görülmektedir (MEB, 2013; 2017). Ayrıca 2004, 2013 ve 2017 yıllarında yayınlanan fen dersi öğretim programlarına göre bireylerin fen okuryazarı olacak şekilde yetişmeleri için sadece bilişsel beceriler yönlerinden yeterli olmaları değil, aynı zamanda duyuşsal becerilerin de geliştirilmesi gerekmektedir. Duyuşsal becerilerin geliştirilmesinde tutum ve motivasyonun önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu sebeple öğretimde tutum ve motivasyon gibi duyuşsal becerilerin göz önünde bulundurulması ve öğretim sürecinin bu duyuşsal

özellikler dikkate alınarak gerçekleştirilmesi fen bilimleri dersi öğretim programında belirlenen hedeflere ulaşılması açısından da faydalı olacaktır.

Literatür incelendiğinde başarıyla motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Aktan (2012), Alkan ve Bayri (2017), Aşut (2013), Atay (2014), Budak (2016), Demir vd. (2012) Ekici (2010), Karagöz Bolat (2007), Karakış (2014), Kurtoğlu (2013), Yavuz (2006) Yenice vd. (2012); motivasyonla ilişkili değişkenlerin belirlenmesine yönelik Azizoğlu ve Çetin (2009), Çavaş (2011), Deniz Çeliker, Tokcan ve Korkubilmez (2015), Duman (2014), Ekici (2010), Erdem ve Gözel (2014), Ergün ve Bilen (2014), Güvercin (2008), İçöz ve Geban (2014), İnel Ekici, Kaya ve Mutlu (2014), Kan ve Akbaş (2006), Karakış (2014), Kınır ve Yazıcı (2007), Sevinç, Özmen ve Yiğit (2011), Sezgin Saf (2011), Uzun ve Keleş (2010) Yenice vd. (2012) tarafından yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Belirtilen araştırmalarda bu çalışmadaki değişkenlerin bir kısmının da incelendiği görülmektedir. Ayrıca fen öğretim programlarında öğrencilerde gelişimi hedeflenen beceriler arasında motivasyon da bulunmaktadır. Fen öğretim programı dünyadaki gelişmeler doğrultusunda güncellenmektedir. Bu bağlamda güncellenen fen öğretim programlarının gelişimi hedeflenen motivasyon üzerindeki yansımalarının yorumlanabilmesi açısından motivasyona yönelik önceden yapılmış araştırmalara ek olarak tekrar yapılmasında fayda görülmektedir.

2013 yılında kademeli olarak uygulanmaya başlayan Fen Bilimleri Dersi öğretim programında öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu tutulduğu, öğrenme-öğretme sürecine aktif bir şekilde katılımlarının amaçlandığı, öğrenilen bilgileri öğrencilerin zihinlerinde yapılandırmaya imkân sağlayan araştırma sorgulama tabanlı öğrenme-öğretme stratejisi benimsenmiştir. Öğrenci rolü ise bilginin kaynağını araştıran, sorgulayan, açıklayan, tartışan birey olarak açıklanmıştır. Ayrıca öğretim programında kazanım sayısı azaltılıp, konuların kapsamı daraltılıp yüzeyselleştirildiği için öğrencilerin etkinlikler yoluyla araştırıp sorgulayarak bilgiyi kendi zihinlerinde daha kolay yapılandırmaları ve böylece fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artması beklenmektedir. Bu bağlamda güncellenen 2013 öğretim programındaki bu yeniliklerin öğretim sürecinde ortaokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin gelişimi üzerine yansımalarının belirlenmesi noktasında da araştırma önem arz etmektedir. Araştırmada motivasyonla ilişkili değişkenlerin belirlenmesi sayesinde fen öğretim programı güncelleme çalışmalarında motivasyonla ilişkili bu değişkenlerin de göz önüne alınabilmesi açısından da araştırma literatüre katkı sağlayabilir.

Bu gerekçelere dayanarak ve motivasyonun öğrenme üzerinde önemli bir değişken olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin fen öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının belirlenmesi ve motivasyon düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesine yönelik çalışmaların fen bilimleri dersi öğretim programında belirtilen amaçlara ulaşılması yönünden önemli, üzerinde önemle durulması gereken bir duyuşsal özellik olduğu düşünülmektedir. Buna göre bu çalışma da ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye ilişkin motivasyon düzeylerini incelemek, motivasyon değişkeni ile akademik başarı değişkeni arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu tespit etmek ve bazı değişkenlerin motivasyon üzerindeki etkisini araştırarak, öğrencilerin motivasyonlarının arttırılmasına ilişkin öneriler geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaca bağlı olarak aşağıda verilen araştırma soruları incelenmiştir.

Öğrencilerin;

- cinsiyet,
- sınıf düzeyi,
- derse katılım seviyesi,
- fen dersini sevme seviyesi,
- anne- baba eğitim seviyesi,
- deney-etkinlik yapma ve laboratuvarı kullanma sıklığı,
- anne çalışma durumu,
- aylık aile gelir düzeyi

değişkenlerine bağlı olarak motivasyon puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?

- Motivasyon ile fen dersi başarı puanları arasında anlamlı seviyede ilişki bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Tasarımı

Araştırmada tarama yöntemi, tarama araştırmasının da kesitsel türü uygulanmıştır. Araştırma deseni içinde karşılaştırma yapılan durumlar için bağımsız değişken manipüle edilmediği için (doğal değişken) nedensel karşılaştırma araştırması ile ilişkiye bakılan durumlarda korelasyonel araştırmadan da faydalanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Karasar, 2013).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreninde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Kızılcahamam, Sincan, Yenimahalle ilçelerinin merkezindeki ortaokullarda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrenciler yer almaktadır. Örneklemde Kızılcahamam, Sincan, Yenimahalle ilçelerinin merkezinde bulunan sekiz Devlet Ortaokulunda öğrenim gören ve motivasyon ölçeği uygulanan 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan 1629 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada ilçe merkezlerindeki devlet okullarından araştırmacıların ulaşabildiği ortaokul öğrencileri örnekleme alındığı için araştırmanın örnekleme yöntemi, uygun örneklemedir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin fen öğrenmeye ilişkin motivasyon puanlarını ölçmek amacıyla Dede ve Yaman'ın (2008) geliştirdiği "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" araştırmada uygulanmıştır. Ölçme aracı "Hiç Katılmıyorum" ile "Tamamen Katılıyorum" arasında beş seçenekli likert yapıda olup 23 madde içermektedir. Ölçeğin tamamının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.80 olarak hesaplanmıştır (Dede ve Yaman, 2008).

Motivasyon ölçeğinin bu araştırma için güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) 0,83 olarak tespit edilmiştir. Uyum iyiliği indeksleri olarak Lisrel 8.0 programında ki-kare ile serbestlik derecesi arasındaki oran (X^2/sd), Goodness of Fit Index (GFI:İyilik Uyum İndeksi), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI:Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA:Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü), Comparative Fit Index (CFI:Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), Incremental Fit Index (IFI:Artan Uyum İndeksi), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR:Standartlaştırılmış Artık Ortalamaların Karekökü)

belirlenmiştir. X^2/sd oranının en fazla 3 olması, RMSEA ve SRMR'nin 0.08'in altında hatta 0.05'in altında olması, CFI, IFI, GFI ve AGFI değerlerinin 0.90 üzerinde olması iyi bir uyumluluk olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2007). Doğrulamalı faktör analizi sonucunda motivasyon ölçeğinin uyum iyiliği indeksleri $X^2/sd=2.18$, CFI=0.94, IFI=0.94, GFI=0.92, AGFI=0.90 RMSEA=0.059, SRMR=0.056, olarak bulunmuştur. Kabul edilebilir uyum iyiliği kriterlerine göre, motivasyon ölçeğinin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir. Ölçekteki maddelerde bulunan ifadeler olumlu ise "Tamamen Katılıyorum" 5 puan, "Katılıyorum" 4 puan, "Kısmen Katılıyorum" 3 puan, "Katılmıyorum" 2 puan, "Hiç Katılmıyorum" 1 puan biçiminde puanlanmıştır. Maddelerdeki olumsuz ifadeler puanlanırken, yukarıda belirtilen puanlamanın tersi uygulanmıştır.

Araştırmanın Uygulanması

Araştırmada uygulama basamağı 2015-2016 eğitim-öğretim yılı içinde Ankara'daki sekiz devlet ortaokulundaki 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitim alan 1629 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilere, fen öğrenmeye ilişkin motivasyon seviyelerini belirleyebilmek amacıyla "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" 30 dakikalık bir süre içinde uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analiz edilmesinde Statistical Package for the Social Sciences 22 programı kullanılmıştır. Araştırmada verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığını incelemek amacıyla çarpıklık-basıklık katsayıları, standart sapma, aritmetik ortalama, medyan, mod değerleri ve Shapiro-Wilks analizi kullanılmıştır. Verilerin betimsel istatistiki sonucunda *Mod*=91.00, *Medyan*= 92.00, *Aritmetik Ortalama*=89,94, *Standart Sapma*=11,34, *Çarpıklık Katsayısı*=-1,02; *Basıklık Katsayısı*=1,21 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin birinci dönem fen dersi notları için *Mod*=82.00, *Medyan*=80.00, *Aritmetik Ortalama*=79.20, *Standart Sapma*=16.50, *Çarpıklık Katsayısı*=-1.11; *Basıklık Katsayısı*=.83 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin motivasyon puanlarına ve fen dersi notlarına ilişkin aritmetik ortalamanın, medyanın ve modun aldıkları değerlerin yakın olması, basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 aralığında bulunması bulguları, motivasyon ölçeğinden elde edilen verilerin ve fen dersi birinci dönem notlarının normal bir dağılıma sahip olduğunu ifade etmektedir (Kalaycı, 2008; Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2006; Tabachnick and Fidell, 2013). Ayrıca verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Shapiro-Wilk Testi yapılmış ve motivasyon verileri için anlamlılık düzeyi $p=0.092$, fen dersi notları içinse $p=0.168$ bulunmuştur. Motivasyon verileri ve fen dersi notlarına ait Shapiro-Wilk testi anlamlılık düzeyi 0.05'ten büyük olduğu için ($p>0.05$) motivasyon verileri ve fen dersi notlarının normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Normal dağılıma sahip olduğu tespit edilen verilerin analizinde parametrik testler uygulanmıştır.

Bu bulguya dayanarak verilerin analizinde "Bağımsız Gruplar İçin t-Testi", "İlişkisiz Örneklemelere Yönelik Tek Faktörlü Varyans Analizi" ve "Pearson Korelasyon Katsayısı" uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2016). ANOVA analizinde anlamlı farkın tespit edildiği durumlarda, farkın yönünü belirleyebilmek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Etki büyüklüğünün tespitinde Bağımsız Gruplar için t-Testi analizinde Cohen's d, İlişkisiz Örneklemelere Yönelik Tek Faktörlü Varyans

Analizi'nde Eta Squared değeri hesaplanmıştır. Cohen (1988)'e göre $d \leq .20$ ise küçük, $0.2 < d < 0.8$ ise orta ve $0.8 \leq d$ ise büyük etki, Eta Squared (η^2) değeri için $0,01 < \eta^2 < 0.06$ ise küçük, $0.06 \leq \eta^2 < 0.14$ orta ve $0.14 \leq \eta^2$ ise yüksek etki büyüklüğü olarak yorumlanabilir. Katılımcıların veri toplama aracını gerçek duygu ve düşünceleri ile yanıtladıkları ve bu yanıtların araştırmada incelenen değişkenlere bağlı olarak motivasyon düzeylerini yansıttığı varsayılmıştır.

Bulgular

Cinsiyet Türüne Göre Motivasyon Puanlarına Ait Bulgular

Tablo 1'e göre kız ve erkek öğrencilerin motivasyonları arasında anlamlı seviyede bir fark vardır ($t_{(1627)} = 3.67; p < .05$) ve bu fark kız öğrenciler lehinedir. Oluşan fark için etki büyüklüğü Cohen's $d = .18$ 'dir ve yüksek seviyede etki olarak yorumlanabilir (Cohen, 1988).

Tablo 1

Cinsiyet Türüne Göre Motivasyon Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	O	SS	sd	t	p**
Kız	820	90.96	11.02	1627	3.67	.001
Erkek	809	88.90	11.57			

** p<0.05

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Bulgular

Tablo 2 ve 3'teki sınıf düzeyine göre motivasyon puanlarının analizi incelendiğinde, ortaokuldaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin motivasyon puanları arasında anlamlı seviyede fark bulunmaktadır ($F_{(3-1625)} = 74.14; p < .05$). Anlamlı farkın yönüne belirleyebilmek amacıyla yapılan Scheffe testine göre bu farkın 5. sınıf ile 6, 7 ve 8. sınıf düzeyleri arasında 5. sınıf lehine; 6. sınıf ile 7 ve 8. sınıflar arasında 6. sınıf lehine; 7. sınıf ile 8. sınıf arasında 7. sınıf lehine olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin sınıf seviyesi 5'ten 8'e doğru yükseldikçe motivasyon puanlarında anlamlı bir azalmanın bulunduğu görülmektedir. Anlamlı fark için etki büyüklüğü Eta Squared= 0.14'tür ve yüksek seviyede etkiye işaret etmektedir (Cohen, 1988).

Tablo 2

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Merkezi Eğilim-Yayıllma Ölçüleri

Grup No	Grup	N	O	SS
1	5. Sınıf	445	94.64	8.81
2	6. Sınıf	399	91.65	10.20
3	7. Sınıf	420	88.96	10.18
4	8. Sınıf	365	83.47	13.36
Toplam		1629	89.94	11.34

Tablo 3

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p**	Anlamlı Fark
Gruplar arası	25204.15	3	8401.38			1-2, 1-3
Gruplar içi	184150.34	1625	113.32	74.14	.001	1-4, 2-4
Toplam	209354.49	1628				3-4

** p<.05

Derse Katılım Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Bulgular

Tablo 4 ve 5'te derse yüksek, yeterli ve düşük düzeyde katıldığını belirten öğrencilerin motivasyon puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-1626)}=146.64$; $p<.05$). Tablolardaki bulgulara göre derse katılım düzeyi arttıkça fen öğrenmeye yönelik motivasyon puanları anlamlı seviyede artmaktadır. Anlamlı fark için etki büyüklüğü Eta Squared= 0.18'dir ve yüksek seviyede etkiyi ifade etmektedir (Cohen, 1988).

Tablo 4

Derse Katılım Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Merkezi Eğilim-Yayımla Ölçüleri

Grup No	Grup	N	O	SS
1	Yüksek	645	94.57	9.34
2	Yeterli	714	88.76	10.24
3	Düşük	270	81.97	13.14
Toplam		1629	89.94	11.34

Tablo 5

Derse Katılım Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p**	Anlamlı Fark
Gruplar arası	31990.93	2	15995.46			1-2
Gruplar içi	177363.56	1626	109.08	146.64	.001	1-3
Toplam	209354.49	1628				2-3

** p<.05

Fen Dersini Sevme Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Bulgular

Tablo 6 ve 7'deki bulgular incelendiğinde fen dersini sevme düzeyine göre motivasyon puanları arasında anlamlı düzeyde fark meydana geldiği belirlenmiştir ($F_{(3-1625)}=117.93$; $p<.05$). Tablolardaki bulgulara göre dersi sevme düzeyi arttıkça fen öğrenmeye ilişkin motivasyon düzeylerinin anlamlı seviyede arttığı ifade edilebilir. Anlamlı fark için etki büyüklüğü değeri Eta Squared= 0.22'dir ve yüksek seviyede etkiyi ifade etmektedir (Cohen, 1988).

Tablo 6

Fen Dersini Sevme Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Merkezi Eğilim-Yayıllma Ölçüleri

Grup No	Grup	N	O	SS
1	Çok Seviyor	877	93.63	9.64
2	Seviyor	469	87.67	9.75
3	Biraz Seviyor	229	84.55	12.29
4	Sevmiyor	54	72.52	14.73
Toplam		1629	89.94	11.34

Tablo 7

Fen Dersini Sevme Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p**	Anlamlı Fark
Gruplar arası	37431.76	3	12477.25			1-2, 1-3
Gruplar içi	171922.73	1625	105.80	117.93	.001	1-4, 2-3
Toplam	209354.49	1628				2-4, 3-4

** p<.05

Anne Eğitim Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Bulgular

Tablo 8 ve 9'deki bulgular anne eğitim düzeyinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon puanları arasında anlamlı seviyede bir fark yaratmadığını göstermektedir ($F_{(5-1623)}=.79$; $p>.05$).

Tablo 8

Anne Eğitim Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Merkezi Eğilim-Yayıllma Ölçüleri

Grup No	Grup	N	O	SS
1	Okul Mezunu Değil	52	88.33	12.20
2	İlkokul Mezunu	479	89.78	11.11
3	Ortaokul Mezunu	380	90.39	10.22
4	Lise Mezunu	528	90.12	11.76
5	Üniversite Mezunu	157	88.90	12.80
6	Lisansüstü Mezunu	33	91.64	11.59
Toplam		1629	89.94	11.34

Tablo 9

Anne Eğitim Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Gruplar arası	506.49	5	101.30		
Gruplar içi	208848.00	1623	128.68	0.79	.56
Toplam	209354.49	1628			

Baba Eğitim Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Bulgular

Tablo 10 ve 11'deki ANOVA analizi sonuçları incelendiğinde; babası ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve lisans üstü mezunu öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon puan ortalamaları arasında anlamlı seviyede bir fark oluşmadığı belirlenmiştir ($F_{(4-1624)} = 1.26; p > .05$).

Tablo 10

Baba Eğitim Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Merkezi Eğilim-Yayılma Ölçüleri

Grup No	Grup	N	O	SS
1	İlkokul Mezunu	271	89.31	10.57
2	Ortaokul Mezunu	370	90.05	11.47
3	Lise Mezunu	636	90.30	11.37
4	Üniversite Mezunu	268	89.03	11.57
5	Lisansüstü Mezunu	84	91.58	12.14
Toplam		1629	89.94	11.34

Tablo 11

Baba Eğitim Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Gruplar arası	646.33	4	161.58		
Gruplar içi	208708.15	1624	128.52	1.26	.29
Toplam	209354.49	1628			

Deney-Etkinlik Yapma Sıklığına Göre Motivasyon Puanlarına Ait Bulgular

Tablo 12 ve 13'teki bulgulara göre deney-etkinlik yapma sıklığı düzeyine göre öğrencilerin motivasyonları arasında anlamlı düzeyde fark vardır ($F_{(4-1624)} = 12.43; p < .05$). Scheffe testine göre bu fark hiç deney-etkinlik yapılmadığını belirten öğrenciler ile dönemde 1 kez, ayda 1 kez, 2 haftada 1 kez ve her hafta deney-etkinlik yapıldığını belirten öğrenciler arasında, dönemde 1 kez, ayda 1 kez, 2 haftada 1 kez ve her hafta deney-etkinlik yapıldığını belirten öğrenciler lehinedir. Buna göre deney-etkinlik yapma sıklığının motivasyon üzerinde anlamlı farklılık meydana getiren bir değişken olduğu söylenebilir. Anlamlı fark için etki büyüklüğü Eta Squared = 0.03'tür ve düşük seviyede etkiyi ifade etmektedir (Cohen, 1988).

Tablo 12

Deney-Etkinlik Yapma Sıklığı Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Merkezi Eğilim-Yayılma Ölçüleri

Grup No	Grup	N	O	SS
1	Hiç Yapılmıyor	282	86.05	13.48
2	Dönemde 1	278	90.23	10.24
3	Ayda 1	358	89.75	11.34
4	2 Haftada 1	459	90.85	10.64
5	Her Hafta	252	92.59	10.03
Toplam		1629	89.94	11.34

Tablo 13

Deney-Etkinlik Yapma Sıklığı Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p**	Anlamlı Fark
Gruplar arası	6219.49	4	1554.87			1-2, 1-3
Gruplar içi	203135.00	1624	125.08	12.43	.001	1-4, 1-5
Toplam	209354.49	1628				

** p<.05

Laboratuvarı Kullanma Sıklığı Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Bulgular

Tablo 14 ve 15'teki bulgular laboratuvarın her hafta, 2 haftada 1, ayda 1, dönemde 1 defa kullanıldığını ve hiç kullanılmadığını belirten öğrencilerin fen öğrenmeye ilişkin motivasyonları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığını göstermektedir ($F_{(4-1624)}=1.48; p>.05$).

Tablo 14

Laboratuvarı Kullanma Sıklığı Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Merkezi Eğilim-Yayılmaya Ölçüleri

Grup No	Grup	N	O	SS
1	Hiç	643	89.59	11.57
2	Dönemde 1	162	89.44	11.67
3	Ayda 1	191	90.72	11.39
4	2 Haftada 1	254	90.13	10.78
5	Her Hafta	379	90.65	11.11
Toplam		1629	89.94	11.34

Tablo 15

Laboratuvarı Kullanma Sıklığı Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Gruplar arası	761.02	4	190.25		
Gruplar içi	208593.47	1624	128.44	1.48	.21
Toplam	209354.49	1628			

Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Bulgular

Tablo 16'daki bulgular incelendiğinde, annesi çalışan ve annesi çalışmayan ortaokul öğrencilerinin fen dersine ilişkin motivasyon puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark oluşmadığı görülmektedir ($t_{(1627)}=-.19; p>.05$).

Tablo 16.

Anne Çalışma Durumuna Göre Motivasyon Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Grup	N	O	SS	sd	t	p
Çalışan	425	89.85	11.96	1627	-.19	.86
Çalışmayan	1204	89.97	11.12			

Aile Gelir Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Bulgular

Tablo 17 ve 18'deki sonuçlar, aylık aile gelir düzeyi değişkenine göre motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık oluşmadığını göstermektedir ($F_{(6-1622)} = 1.34$; $p > .05$) (Asgari ücret 2015 yılında yaklaşık 1000 TL olması nedeniyle, asgari ücret katlarının dikkate alınmasıyla ailenin gelir seviyesi belirlenmiştir).

Tablo 17

Aile Gelir Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Merkezi Eğilim-Yayıllma Ölçüleri

Grup No	Grup (Aylık Aile Geliri)	N	O	SS
1	1000 TL ve daha düşük	154	88.98	13.13
2	1001-2000 arası	447	90.04	10.70
3	2001-3000 arası	419	90.52	11.05
4	3001-4000 arası	294	89.65	12.18
5	4001-5000 arası	184	88.58	11.09
6	5001-6500 arası	98	91.92	10.39
7	6501-8000 arası	33	89.97	10.24
	Toplam	1629	89.94	11.34

Tablo 18

Aile Gelir Düzeyine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Gruplar arası	1033.16	6	172.19		
Gruplar içi	208321.32	1622	128.43	1.34	.24
Toplam	209354.48	1628			

Fen Dersi Başarı Puanı İle Motivasyon Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 19 incelendiğinde fen dersi başarı puanları ile motivasyon puanları arasındaki ilişkinin yüksek seviyede ($r > .70$), pozitif yönlü ve anlamlı ($r = .79$, $p < .01$) olduğu söylenebilir. Determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2 = .62$), motivasyon puanlarındaki toplam varyansın %62'sinin fen dersi başarı puanları ile ilişkili olabileceği söylenebilir (Büyüköztürk, 2016).

Tablo 19

Motivasyon Puanları İle Fen Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki İçin Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişken	N	O	SS	r	r ²	p**
Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Puanı	1629	89.94	11.34	.79	.62	.001
Fen Bilimleri Dersi Başarı Puanı	1629	81.20	16.50			

** p<.05

Tartışma

Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin motivasyon seviyelerinin erkek öğrencilerden anlamlı seviyede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t_{(1627)} = 3.67$; $p < .05$). Ülkemizde kadınlar için iş imkanlarının erkeklere göre daha sınırlı olması annelerinin de teşvikiyle kız öğrencilerin okuyarak bir meslek ve iş sahibi olma isteklerinin artmasına dolayısıyla öğrenmeye yönelik motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Çavaş (2011), Deniz Çeliker vd. (2015), Ekici (2010), Erdem ve Gözel (2014), Ergün ve Bilen (2014), Güvercin (2008), İçöz ve Geban (2014), İnel Ekici vd. (2014), Sevinç vd. (2011), Uzun ve Keleş (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da kız öğrencilere ait motivasyon seviyesinin erkek öğrencilerin motivasyon seviyesinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Ancak Azizoğlu ve Çetin (2009), Duman (2014), Kan ve Akbaş (2006), Karakış (2014), Kınır ve Yazıcı (2007), Sezgin Saf (2011), Yenice vd. (2012) tarafından yapılan çalışmalarda kız ve erkek öğrencilere ait motivasyon puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu çalışmalarda ulaşılan sonuç bu araştırmanın sonucunu desteklememektedir. Ancak bu araştırma bulguları incelendiğinde kız öğrencilerin motivasyon puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı olmasa da yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla yukarıdaki araştırmalarda ulaşılan sonuç ile bu araştırma sonucunun farklı olduğu görünse de yukarıdaki çalışmalarda da anlamlı seviyede olmasa bile kız öğrencilerin motivasyon puanları erkek öğrencilerden bu araştırmada olduğu gibi yüksektir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi 5. sınıftan 8. sınıfa doğru arttıkça motivasyon puanlarının azaldığı ve bu azalmanın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(3-1625)} = 74.14$; $p < .05$). Başka bir ifadeyle öğrencilerin öğretim sürecinde fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri anlamlı olarak azalmıştır. Atay (2014), Aydın (2007), Deniz Çeliker vd. (2015), Ergün ve Bilen (2014), Güvercin (2008), İnel Ekici vd. (2014), Karagöz Bolat (2007), Seyis (2011), Şen Gümüş ve Kınır (2014), Yenice vd. (2012), Yaman ve Dede (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte sınıf düzeyi arttıkça motivasyonun azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin 5. sınıftan 8. sınıfa doğru sınıf seviyesi yükseldikçe motivasyon puanlarının azaldığı sonucuna dayanarak ortaokulda verilen öğretimin öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerinde anlamlı seviyede bir gelişim sağlayamadığı söylenebilir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflarda güncellenen Fen Bilimleri Dersi programı, 8. Sınıfta ise Fen ve Teknoloji Dersi programı kullanılmıştır. 2013 yılında güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda 2004 yılı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim

Programı'na göre kazanım sayısı azaltılmasına ve konuların kapsamlarının daraltılmasına rağmen öğrenci motivasyonunun azalmasının nedeni olarak Öğretim Programının odağındaki araştırma sorgulama dayalıya öğrenme yaklaşımının ve öğretim programının öğrenci merkezli olarak uygulanmadığı düşünülmektedir. Literatürde araştırma sonucunu desteklemeyen çalışma sonuçları da bulunmaktadır. Örneğin Uzun ve Keleş (2010) 531 öğrenciyle yaptığı çalışmada sınıf düzeyi arttıkça ortaokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak ortaokul öğrencilerinin motivasyon puanları incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça motivasyon puanlarının azaldığı görülmektedir. Ayrıca Azizoğlu ve Çetin (2009) çalışmasında ortaokul 6. ve 7. Sınıflarda öğrenim gören 389 öğrenciyle yaptığı çalışmada 7. Sınıf öğrencilerinin motivasyonlarının 6. Sınıf öğrencilerinden düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin motivasyonları arasındaki bu fark anlamlı değildir. Uzun ve Keleş (2010) ve Azizoğlu ve Çetin (2009) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuç ile bu araştırma sonucu çelişmekte olduğu görünse de her iki çalışmada da anlamlı düzeyde olmasa bile sınıf düzeyi arttıkça motivasyon puanları bu çalışmada olduğu gibi azalmıştır. Ayrıca her iki çalışmada da örneklem büyüklüğünün bu çalışmada ulaşılan örneklem büyüklüğünden oldukça düşük olduğu ve verilerin 3-4 okulla sınırlandırıldığı görülmektedir. Bu iki durum bu araştırma sonucu ile Uzun ve Keleş (2010) ve Azizoğlu ve Çetin (2009) çalışmalarının sonuçları arasındaki çelişkiyi açıklayabilir. Et'in (2013) Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin fen bilimleri dersine ve motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında öğrencilerin 4. ve 5. sınıf düzeyinde sahip oldukları motivasyon düzeyi ortalamalarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu ancak istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa rastlanmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin 4. Sınıftan 8. sınıfa doğru motivasyon puanlarının azaldığı belirlenmiştir. Et (2013) ile bu araştırma sonucu birbirini desteklemiyor gibi görünse de her iki çalışmada da benzer biçimde sınıf düzeyi arttıkça motivasyon düzeyi azalmıştır. Ayrıca Bilim ve Sanat Merkezlerinin kriterler ve sınavlar ile öğrenci alması benzer özelliklere sahip öğrencilerin bu merkezlere seçilmesine yol açmaktadır. Benzer özelliklere sahip farklı sınıf düzeyleri arasında motivasyon puanları yönünden fark olmaması beklenen bir durumdur. Bu durum Et'in (2013) araştırma sonucu ile bu araştırma sonucunun farklılığını açıklayabilir. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça motivasyon puanlarının azalmasının nedenlerinden biri de öğrencilerin sınıf düzeyi dolayısıyla yaşları arttıkça ergenliğe girmeleri de olabilir.

Derse yüksek düzeyde katıldığını belirten öğrencilerin motivasyon puanları, derse yeterli ve düşük düzeyde katıldığını belirten öğrencilerin motivasyon puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir ($F_{(3-1625)}=146.64; p<.05$). Bir başka ifadeyle derse katılım düzeyi arttıkça fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyi anlamlı seviyede artmaktadır. Fen dersini sevme düzeyi değişkenine göre motivasyon bulguları, fen dersini çok sevdiğini belirten öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon puanlarının fen dersini biraz sevdiğini ve az sevdiğini belirten öğrencilerden anlamlı seviyede daha yüksek olduğunu göstermektedir ($F_{(3-1625)}=117.93; p<.05$). Buna göre ortaokul öğrencilerinin fen dersini sevme seviyesi arttıkça motivasyon seviyelerinin de anlamlı seviyede arttığı ifade edilebilir. Bu sonuç fen dersini seven öğrencilerin fen dersine daha fazla katılım göstermeleri, fen

öğrenmeye daha fazla istekli olmaları dolayısıyla fen öğrenmeye yönelik daha fazla motive olmalarıyla açıklanabilir. Aydın (2007) yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin fen dersine verdikleri önem ile fene ilişkin motivasyonları arasında doğrusal bir korelasyon olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Debacker and Nelson (2000) yaptıkları çalışmada başarılı olan öğrencilerin başarısız olanlara kıyasla fene daha fazla değer verdiklerini ifade etmiştir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre fen öğrenmeye yönelik motivasyonları benzer seviyededir ($F_{(5-1623)}=.79; p>.05$). Anne eğitim düzeyinin motivasyon üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaması, annenin eğitim seviyesinin motivasyon üzerinde etkili bir değişken olmadığını ifade etmektedir. Bu sonucun nedeninin anne eğitim seviyesi arttıkça annenin bir işte çalışma ihtimalinin artması, dolayısıyla öğrencilerin eğitimleriyle ilgilenmeye yeterli zamanları kalmaması olduğu düşünülmektedir. Belirtilen bu nedeni bu araştırmada ulaşılan annesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerin motivasyonları arasında anlamlı fark olmadığı sonucu da desteklemektedir. Literatürde de anne eğitim düzeyinin motivasyon düzeyi üzerinde anlamlı fark yaratmadığı gibi benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur (Atay, 2014; Aydın, 2007; Budak, 2016; Demir vd. 2012; Duman, 2014; İnel Ekici vd., 2014; Karakış, 2014; Uzun ve Keleş, 2010; Yavuz, 2006). Ayrıca literatürde bu araştırmanın sonucunu desteklemeyen anne eğitim düzeyi arttıkça motivasyonun arttığı sonucuna ulaşılan çalışmalarda görülmektedir (Deniş Çeliker vd., 2015). Bu çalışma Burdur il merkezinde 5 okulda öğrenim gören 484 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık 250000 nüfusa sahip Burdur gibi küçük bir şehirde kadınlar için iş imkanlarının sınırlı olabileceği durumu annelerin de bir işte çalışmasını sınırlayabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla eğitim düzeyi yüksek ve çalışmayan annelerin öğrencilerin eğitimleriyle daha fazla ilgilenebilecekleri (Deniş Çeliker vd., 2015) araştırma sonucu ile bu araştırma sonucu arasındaki çelişkiyi açıklayabilir.

Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin fen öğrenmeye ilişkin motivasyonları arasında anlamlı seviyede farklılık oluşmamıştır ($F_{(4-1624)}=1.26; p>.05$). Buna göre baba eğitim düzeyinin motivasyon seviyesi üzerinde anlamlı fark yaratan bir değişken olmadığı ileri sürülebilir. Baba eğitim düzeyi ile motivasyonun anlamlı bir ilişkisinin olmaması sonucunun nedeninin, ülkemizde ailelerde ağırlıklı olarak babanın çalışması dolayısıyla çocukların eğitimiyle ağırlıklı olarak annelerinin ilgilenmesi olduğu düşünülmektedir. Aydın (2007), Budak, (2016), Duman (2014), Karakış (2014), Uzun ve Keleş (2010), Yavuz (2006) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan baba eğitim düzeyinin motivasyon üzerinde anlamlı fark yaratmaması sonucu, bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ancak Deniş Çeliker vd. (2015), İnel Ekici vd. (2014), tarafından yapılan araştırmalarda ulaşılan baba eğitim düzeyinin motivasyon üzerinde anlamlı etkisi olması sonucu, bu araştırmanın sonucunu desteklememektedir. Deniş Çeliker vd. (2015) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde babası üniversite mezunu ve lisansüstü mezunu öğrenciler ile babası ilköğretim mezunu öğrencilere arasında anlamlı fark oluştuğu, diğer eğitim düzeyleri arasında ise anlamlı fark oluşmadığı görülmüştür. Yalnızca bir eğitim düzeyi ile anlamlı fark oluşması, diğer eğitim düzeyleri arasında anlamlı fark oluşmaması baba eğitim düzeyi arttıkça motivasyonun artması sonucunu sınırlamaktadır. İnel Ekici vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir

sonuç görülmektedir. Bu durum bu araştırma sonucu ile belirtilen araştırma sonuçları arasındaki farklılığı açıklayabilir.

Her hafta, 2 haftada 1 kez, ayda 1 kez, dönemde 1 kez deney-etkinlik yapıldığını belirten öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon puanları hiç deney-etkinlik yapılmadığını belirten öğrencilerden anlamlı seviyede daha yüksektir ($F_{(4-1624)}=12.43$; $p<.05$). Buna göre deney-etkinlik yapma sıklığının öğrencilerin motivasyon puanlarını etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir. Fen Laboratuvarının kullanılma sıklığı değişkenine göre fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($F_{(4-1624)}= 1.48$; $p>.05$). Başka bir ifadeyle laboratuvarı her hafta, 2 haftada 1, ayda 1, dönemde 1 defa kullandığını ve hiç kullanılmadığını belirten öğrencilerin motivasyon düzeyleri benzerdir. Buna göre fen öğrenmeye ilişkin motivasyon puanları üzerinde laboratuvarın kullanılma sıklığının, anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olmadığı söylenebilir. Laboratuvar kullanmanın fen derslerinin ayrılmaz bir parçası olduğu, soyut kavramların laboratuvarında yapılacak deney-etkinlikler ile somut hale getirilerek anlamlı öğrenmeye katkı sağlayacağı ve deney - etkinlik yapmanın motivasyon üzerinde anlamlı fark yarattığı sonucu, dolayısıyla laboratuvar kullanımının öğrencilerin motivasyonunu arttıracığı beklentisi göz önüne alındığında, laboratuvarın deney-etkinlik yapma amaçlı olarak değil de, teorik derslerin yapıldığı sınıf olarak kullanıldığı düşünülmektedir.

Annesi çalışan ve çalışmayan ortaokul öğrencilerinin motivasyon düzeyleri arasındaki farkın anlamlı bulunmadığı saptanmıştır ($t_{(1778)}= .20$; $p>.05$). Bu bulguya göre anne çalışma durumunun motivasyon üzerinde anlamlı fark meydana getirebilecek bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu sonucun çalışmayan annelerin çalışan annelere göre çocuklarına daha fazla ilgi gösterip çocuklarının derslerine daha fazla zaman ayırmasını sağlayarak derslerine yönelik daha fazla olumlu motivasyon geliştirmelerini sağlayacakları beklentisiyle ters düşmekte olduğu söylenebilir. Yavuz (2006) tarafından yapılan çalışma sonucu da bu araştırma sonucunu desteklemektedir.

Aile gelir düzeyi değişkeninin fen öğrenmeye ilişkin motivasyon düzeyi üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür ($F_{(6-1622)}= 1.34$; $p>.05$). Buna dayanarak aile gelir düzeyinin motivasyonun üzerinde etkili bir değişken olmadığı ifade edilebilir. Çakır (2006), Karakış (2014), Kingir ve Yazıcı (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da ailenin gelir düzeyi değişkenine göre öğrencilerin motivasyon seviyeleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Seyis'in (2011) yaptığı çalışmada sosyoekonomik geliri yüksek seviyede olan öğrencilerin motivasyon ve akademik başarı puanlarının sosyoekonomik düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Atay (2014) sosyoekonomik seviyesi üst olan öğrencilerin fen öğrenmeye ilişkin motivasyon puanları, sosyoekonomik seviyesi alt ve orta olan öğrencilerin motivasyon puanlarına kıyasla motivasyonun bazı faktörlerinde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Atay (2014) ve Seyis (2011) tarafından yapılan çalışmalar da sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin motivasyon puanları ile sosyoekonomik seviyesi düşük ve orta olanların motivasyon puanları arasında anlamlı seviyede fark çıkmış, diğer sosyo-ekonomik düzeyler arasında anlamlı fark

çıkmamıştır. Ayrıca Atay (2014) ve Seyis (2011) çalışmalarında sosyo-ekonomik düzeyi düşük, orta ve yüksek olarak sınıflandırarak, bu sınıflar arasında motivasyon açısından farklılığı araştırmışlardır. Bu çalışmada ise sosyo-ekonomik düzey düşük, orta ve yüksek şeklinde sınıflandırılmamış, asgari ücret ve katları göz önüne alınarak motivasyon puanları karşılaştırılmıştır. Bu durum bu araştırma sonucu ile Atay (2014) ve Seyis (2011) çalışmalarında ulaşılan sonuç arasındaki farkı açıklayabilir.

Ortaokul öğrencilerinin motivasyon puanları ile fen bilimleri dersi başarı puanları arasındaki ilişki yüksek seviyede ($r > .70$), pozitif yönlü anlamlıdır ($r = 0.79$, $p < .01$). Determinasyon katsayısının incelenmesi sonucunda ($r^2 = .62$), motivasyon puanlarındaki toplam varyansın % 62'sinin fen bilimleri dersi başarı puanından kaynaklandığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmalar görülmektedir. Örneğin Demir vd. (2012) araştırmasında ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye ilişkin motivasyonları ile fen dersi başarı puanları arasında düşük seviyede, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yenice vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin fen öğrenmeye ilişkin motivasyon seviyeleri ile fen dersi yazılı notları arasındaki ilişkinin orta seviyede, pozitif yönlü ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Atay (2014) ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile fen öğrenmeye ilişkin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Aktan (2012), Alkan ve Bayrı (2017), Aşut (2013), Budak (2016), Ekici (2010), Karagöz Bolat (2007), Karakış (2014), Kurtoğlu (2013), Yavuz (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da motivasyonla başarının arasında anlamlı seviyede, pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır. Bu çalışmada ulaşılan sonuç öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları arttıkça öğrenmeye yönelik isteklerinin arttığı ve bunun da fen dersi başarısının artmasına yol açtığı ile açıklanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflardaki öğrencilerin fen öğrenmeye ilişkin motivasyonları üzerinde; laboratuvarın kullanılma sıklığı, anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi, anne çalışma durumu, aile gelir seviyesi değişkenlerinin anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında kız öğrencilerin motivasyon seviyeleri erkek öğrencilerin motivasyon seviyelerinden anlamlı bir şekilde yüksektir. Buna ilaveten fen dersini sevme düzeyi, deney yapma sıklığı, derse katılım düzeyinin motivasyon üzerinde anlamlı fark yaratan değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen dersini sevme düzeyinin motivasyon üzerinde anlamlı fark meydana getirmesine dayanarak öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırabilmek için fen dersini sevdirecek öğrenme-öğretme etkinliklerinin kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca motivasyon üzerinde deney-etkinlik yapma sıklığının anlamlı farklılık oluşturduğu göz önüne alındığında fen derslerinde deney-etkinlik yapmaya ve teknolojiyle desteklenmiş öğretimin de kullanılması gerektiği ifade edilebilir. Derse katılım düzeyinin motivasyon üzerinde belirleyici bir değişken olmasına göre öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını geliştirebilmek için her öğrencinin derse katılımının sağlanması ve bu amaçla öğrencilerin derse katılımını

sağlayabilecek öğrenme-öğretme ortamları oluşturulması, öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanması ve uygulanması gerektiği düşünülmektedir.

2013 yılında uygulamaya konulan fen dersi programında öğrencinin öğrenmesinden sorumlu tutulduğu, derse aktif bir biçimde katılımının amaçlandığı, öğrenilen bilgileri zihinlerinde yapılandırmaya imkân sağlayan araştırma sorgulama tabanlı öğrenme-öğretme stratejisi benimsenmiştir. Öğrenci rolü de bilgilerin kaynağını araştıran, sorgulayan, açıklayan, tartışan bireyler olarak belirtilmiştir. Ayrıca öğretim programında kazanım sayısı azaltılıp konuların kapsamı daraltıldığı için öğrencilerin etkinlikler yoluyla araştırıp sorgulayarak bilgiyi kendi zihinlerinde daha kolay yapılandırmaları ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artması beklenmektedir. Ancak araştırmada öğrencilerin sınıf seviyesi 5'ten 8'e doğru yükseldikçe motivasyon puanlarında anlamlı seviyede düşme gerçekleştiği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle öğretim sürecinde, öğrencilerin motivasyonlarında anlamlı düzeyde bir gelişme gerçekleşmemiş, aksine motivasyonları 5. sınıftan 8. sınıfa doğru anlamlı seviyede azalma göstermiştir. Bu durumun nedeni olarak Öğretim Programı'nın odağındaki araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisinin ve öğretim programının öğrenci merkezli olarak uygulanmadığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada ulaşılan sınıf düzeyi arttıkça motivasyon puanlarının azalmasının nedenlerinden biri de öğrencilerin sınıf düzeyi dolayısıyla yaş arttıkça ergenliğe girmeleri de olabilir. Ancak bu araştırmanın literatüründe yer alan çalışmalar incelendiğinde, sınıf düzeyi arttıkça motivasyon puanlarının azalmasının nedeninin öğrencilerin ergenliğe girmesiyle ilişkilendirilmediği görülmüştür. Bu bağlamda fen öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyon seviyelerini geliştirecek biçimde tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu hedefle fen öğretim programında olduğu gibi öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu olduğu, öğretim sürecine aktif bir biçimde katılımının sağlandığı, öğrenilenlerin zihinde yapılandırılmasını sağlayan araştırma sorgulama tabanlı öğretim stratejisinin temel alındığı ve öğrencilerin bilgilerin kaynağını araştıran, sorgulayan, açıklayan, tartışan birey rolünü üstlendiği biçimde öğrenme-öğretme süreci planlanmalı ve gerçekleştirilmelidir.

Ayrıca fen derslerinde yer alan olay, olgu, ilke, teori, yasa ve kavramların öğrenciler tarafından öğrenilmesinde yaşanan zorluklar, öğrencilerin fen öğrenmeye ilişkin motivasyonunu azaltmaktadır. Bu sebeple öğretim sürecinde görev alan eğitimciler motivasyon değişkenini, motivasyonun öğrenmedeki önemini, motivasyonu etkileyen faktörleri iyi anlamalı ve öğrenme sürecinde motivasyonu canlı tutabilmek için öğrenme-öğretme sürecinde uygulaması gereken pedagojik stratejileri çok iyi bilmesi gerekir. Bu amaçla öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyon duymalarını sağlayacak pedagojik alan bilgisine ve uygulama becerilerine sahip olma konusunda yeterli olması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada motivasyon puanları ile fen başarı puanları arasındaki ilişkinin yüksek seviyede pozitif yönlü ve anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu durum motivasyonun azalması ya da artması durumunda doğrudan ya da dolaylı olarak akademik başarının da etkileneceğini göstermektedir. Bu sonuç dikkate alındığında öğrencilerin fen dersindeki başarı seviyelerini yükseltebilmek amacına ulaşabilmek için fen öğrenmeye ilişkin motivasyon seviyelerini de geliştirmenin gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinde yalnızca bilişsel becerilere

ağırlık verilmemeli, motivasyon, tutum, ilgi, değer gibi duyuşsal becerilere de yer verilmesi ve bilişsel öğrenmelerin duyuşsal öğrenmelerle desteklenmesi gerektiği düşünölmektedir. Başka bir ifadeyle öğretim sürecinde yalnızca bilişsel ve psikomotor özelliklerin gelişimine değil, ilgi, motivasyon, tutum gibi duyuşsal özelliklerin de gelişimi hedeflenmelidir. Bu amaçla fen öğretim sürecinde, yalnızca akademik başarı gibi bilişsel becerilerin geliştirilmesine hitap eden etkinlikler uygulanmamalı, fen öğrenmeye yönelik motivasyon gibi duyuşsal becerilerin de geliştirilmesine imkân sağlayabilecek etkinliklerin de uygulanması gerektiği düşünölmektedir.

Ayrıca 2004, 2013 ve 2017 fen dersi programına göre öğrencilerin fen okuryazarı birey olabilmeleri amacıyla yetiştirilmeleri için yalnızca bilgi, anlayış ve beceri özellikleri açısından gelişimleri yeterli değildir. Bununla birlikte duyuşsal özelliklerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Bu duyuşsal özellikler içinde ilgi, motivasyon, tutum ve değer gibi değişkenlerin önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bu nedenle fen öğretimi sürecinde ilgi, motivasyon, tutum, değer gibi duyuşsal özelliklerin de göz önünde bulundurulması ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin bilişsel özelliklerin yanı sıra duyuşsal özelliklerin de dikkate alınarak planlanması, düzenlenmesi ve uygulanmasının programda gerçekleştirilmesi hedeflenen amaçlara ulaşılması noktasında da faydalı olacaktır.

Araştırmanın 1629 öğrenci gibi büyük bir örnekleme sahip olmasına rağmen nicel araştırma yöntemlerinden tarama ile nicel verilerin toplanması, araştırma bulgularının nitel verilerle desteklenmemesi araştırmanın sınırlılığıdır. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleriyle ilişkili değişkenlerin belirlenmesinde görüşme gibi nitel yöntemler kullanılarak araştırmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca araştırmada örnekleme yöntemi olarak uygun örnekleme kullanılması araştırmanın sınırlılığıdır. Bu bağlamda örnekleme alınacak okulların ve öğrencilerin seçkisiz örnekleme yöntemleriyle belirlendiği çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abell, S. K., and Lederman, N. G. (2007). *Handbook of research on science education*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Faköltesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akçakın, V. (2018). Matematik öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20(1), 259- 277.
- Akkaya, R. (2012). İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları ile matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 510. 27-30 Haziran, 2012, Niğe: Niğe Üniversitesi.
- Akpınar, B., Batdı, V., ve Dönder, A. (2013). İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisi öğrenimine yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 15-26.

- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Alkan, İ., ve Bayri, N. (2017). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ile fen başarısı arasındaki ilişki üzerine bir meta analiz çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 865-874.
<http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1853>
- Anderman, E. M., and Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0926>
- Anderman, E. M., and Young, A.L. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(8), 811-831. <https://doi.org/10.1002/tea.3660310805>
- Arıkıl, G., ve Yorgancı, B. (2012). Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 270. 27-30 Haziran, 2012, Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Aşut, N. (2013). *Üstün yetenekli öğrencilerin epistemolojik inançlarının fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyi ve fen başarısıyla ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ataman, O. (2017). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları ile hazırlık sınıfı başarı puanları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Sakarya.
- Atay, A. D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Aydın, B. (2007). *Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, F. (2009). *İşbirlikli öğrenme yönteminin 10. Sınıf coğrafya dersinde başarıya, tutuma ve motivasyona etkileri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Azizoğlu, N., ve Çetin, G. (2009). 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çavaş, P. (2011). Factors affecting the motivation of Turkish primary students for science learning. *Science Education International*, 22(1), 31-42.
- Cengiz, M., ve Ogan Bekiroğlu, F. (2017). Lise öğrencilerinin fizik öğrenimine yönelik motivasyonları. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim*. (s. 77-90). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Debacker, T., and Nelson, R.M. (2000). Motivation to learn science: differences related to gender, class type and ability. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 245-254. <https://doi.org/10.1080/00220670009598713>
- Dede, Y., ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Dellal, A.N., ve Bora Günak, D. (2009). İkinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin birinci yabancı dil İngilizceye bağlı öğrenme stratejileri. *Dil Dergisi*, 145, 64-85. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000116
- Demir, R., Öztürk, N., ve Dökme, İ. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 1-21.
- Deniş Çeliker, H, Tokcan, A., ve Korkubilmez, S. (2015). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon bilimsel yaratıcılığı etkiler mi? *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 167-192.
- Duman, B. (2014). *Ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki motivasyon durumları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Ekici, G. (2010). Factors affecting biology lesson motivation of high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2137-2142. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.295>
- Erdem, A.R., ve Gözel, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1) 49-60.
- Ergin, A., ve Karataş, H. (2018). Achievement-oriented motivation levels of university students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Doi Number: 10.16986/HUJE.2018036646
- Ergün, A., ve Bilen, K. (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 627-628. 11-14 Eylül, 2014, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Et, S. Z. (2013). *Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin fen bilimleri dersine ve motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- George, R. (2006). A cross- domain analysis of change in students' attitudes toward science and attitudes about the utility of science. *International Journal of Science Education*, 28(6), 571-589. <https://doi.org/10.1080/09500690500338755>

- Güvendik, F. (2010). *Kimya motivasyon ölçeğinin uyarlanması ve yapı geçerliğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güvercin, Ö. (2008). *Investigating elementary students' motivation towards science learning: A cross age study*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güvercin, Ö., Tekkaya, C., ve Sungur, S. (2010). Öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 233-243.
- İçöz, Ö. F., ve Geban, Ö. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum, motivasyon ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki ve cinsiyet, okul türü ve sınıf seviyesinin bu değişkenlere etkileri. *XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 107. 11-14 Eylül, 2014, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- İnaltun, H. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kavramlar arası ilişki kurma düzeyleri ile fene yönelik motivasyonel inançları ve öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnel Ekici, D., Kaya, K., ve Mutlu, O. (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 13-26.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kan, A., ve Akbaş, A. (2006). Kimya öğretiminde başarıyı etkileyen bazı değişkenlerin (tutum, öz yeterlilik, kaygı ve motivasyon) başarıya etkisinin araştırılması. *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi: Bildiriler Kitabı, Cilt-II*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karagöz Bolat, N. (2007). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji bilgisi dersi öğrencilerinden öğrenme stillerine göre motivasyon ve başarı düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakış, Ö. (2014). *Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz-yeterlilik alguları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karcı, C., ve Gündoğdu, K. (2018). Validity and reliability study of the motivation scale towards learning english. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 103-116. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2090>
- Kıngır, S., ve Yazıcı, N. (2007). Lise öğrencilerinin kimya dersine ilişkin tutumları ve motivasyonları üzerine bir araştırma. *1. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi*, 172-173. 20 - 22 Haziran 2007, İstanbul.
- Köklü, N., Büyükoztürk, Ş., ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurtoğlu, N. Ş. (2013). *Motivasyon ve öğrenme stratejileri arasındaki bağımlılık ve yabancı dil öğrenme başarısı ile ilişkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Lazowski, R. A., and Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: a meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86 (2), 602-640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- Lee, O., and Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(3), 585-610. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199603\)33:3<303::AID-TEA4>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199603)33:3<303::AID-TEA4>3.0.CO;2-X)
- MEB, (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. 21 Mayıs 2017 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=25> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. 21 Mayıs 2017 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. 20 Ağustos 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=143> adresinden alınmıştır.
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T., ve Usta, H. G. (2017). İngilizce dil öğreniminde motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 21-37. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3632>
- Meriç, G. (2012). Fen eğitiminde ülkemizde yaşanan başarısızlık genellemesinin nedenleri üzerine literatür taraması. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 175. 27-30 Haziran, 2012, Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Ng, K.T., Soon, S.T., and Fong, S.F. (2010). Development of a questionnaire to evaluate students' perceived motivation towards science learning incorporating ICT tool. *Malaysian Journal of Educational Technology*, 10(1), 39-55.
- Özbaşı, D., Cevahir, H., ve Özdemir, M. (2018). Çevrimiçi öğrenme motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352-368. Doi Number: 10.24315/trkefd.331973
- Pintrich, P. R., and Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and application*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P.R., Marx, R.W., and Boyle, R.A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199. <https://doi.org/10.3102/00346543063002167>
- Polat, M. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okul ve genel akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., and Pintrich, P. R. (2013). *Motivation in Education* (4th Edition). USA: Pearson.
- Schunk, D.H. (2014). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Şen Gümüş, B., ve Kınır, S. (2014). Ortaokul 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine ilişkin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi. *XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 825. 11-14 Eylül, 2014, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Şenler, B. (2014). Fen Dersine Yönelik Uyumsal Öğrenme Durumları Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 1110. 11-14 Eylül, 2014, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Sevinç, B., Özmen, H., ve Yiğit, N. (2011). Investigation of primary students' motivation levels towards science learning. *Science Education International*, 22(3), 218-232.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sezgin Saf, A. (2011). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin kimya dersine ilişkin tutum, motivasyon ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler ile incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks, Siyasal Basın ve Dağıtım.
- Soykan, S., ve Kahyaoglu, H. (2014). Bir Öğretmenin Motivasyon Stratejilerinin ARCS Motivasyon Modeline Göre Değerlendirilmesi. *XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 1320. 11-14 Eylül, 2014, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- TDK, (2016). *Büyük Türkçe Sözlük*. 21 Mayıs 2017 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b6c397e9e5a86.30343747 adresinden alınmıştır.
- Tuan, H. L., Chin, C.C., and Sheh (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 634-659. <https://doi.org/10.1080/0950069042000323737>
- Urduan, T., and Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during the early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524-551. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00060-7](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00060-7)
- Uzun, N., ve Keleş, Ö. (2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 561-584.
- Uzun, N., ve Keleş, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 313-327.
- Wigfield, A., and Wentzel, K.R. (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42(4), 191-196. <https://doi.org/10.1080/00461520701621038>

- Yaman, S. ve Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 625-638.
- Yavuz, F. (2006). *Okul motivasyonu değerlendirme ölçeği yapılandırılması ve güvenirliliği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcı, N. ve Kınır, S. (2007). Lise 1 öğrencilerinin kimyaya yönelik tutumlarının ve motivasyonlarının kimya başarısı ile ilişkisi. *1. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi*, 115-116. 20 - 22 Haziran 2007, İstanbul.
- Yenice, N., Saydam, G., ve Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 231-247.
- Yıldırım, H.İ., ve Kansız, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 65, 164-187. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.13377>
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, H., ve Huyugüzel Çavaş, P. (2007). Reliability and validity study of the students' motivation toward science learning (smtsl) questionnaire. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.

Summary

Introduction

Motivation is considered one of the prominent affective factors influential in learning (Akbaba, 2006; Akkaya, 2012; Arıkil & Yorgancı, 2012; Aydın, 2007; Azizoğlu & Çetin, 2009; Budak, 2016; Güvendik, 2010; Kınır & Yazıcı, 2007; Selçuk, 2000; Seyis, 2011; Sezgin Saf, 2011; Uzun & Keleş, 2012; Yılmaz & Huyugüzel Çavaş, 2007). Available studies in the relevant literature emphasize that education must include motivating factors as well as cognitive processes (Anderman & Young, 1994; Dede ve Yaman, 2008; Lee & Brophy, 1996; Pintrich, 2003; Pintrich, Marx & Boyle, 1993; Yenice, Saydam & Telli, 2012). High motivation level that could be acquired by students within the classroom would improve quality of teaching and learning (Arıkil & Yorgancı, 2012; Emre & Erten, 2012; Güvendik, Taşdelen & Köseoğlu, 2012). Accordingly, taking affective skills of students such as attitude and motivation in science teaching into consideration and organization of teaching process based on these affective factors would contribute to accomplishment of targets determined within the scope of the science course teaching curriculum.

Purpose

The present study was conducted to investigate motivation levels of 5th, 6th, 7th and 8th grade students from secondary school toward science learning; to determine the correlation between motivation and academic success; to offer a suggestion for improving their levels of motivation by investigating whether there is a significant difference between the scores of motivation towards science learning with respect to

the some variables such as gender, mother education, father education, mother working status, household income, liking for science courses, participation level to science course, laboratory usage and experiment-activity frequency

Methodology

A survey model is used in the research. It employs cross-sectional survey model. In addition, correlational research and causal - comparative research were utilized in the research design. The study was conducted among 1629 students (5th, 6th, 7th and 8th grades) from eight public secondary schools in Ankara City during the academic year of 2015-2016. Study sampling was determined through convenience sampling method. The "Motivation Scale" was used to determine the motivation level. This scale was developed by Dede & Yaman (2008). Independent Samples t-Test, One-Way ANOVA, Pearson Correlation Coefficient and Cronbach α Reliability Coefficient were used to analyze the data.

Discussion and Conclusion

As a result of the study, it was determined that laboratory usage frequency, mother education level, father education level, mother working status and household income level variables were not statistically significant to motivation levels of secondary school students towards science learning. It was also observed that motivation levels of female students were significantly higher than male students. Furthermore, it was concluded that liking for science course, frequency of experiment-activity and participation level to science course variables were statistically significant for motivation level. Based on this finding, it was considered that learning and teaching activities which enhance sympathy of students towards the course and which ensure their participation to science course are required to be employed to improve motivations of students towards science learning. In this regard, it is possible to state that more experiment-activity and technology-based teaching applications should be included in science courses.

In the present study, it was concluded that motivation of secondary school students decreases from 5th to 8th grade significantly. The Science Course Teaching Program was updated in 2013 and a learning strategy was adopted, in which students are responsible for their self-learning. Additionally, active attendance should be ensured in learning process which enables students to structure knowledge in their mind through research and questioning. In this strategy, students are assigned the role of a person who investigate, question, explain and discuss the origin of knowledge. Furthermore, number of acquisition was reduced and scope of the teaching program was shrunk. Owing to these innovations in teaching program, it is expected that students will structure knowledge in their mind easily by researching and questioning in their mind through activities and their motivation towards science learning could be improved. However, in the present study, no statistically significant motivation improvement was observed among the students during the teaching process in the secondary school. On the contrary, their motivation levels reduced significantly from the 5th grade to the 8th grade. It is thought that the reason of this situation, the inquiry-based learning strategy and the science curriculum cannot be applied as student-centered. In this regard, science learning - teaching process is required to be planned and implemented so that they

could improve students' motivation levels. Accordingly, similar to the teaching program, a learning-teaching process in which students are responsible for their own learning; active attendance to learning process is ensured; a learning strategy based on research-questioning which allows structuring knowledge in their own mind; and students undertake a role of person who research, question, explain and discuss is required to be planned and implemented.

In addition, a positive and statistically significant correlation was found between motivation and success. Thus, it is possible to state that students' success levels related with the science course are directly or indirectly influenced by the fluctuations observed in their motivation towards science learning. Relying on these findings, it is possible to conclude that it is necessary to improve their attitudes towards science course so as to improve their success at the science course. To that end, in learning-teaching process, not only development of cognitive skills must be emphasized, but also other affective skills such as motivation, attitude, attention and value are required to be considered; and cognitive learning must be supported by affective learning activities.

Authors' Biodata / Yazar Bilgileri

Halil İbrahim YILDIRIM Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Fen eğitimi alanında çalışmalarına devam etmektedir.

Halil İbrahim YILDIRIM works as an assistant professor at Gazi University, Gazi Education Faculty, Department of Mathematics and Science Education. He conducts studies in the area of science education.

Feride KARATAŞ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nde yüksek lisans öğrencisidir. Fen eğitimi alanında çalışmalarına devam etmektedir.

Feride KARATAŞ is a master student at Gazi University, Gazi Education Faculty, Department of Mathematics and Science Education. He conducts studies in the area of science education.

The Use of Lexical Bundles and the Definite Article ‘the’: A Core Expression Analysis

Kutay Uzun¹

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: July 7 / 7
Temmuz 2018

Accepted/Kabul Tarihi:

September 14/14 Eylül 2018

Page numbers/Sayfa No: 269–286

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: kutayuzun@trakya.edu.tr



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2018 by

Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Abstract

Even though the learning and use of formulaic language is an important aspect of language learning, the study of lexical bundles, which are within the scope of formulaic language, appears to be an under-researched area in the domain of language learning and teaching. In this respect, the present study aimed to contribute to the literature by providing an account of the use of lexical bundles which included the definite article ‘the’ in a corpus of 160 literary analysis essays written by 2nd year English Language Teaching students throughout a compulsorily taken English Literature course at a Turkish university. The secondary aim of the study was to test the functionality of the Core Expression Analysis method proposed by Shin et al. (2018) for the detection of attempted but erroneous lexical bundles which were typically left undetected by concordance analysis software since they deviated from standard forms. Lastly, the study aimed to perform error analysis on the lexical bundles which involved inaccurate uses of the definite article ‘the’. The results showed that the use of the definite article ‘the’ within the corpus were generally accurate and all of the inaccurate uses were due to omission errors. The findings also confirmed the functionality of Shin et al.’s (2018) Core Expression Analysis method to analyse attempted lexical bundles through the analysis of core expressions.

Keywords: Lexical bundles, definite article, error analysis, core expression, literary analysis essay

Suggested APA Citation /Önerilen APA Atf Biçimi:

Uzun, K. (2018). The use of lexical bundles and the definite article ‘the’: A core expression analysis.

Cumhuriyet International Journal of Education, 7(3), 269–286.

<http://dx.doi.org/10.30703/cije.441596>

¹ Lecturer, Trakya University, Faculty of Education, English Language Teaching Department, Edirne/Turkey

e-mail: kutayuzun@trakya.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8434-0832>

Sözcüksel Öbek ve Belirli Tanımlık 'the' Kullanımı: Çekirdek İfade Analizi

Öz

Kalıplaşmış ifadelerin dil öğrenimindeki yerinin önemi biliniyor olsa da dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin araştırmalarda kalıplaşmış ifadelerden olan sözcüksel öbekler konusunu inceleyen çalışmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çalışma 2. Sınıf İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin zorunlu olarak aldıkları İngiliz Edebiyatı dersinde yazmış oldukları 160 edebî analiz kompozisyonundaki 'the' belirli tanımlığını içeren sözcüksel öbeklerin kullanımı konusunu inceleyerek literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın ikinci amacı ise Shin ve diğerleri (2018) tarafından önerilen ve sözcüksel kullanımların hatalı kullanımlarının da tespitini yapabilen Çekirdek İfade Analizi yönteminin işlevselliğini incelemektir. Son olarak çalışma 'the' belirli tanımlığını içeren sözcüksel öbeklerin hatalı kullanımlarının ne tür hatalardan kaynaklandığını bulmayı amaçlamaktadır. Sonuçlar derlem içerisindeki 'the' belirli tanımlığının tüm hatalı kullanımlarının eksiklik türü hatalar olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Shin ve diğerleri (2018) tarafından önerilen ve hatalı sözcüksel öbek kullanımlarını da tespit etmeyi amaçlayan Çekirdek İfade Analizi yönteminin işlevsel olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sözcüksel öbek, belirli tanımlık, hata analizi, çekirdek ifade, edebî analiz kompozisyonu

Introduction

Processed more prevalently and ubiquitously by adult learners in comparison to individual items within language (McCauley & Christiansen, 2014), formulaic language can be defined as a language fragment composed of multiple lexical items or morphemes which are grasped and utilized together as a whole (Richards & Schmidt, 2013). An integral part of phraseological competence (Ellis, 2012), formulaic language appears to be of paramount importance in language learning. Nonetheless, the area is still an under-researched one especially in language learning contexts (Pan & Hu, 2017).

In relation to the aforementioned concept of phraseological competence, lexical bundles fall within the domain of formulaic language since they are multi-word units of a phraseological nature (Flowerdew, 2015). Biber, Johansson, Leech, Conrad and Finegan (1999) define lexical bundles as a repeated concatenation of three or more words irrespective of the structural or idiomatical features within the group of words (e.g. is one of the, as a result of the, extent to which the...). Setting the criteria for a word group to be counted as a lexical bundle, Cortes (2004) articulates that a word group of three or more words should occur 20 to 40 times per million words to be regarded as a lexical bundle. In addition to the frequency criterion, Biber et al. (1999) suggest a criterion of dispersion to avoid idiosyncratic hits in concordance searches. According to this criterion, a word group should occur at least 10 times per one million words in at least 5 different texts to be called a lexical bundle. Pan, Reppen and Biber (2016) suggest 40 occurrences per one million words in 5 different texts as a cut-off point while Hyland (2008) states that 20 occurrences per million words in 10% of the number of texts in the corpus should be taken as the cut-off point in the analysis of lexical bundles.

Biber, Conrad and Cortes (2004) identify three major functions of lexical bundles as expressing stance, organizing discourse and expressing reference. Among these, stance expressions are used to communicate attitude towards or for the

evaluation of a certain concept (e.g. I think it was, I want you to, can be used to...). The second function of lexical bundles, organizing discourse, is used to establish connection between the preceding and upcoming discourse (e.g. if you look at, on the other hand...). The last function of lexical bundles which is identified as referential expression refers to the feature of the lexical bundle referring to a concept or textual context for identification or bringing a concept to the forefront (Biber et al., 2004). In brief terms, the use of lexical bundles makes it possible to express and evaluate attitude, connect discourse and refer to concepts.

Having significant functions in terms of language use as mentioned above, the knowledge of and competence in using lexical bundles are also considered to be important since they are related to the production of rhetorical moves (Cortes, 2013), have pragmatic and discursual features that are customarily used by discourse communities (Biber et al., 2004; Hyland, 2008) and bear potential to reduce working memory load by being processed as a single item (Conklin & Schmitt, 2008; Wei & Ying, 2012). With those features, lexical bundles are integral constituents of written discourse (Li & Schmitt, 2009), making them significant elements of language to be learned and taught, too, as discourse competence both in spoken and written communication is a component of communicative competence as suggested by Canale and Swain (1980).

Indeed, lexical bundles may signal language development since their use show variety across different proficiency levels (Staples, Egbert, Biber, & McClair, 2013), level of expertise (Cortes, 2004) and the status of the language being used as L1 or L2 (Ädel & Erman, 2012). Moreover, it is possible to automate the identification of lexical bundles, clearly define their functions and observe the differences in their use across text types (Durrant, 2017), which makes them convenient to measure for developmental purposes. They also enable teachers or researchers to measure and assess the phraseological awareness and performance levels of learners through frequency counts and concordance analyses (Huang, 2015), contributing even further to their potential to be utilized in the tracking of language development. On this matter, however, Shin, Cortes and Yoo (2018) warn that the analysis of lexical bundles may be arduous and produce imperfect results since lexical bundles inaccurately attempted by learners might pose problems for software in their identification. For instance, an attempted lexical bundle which has a preposition error such as *in the other hand* would not be counted by concordance search algorithms even though it may be an erroneous use of *on the other hand*.

Despite the potential problems in their measurement, it is possible to come across with research studies from the Turkish context which scrutinize lexical bundles. For instance, Öztürk and Durmuşoğlu (2016) find that Turkish postgraduate students overuse lexical bundles in comparison to their native-speaker counterparts. Güngör and Uysal (2016) also identify differences in native and non-native uses of lexical bundles among scholars with non-native scholars using lexical bundles significantly more frequently than native scholars. In addition, Güngör and Uysal (2016) reveal that while the non-native use of lexical bundles primarily centres around clausal and verb phrase-based bundles, native scholars prefer noun phrase and prepositional phrase-based bundles more predominantly. In more general terms, Üstünbaş (2014) studies the spoken use of formulaic expressions among

undergraduate-level Turkish students and concludes that spoken fluency and overall proficiency level interact with the use of formulaic expressions. Contrarily, Mirici and Göksu (2016) put forth that the proficiency level of the learner makes no difference in the use of formulaic expressions, however, residence in an English-speaking country affects their use. In line with Mirici and Göksu (2016), Kılıç (2015) also indicates that writing coherence, proficiency in writing and overall proficiency in English are not related to the use of formulaic language among learners. In conclusion, there appears to be contradicting findings with respect to the role of proficiency level in the use of formulaic language, including lexical bundles, even though the number of studies dealing with the construct are rather scarce. Furthermore, none of the studies reviewed above seem to have taken attempted but erroneous lexical bundles into account.

Having considered the relevant literature on lexical bundles, it appears that they are under-researched within the Turkish context and worldwide especially in terms of accuracy in their use. To the researcher's knowledge, Shin et al.'s (2018) study, in which they reveal that the omission of the definite article '*the*' is the most common error which is followed by addition and misinformation, is the only one in the relevant literature which deals with the accuracy of lexical bundles in texts produced by language learners. This particular study is considered important especially because it points at a previously unexplored problem, which is the infrequent use of lexical bundles by language learners reported in previous studies. According to Shin et al. (2018), this may be the result of inaccurate lexical bundle attempts made by the learners that have been left undetected in the string searches performed by the search algorithms of different software since, in most cases, a hit can only be achieved in the case of an exact match and thus, erroneous attempts at producing lexical bundles have probably been skipped by those algorithms, potentially resulting in the loss of valuable data in terms of language development in previous studies. For the reasons of being under-researched and potentially ignoring valuable data, the scrutiny of lexical bundles with the consideration of erroneous attempts appears to be important in terms of both tracking language development and identifying the accuracy of those bundles.

Another noteworthy problem that Shin et al. (2018) identify within their study is related to the nature of the definite article '*the*' in English, whose relevance to lexical bundles arise from the fact that 160 of the 278 4-word bundles typically seen in academic prose naturally include the definite article, making it a prominent element in the lexical bundles used in academic register. According to Shin (2012) and Shin et al. (2018), even though the definite article is typically defined and operationalized through the noun following it, it also depends on the previous phrase as they are integral elements of lexical bundles. For this reason, Shin et al. (2018) argue that the previous studies may actually be limited in terms of the findings acquired regarding the definite article '*the*', which is among the most complex structures for the learners of English language (Chrabascz & Jiang, 2014), due to the absence of the investigation of inaccuracies in its use within lexical bundles.

The complexity of the definite article '*the*' for language learners arises from certain reasons pertaining to the nature of the article and the L1 background of the learner. For instance, the definite article '*the*' is typically unstressed in speech,

making it unnoticeable for learners (Master, 2002). Related to this, errors in the use of 'the' can be present even among advanced learners of English who have been learning the language for long years (Amuzie & Spinner, 2013). Furthermore, L1 speakers of languages without articles encounter difficulties in the acquisition of the definite article 'the' since its acquisition necessitates the internalization of numerous form-function mappings regarding its use (Chrabascz & Jiang, 2014; Zhao & Macwhinney, 2018). Elaborating on the same complexity, García Mayo (2009) suggests that L1 speakers of languages without the concept of definitiveness struggle in acquiring the use of the definite article 'the' as the concept cannot be transferred from their L1 to their L2 production. In short, the unnoticeability of the definite article in speech and being of an L1 background without articles or the concept of definitiveness may be at the core of the difficulties experienced by language learners in respect of the definite article 'the'.

Within the Turkish context, the complexities and complications arising out of the use of the definite article 'the' have also been the centre of attention, where research studies appear to be centred around the interaction of proficiency level with accuracy in the use of the definite article 'the' as well as the types of errors committed by learners of English language. For example, Dikilitaş and Altay (2011) analyse the potential interaction between accuracy in the use of the definite article and proficiency level and conclude that proficiency level is not associated with accuracy in the use of the definite article, however, it is related to the perception of difficulty with respect to its different uses. Conversely, between low and high-proficient learners of English, Dağdeviren (2010) observes that high-proficient learners are more accurate in their use of the definite article than their low-proficient counterparts with both groups committing addition errors. Contrary to Dağdeviren's (2010) findings, Koç (2015) identifies that intermediate and low-advanced learners of English do not differ in terms of addition errors, however, intermediate learners commit more omission errors than low-advanced learners. When the groups are combined, Koç (2015) observes that there are more omission errors than addition errors within the study group. Acquiring different findings than those of Koç's (2015) with the argumentative essays written by undergraduate students of English Language Teaching, Yalçın (2010) finds out that article errors are the most prominent ones among other types of errors such as preposition or verb errors and the types of article errors ordered by frequency are addition, omission and misinformation respectively. In a similar group but with a narrative essay writing task, Taşçı and Ataç (2018) reach different findings in that article errors are the third most common type of error after preposition errors and verb errors. Similar to Koç's (2015) findings, Taşçı and Ataç (2018) reveal that omission errors in the definite article 'the' are more frequent than addition errors while no misinformation error is reported in their study. Confirming the differences between Koç's (2015), Yalçın's (2010) and Taşçı and Ataç's (2018) findings, Çimen (2013) argues that task type interacts with the frequency of article errors since addition errors outnumber omission errors in a fill-in-the-article test and omission errors outnumber addition errors in a written production test in her study group. Considering the findings acquired within the Turkish context, it can be said that the proficiency level may or may not interact with

accuracy in the use of the definite article '*the*' and task type may also affect the findings with respect to the frequency of the type of errors committed by learners.

Taking into account the findings and suggestions regarding the definite article '*the*', it is understood that the structure is related to the concept of lexical bundles as it plays an integral role in their formation, however, both teaching and learning the structure may be an arduous task on behalf of teachers and learners due to its typically unstressed nature and the lack of positive transfer opportunities among learners from L1 backgrounds without articles or the concept of definitiveness. Finally, research results regarding the use of the definite article '*the*' seem to produce contradicting results, necessitating the further study of the structure in varying contexts.

Having considered the literature on both lexical bundles and the definite article '*the*', it can be seen that all studies within the Turkish context treat the definite article as a unit dependent on the following unit and there appears to be no study with respect to the role of the definite article in lexical bundles or the units preceding the article, on which it may also depend (Shin, 2012; Shin et al., 2018). In addition, the concept of lexical bundles can also be utilized for the teaching of the article system of English (Shin & Kim, 2017) which necessitates the treatment of both concepts together for language teaching purposes. In this respect, the present study aims to fill a gap within the context-specific literature by making use of Shin et al.'s (2018) method of analysing the uses of definite article within lexical bundles and to compare and contrast the findings obtained by Shin et al. (2018) in the Korean context with those obtained in the Turkish context, in both of which English is treated as a foreign language.

Purpose of the Study

In line with the relevant literature, the study aimed to find out the number of accurate and attempted lexical bundles which included the definite article '*the*' and are typically used in academic prose as identified by Biber et al. (1999) with the method proposed by Shin et al. (2018) in the Turkish EFL context. Moreover, the study aimed at identifying the accuracy of the definite articles embedded in these accurate and attempted lexical bundles. The last aim of the study was to investigate the types of errors in the use of the definite article '*the*' within the lexical bundles identified within the corpus of the study. The following research questions were formulated to meet the aims of the study:

1. How frequently are lexical bundles used in a corpus of literary analysis essays?
2. How frequently are the core expressions within lexical bundles used in the corpus of literary analysis essays?
3. What is the level of accuracy in terms of the definite article '*the*' within lexical bundles in the corpus of literary analysis essays?
4. How frequently can different types of definite article errors be observed in the corpus of literary analysis essays?

Methodology

Since the aim of the study was based on quantifying lexical bundles and the core expressions in those bundles as well as the accurate and inaccurate uses of the

definite article '*the*' within them, a quantitative and descriptive research design was preferred. In quantitative research, the researcher uses numbers or converts different types of data into numerical data for the standardization of variables in objective terms, allowing for the production of precise, reliable and replicable results (Dörnyei, 2007). Moreover, according to Creswell (2002), descriptive research designs are suitable for conditions in which the researcher is interested in collecting data about a given present situation and describe this particular situation without manipulating it. Since the study aimed at revealing the uses of lexical bundles and the definite article '*the*' in the literary analysis essays of the participants, a quantitative and descriptive design was considered suitable for the purposes of the study.

The Corpus

The corpus used in the study was composed of 160 literary analysis essays written in a compulsory English Literature course by 40 second year students of English Language Teaching (ELT) through the course of a compulsorily taken English Literature course at a public university in Turkey. Drawing upon Guthrie, Guthrie and Wilk's (2008) description that outliers in corpora are typically the texts which diverge from the focal topic or genre, all the essays written by the aforementioned students through the course of one academic year were included in the corpus since none of the essays were seen to have deviated from the rhetorical conventions of the literary analysis essay as a genre even though the amount of text that was produced and text quality appeared to have varied. Preliminary analyses showed that the corpus consisted of 48866 words producing an average of 305 words per essay, the shortest essay having 57 words and the longest one having 845 words.

The features of a literary analysis essay within the context of the study has been documented by Uzun (2016), who reveals that the genre is composed of three main parts as the introduction, main body and conclusion. In the introduction, the writer is expected to provide a brief background to the literary work being analysed and state a thesis which is a direct response to an essay prompt/question. In the main body, the points mentioned in the thesis are elaborated and supported or proven by providing specific examples from the text and/or the historical context and each of those points are discussed in a separate paragraph. The conclusion part consolidates the thesis and presents the subjective opinions of the writer with respect to the thesis of the essay (Uzun, 2016).

Data Analysis

As mentioned in the literature review section, Shin et al. (2018) pointed at a crucial problem in the identification of attempted lexical bundles which could be strenuous for software to detect as they potentially deviated from the standard use of those bundles. As a solution, Shin et al. (2018) proposed the identification of each 'core expression' within each lexical bundle, which they defined as "a phrase formed around a core that constitutes an important component, often lexical, of each LB [lexical bundle], along with a following word" (p. 32). In other words, Shin et al. (2018) argued that making a string search by eliminating the potentially problematic parts of lexical bundles by using only the core expressions in the search string (e.g. 'result of' instead of 'as a result of the'), and manually eliminating the hits that did not belong to a lexical bundle could provide accurate results in the detection of

erroneous lexical bundle attempts by learners. Taking this into account, 160 four-word lexical bundles which included the definite article '*the*', and 97 core expressions belonging to these bundles, which were identified by Shin et al. (2018) in the list of lexical bundles provided by (Biber et al., 1999, Biber et al., 2004) were searched within the corpus of the present study using AntConc which is a concordance and text analysis software (Anthony, 2018).

To find out the level of accuracy in terms of the definite article '*the*' in the corpus, the core expressions within the corpus, which belonged to the lexical bundles of interest, were investigated in terms of the use or misuse of the definite article '*the*'. For example, while looking for the sum of accurate and inaccurate uses of the lexical bundles *at the end of*, *by the end of* and *the end of the*, the core expression *end of*, which is common in all three of them was sought for and thus, inaccurate uses of the definite article '*the*' were also included in the hits. For the investigation and the detection of errors, Dulay, Burt and Krashen's (1982) framework of errors was used. In this framework, Dulay et al. (1982) classify errors as omission errors, addition errors and misinformation errors. Omission errors refer to the lack of an item required grammatically in a certain position within a sentence (e.g. 'at same time' instead of 'at the same time'). Addition errors, on the other hand, refer to the overuse of an item which cannot be in an accurate utterance (e.g. 'is the one of the' instead of 'is one of the'). Lastly, misinformation errors are those which misuse the form of a structure or morpheme (e.g. 'on this other hand' instead of 'on the other hand'). Taking this classification into account, each of the core expressions belonging to lexical bundles within the corpus was analysed manually to detect the errors and types of errors that were present. The reliability of the error analysis was sought for by having a second researcher repeat the analysis, which resulted in total agreement between two researchers who analysed the errors as understood by the computation of a Kappa Coefficient for inter-rater reliability ($K = 1.000, p < .001$).

Parallel to the aims of the study, the number of lexical bundles and core expressions, which belonged to lexical bundles, accurate and inaccurate uses of the definite article '*the*' were presented in frequencies and percentages. In these analyses, the lexical bundles which exactly matched the uses in Biber et al.'s (1999) and Biber et al.'s (2004) lists were considered accurate. On the other hand, the lexical bundles in the corpus which deviated from the uses of the definite article '*the*' in those lists were considered inaccurate. As suggested by Shin et al. (2018), prepositional deviations were not taken into consideration since the focus of analysis was the definite article use. As an example, both *at the end of* and *in the end of* were considered accurate while a use such as *at end of* was considered inaccurate as it lacked the definite article after the preposition. Moreover, the overlapping bundles were not counted twice. For example, in the cases where 'is one of the' and 'of the most important' overlapped in 'is one of the most important', the lexical bundle was counted as 'of the most important' only. Normalized frequencies were computed as the number of lexical bundles per million words.

Findings

The first research question aimed to identify the four-word lexical bundles which included the definite article '*the*' as used within the corpus of 160 literary analysis essays. The results were quantified below in Table 1.

Table 1
Lexical Bundles in the Corpus

Lexical Bundle	<i>nf</i>	<i>f</i>	%	Lexical Bundle	<i>nf</i>	<i>f</i>	%
on the other hand	470.67	23	17.16	at the expense of	20.46	1	.75
of the most important	409.28	20	14.93	by the end of	20.46	1	.75
at the end of	327.43	16	11.94	in contrast to the	20.46	1	.75
at the beginning of	306.96	15	11.19	in the same way	20.46	1	.75
one of the most	286.50	14	10.45	on the one hand	20.46	1	.75
at the same time	225.11	11	8.21	the base of the	20.46	1	.75
to the fact that	143.25	7	5.22	the center of the	20.46	1	.75
is based on the	81.86	4	2.99	the end of the	20.46	1	.75
for the first time	40.93	2	1.49	the rest of the	20.46	1	.75
in the first place	40.93	2	1.49	the results of the	20.46	1	.75
is related to the	40.93	2	1.49	the role of the	20.46	1	.75
of the fact that	40.93	2	1.49	the time of the	20.46	1	.75
the beginning of the	40.93	2	1.49				
the origin of the	40.93	2	1.49				
				Types: 26	Token: 134		

As seen in the Table 1, the corpus included 26 types and 134 tokens of lexical bundles. Analyses showed that the most frequently used lexical bundles within the corpus were *on the other hand* (*nf* = 470.67, *f* = 23, % = 17.16), *of the most important* (*nf* = 409.28, *f* = 20, % = 14.93), *at the end of* (*nf* = 327.43, *f* = 16, % = 11.94), *at the beginning of* (*nf* = 306.96, *f* = 15, % = 11.19) and *one of the most* (*nf* = 286.50, *f* = 14, % = 10.45). On the other hand, some of the least frequently used lexical bundles were seen to have been *the end of the* (*nf* = 20.46, *f* = 1, % = .75), *the rest of the* (*nf* = 20.46, *f* = 1, % = .75), *the results of the* (*nf* = 20.46, *f* = 1, % = .75), *the role of the* (*nf* = 20.46, *f* = 1, % = .75) and *the time of the* (*nf* = 20.46, *f* = 1, % = .75). For illustrative purposes, some examples from the frequently used lexical bundles (underlined) were provided below.

Example 1. *On the other hand* although we know that Hamlet is faking his madness, he is that confused that he kills Polonius thinking that was his uncle Claudius.

Example 2. In general, there are some special themes affecting the whole novel like pride and prejudice but also the theme of love can be considered as one of the most important themes.

Example 3. However, at the end of the play, all of them are punished so every crime and criminal do not exist without punishment.

As seen in the concordance findings and examples, the hits received with the purpose of answering the first research question represented the uses of lexical bundles, which had no article, preposition or verb error, however, erroneous or attempted uses of the mentioned bundles were not present in the results.

The aim of the second research question was to identify the core expressions within the four-word lexical bundles which included the definite article 'the' to detect the potentially erroneous uses within the corpus. The results were tabulated below in Table 2.

Table 2
Core Expressions within Lexical Bundles

Core Expression	<i>f</i>	%	Core Expression	<i>f</i>	%
end of	25	15.72	first time	2	1.26
other hand	23	14.47	origin of	2	1.26
most important	20	12.58	results of	2	1.26
beginning of	17	10.69	base of	1	.63
one of	14	8.81	center of	1	.63
same time	11	6.92	expense of	1	.63
fact that	9	5.66	nature of	1	.63
based on	5	3.14	one hand	1	.63
role of	5	3.14	rest of	1	.63
contrast to	4	2.52	same way	1	.63
related to	4	2.52	terms of	1	.63
top of	3	1.89	time of	1	.63
course of	2	1.26			
first place	2	1.26			
			Types: 26	Tokens: 159	

As shown in Table 2, the most frequently used core expressions within lexical bundles were *end of* ($f = 25$, $\% = 15.72$), *other hand* ($f = 23$, $\% = 14.47$), *most important* ($f = 20$, $\% = 12.58$) and *beginning of* ($f = 17$, $\% = 10.69$), according to the concordance findings. Further, some of the least frequently used core expressions in lexical bundles were found to have been *base of* ($f = 1$, $\% = .63$), *nature of* ($f = 1$, $\% = .63$), *one hand* ($f = 1$, $\% = .63$) and *time of* ($f = 1$, $\% = .63$). When the exact match of lexical bundles (see Table 1), which was counted to have had 134 tokens, was compared with the number of the tokens belonging to the core expressions, which was 159, it was seen that two frequency counts had a difference of 25. Moreover, it was also seen that the core expressions of *nature of* ($f = 1$, $\% = .63$), *terms of* ($f = 1$, $\% = .63$) and *top of* ($f = 3$, $\% = 1.89$) were not present in Table 1. As a conclusion, these discrepancies were interpreted as having indicated erroneous uses of the lexical bundles investigated in the present study. Some attempted but erroneous uses were exemplified below:

Example 1. *In other words, the functions of women are restricted in some way but the author described some women characters like Lady Bracknell, Cecily and Gwendolen in terms of inversion of Gender Roles.*

Example 2. *Although so many years passed, it is top of the list of "best seller books" and it is continuing sell more than 20 million copies.*

Example 3. *Although, he has fears about what he'll face with next nobody could stop him about not to carry out his ideas until end of the story.*

As seen in all three examples, there were problems with the use of the definite article 'the' in some lexical bundles, which distorted the search results with respect to the four-word lexical bundles within the corpus. However, core expression analysis allowed for the identification of this discrepancy as well as the analysis of erroneous lexical bundles within the corpus.

The purpose of the third research question was to find out the level of accuracy in the four-word lexical bundles, which included the definite article 'the', by making use of the aforementioned discrepancy and attempted but erroneous lexical bundles within the corpus. Even though there were 25 core expression hits which deviated from the accurate uses of the lexical bundles of interest due to preposition, verb or article errors, 2 concordance lines which did not have definite article errors (e.g. 'in the end of' instead of 'at the end of') were considered as accurate since the analysis in terms of accuracy was limited to the use of the definite article 'the'. The results, grouped by core expressions, were given below in Table 3.

Table 3
Accuracy Levels of the Lexical Bundles in the Corpus Grouped by Core Expressions

Core Expression	Accuracy	Accurate	Inaccurate	Core Expression	Accuracy	Accurate	Inaccurate
other hand	100.00	23	0	same way	100.00	1	0
most important	100.00	20	0	time of	100.00	1	0
beginning of	100.00	17	0	based on	80.00	4	1
one of	100.00	14	0	end of	76.00	19	6
same time	100.00	11	0	related to	50.00	2	2
fact that	100.00	9	0	results of	50.00	1	1
first place	100.00	2	0	course of	50.00	1	1
first time	100.00	2	0	contrast to	25.00	1	3
origin of	100.00	2	0	role of	20.00	1	4
base of	100.00	1	0	nature of	.00	0	1
center of	100.00	1	0	terms of	.00	0	1
expense of	100.00	1	0	top of	.00	0	3
one hand	100.00	1	0				
rest of	100.00	1	0	TOTAL	85.53%	136	23

As demonstrated in Table 3, the average accuracy in the use of the definite article 'the' within four-word lexical bundles which included it was 85.53% within the entire corpus. Analysis also showed that the most frequently used core expressions which were *other hand* ($f = 23$), *most important* ($f = 20$), *beginning of* ($f = 17$), *one of* ($f = 14$) and *same time* ($f = 11$) achieved 100% accuracy along with some of the less frequent core expressions such as *fact that* ($f = 9$), *first place* ($f = 2$), *first time* ($f = 2$) and *origin of* ($f = 2$). On the other hand, a few errors were identified in the uses of the definite article 'the' in the lexical bundles which included *based on* ($f = 5$) and *end of* ($f = 25$), resulting in 80% and 76% accuracy respectively in these core expressions. In the core expressions *contrast to* ($f = 4$) and *role of* ($f = 5$), it was seen that the accuracy levels were 25% and 20% respectively, indicating that the lexical bundles which included these were predominantly erroneous. Lastly, the lexical bundles that included the core expressions of *nature of* ($f = 1$), *terms of* ($f = 1$) and *top of* ($f = 3$) were found to have been used only inaccurately.

The fourth research question attempted to identify the types of error in the inaccurate uses of the definite article 'the' within the corpus of literary analysis essays. The results were tabulated below in Table 4.

Table 4
Types of Error in the Uses of the Definite Article 'the'

Error Type	<i>f</i>	%
Omission	23	100.00
Addition	0	0.00
Misinformation	0	0.00

As seen in Table 4, error analysis revealed that all the errors in the use of the definite article 'the' within the corpus of literary analysis were omission errors ($f = 23$, $\% = 100.00$). The results indicated that none of the definite article errors within lexical bundles were addition ($f = 0$, $\% = .00$) or misinformation ($f = 0$, $\% = .00$) errors within the corpus.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The present study aimed to identify the four-word lexical bundles which included the definite article 'the', the core expressions belonging to lexical bundles and definite article errors in the use of the definite article in a corpus of literary analysis essays written by 2nd year ELT students, using the method recently proposed by Shin et al. (2018). In general, the findings revealed that there was a scarcity of lexical bundles in the corpus since there were only 26 different four-word lexical bundles out of 160 and 26 different core expressions out of 97 as identified by Shin et al. (2018), representing only a small portion of the possible variety. Moreover, only 14 of 26 different bundles were above the cut-off frequency of 40 per million words (Pan et al., 2016) and 6 of those were only slightly above the cut-off limit. Furthermore, 12 out of 26 different lexical bundles were only slightly more frequent than the cut-off frequency of 20 per million words as suggested by Hyland (2008). According to the findings, the most frequently used lexical bundles within the corpus were *on the other hand*, *of the most important*, *at the end of*, *at the beginning of* and *one of the most*. Among the core expressions, *end of*, *other hand*, *most important*, *beginning of* and *one of* were among the most recurrent ones. In terms of definite article accuracy within lexical bundles, the corpus was found to be of high accuracy with 85.53%. Lastly, all the errors in the use of the definite article 'the' within the corpus were found to be omission errors. In brief, the findings indicated that there were not frequent instances of four-word lexical bundles including the definite article within the corpus, however, the ones that were present were generally accurate with some omission errors.

The findings with respect to the use of lexical bundles within the corpus were in line with those of Shin et al.'s (2018) in that the most frequently used bundles in both studies were the same even though the order of frequency ranks slightly differed. In the findings, it was seen that one of and beginning of, two core expressions among the most frequently used ones, overlapped, too. Furthermore, in both studies, it was seen that lexical bundles were only infrequently used by the

writers of the texts within the corpus. The infrequent use of lexical bundles found both in the present study and that of Shin et al.'s (2018) contradicted Öztürk and Durmuşoğlu's (2016) findings, which concluded that lexical bundles were overused by Turkish learners of English. This contradiction may have resulted from the difference in the text types used in the corpora of these three studies, the first two being essays and the last one being thesis (both MA and PhD), as the use of lexical bundles may differ across different types of text (Durrant, 2017) and the nature of academic register may have necessitated more frequent use of lexical bundles by the writers (Biber et al., 1999). Moreover, the difference may have stemmed from the gaps in the proficiency and expertise levels of the writers of the texts in the corpora (Staples et al., 2013; Cortes, 2004), as Öztürk and Durmuşoğlu (2016) used a corpus that included MA and PhD theses, the writers of which could typically be expected to be more proficient in English language. Having considered the similarities and differences in the findings in comparison to those of other studies, the scarcity in the use of lexical bundles within the corpus of the present study may have been consequent on the level of writing expertise and proficiency among the writers of the texts as well as the text type included in the corpus.

The findings in regards to the use of the definite article '*the*' were also in line with those of Shin et al.'s (2018), indicating that omission was the most frequent type of definite article error within the lexical bundles in the corpora of both studies. Moreover, in a similar context to the present study, Koç (2015) and Taşçı and Ataç (2018) also identified omission as the commonest type of definite article error, which was echoed in the present study. The parallelism among the findings of these studies and the present study appears to have resulted from the fact that neither Korean nor Turkish have an equivalent structure to the definite article '*the*' in English. For this reason, the writers of the texts in the corpus may have simply skipped the necessary uses of the definite article in their essays because they had no similar structure to transfer into their writing in English and they did not have the required form-function maps for the accurate use of the definite article '*the*' (Chrabasz & Jiang, 2014; Zhao & Macwhinney, 2018). The same reason can also account for the absence of addition or misinformation errors in the findings of the present study. Since the writers of the texts were of a native language background without the concept of definitiveness, they may not have been able to transfer the concept into their L2 texts (García Mayo, 2009) and the lack of a transferable structure may have resulted in the total absence of addition and misinformation errors. Nevertheless, Yalçın (2010) found in a previous study in a very similar context that addition errors regarding the definite article '*the*' were more common than omission errors, which contradicted the findings of the present study. The difference between the findings of this study and that of Yalçın's (2010) could have resulted from the fact that the present study dealt only with the definite articles within lexical bundles, while the latter investigated all uses of the definite article. Moreover, the size of the corpus in Yalçın's (2010) study, which was about one fifth of the present study, may have reduced the generalizability of the findings into broader contexts. In conclusion, the L1 background of the participants which did not have a definite article structure as in English may have been the reason behind omission error's being the most prevalent within the corpus of the study (Chrabasz & Jiang, 2014).

Regarding the accuracy level in terms of the definite article '*the*' within the corpus, the proficiency levels of the essay writers within the corpus may have resulted in the relatively high percentage in terms of the accurate uses of the definite article within lexical bundles. As all the writers of those texts were 2nd year ELT students who had taken language-intensive education in high school and either taken a year of English courses in the Prep School or been exempted from the Prep Year due to having been sufficiently proficient in English, they may have demonstrated a relatively high level of performance in the use of the definite article '*the*' in their essays. Regardless, the erroneous uses of the definite article were also expected since this particular structure is among the most difficult ones for learners (Chrabascz & Jiang, 2014) and errors may persist even after long years of learning the language (Amuzie & Spinner, 2013). In sum, the relatively long language education background of the text writers in the corpus may have accounted for the high level of accuracy in terms of the use of the definite article '*the*'.

Taking into account all the findings of the present study, it can be concluded that lexical bundles within literary analysis essays written by Turkish learners of English are rather infrequent but generally accurate in terms of the definite article '*the*' embedded within those bundles. In the cases of inaccuracy, the writers of the essays tend to omit the article instead of demonstrating addition or misinformation errors due to the potential unavailability of a similar structure that can be transferred from L1 into L2. Another practically useful conclusion of the study is that the method proposed by Shin et al. (2018) for the analysis of embedded items within lexical bundles, which includes the analysis of core expressions, appears to be a functional one as it allows for the analysis of erroneous uses. This method can be considered different from the previously performed concordance searches, which resulted only in the exact matches regarding lexical bundles and ignored the attempted ones. Thanks to the analysis of core expressions, it appears possible to analyse a given item within lexical bundles and examine the errors that may be present in those bundles.

Regarding the practical implications of the findings, it can be stated that phraseological awareness, of which lexical bundles pose an integral part (Huang, 2015), can be fostered through the teaching of lexical bundles and this may result in an increased level of writing performance among language learners by allowing the learner to use formulaic language more frequently and enabling the allocation of a larger amount of working memory resources for the content of a given text. Moreover, since lexical bundles have been shown to be associated with rhetorical moves, the teaching of the rhetorical moves with an English for Specific Purposes (ESP) approach, which attempts at teaching rhetorical moves to produce a text that pertains to a particular genre (Hyland, 2007), may also increase performance in terms of the production of lexical bundles. By analysing provided models as suggested in the ESP approach to genre, learners may familiarize themselves with the lexical bundles frequently used by a particular discourse community, resulting in their more frequent use and supporting the more efficient use of working memory resources as described above.

As a final point to consider, it should be noted that the study is limited to its own corpus of literary analysis essay written by 2nd year ELT students in the natural context of a compulsorily taken English Literature course. As Çimen (2013) and

Durrant (2017) also noted, analyses of different genres other than the literary analysis essay may produce different results, therefore, replicating the study with the same method on corpora of different text types can be suggested. Moreover, since each writer contributed to the corpus with multiple literary analysis essays, idiosyncratic uses of lexical bundles could not be controlled for in the study. It should also be kept in mind that the study is limited to the use of the definite article 'the'. Therefore, applying the same methodology with the purpose of analysing different items within lexical bundles may be useful. Lastly, the hypothesized method of manipulating performance in the production of lexical bundles through Genre-Based Instruction can be empirically tested to find out if an increase in the rhetorical performance of language learners results in an improvement in the production of lexical bundles.

References

- Ädel, A., & Erman, B. (2012). Recurrent word combinations in academic writing by native and non-native speakers of English: A lexical bundles approach. *English for Specific Purposes*, 31, 81-92. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.08.004>
- Anthony, L. (2018). *AntConc* (Version 3.5.7) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Retrieved from <http://www.laurenceanthony.net/software> on 25.06.2018.
- Amuzie, G., & Spinner, P. (2013). Korean EFL learners' indefinite article use with four types of abstract nouns. *Applied Linguistics*, 34(4), 415-434. <https://doi.org/10.1093/applin/ams065>
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2004). If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics*, 25(3), 371-405. <https://doi.org/10.1093/applin/25.3.371>
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.
- Canale M., Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47
- Chrabascz, A., & Jiang, N. (2014). The role of the native language in the use of the English nongeneric definite article by L2 learners: A cross-linguistic comparison. *Second Language Research*, 30(3), 351-379. doi: 10.1177/0267658313493432
- Çimen, Ş. S. (2013). Acquisition of English article system by turkish learners in an EFL setting. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 90-105.
- Conklin, K., & Schmitt, N. (2008). Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? *Applied Linguistics*, 29(1), 72-89.
- Cortes, V. (2004). Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology. *English for Specific Purposes*, 23, 397-423. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2003.12.001>
- Cortes, V. (2013). The purpose of this study is to: Connecting lexical bundles and moves in research article introductions. *Journal of English for Academic Purposes*, 12, 33-43. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.002>

- Cresswell, J. W. (2002). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle Creek, NJ: Pearson Education.
- Dağdeviren, G. (2010). Use of English articles by speakers of Turkish in the EFL setting. *Novitas-ROYAL*, 4(2), 242-250.
- Dikilitaş, K., & Altay, M. (2011). Acquisition sequence of four categories of non-generic use of the English definite article the by Turkish speakers. *Novitas-ROYAL*, 5(2), 183-198.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. D. (1982). *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- Durrant, P. (2017). Lexical bundles and disciplinary variation in university students' writing: Mapping the territories. *Applied Linguistics*, 38(2), 165-193. <https://doi.org/10.1093/applin/amv011>
- Ellis, N. C. (2012). Formulaic language and second language acquisition: Zipf and the phrasal teddy bear. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 17-44. <https://doi.org/10.1017/S0267190512000025>
- Flowerdew, L. (2015). Corpus-based research and pedagogy in EAP: From lexis to genre. *Language Teaching*, 48(1), 99-116. doi:10.1017/S0261444813000037
- García Mayo, M. (2009). Article choice in L2 English by Spanish speakers: Evidence for full transfer. In M. García Mayo & R. Hawkins (Eds.), *Second language acquisition of articles* (pp. 13-35). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lald.49.05pil>
- Güngör, F., & Uysal, H. H. (2016). A comparative analysis of lexical bundles used by native and non-native scholars. *English Language Teaching*, 9(6), 176-188. doi: 10.5539/elt.v9n6p176
- Guthrie, D., Guthrie, L., & Wilks, Y. (2008). An unsupervised approach for the detection of outliers in corpora. Paper presented at *The International Conference on Language Resources and Evaluation, LREC 2008*, 3409-3413. Retrieved from www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/pdf/866_paper.pdf on 10.09.2018.
- Huang, K. (2015). More does not mean better: Frequency and accuracy analysis of lexical bundles in Chinese EFL learners' essay writing. *System*, 53, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.06.011>
- Hyland K. (2007). Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- Hyland, K. (2008). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, 27(1), 4-21. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2007.06.001>
- Kılıç, S. Z. (2015). *The use of formulaic language by English as a foreign language (EFL) learners in writing proficiency exams*. (Unpublished Master's Thesis). Bilkent University, Ankara, Turkey.
- Koç, D. K. (2015). The non-generic use of the definite article the in writing by Turkish learners of English. *H. U. Journal of Education*, 30(2), 56-68.

- Li, J., & Schmitt, N. (2009). The acquisition of lexical phrases in academic writing: A longitudinal case study. *Journal of Second Language Writing*, 18(2), 85-102. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2009.02.001>
- Master, P. (2002). Information structure and English article pedagogy. *System*, 30, 331-48. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00018-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00018-0)
- McCauley, S. M., & Christiansen, M. H. (2014). Acquiring formulaic language: A computational model. *The Mental Lexicon*, 9(3), 419-436.
- Mirici, İ. H. & Göksu, A. (2016). Influence of residence in English speaking countries on the effective use of the English routine formulas. In İ. H. Mirici, İ. H. Erten, H. Öz, & I. Vodopija-Krstanović (eds.), *Research papers on teaching English as an additional language* (pp. 17-30). Rijeka, Croatia: Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka.
- Öztürk, Y., & Köse, G. D. (2016). Turkish and native English academic writers: Use of lexical bundles. *Journal of language and linguistic studies*, 12(1), 149-165.
- Pan, F., & Hu, R. (2017). David Wood, *Fundamentals of formulaic language: An introduction*. London: Bloomsbury, 2015. Pp. vii 198. *Journal of Linguistics*, 53(3), 693-697. doi:10.1017/S0022226717000081
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2013). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics (4th ed.)*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833835>
- Shin, Y. (2012). A new look at determiners in early grammar: Phrasal quantifiers. *Language Research*, 48(3), 573-608.
- Shin, Y. K., & Kim, Y. (2017). Using lexical bundles to teach articles to L2 English learners of different proficiencies. *System*, 69, 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.08.002>
- Shin, Y. K., Cortes, V., & Yoo, I. W. (2018). Using lexical bundles as a tool to analyze definite article use in L2 academic writing: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 39, 29-41. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.09.004>
- Staples, S., Egber, J., Biber, D., & McClair, A. (2013). Formulaic sequences and EAP writing development: Lexical bundles in the TOEFL iBT writing section. *Journal of English for Academic Purposes*, 12, 214-225. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.05.002>
- Taşçı, S., & Ataç, B. A. (2018). Written grammatical errors of Turkish adult learners of English: An analysis. *Journal of International Social Sciences Education*, 4(1), 1-13.
- Uzun, K. (2016). Developing EAP writing skills through genre-based instruction: An action research. *International Journal of Educational Researchers*, 7(2), 25-38.
- Üstünbaş, Ü. (2014). *The use of formulaic language by English as a foreign language (EFL) learners in oral proficiency exams*. (Unpublished Master's Thesis). Bilkent University, Ankara, Turkey.
- Wei, L., & Ying, H. (2011). On the role of formulaic sequences in second language acquisition. *US-China Foreign Language*, 9(11), 708-713.
- Yalçın, I. (2010). *Turkish speaking first year and third year ELT students' syntactic errors in their argumentative essays*. (Unpublished doctoral dissertation). Anadolu University, Eskişehir, Turkey.

Zhao, H., & Macwhinney, B. (2018). The instructed learning of form-function mappings in the English article system. *The Modern Language Journal*, 102(1), 99-119. doi: 10.1111/modl.124490026-7902/18/99-119

Authors' Biodata / Yazar Bilgileri

Kutay Uzun is a lecturer at the departments of Foreign Languages and English Language Teaching at Trakya University, Turkey. At the same time, the researcher is a PhD candidate in English Language Teaching at Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey. His research interests fall within the domains of academic writing, writing psychology, assessing writing and educational data mining.

Kutay Uzun Trakya Üniversitesi Yabancı Diller ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde Öğretim Görevlisi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı aynı zamanda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde doktora çalışmalarına devam etmektedir. İlgili alanları arasında akademik yazma becerisi, yazma psikolojisi, yazmanın değerlendirilmesi ve eğitimsel veri madenciliği bulunmaktadır.

A Comparative Analysis of English Language Teacher Education Programs in Turkey and Malaysia

Ali Karakaş¹

Ergül Yavuz²

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: July

20/20 Temmuz 2018

Accepted/Kabul Tarihi:

September 3/3 Eylül 2018

Page numbers/Sayfa No: 287-306

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar:

akarakas@mehmetakif.edu.tr



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2018 by

Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Abstract

This paper reports on findings from a comparative study that attempted to identify the differences and similarities between the English language teacher education programs employed in Turkey and Malaysia. Employing a qualitative case study research design, document analysis was used to compare the programs in terms of several points. To this end, information related to each program was gathered from the relevant webpages of the programs and then subjected to content analysis. The analysis of the data revealed that the ELTEPs differ from each other in two main aspects, i.e. course-related and non-course related. In terms of course-related aspects, the programs vary across course contents, total credits, types of courses, with the Malaysian ELTEP having non-secular courses in the curriculum. Concerning non-course-related issues, it was found that differences lie in the length of the programs, the school types student-teachers can be appointed to after graduation, overseas experiences, length of field experience and career prospects. Finally, drawing on the differences and similarities between the two programs, suggestions are made to improve the programs by bearing in mind the strong sides of each program.

Keywords: English language teacher education, program evaluation, student-teachers, language teaching in Turkey and Malaysia.

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Karakaş, A., & Yavuz, E. (2018). A comparative analysis of English language teacher education programs in Turkey and Malaysia. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(3), 287-306. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.446313>

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi, Burdur/Türkiye
Assist. Prof. Dr. Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, English Language Teaching,
Burdur/Turkey

e-mail: akarakas@mehmetakif.edu.tr ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9790-8562>

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur/Türkiye
MA Student, Mehmet Akif Ersoy University, Educational Science Institute, Burdur/Turkey

e-mail: ergulyavuz@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6802-8868>

Türkiye ve Malezya'daki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırmalı Bir Analizi

Öz

Bu makale, Türkiye ve Malezya'da uygulanan İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri belirlemeye yönelik karşılaştırmalı bir çalışmadan elde edilen bulguları sunmaktadır. Nitel vaka araştırması deseni kullanılarak, programların çeşitli noktalardan karşılaştırılması için belge analizi yöntemi seçilmiştir. Bu amaçla, her programla ilgili bilgiler, programların ilgili web sayfalarından toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin analizi, İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programlarının birbirinden, dersle ilgili ve ders dışı ilişkili olmak üzere, iki ana açıdan farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Ders ile ilgili yönler açısından, programlar ders içeriği, toplam krediler, ders türleri, özellikle Malezya İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programının müfredatında seküler olmayan derslere sahip olması açısından farklılık göstermektedir. Ders dışı konular ile ilgili olarak, farklılıkların programların uzunluğunda, öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası çalışabilecekleri okul türlerinde, yurt dışı deneyimlerinde, öğretmenlik uygulamalarında ve kariyer olanaklarında yattığı ortaya çıkmıştır. Son olarak, iki program arasındaki farklılıklar ve benzerliklerden yararlanarak, her bir programın güçlü yanlarını dikkate alarak programların iyileştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretmeni yetiştirme, program değerlendirme, öğretmen adayları, Türkiye ve Malezya'da dil eğitimi

Introduction

Recently, the increasing prominence of English has become undeniable. As noted by Karakas (2012), “[t]he starring role of English in the current globalized world has augmented due to its being an international and well-recognized language across the world” (p.1). Owing to its being the major lingua franca of communication in several domains, the effective teaching of English has become a pivotal issue for countries. Hence, it has become evident to policy-makers and scholars that the way to effective English teaching is through training language teachers efficiently by equipping them with field knowledge, pedagogical knowledge, general world knowledge and field experience (Altunya, 2006; Gebhard, 2009). Considering the claim that people’s poor level of English proficiency partly originates from the pitfalls of the English language teacher education programs (ELTEP henceforth), research into teacher education programs is considered to be a fruitful area for researchers (Kic-Drgas & Çomoğlu, 2017).

It should be noted, though, that as Kildan et al., (2013) maintain, teacher education is a superordinate concept consisting of several components, such as pre-service training, in-service training, and field experience. According to Demir (2015), “[o]f these components, pre-service teacher training deserves particular attention due to the fact that it is the first step towards professionalization”, and therefore “evaluation is at the heart of pre-service training for further improvement of its quality” (p. 157). Initially dating back to the 1990s when teacher education programs were a relatively less studied area (Day, 1991; Weir & Roberts, 1994), research attempts to evaluate ELTEPs have intensified in the Turkish context in the past two decades or so. Much of the existing research evaluated the programs from the perspectives of the stakeholders (i.e. teacher trainers, teacher candidates and in-

service teachers) (e.g., Coşkun & Daloğlu, 2010; Coşgun-Ogeyik, 2009; Demir, 2015; Erozan, 2005; Karakaş, 2012; Türken, 2017). There is also research that has dealt with comparing language teacher education curricula of ELT departments of different institutions within Turkey (e.g., Aydoğan & Çilsal, 2007; Sanli, 2009). However, despite this growing body of research, there is little published comparative data (e.g., Coşkun, 2008; Kic-Drgas & Çomoğlu, 2017) on Turkey's ELTEP and those of other countries. We believe that comparative studies are useful in respect of determining similarities and differences as well as weaknesses and strengths in ELTEPs of different institutions. Another advantage of doing comparative studies is to learn and benefit from good sides of each ELTEP. Such studies are of particular importance given that in Turkey, "the changes are inadequate to meet the needs of the candidate teachers in many aspects, especially compared to the programs employed in the developed countries" (Ulum, 2015, p. 44).

There is, therefore, a need to explore the current ELTEP in Turkey in comparison with other ELTEPs in other countries with similar characteristics. This present study focuses on ELTEPs of two countries, i.e. Turkey and Malaysia, with an eye to comparing and contrasting Malaysian and Turkish ELTEPs to find similarities and differences with respect to course-related (e.g., types of courses and course content) and non-course-related matters (e.g., the model of teacher education). We chose Malaysian ELTEP for a twofold reason. Firstly, it was practical for us to collect as much information as possible about the Malaysian ELTEP as we had some intermediaries there, and secondly Malaysia and Turkey share various similarities in terms of culture, religion, and education. Especially, Malaysian education system has evolved considerably over the recent years among many other Islamic countries. And this makes the comparison of Malaysian ELTEP rather than a European one with the Turkish ELTEP much more intriguing to explore.

Teacher Education: Key Concepts and Building Blocks

Teacher education refers to "[f]ormal teacher training (pre-service or in-service) designed to equip teachers with the knowledge, attitude, behaviour and skills required for teaching at the relevant level" (Teacher Education-UNESCO UIS, 2018, para. 1). When teacher educators strive to equip student-teachers with the required skills, behaviours and knowledge, they make use of different models of teacher education. Wallace (1991) enumerates these models as follows: craft/apprenticeship model, applied science model, reflective/constructivist models and competency-based (standards-based) models. In the craft/apprenticeship model, student-teachers work with classroom teachers to develop experiential knowledge from the expert teachers' teaching techniques via observation, imitation and practice. However, the applied science model, also known as "the rationalist learn-the-theory-then-apply-it-model" (Ur, 1992, p. 57), mandates student teachers to learn research-based theories to such a level that they are capable enough to apply learned theories in practice. ELTEPs based on this model consists of "theoretical courses in aspects of linguistics, language-learning theories, psychology, and so on" (Ur, 1992, p. 56). As for the reflective/constructivist model, the assumption is that student teachers can develop professional competence through evaluating and reflecting on and adapting their own practices that are built upon the received knowledge and previous experiential

knowledge. Finally, competency-based programs single out particular competency areas to be acquired by student-teachers along with parallel assessment criteria for these competencies.

Regardless of which model of teacher education is followed, initial teacher education curricula consist of particular components and sub-components. These components are subject knowledge (personal language skills, knowledge about language and culture knowledge), pedagogical knowledge (lesson planning and delivery, language-teaching methods/techniques, classroom management, language assessment techniques) and contextual knowledge (curriculum, student needs and characteristics, institutions) that largely constitute the content of teacher education (Cross, 1995; Glenfell, Kelly, & Jones, 2003; Shulman, 1987). Through these components, the aim is to equip student-teachers with content knowledge, general pedagogic knowledge, pedagogic content knowledge and support knowledge (Day, 1991; Glenfell et al., 2003). Also, some scholars suggest that technology related courses be included in ELTEPS (Altan, 2006; Peyton, 1997). However, these components and knowledge areas might be unevenly distributed in ELTEPS depending on the model of teacher education used.

ELTEP Evaluation Research in Turkey

Research on ELTEP in Turkey has flourished particularly in the last ten years and researchers have explored it from different angles due to the variety of matters they are interested in. It seems that that much research has relied on data obtained from student-teachers' opinions (Coşgun-Öğeyik, 2009; Hişmanoğlu, 2012; İnal and Büyükyavuz, 2013; Seferoğlu, 2006), to a lesser extent, teacher educators' views (e.g., Yavuz and Zehir-Topkaya, 2013), and both student-teachers and teacher educators' (e.g., Coşkun-Daloğlu, 2010; Demir, 2015; Salihoğlu, 2012; Türken, 2017) as well as student-teachers and graduates' (Uzun, 2016) views about the program and its components. Some researchers have included the views of practising teachers in their studies (e.g., Erten, 2015). Non-empirical research was also conducted on the current ELTEP, analysing the overall strengths and weaknesses of the program along with the discussion of potential solutions to the identified weaknesses (Karakas, 2012; Toköz-Göktepe, 2015; Ulum, 2015).

The studies conducted with student-teachers found that overall, they felt satisfied with the content of the ELTEP in their respective degree programs, yet had some complaints about different aspects of the program. For instance, they expressed discontent with the lack of culture-specific courses (Coşgun-Oğeyik, 2009), the inadequacy of the ELTEP to equip students with critical thinking skills (Hişmanoğlu, 2012), the content of the teaching practice (İnal & Büyükyavuz, 2013), the incapacity of the program to meet students' needs and its being non-operational (Demir, 2015) and the lack of opportunities for micro teaching (Seferoğlu, 2006).

Similarly, those studies disclosing the views of both teacher educators and student-teachers, as well as practising teachers observed a great deal of satisfaction with the current ELTEP and its curricula among the participants. However, serious concerns were raised by teacher educators in relation to different characteristics of the ELTEP, such as the effectiveness of the ELTEP in preparing student-teachers for real-life language teaching (Demir, 2015), the improper arrangement of courses and

the lack of clarity in some course content (Yavuz & Zehir-Topkaya, 2013), and the failure of the ELTEP to equip student-teachers with the desired level of linguistic competence (Coşkun-Daloğlu, 2010). Additionally, teacher educators had complaints about the ambiguity in the objectives of the ELTEP and what educational philosophy lies behind it (Salihoglu, 2012). Unlike these macro-level issues, at a micro level, researchers found that not only student-teachers but also teacher educators believe that pedagogical and technical courses in the ELTEP curricula do not contribute to the development of student-teachers' ICT knowledge and skills, to a satisfactory extent (Uzun, 2016). Finally, a recent study by Erten (2015) with practising teachers indicated that in-service teachers did not feel satisfied with the ELTEP program in terms of its effectiveness in preparing them for actual classroom teaching.

Largely echoing the findings of the above studies, critical reviews of the ELTEP demonstrated that the current (i.e. the 2006) ELTEP became stronger in many respects, such as the addition of some mandatory courses, i.e. Community Service, Listening and Pronunciation and Additional Foreign Language, the addition of a pedagogic dimension to literature courses, and the increased cooperation between teacher educators and mentors at schools, and the offer of mandatory technology-related courses (Toköz-Göktepe, 2015; Karakaş, 2012). However, as for the weaknesses observed in the ELTEP, it emerged that the grave problems respectively arise from the insufficient space allocated to teaching practice and microteaching, the failure to meet students' current needs, the negligence of linguistic competence in favour of pedagogical competence and the lack of a reflective thinking component. Karakaş (2012) particularly takes issue with the applied science model the program is based on, and argues for the integration of theory and practice in the program, starting from the onset of teacher education.

Another study that is particularly pertinent to the current study is that of Kic-Drgas and Çomoğlu (2017) who analysed the Turkish and Polish ELTEPs. Their analysis showed that there are profound differences between the ELTEPs of the two countries concerning the length of education, the school types graduates can work after graduation, and the teaching practice in different types of schools. For example, the length of teacher education is three years in Poland, yet (at least) four years in Turkey. In Poland, BA graduates can work at primary schools and lower high schools. In contrast, in Turkey, graduates can work in public schools of any level upon successfully passing the Civil Servant Selection Exam (known as KPSS). In Poland, graduates need to have an MA degree to be able to teach in all types of schools, though. While Polish student-teachers are obliged to fulfil compulsory practice at different types of schools, Turkish students satisfy this criterion within a term and at one type of school. Additionally, it appears that legal aspects and health and safety issues related to the teaching profession are included in the Polish ELTEP, but not in the Turkish ELTEP.

The above review shows that the ELTEP in Turkey has received considerable attention from researchers, and the stakeholders of the teacher education positively regarded it and its components in general albeit some criticisms about some aspects of the program. What stood out in the above review is the abundance of studies grounded in the views of teacher educators, student-teachers as well as practising teachers, with more or less similar findings and the scarcity of comparative studies

that analysed the ELTEPs from several points of views. Therefore, comparative studies seem to have the makings of reaching different yet informative findings that can inform the policy-makers about program's positive and negative aspects, which can be rather practical in the process of program revision.

Methodology

Research Design and Setting

This research adopts a comparative qualitative case study methodology in which the researchers are interested in exploring the context and features of two or more cases of particular phenomena at length. The particular phenomena in this research are the two ELTEPs implemented in a Turkish and a Malaysian university. For purposes of comparison, two public universities were chosen from these two countries: the University of Selangor from Malaysia and the University of Burdur Mehmet Akif Ersoy from Turkey. These universities are both state-funded and established institutions in their countries.

Data Collection and Analysis

To source data from the two universities, a document analysis method was used. We chose this method, especially because "document analysis is particularly applicable to qualitative case studies" and useful for "producing rich descriptions of a single phenomenon, event, organisation, or program" (Bowen, 2009, p. 29). In our analysis, we targeted at electronic (Internet transmitted) materials from the relevant pages of the university websites. Our major objective in using a document analysis method was to "uncover meaning, develop understanding, and discover insights relevant to the research problem", i.e. the convergences and divergences between the ELTEPS in Turkey and Malaysia (Merriam, 1988, p. 118).

For the analysis of the obtained data, bearing in mind the scholars' suggestions (e.g., Labuschagne, 2003; Verma & Mallick, 1999), content analysis was used to analyse the documentary data to organize the data into examples related to the central issues of the research. The analytical process consisted of the following steps: (1) the relevant webpages of the university websites (i.e. the webpages of the ELT departments) were visited, (2) a first-pass document review was done on the course content by years of education and (3) meaningful and relevant passages of the textual data and other data (e.g., course credits) were identified to be included in the analysis.

Findings and Discussion

For purposes of clarity, we will first look at the process of language teacher education in the countries in general and then in the two selected universities in particular.

English Language Teacher Education in Turkey

English language teacher education is provided by ELT (English Language Teaching) programs or FLE (Foreign Language Education) programs of education faculties. To be placed in these departments, it is necessary for students to achieve the required scores from the central university entrance exam. Currently, there are around sixty ELT/FLE programs in Turkey. Graduates of these programs can work as teachers in public schools if they are successful both in the (KPSS) Civil Servant Selection Exam

and in the oral exam. Although other English language-related programs, such as English Language and Literature, English Translation, American Culture and Literature and English Linguistic programs do not provide pedagogical courses to their students, their graduates can work as language teachers in public or private schools if they obtain a pedagogical formation certificate by attending a teacher-training certificate program (İnceçay, 2011; Karakaş, 2012).

The Council of Higher Education (CHE) is responsible for the content and standard of the programs; however, materials, examinations, course books, and elective courses are determined by the administration of the departments. ELT/FLE programs typically take four years to complete; however, some of the universities require extra intensive preparatory English courses for two semesters. There are compulsory educational, professional and pedagogical courses as well as some elective courses. All public universities are free of charge and private universities can offer scholarships to successful students. Teacher educators hold master's or doctoral degrees.

English teacher education at Burdur Mehmet Akif Ersoy University (MAKU). All information regarding the program has been collected from the official website of the university (MAKU)¹. The FLE program in the Faculty of Education trains English pre-service teachers. All students need to have the required scores from the university entrance exam. It is a four-year (eight semesters) program and grants a bachelor's degree upon successful completion. All students are supposed to take compulsory courses consisting of educational, professional, and non-compulsory or elective courses.

In the first year, student-teachers take required courses designed to equip them largely with linguistic competence. Additionally, there are educational courses, technology-related courses and courses on their first language, i.e. Turkish. In each term, students have to take 60-credit courses in total. Course details related to the first year are given in the table below.

In the second year, courses are mostly theoretical and related to subject knowledge in their discipline. As with the first year, they have to complete 30-credit courses in each semester to successfully transfer from the second into the third year. Besides subject-specific courses, they get pedagogical and technology-driven courses intended to improve their teaching skills in congruent with the technological advancements. Finally, as can be seen in the following table, student-teachers get familiar with the target culture by means of courses on English literature and gain insights into the details, nuances and secrets of the first and target languages via translation courses.

¹ https://egitim.mehmetakif.edu.tr/fle/about_us.html (English) and <https://egitim.mehmetakif.edu.tr/?page=bolumlerYde> (Turkish)

Table 1
Courses Offered in the First Year of the FLE Program at MAKU

1 st Year (Fall Semester)			
Course Title	Type of Course	N.C.*	ECTS
Effective Communication Skills	Required	3	4
Advanced Reading and Writing (I)	Required	3	5
Computer (I)	Required	3	2
Contextual Grammar (I)	Required	3	4
Listening and Pronunciation (I)	Required	3	4
Introduction to Educational Sciences	Required	3	4
Oral Communication Skills (I)	Required	3	4
Turkish - I (Written Expression)	Required	3	3
	Total	24	30
1 st Year (Spring Semester)			
Listening and Pronunciation (II)	Required	3	4
Educational Psychology	Required	3	4
Contextual Grammar (II)	Required	3	4
Oral Communication Skills (II)	Required	3	4
Lexical Competence	Required	3	4
Advanced Reading and Writing (II)	Required	3	5
Turkish (II) (Oral Expression)	Required	2	2
Computer (II)	Required	3	3
	Total	23	30
	Annual Total :	47	60

Table 2
Courses Offered in the Second Year of the FLE Program at MAKU

2 nd Year (Fall Semester)			
Course Title	Type of Course	N.C.*	ECTS
Instructional Principles and Methods	Required	3	5
Approaches to ELT (I)	Required	3	5
Oral Expression and Public Speaking *	Required	3	3
History of Turkish Education	Required	2	2
English Literature (I)	Required	3	6
Linguistics (I)	Required	3	5
English - Turkish Translation	Required	3	4
	Total	20	30
2 nd Year (Spring Semester)			
English Literature (II)	Required	3	5
Language Acquisition	Required	3	4
Teaching Methodology (I)	Required	3	4
Linguistics (II)	Required	3	5
Scientific Research Methods	Required	3	4
Approaches to ELT (II)	Required	3	5
Instructional Technologies and Materials Design	Required	3	3
	Total	21	30
	Annual Total :	41	60

Third-graders start to get involved in more hands-on activities, i.e. putting the learned theories into practice through micro-teaching, individual and group

presentations, owing to the nature of the courses given in the third year (see Table 3). They work on projects that will help them shoulder social responsibility regarding their own discipline by participating in various community service initiatives. Moreover, student-teachers are educated about how to integrate literature into their teaching and how to teach English to young learners in case they might be teaching in a primary school after graduation. Lastly, student-teachers take courses each semester on a second foreign language, and may choose either German or Japanese. As with the courses in the previous years, all courses are required and correspond to 60 credits.

Table 3

Courses Offered in the Third year of the FLE Program at MAKU

3 rd Year (Fall Semester)			
Course Title	Type of Course	N.C.*	ECTS
Classroom Management	Required	3	3
Drama	Required	3	3
Second Foreign Language (I) *	Required	2	3
Teaching Language Skills (I)	Required	3	5
Literature and Language Teaching (I) *	Required	3	5
Teaching English to Young Learners (I)	Required	3	6
Teaching Methodology (II)	Required	3	5
	Total	20	30
3 rd Year (Spring Semester)			
Measurement and Evaluation	Required	3	5
Teaching Language Skills (II)	Required	3	5
Services to the Society	Required	2	2
Teaching English to Young Learners (II)	Required	3	6
Literature and Language Teaching (II) *	Required	3	5
Turkish-English Translation	Required	3	5
Second Foreign Language (II) *	Required	2	2
	Total	19	30
	Annual Total :	39	60

The final year of the program contains, unlike the previous years, a practical side with two courses offered separately in each semester. School experience (observation) and teaching practice (field experience) are required for all student-teachers. They spend two semesters at a particular school. The level of school is determined by the department's faculty staff. In the first semester, student-teachers observe actual classroom teachers, and in the second semester, they have to practice teaching under the supervision of an experienced teacher. This period helps student-teachers to experience a real life teaching environment. Apart from this, student-teachers need to pursue some courses designed to contribute to their contextual knowledge. It is in this final year that student-teachers embark on taking a total number of four elective courses. It is apparent from the course catalogue that the electives are developed for improving student-teachers' linguistic competence.

Table 4
Courses Offered in the Fourth Year of the FLE Program at MAKU

4 th Year (Fall Semester)			
Course Title	Type of Course	N.C.*	ECTS
Guidance	Required	3	5
Second Foreign Language III	Required	2	2
School Experience	Required	3	6
Foreign Language Teaching Materials and Development	Required	3	6
Atatürk Principles and Revolution History I	Required	2	2
Special Education	Elective	2	5
Elective I: Asking Questions and Error Correction	Elective	2	4
	Total	17	30
4 th Year (Spring Semester)			
Atatürk Principles and Revolution History II	Required	2	2
Teaching Practice	Required	5	6
Foreign Language Testing and Evaluation	Required	3	6
Comparative Education	Required	2	3
Turkish Education System and School Management	Required	2	3
Elective II: Phonetics	Elective	2	5
Elective III: Advanced Grammar	Elective	2	5
	Total	18	30
	Annual Total :	35	60

Overall, the descriptive analysis above show that the requirement for a bachelor's degree is to complete 240 credits for the courses and become successful in the practicum. And closer inspection of the tables displaying the given courses in the program indicates that the program is centred around the applied-science model in which student-teachers need to first learn about theories relating to their subject matter and pedagogy, and then exercise this theorised knowledge in actual teaching environments. Moreover, when the tables are closely scrutinised in terms of the distribution of different types of courses on knowledge areas, it is seen that the majority of courses are focused on pedagogical competence (approximately 68%) whereas the number of courses on linguistic competence is relatively few (around 32%). What stands out regarding the variety of courses is that courses on field experience (i.e., teaching practicum) is relatively few, making the researchers' criticisms on the lack of opportunities for real-life teaching experiences justifiable (e.g., Erten, 2015; Karakas, 2012; Kic-Drgas & Çomoğlu, 2017; Seferoğlu, 2006; Toköz-Göktepe, 2015). It is also obvious, as earlier stated by Demir (2015), Karakas (2012) and Sanli (2009), that the number of elective courses is far from being satisfactory in terms of enriching diversity of courses in the program.

English Language Teacher Education in Malaysia

Colleges and universities provide English language teacher education in Malaysia. Colleges are private foundations and offer three or four years of education. The teachers who graduate from three-year programs can work in primary schools and the teachers who graduate from four-year programs can work at all levels of schools. Every university has its own requirements and it is necessary to individually apply to a desired program. There is no public exam but the high school scores are essential

for the admission. There are no free universities but scholarships are available for eligible students and loans for others. The TED (Teacher Education Division) is responsible for policies regarding in-service and pre-service teachers. Currently, there are over 60.000 English teachers, and every state has a teacher training college that confers their own certificates (Thirusanku & Yunus, 2014). There are two types of universities for English teachers. One is the Open University where participants take classes online; the other one is public universities, which conduct both face-to-face and online education (Vethamani, 2011). Student-teachers are trained by teacher educators holding either master's or doctoral degrees. The major purpose of teacher education is to enhance student-teachers' social, personal, professional development and increase their inter-cultural awareness (Macalister, 2017).

English teacher education program at the University of Selangor (UNISEL).

All the information about UNISEL² is derived from the official website of the university. Teaching English as a Second Language (TESL) is the common name for English teacher education programs. The Faculty of Education & Social Sciences Department in UNISEL is in charge of providing the TESL program. It is an Islamic university fully run by the government. All applicants need to submit high school or previous school scores, with good grades (2.00 or above). The TESL is a four-year, in total an eight-semester program, and provides a bachelor degree upon successful completion.

Unlike the FLE program of MAKU, UNISEL does not provide a list of courses per year but instead displays a list that puts the courses into five categories: university compulsory subjects, MQA (Malaysian Qualification Agency) compulsory subjects, education foundation, professional practice and discipline core (see, Table 5 below). As in the FLE program at MAKU, there are educational, professional, discipline-related and elective courses in the UNISEL program. It is necessary for student-teachers to have, at least, 122 credits to graduate as an English language teacher.

Apart from the courses listed above, the TESL program offers a variety of elective courses. The electives largely consist of language-specific courses, particularly devoted to the teaching of particular major skills and sub-skills such as writing, creative writing and reading. The elective courses at students' disposal are illustrated in the following table.

² The program can be accessed via the following link: <http://fess.unisel.edu.my/v4/3-course-bac-tesl.php>

Table 5
Compulsory Courses Offered in the TESL Program (BA) at UNISEL

Type of courses	Course title
UNIVERSITY	Technical English 1
COMPULSORY	Technical English 2
SUBJECT	Japanese 1
	Mandarin 1
	Arabic 1
	French 1
MQA COMPULSORY	Hubungan Etnik
SUBJECT	Tamadun Islam dan Tamadun Asia
	Bahasa Melayu Komunikasi 2
	Pengajian Malaysia 3
	Social Work Skills
	Pengajian Al-Quran 2
	Dakwah Islam di Malaysia
	Introduction to Malaysian Legal System
	Comparative Religion in Malaysia
EDUCATION	Philosophy and Development in Malaysian Education Industry
FOUNDATION	History of Education
	Global, Comparative and International Education
	Educational Psychology
	Educational Sociology
	Educational Administration
	Computer and Technology in Education
	Teaching Techniques and Education Management
	Educational Research Methodology
PROFESSIONAL	Teaching Practicum
PRACTICE	Term Paper / Research Project
DISCIPLINE CORE	Introduction to General Linguistics
(SCHOOL SUBJECT	Introduction to Sociolinguistics
CONTENT)	Introduction to Psycholinguistics
	English Grammar
	TESL Methodology
	Principles of Second Language Learning and Teaching
	English Syntax and Morphology
	English Phonetics and Phonology
	Teaching of English Grammar
	Teaching of Writing Skills
	Teaching Literature in ESL
	Teaching of English for Specific Purposes
	Teaching of Aural-Oral Skills

As the university website does not provide much information regarding the program and course-related issues, we got some useful information about the program from our intermediaries based in Selangor. As we got informed by one of our intermediaries studying at the TESL department, general compulsory courses are requisite for all students of the universities in Malaysia. MQA compulsory courses are determined by a national committee and delivered by professional teachers. All MQA compulsory courses need to be accredited by this committee first.

Table 6

Elective Courses Offered in the TESL Program (BA) at UNISEL

	Teaching of Reading Skills ESL Testing and Evaluation
ELECTIVE (RELATED TO DISCIPLINE CORE)	Material Selection and Adaptation Academic Writing Skills Speech and Communication A Survey of Prose Forms and Poetry Reading for Academic Purposes
ELECTIVE (OPEN)	Creative Writing Skills Malaysian Literature Remedial Language Teaching Literacy Appreciation

All students are required to have teaching practicum in the last semester of their education. The students can apply either from the website or personally search for any appropriate practicum vacancies. To apply for the practicum, students need to have an updated résumé and fill in the practicum forms with their chosen company or work place. The forms are provided by the university and must be sent to the desired company with the résumé and a cover letter. They can do their practicum in English-speaking non-government organizations, immigration sectors, embassies and public or private schools. During the practicum, they observe, record and teach classes. It is required for all the TESL students to write and present a research project to be able to graduate from the program.

The Malaysian Ministry of Education requires every university student to be successful in MUET (Malaysian University English Test), including student-teachers of English. The MUET system uses a Band-based system in presenting the results. Band 1 is, for example, the lowest and Band 6 is the highest grade. All students need to take this exam and must achieve, at least, Band 3 to complete the program; however, the cut-off score may vary from one university to other. Some of the universities require only Band 2. It is obligatory to get at least Band 3 for TESL students, though.

From the list of courses offered in the program, we can see that the targeted knowledge areas are predominantly about pedagogical competence (e.g., classroom pedagogical skills) and linguistic competence (e.g., the teaching of major skills, increasing their knowledge on (applied) linguistics and its sub-branches, enhancing students' command of English in oral and written communication) as well as contextual knowledge about the education system of Malaysia.

Similarities and differences between the ELTEPS at MAKU and UNISEL. When we compare the programs in terms of course types, we see that the Malaysian ELTEP offer more general compulsory courses than the Turkish ELTEP. While taking a second foreign language, often a European language, is limited to two languages at MAKU, UNISEL requires student-teachers to learn technical English and four additional foreign languages, including European, Asian and Middle-eastern languages. Among the general compulsory courses, the Malaysian ELTEP gives more space to context-dependent, culture-specific and first language-related courses

compared to the Turkish ELTEP. Based on this, we can conclude that socio-cultural and religious influences are apparent in the Malaysian curriculum.

With respect to the educational courses in both programs, there is almost a balanced distribution regarding the number of courses although course contents and titles differ from each other to some extent. What is intriguing is that the Malaysian ELTEP appears more globally oriented than the Turkish ELTEP, and offers courses integrating technology and computer for pedagogical purposes. Such courses do not stand in the Turkish ELTEP, though. There are also several common pedagogical courses between the two ELTEPs, such as educational psychology, education management, and educational administration.

As for the disciplinary courses, the Turkish ELTEP provides more courses on language, including sub-branches of linguistics such as phonology, lexicology, morphology, and on teaching skills as well as literature and language teaching in comparison to the Malaysian ELTEP. Additionally, the Turkish ELTEP has translation courses whereas the Malaysian ELTEP does not. However, the Malaysian ELTEP offers EAP/ESP courses to help students improve their skills for academic or vocational studies. Referring back to the criticisms about the Turkish ELTEP in terms of its failure to contribute to student-teachers' linguistic competence, it is evident that the Turkish ELTEP contains a good number of courses that can enable student-teachers to achieve linguistic competence. In contrast to earlier findings about the contribution of the program to the development of student-teachers' linguistic competence (e.g., Coşkun-Daloğlu, 2010; Karakaş, 2012; Toköz-Göktepe, 2015), this current comparison provides evidence for the Turkish program's possible potency in equipping student-teachers with the required linguistic knowledge.

Finally, the comparison of the elective courses in the Turkish and the Malaysian ELTEPs illustrates that electives are generally oriented towards increasing student-teachers' disciplinary knowledge, i.e. linguistic knowledge; however, the Malaysian ELTEP is richer in terms of the variety and number of courses students can choose.

When the curricula of each ELTEP has been inspected, it becomes clear that the curriculum of the Turkish ELTEP is more secular than the Malaysian one and there are a few culture-specific courses, which lends support to the criticisms raised about the scarcity of culture-related courses in the Turkish ELTEP (e.g., Coşgun-Ogeyik, 2009; Karakaş, 2012). Nevertheless, courses like Atatürk Principles and Revolution History 1 and Atatürk Principles and Revolution History 2 might be useful for student-teachers who are going to be role models for the youngsters of the country. In contrast, the Malaysian curriculum includes several courses on religion, the Malay language and culture, showing the impact of socio-cultural and religious dimensions on the curriculum.

Similarities and differences between the Turkish and the Malaysian ELTEPs with respect to the length of education, the school types graduates can work at, the total number of credits needed for graduation, career prospects, practicum length, and appointment conditions are summarised in the following table.

Table 7

Non-course-related Differences Between the ELTEPs in Turkey and Malaysia

Points of comparison	Malaysia	Turkey
Length of education	3 years for colleges, 4 years for universities	4 years
Type of schools that graduates can teach English	Graduates of colleges; primary and secondary schools Graduates of universities; all types of schools	All types of schools - primary, secondary and high schools.
Required credit for graduation	122 credit	240 credit
Overseas experience	Transnational program - spending time in an English speaking country	Erasmus student-exchange programs, mostly non-English speaking European countries
Career prospects	Graduates can work as teachers in government or private schools, journalists, public relations officers, human resource officers or suitable positions in public or private sectors.	Graduates can work as English teachers in public or private schools, translators, tourist guides, civil servants or any job that requires a bachelor's degree.
Practicum length	1 semester	2 semesters
Appointment for a job	Personal application for public or private jobs	Taking Civil Servant Selection Exam is necessary for government jobs.
The model of teacher education	The applied science model	The applied science model

When we consider the strong aspects of each program, the TESL in Malaysia is provided by both private colleges and universities. However, in Turkey ELT is provided only by universities as a four-year program. In Malaysia, three-year colleges might be beneficial for students who do not want to spend one more year in education and who want to work in primary schools or in jobs, which require college degrees. In Turkey, student-teachers have to complete more credits than their Malaysian counterparts to complete their studies. When we look at the total number of course credits, the Turkish ELTEP almost doubles the Malaysian ELTEP.

In Malaysia the trans-national program offers many opportunities to student-teachers. One instance is that student-teachers can spend some time abroad to improve their linguistic skills. This program employs native English speaking academics, which is an advantage for student-teachers in terms of increased exposure to English. In Turkey, only a small number of students can spend one semester in a European country under the scheme of an exchange program called Erasmus. It has certain requirements and the number of supported students is fairly low due to the budget issues.

As for career prospects, in both ELTEPs, the graduates have diverse options before them. For example, in Turkey, they can work as English language teachers at state-owned schools of all levels of education (primary, secondary, high schools) upon successfully passing the placement exam and at private schools upon successfully fulfilling their job criteria. Besides working as English language teachers, they can also work in the following sectors: business, tourism, translation, and

language courses, among many others. Likewise, the student-teachers at UNISEL can work as teachers at the primary level of education institutions (e.g., kindergarten and primary schools). In addition, they can be an editor, interpreter/translator, journalist/broadcaster, or customer service representative. For job applications, unlike Turkey, the graduates in Malaysia have to apply for vacant positions in person without having to take a centralized exam.

Concerning field experience (teaching practicum), the ELTEP in Malaysia appears weaker than the Turkish ELTEP since Malaysian student-teachers have practicum only in the last semester of their education. First, they get all the necessary theoretical courses and are then expected to put their theoretical knowledge into practice in classrooms, as a result of adopting the applied science model of teacher education. The length of the practicum differs from one university to another; however, it is usually between fourteen weeks and twenty weeks. It is evident that this limited time may not be enough for student-teachers to get ready for the professional life. We can argue here that theoretical courses and practicums should be well-adjusted so that student-teachers can internalize all the subjects in theory and get more experience in the field in line with their theoretical knowledge.

In contrast, in Turkey, ELT students have their practicums in their last year over two semesters. During the first semester, they only observe the experienced teachers, and in the second semester, they are involved in actual teaching under the supervision of their mentors. The length of the practicum, including the observation phase, is in total 28 weeks and thus longer than the Malaysian one. This difference between the two ELTEPs gives evidence that although researchers (e.g., Demir, 2015; Erten, 2015; İnal & Büyükyavuz, 2013; Karakas, 2012; Tok-Göktepe, 2015; Türken, 2017) raise concerns about the deficiency of practicum in the Turkish ELTEP, when compared to those of other countries, it seems that the Turkish ELTEP is, in reality, not as inadequate as it was reported in the previous studies.

Conclusion and Suggestions

This paper set out to compare the current Turkish ELTEP with that of Malaysia to find out the differences and similarities between the programs and then learn lessons from the strong sides of each program. The comparison of the two ELTEPs revealed that each program has weaknesses and strengths, having superiority over each other with reference to different aspects of the program. To mention the main ones, the Malaysian ELTEP offers more compulsory courses yet fewer language-related courses compared to the Turkish ELTEP at MAKU; there are more elective courses at student-teachers' disposal in the Malaysian ELTEP but fewer opportunities for field experience. Above all these, the Malaysian ELTEP contains religious courses in its curricula while The Turkish ELTEP is quite secular despite Turkey's being a Muslim country like Malaysia. However, this difference in the programs springs from the fact that Malaysia, being described as an Islamic country, follows the doctrine that religion should be integrated into all spheres of life, including political, administrative and educational affairs whereas Turkey, not being identified with a particular religion constitutionally, separates religion directly from its political, administrative, and educational affairs.

A number of suggestions can be drawn out of our analysis of the two programs. To start with, practicums are placed in the last year of the programs and the allocated time is restricted to several weeks. Perhaps, practicum should be extended to the first year of the program in order to amalgamate theory and practice from the onset of the programs. Student-teachers need to practice at school environment and observe real life environment and have skills that can bridge their theoretical knowledge and practical experiences.

Furthermore, since English enjoys the status of being a lingua franca, program makers might consider designing courses on teaching regional and international dialects of English to make student-teachers raise their awareness about different varieties and uses of English. The lack of such courses is a serious gap in each program and has not been mentioned in previous studies when talking of the weak sides of the Turkish ELTEP.

This research shows that the studies conducted from an insider perspective can produce results that conflict with the results of studies (like the current study), carried out from an outsider perspective, with a comparative focus on ELTEPs in other contexts. It is mainly because what is perceived as a weakness from an insider perspective can actually be a strength when compared to another ELTEP applied in different countries. Therefore, while extrapolating the findings of ELTEP evaluation research, there must be some degree of caution.

In closing the paper, it should be also noted that the paper suffers from some limitations of different types. For instance, a methodological limitation of this study is that since it adopts a qualitative approach with an invested interest in a particular case, the issue of generalization might seem a matter of question. However, there is also the fact that much of qualitative research does not aim to generalize but rather to provide an in-depth contextualized understanding of a particular phenomenon. Therefore, even if researchers from other contexts cannot directly extrapolate the findings and implications of this study to their own situation, the results certainly have some resonance or transferability (Richards, 2003) for other contexts which can further enable other researchers to “share in the researcher’s understandings and find instantiations of them in their own professional experience” (Richards, 2003, p. 206).

Moreover, being limited to a comparative document analysis, this study lacks the stakeholders’ perspectives on the programs. Had the stakeholders’ perspectives been included in the research to complement or supplement the document analysis, the findings might have been different or enriched. An additional uncontrolled factor is the possibility of changes and updates in the programs by program writers. Therefore, the findings are limited to the current programs in use only. When these programs are amended or modified, the findings may be at odds with the renewed programs.

Having identified these limitations, we suggest that further work be done to address these limitations. We also believe that the dual and multi-comparison of the Turkish ELTEP with ELTEPs of different countries, particularly those who are excelled at language teacher education, can yield valuable results, which can then be taken into account by the program writers when revising the program.

References

- Altan, M. Z. (2006). Preparation of foreign language teachers in Turkey: A challenge for the 21st century. *Dil Dergisi*, 134, 49-54.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Egitim Enstitüsü – Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Egitim Enstitüsü (1926 – 1980)*, Gazi Üniversitesi 80. Yıl Armaganı, Ankara.
- Aydoğan, İ. & Çilsal, Z. (2007). Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme süreci (Türkiye ve Diğer Ülkeler). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 179-197.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Cosgun-Ogeyik, M. (2009). Evaluation of English language teaching education curriculum by student teachers. *Insan ve Toplum*, 9(1), 42-57.
- Coşkun, A. & Daloğlu, A. (2010). Evaluating an English language teacher education program through Peacock's Model, *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 24-42. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.2>
- Coşkun, H. (2008). Türkiye ve Almanya'da yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 61-73.
- Cross, D. (1995). Language teacher preparation in developing countries: Structuring pre-service teacher training programmes, *English Teaching Forum*, 33(4), 35.
- Day, R.R. (1991). Models and the knowledge base of second language teacher education. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 11(2), 1-13.
- Demir, Y. (2015) All or Nothing: English as a Foreign Language (EFL) student teachers' and teacher trainers' reflections on a Pre-service English teacher education program in Turkey, *The Anthropologist*, 19(1), 157-165. doi: 10.1080/09720073.2015.11891650
- Erozan, F. (2005). *Evaluating the language improvement courses in the undergraduate ELT curriculum at Eastern Mediterranean University: A case study* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Erten, I. H. (2015). Listening to practising teachers: Implications for teacher training programs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 581 - 588. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.553>
- Gebhard, J. (2009). The Practicum. In A. Burns & J. Richards (eds). *Second language teacher education*, (pp. 250-258). Cambridge: CUP.
- Glenfell, M., Kelly, M., Jones, D. (2003). *The European language teacher: Recent trends and future developments in teacher education*. Oxford: Peter Lang.
- Hismanoğlu, S. (2012). İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizce öğretmeni yetiştirme programı ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 330-341.
- İnal, S. & Büyükyavuz, O. (2013). English trainee's opinions on professional development and pre-service education. *H. U. Journal of Education*, 28(2), 221-233.
- İnceçay, G. (2011). A critical overview of language teacher education in Turkish education system: From 2nd constitutional period onwards (1908-2010). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 186-190. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.071>
- Karakas, A. (2012). Evaluation of the English language teacher education program in Turkey. *ELT Weekly*, 4(15). 1-16.

- Kic-Drgas, J. & Çomoğlu, İ. (2017). A comparison of English language teacher education programs in Poland and Turkey. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 8(2), 112-121.
- Kildan, A.O., Ibret, B.U., Pektas, M., Aydinozu, D., Incikabi, L., Recepoglu, E. (2013). Evaluating views of teacher trainees on teacher training process in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(2), 51- 68.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n2.10>
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research - Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1), 100-103.
- Macalister, J. (2017). English and language teacher education in Malaysia: An exploration of the influences on and experiences of pre-service teachers. *RELC Journal*, 48(1). 53 – 66. <https://doi.org/10.1177/0033688217690936>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peyton, J.K. (1997). *Professional Development of Foreign Language Teachers*, ERICNo: ED414768. Retrieved from
<http://www.cal.org/resources/digest/peyton02.html>
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/9780230505056>
- Salihoglu, U. (2012) Pre-service teachers' and their instructors' beliefs on the effectiveness of an English language teacher education program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3440-3444.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.081>
- Sanli, S. (2009). Comparison of the English language teaching (ELT) departments' coursecurricula in Turkey's education faculties. World Conference on Educational Sciences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 838-843.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.150>
- Seferoglu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 32(4), 369-378.
<https://doi.org/10.1080/02607470600981953>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Teacher Education – UNESCO UIS. (2018). Teacher education definition. Retrieved from <http://uis.unesco.org/node/335181>.
- Thirusanku, J. & Yunus, M. M. (2014). Status of English in Malaysia. *Asian Social Science*, 10(14) 254-260 doi:10.5539/ass.v10n14p254.
<https://doi.org/10.5539/ass.v10n14p254>
- Toköz-Göktepe, F. (2015). A critical analysis of foreign language teacher education practices in Turkey. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 128-143.
- Türken, M. (2017). A comparative evaluation of the latest ELTTP in Turkey: The lecturers' perspective versus teacher trainees' perspective. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 2(2), 76-98.

- Ulum, Ö. G. (2015). History of EFL teacher education programs in Turkey. *Journal of Research in Humanities and Social Science* 3(7), 42-45
- Ur, P. (1992). Teacher learning. *ELT Journal*, 46, 56-61.
https://doi.org/10.1093/elt/46.1.56
- Uzun, L. (2016). Evaluation of the latest English language teacher training programme in Turkey: Teacher trainees' perspective. *Cogent Education*, 3(1), 1-16. https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1147115
- Verma, G. K. & Mallick, K. (1999). *Researching education: Perspectives and techniques*. London: Palmer Press.
- Vethamani, M. E. (2011). Teacher education in Malaysia: Preparing and training of English language teacher educators. *The Journal of Asia TEFL*, 8(4), 85-110
- Wallace, M.J. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C. & Roberts, J. (1994). *Evaluation in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Yavuz, A. & Zehir-Topkaya, E. (2013) Teacher educators' evaluation of the English language teaching program: A Turkish case. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 7(1), 64-83.

Authors' Biodata / Yazar Bilgileri

Ali KARAKAŞ is an applied linguist and educator who earned his doctoral degree in applied linguistics in 2016 from Southampton University, UK. He served as a research assistant at the Department of English Language Teaching, Mehmet Akif Ersoy University, Burdur between 2009 and 2016. Since 2016, he has been employed as an assistant professor at the same department and offers BA and MA courses. His main research interests include global Englishes, English as a lingua franca, language policy and planning, language ideologies and foreign language teacher education.

Ali KARAKAŞ 2016 yılında doktora derecesini İngiltere Southampton Üniversitesi'nden Uygulamalı Dilbilim alanında almış uygulamalı dilbilimci ve öğretmen eğitimcisidir. 2009-2016 yılları arasında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde İngiliz dili eğitimi anabilim dalında araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. 2016 yılından bu yana aynı bölümde doktor öğretim üyesi olarak çalışmakta ve lisans ve yüksek lisans dersleri vermektedir. Başlıca araştırma alanları arasında Dünya İngilizceleri, ortak dil olarak İngilizce, dil politikası ve planlaması, dil ideolojileri ve yabancı dil öğretmeni eğitimi yer almaktadır.

Ergül YAVUZ graduated from English language teaching department of Süleyman Demirel University, Isparta in 2016. In 2017, she was enrolled at the master's program of the Department of English Language Teaching, Mehmet Akif Ersoy University, Burdur. Her primary research area is linguistics.

Ergül YAVUZ 2016 yılında Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2017 yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde İngiliz dili eğitimi anabilim dalında yüksek lisans programına başladı. Başlıca araştırma alanı dilbilimdir.

Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarının Akademik Başarıyı Yordama Gücü¹

Hüseyin Hüsnü Bahar²

Muzaffer Okur³

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: July 23/
23 Temmuz 2018

Accepted/Kabul Tarihi:

September 27/ 27 Eylül 2018

Page numbers/Sayfa No: 307-318

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: mokur@erzincan.edu.tr



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2018 by

Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Öz

Ders çalışma yaklaşımı akademik başarıyı etkileyen faktörlerden birisidir. Ders çalışma yaklaşımını yordayan faktörlerin neler olduğu ve ders çalışma yaklaşımının akademik başarıyı ne ölçüde yordadığını ortaya koyan az sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının cinsiyet ve kayıtlı olunan lisans programına göre ders çalışma yaklaşımları arasında anlamlı fark olup olmadığı ve öğrencinin ders çalışma yaklaşımının akademik başarısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır. Genel tarama modelinde yürütülen çalışmada veriler eğitim fakültesi programlarına kayıtlı 476 öğrenciden 2017-2018 akademik yılında toplanmıştır. Katılımcıların genel not ortalamaları ve cinsiyetlerine ilişkin bilgileri kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Derin ve yüzeysel yaklaşım puanlarını belirlemek için Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği kullanılmıştır. Toplam 20 maddeden oluşan Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği'nin 10 maddesi derin yaklaşımı, 10 maddesi ise yüzeysel yaklaşımı ölçmeye yöneliktir. Araştırma sorularını cevaplandırmak için faktöriyel ANOVA ile çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Derin yaklaşım puanlarının bölüm değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı gözlenmiştir. Diğer taraftan yüzeysel yaklaşım puanları üzerinde cinsiyet ve kayıtlı olunan program değişkenlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir. Regresyon analizi sonuçları, derin ve yüzeysel yaklaşım puanlarının akademik başarının anlamlı yordayıcıları olduğunu, derin yaklaşım puanlarının genel not ortalamasını pozitif, yüzeysel yaklaşım puanlarının ise negatif yönde yordadığını, genel not ortalamasında gözlenen değişkenliğin % 10'unun bu iki değişken tarafından açıklandığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders çalışma yaklaşımı, akademik başarı, derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım, öğretmen adayları

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Bahar, H. H. ve Okur, M. (2018). Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının akademik başarıyı yordama gücü. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(3), 307-318
<http://dx.doi.org/10.30703/cije.446929>

¹ Bu çalışma, "II. International Academic Research Congress (INES 2017)" kongresinde sunulan "Ders çalışma yaklaşımlarının akademik başarıyı yordama gücü" başlıklı sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir.

² Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzincan/Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Erzincan University, Education Faculty, Department of Education Sciences, Erzincan/Turkey
e-mail: hhbahar@erzincan.edu.tr ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0061-3344>

³ Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mat. ve Fen Bil.Eğitimi Böl., Erzincan/Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Erzincan University, Education Faculty, Dep. of Math. and Science Education, Erzincan/Turkey
e-mail: mokur@erzincan.edu.tr ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6658-362X>

The Predictive Power of Study Approaches on Academic Achievement of Pre-service Teachers

Abstract

The study approach is one of the factors that affect academic achievement. There are few studies that show what factors predict the study approach and how it predicts academic achievement. This study aims to investigate whether there is a significant difference between the study approaches of education faculty students according to their gender and major and whether the student's study approach is a significant predictor of their academic achievement or not. The data of this survey study were collected from 476 students in various departments in the faculty of education during 2017-2018 academic year. The data related to the general achievement scores of the participants and gender were collected using a personal information form. To calculate the deep and superficial approach scores, the Studying Approaches Scale was used. 10 items of the Studying Approaches Scale, which consisted of totally 20 items, were related to measure the deep approach, while 10 were related to superficial approach. A factorial ANOVA and multiple regression analysis were used to answer the research question. The results show that the departmental variable makes a significant difference on the deep approach scores, whereas gender does not. On the other hand, both gender and program variables recorded on the surface approach scores do not make a significant difference. The results of regression analysis show that the academic achievement of deep approach and surface approach scores are significant predictors. It was also found that the deep approach scores predicted the Studying Approaches Scale positively, and surface approach negatively; 10% of the variability observed in Studying Approaches Scale were explained by these two variables.

Keywords: Study approach, academic achievement, deep approach, superficial approach, pre-service teachers

Giriş

Üniversitelerin önemli görevlerinden birisi de nitelikli insan gücü yetiştirmektir. Nitelikli insan yetiştirme işi ise ancak öğrenme yoluyla olur. Öğrencinin akademik başarı düzeyi bu öğrenmeleri ne ölçüde gerçekleştirdiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bandura'nın (1986) sosyal-bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenme bilişsel, davranışsal ve çevresel değişkenler arasındaki karşılıklı etkileşimlerin sonucudur. Bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörler ise çok sayıda değişken ihtiva eder. Diğer bir ifade ile öğrencinin akademik başarısını etkileyen faktörler çok ve çeşitlidir. İlgili literatürde, öğrenci başarısını etkileyen faktörler ve bu faktörlerin öğrenci başarısına etkisi ile ilgili bazı çalışmalar yapılmıştır (Durmuşçelebi, 2013; Yaşar, 2016). Akbaba'nın (2006) da belirttiği gibi öğrenme, öğrenenden ve öğrenenin bulunduğu ortamdan kaynaklanan çok sayıda faktörden olumlu veya olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu kapsamda, öğrenme yaklaşımı da öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden birisidir (Biggs, 1999). Öğrencinin kullandığı özel öğrenme yaklaşımı öğrencinin öğrenmesini etkiler (Sæle, Dahl, Sørli ve Friberg, 2017). Öğrenme görevini öğrencinin ele alma ve öğrenme ortamından etkilenme biçimi, öğrenme çıktıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Ekinci, 2009). Öğrenme yaklaşımları, öğrenme amacını ve bu amacı gerçekleştirmek için seçilebilecek aktivitelerdeki farklılıkları ifade etmektedir (Entwistle ve McCune, 2004). Ders çalışan öğrenci çalışma konusunu bütün boyutları ile anlamlandırmaya çalıştığı gibi, sadece ezberleme yoluna da başvurabilmektedir (Biggs, 1999). Bazı öğrenciler konuyu tam olarak anlamak amacıyla hareket ederken, diğerleri sadece ders geçme

amacı ile hareket edebilmektedir (Yılmaz ve Orhan, 2011). Bu kapsamdaki öğrenme yaklaşımları ise derin öğrenme veya yüzeysel öğrenme şeklinde sınıflandırılmaktadır. İlgili kaynaklardaki derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım ifadeleri de aynı kavramı tanımlamaktadır. Öğrenme etkinliği sırasında kişiler bu yaklaşımlardan birisine göre hareket etmektedir (Yılmaz ve Orhan, 2011). Derin yaklaşımı benimseyen öğrencinin amacı öğrenmek, yüzeysel yaklaşımı benimseyen öğrencinin amacı ise daha çok dersi geçmek olarak ifade edilebilir.

Öğrenme yaklaşımları ile ilgili olarak yapılan bazı çalışmalarda öğrenme yaklaşımının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Ellez ve Sezgin, 2002; Ünal-Çoban ve Ergin, 2008; Sezgin-Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Yıldız, 2010; Zhang, 2000). Bununla birlikte bazı çalışmalarda yüzeysel yaklaşım puanlarının erkek öğrencilerde anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri, 2013; Dönmez, Yazıcı ve Demirez, 2016; Ozan, Köse ve Gündoğdu, 2012). Derin öğrenme yaklaşımını kız öğrencilerin daha çok tercih ettiği çalışmaların (Beşoluk ve Önder, 2010; Biggs, 1987; Dönmez vd., 2016; Ozan vd., 2012) yanı sıra erkek öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettiği ilişkin çalışma sonuçları da mevcuttur (Miller, Finley ve McKinley, 1990).

Yapılan bazı araştırmalarda derin yaklaşımı benimseyen öğrencilerin akademik başarısının daha yüksek olduğu (Akram, Khan, Ameen, Mahmood, Shamim, Amin ve Rana, 2018; Alahdadi ve Ghanizadeh, 2017; Byrne, Flood ve Willis, 2002; Gow, Kember ve Cooper, 1994), öğrencilerin derin yaklaşım puanları ile akademik başarı puanları arasında pozitif, yüzeysel yaklaşım puanları ile akademik başarı puanları arasında negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir (Çetin, 2016; Liu, Ye ve Yeung, 2015; Olpak ve Korucu 2014). Üniversite öğrencilerine yönelik olarak yapılan bir çalışmada ise derin öğrenme yaklaşımının akademik başarının olumlu yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Sæle vd., 2017).

Literatürde, ders çalışma yaklaşımını yordayan faktörlerin neler olduğu ve ders çalışma yaklaşımının akademik başarıyı ne ölçüde yordadığını ortaya koyan az sayıda çalışma mevcuttur. Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının hangi değişkenlerden etkilendiği ve akademik başarı üzerindeki etkisinin tespit edilmesinin, öğrenme sürecinin iyi bir şekilde planlanmasına ve uygulama sürecine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve kayıtlı olunan lisans programına göre ders çalışma yaklaşımları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek ve öğrencinin ders çalışma yaklaşımının akademik başarısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmektir.

Yöntem

Genel tarama modelinde yürütülen bu çalışmada veriler bir Eğitim Fakültesinin programlarına kayıtlı 476 öğrenciden 2017-2018 akademik yılında toplanmıştır. Katılımcılara ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 1'de gösterilmiştir. Dört farklı öğretmen yetiştirme programına kayıtlı olan katılımcıların 161'i erkek 315'i ise bayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Kayıtlı Olduğu Program, Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzdeleri

<i>Değişken</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Öğrencinin kayıtlı olduğu program		
İlköğretim Matematik Öğretmenliği (İM)	95	20,0
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR)	177	37,2
Sınıf Öğretmenliği (SÖ)	104	21,8
Türkçe Öğretmenliği (TÖ)	100	21,0
Cinsiyet		
Erkek	161	33,8
Kadın	315	66,2
Toplam	476	100,0

Katılımcıların Genel Not Ortalamaları (GNO) ve cinsiyete ilişkin bilgileri kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Derin ve yüzeysel yaklaşım puanlarının belirlemek için Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından yapılan Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği (DÇYÖ) kullanılmıştır. Toplam 20 maddeden oluşan DÇYÖ'nün 10 maddesi Derin Yaklaşımı (DY), 10 maddesi ise Yüzeysel Yaklaşımı (YY) ölçmeye yöneliktir. Derin ve yüzeysel yaklaşım boyutlarının her birinden katılımcıların alabileceği en düşük puan 10, en yüksek puan ise 50'dir. Ölçek için hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 2'de gösterilmiştir. Özgün ölçekte (Biggs, Kember ve Leung, 2001) bulunan iç tutarlık katsayıları derin yaklaşım için .73, yüzeysel yaklaşım için .64'tür. Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından uyarlanan ölçeğin iç tutarlık katsayıları derin yaklaşım için .79, yüzeysel yaklaşım için .73'tür. Mevcut çalışmada hesaplanan iç tutarlık katsayıları derin yaklaşım için .77, yüzeysel yaklaşım için .78'dir.

Tablo 2

Derin ve Yüzeysel Yaklaşım İçin Hesaplanan İç Tutarlık Katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha (N: 476)	Cronbach's Alpha (Yılmaz ve Orhan) N: 400	Cronbach's Alpha Özgün Ölçek
Derin	10	.77	.79	.73
Yüzeysel	10	.78	.73	.64

DÇYÖ'nün yapısının mevcut çalışmada doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek üzere DFA uygulanmıştır. Oluşturulan modelin uyum değerleri için X^2/Sd , GFI, AGFI, RMSEA indekslerinden yararlanılmıştır. Uyum indeksleri X^2/Sd değeri için 2.55; GFI değeri için .91; AGFI değeri için .89; RMSEA değeri için .06 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen indeks değerleri oluşturulan modelin uyumlu olduğunu ve dolayısıyla DÇYÖ'nün çalışmada yer alan örneklem için de kullanılabilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır (Karagöz, 2016).

Öğrencilerinin cinsiyet ve kayıtlı olunan öğretmen yetiştirme programına göre ders çalışma yaklaşımları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için faktöriyel ANOVA, ders çalışma yaklaşımının akademik başarısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için ise çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin her ikisi de modele dâhil edilerek, modelin bağımlı değişkeni

tahmin etme başarısı ve modelin tahmin etme gücünü önemli derecede artırmayan değişkeni belirlemek amacıyla regresyon analizi yöntemlerinden standart yöntem olan enter metodu kullanılmıştır. Enter metodunda, modeli oluşturan bağımsız değişkenlerin hepsi modele dahil edilerek, modelin bağımlı değişkeni tahmin etme başarısı belirlenir. Her bir bağımsız değişken modelden çıkarılarak, bunların modele katkısı değerlendirilebilir. Değerlendirmede, modelin tahmin etme gücünü önemli derecede artırmayan değişken modelden çıkarılabilir (Karagöz,2016). DY ve YY değişkenleri birlikte modele dâhil edilmiş, her iki bağımsız değişkenin GNO üzerindeki ortak etkisi incelenmiştir.

Bulgular

Katılımcıların cinsiyet ve kayıtlı olduğu lisans programına göre derin yaklaşım puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir. Katılımcıların akademik başarı puanları ile derin ve yüzeysel yaklaşım puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 5'te gösterilmiştir. Katılımcıların başarı not ortalamasının 2.77, derin yaklaşım puan ortalamasının 31.00, yüzeysel yaklaşım puan ortalamasının ise 27.12 olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, derin yaklaşım puanları üzerinde bölüm değişkeni anlamlı bir fark oluştururken ($F(3,468) = 7.97, p < .01, \eta^2 = .05$), cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı ($F(1,468) = .80, p > .05$) tespit edilmiştir. Cohen'in (1988'den Akt. Kilmen, 2015) belirttiği gibi etki büyüklüğü 0.01 ve daha büyük, 0.06'dan daha küçük ise düşük; 0.06 ve daha büyük, .138'den küçük ise orta; .138 ve daha yüksek ise etki büyüklüğü büyük olarak ifade edilebilir. Bu referans değerlerine göre bölüm değişkeninin derin yaklaşım puanları üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Cinsiyet ve kayıtlı olunan lisans programının derin yaklaşım puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlılık sınırında olduğu ($F(3,468) = 2.62, p = .05, \eta^2 = .02$), düşük düzeyde bir ortak etkiye sahip olduğu görülmektedir. Tukey testi sonuçları, anlamlı farkın SÖ ($O = 34.55$) programına kayıtlı olan öğrencilerle PDR ($O = 29.63$) ve İM ($O = 27.38$) programlarına kayıtlı olan öğrenciler arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 3

Katılımcıların Cinsiyet ve Kayıtlı Olduğu Lisans Programına Göre Derin Yaklaşım Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Düzeltilmiş model	994.96 ^a	7	142.14	3.65	.00*	.05
Kesişim	365342.18	1	365342.17	9382.64	.00*	.95
Cinsiyet	31.19	1	31.19	.80	.37	.00
Bölüm	930.54	3	310.18	7.97	.00*	.05
Cinsiyet * Bölüm	306.38	3	102.13	2.62	.05	.02
Hata	18223.03	468	38.94			
Toplam	476530.00	476				
Düzeltilmiş Toplam	19217.99	475				

a. $R^2 = .05$ (Düzeltilmiş $R^2 = .04$) * $p < .01$

Katılımcıların cinsiyet ve kayıtlı olunan lisans programına göre yüzeysel yaklaşım puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için faktöriyel ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir. Test sonuçları, yüzeysel yaklaşım puanları üzerinde cinsiyet ($F(1,468) = 1.44, p > .05$) ve kayıtlı olunan program ($F(3,468) = .60, p > .05$) değişkenlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir.

Tablo 4

Katılımcıların Cinsiyet ve Kayıtlı Olduğu Lisans Programına Göre Yüzeysel Yaklaşım Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Düzeltilmiş model	377.63a	7	53.94	1.03	.41	.02
Kesişim	283716.02	1	283716.02	5437.53	.00	.92
Cinsiyet	75.17	1	75.17	1.44	.23	.00
Bölüm	93.31	3	31.10	.60	.62	.00
Cinsiyet * Bölüm	128.11	3	42.70	.82	.48	.01
Hata	24419.02	468	52.18			
Toplam	374777.00	476				
Düzeltilmiş Toplam	24796.64	475				

a. $R^2 = .02$ (Düzeltilmiş $R^2 = .00$)

Tablo 5

Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	N	En düşük	En yüksek	O	Ss
GNO	476	1.52	3.77	2.77	0.41
Derin Yaklaşım	476	12.00	50.00	31.00	6.36
Yüzeysel Yaklaşım	476	10.00	49.00	27.12	7.23

Regresyon analizinin varsayımları test edilmiş ve tolerance değerinin .10'dan büyük (.85), VIF değerinin 10'dan küçük (1.18) olduğu, koşul indeksinin 30'un altında (1.00 ile 16.73 arası) olması sebebi ile çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir (Field, 2005). Diğer taraftan Durbin-Watson katsayısının 2'den küçük olması sebebi ile (1.85) artık değerler arasında ilişki olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak veri setinin regresyon analizine uygun olduğu söylenebilir. Katılımcıların ders çalışma yaklaşımının akademik başarısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Analiz sonuçları ($F(2,473) = 26.33, p < .01$) kurulan regresyon modelinin genel olarak anlamlı olduğunu ve akademik başarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliğinin $GNO = 2.92 - 01YY + 01DY$ şeklinde olduğunu göstermektedir.

Regresyon analizi, DY ve YY puanlarının GNO'nun anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermektedir ($\beta_{DY} = .12, \beta_{YY} = -.25$). DY puanlarının GNO'yu pozitif, YY puanlarının ise negatif yönde yordadığı, GNO'da gözlenen değişkenliğin % 10'unun bu iki değişken tarafından açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2 = 10$). YY puanlarının DY puanlarından daha güçlü bir yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6

DY ve YY Puanlarının GNO'yu Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	S. Hata	Beta	t	P
(Sabit)	2.92	.14		20.60	.00**
DY	.01	.00	.12	2.50	.01*
YY	-.01	.00	-.25	-5.29	.00**

R: .32 R²: 10F_{2,473}: 26.33, p < .01 *p < .05 **p < .01

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların kayıtlı olduğu lisans programına göre derin yaklaşım puanları anlamlı bir farklılık gösterirken cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. SÖ programına kayıtlı olan öğrencilerin derin yaklaşım puanlarının PDR ve İM programına kayıtlı öğrencilerin derin yaklaşım puanlarından daha yüksektir. Cinsiyet ve kayıtlı olunan program değişkeni katılımcıların yüzeysel yaklaşım puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Bu çalışmadan elde edilen bulguların, öğrenme yaklaşımının cinsiyete göre değişmediğine ilişkin ilgili literatürde (Ellez ve Sezgin, 2002; Ünal-Çoban ve Ergin, 2008; Sezgin-Selçuk vd., 2007; Yıldız, 2010; Zhang, 2000) elde edilen bazı sonuçlarla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bulgular, derin yaklaşım puanlarının cinsiyete göre değişmediğine ilişkin araştırma sonuçları ile de tutarlıdır (Çuhadar vd., 2013; Dönmez vd., 2016; Ozan vd., 2012). Derin öğrenme yaklaşımını daha çok kız (Beşoluk ve Önder, 2010; Biggs, 1987; Dönmez vd., 2016; Ozan vd., 2012) veya erkek (Miller vd., 1990) öğrencilerin tercih ettiğine ilişkin araştırma bulgularından farklıdır.

Kayıtlı olunan program değişkeni derin yaklaşım puanları üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahiptir. Bulunan bu sonuç, ders çalışma yaklaşımı puanlarının öğrenim görülen bölüme göre değişmediğine ilişkin bulunan sonuçların yüzeysel yaklaşımla ilgili bölümü benzerlik gösterirken, derin yaklaşım puanlarına ilişkin sonuçlardan farklıdır (Karahana, 2017; Olpak ve Korucu, 2014). Bölüm değişkenine ilişkin bu bulgular, öğrencilerin derin yaklaşım puanlarının kayıtlı olduğu programa göre değiştiğine, yüzeysel yaklaşım puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediğine ilişkin bulgularla benzerlik göstermektedir (Ekinci, 2009).

Nitelikli bir öğretimin derin yaklaşımı teşvik etmesi, yüzeysel yaklaşım alışkanlıklarını ise silmesi beklenir. Çünkü derin yaklaşım öğrenmeye, yüzeysel yaklaşım ise yüksek not veya geçer not almaya odaklanır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, bu beklentiyi karşılamaktadır. Araştırma bulguları, yurt dışında yapılan bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Byrne vd., 2002; Gow, Kember ve Cooper, 1994; Janeiro, Duarte, Araújo ve Gomes, 2017; Liu vd., 2015; Sæle vd., 2017). Ayrıca elde edilen bu sonuç, yurt içinde yapılan bazı araştırma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir (Çetin, 2016; Olpak ve Korucu 2014). Derin öğrenme yaklaşımının yabancı dil olarak İngilizce öğrenme başarısının olumlu etkilediğine (Alahdadi ve Ghanizadeh, 2017), derin öğrenen lisansüstü öğrencilerin meslektaşlarından daha iyi akademik sonuçlara sahip olduğuna ilişkin çalışma sonuçları (Akram vd., 2018) ile de benzerlik göstermektedir. Yüzeysel yaklaşım akademik başarıyı artırmanın kolay bir yolu olarak görülebilir. Ancak bu araştırma sonuçları, yüzeysel yaklaşımın bu amaca katkı sağlamadığını göstermektedir.

Öğretim elemanlarının öğrencileri not almaya değil, öğrenmeye ikna etmeleri öğrencilerin derin yaklaşıma ilişkin motivasyon ve stratejileri benimseyip uygulamasına katkı sağlayabilir. Öğrenme olduğu takdirde bunun akademik başarıya da mutlaka yansıtacağı hususunda öğrencilerin bilgilendirilmesi önemli olabilir.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). *Psikolojik danışma ve sınıf ortamlarında öğrenme psikolojisi* (3. Baskı), Ankara: Aydan Matbaacılık.
- Akram, N., Khan, N., Ameen, M., Mahmood, S., Shamim, K., Amin, M., and Rana, Q. U. A. (2018). Morningness-eveningness preferences, learning approach and academic achievement of undergraduate medical students. *Chronobiology International*, 15, 1-7. <https://doi.org/10.1080/07420528.2018.1474473>
- Alahdadi, S., and Ghanizadeh, A. (2017). The dynamic interplay among efl learners' ambiguity tolerance, adaptability, cultural intelligence, learning approach, and language achievement. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(1), 37-50.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research and Development*, 18 (1), 57-75. <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Research Monograph. Melbourne: Australian Council for Educational Research, Radford House, Frederick St., Hawthorn 3122, Australia.
- Biggs, J., Kember, D. and Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149. <https://doi.org/10.1348/000709901158433>
- Byrne, M., Flood, B. and Willis, P. (2002). The relationship between learning approaches and learning outcomes: a study of Irish accounting students. *Accounting education*, 11(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/09639280210153254>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Çetin, B. (2016). Approaches to learning and age in predicting college students' academic achievement. *Journal of College Teaching and Learning (Online)*, 13(1), 21-28. <https://doi.org/10.19030/tlc.v13i1.9568>
- Çuhadar, C., Gündüz, Ş. ve Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarının ve akademik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 251-259.
- Dönmez, C., Yazıcı, K. ve Demirez, G. M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 227-239.

- Durmuşçelebi, M. (2013). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenci başarısını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 373-385.
- Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 74-88.
- Ellez, A. M. ve Sezgin, G. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. Orta Doğu Teknik Üniversitesi V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Entwistle, N., ve McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.
<https://doi.org/10.1007/s10648-004-0003-0>
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (Second Ed.). London: Sage Publication.
- Gow, L., Kember, D. and Cooper, B. (1994). The teaching context and approaches to study of accountancy students. *Issues in Accounting Education*, 9(1), 118-141.
- Janeiro, I. N., Duarte, A. M., Araújo, A. M. and Gomes, A. I. (2017). Time perspective, approaches to learning, and academic achievement in secondary students. *Learning and Individual Differences*, 55, 61-68.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.007>
- Karahan, B. Ü. (2017). Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri ile Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarının karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3316-3325.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Liu, E. S., Carmen, J. Y. and Yeung, D. Y. (2015). Effects of approach to learning and self-perceived overall competence on academic performance of university students. *Learning and Individual Differences*, 39, 199-204.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.004>
- Miller, C. D., Finley, J. and McKinley, D. L. (1990). Learning approaches and motives: Male and female differences and implications for learning assistance programs. *Journal of College Student Development*, 31(2), 147-154.
- Olpak, Y. Z. ve Korucu, A. T. (2014). Öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 333-347.
- Ozan, C., Köse, E., ve Gündoğdu, K. (2012). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 75-92.
- Sæle, R. G., Dahl, T. I., Sørli, T. and Friborg, O. (2017). Relationships between learning approach, procrastination and academic achievement amongst first-year university students. *Higher Education*, 74(5), 757-774.
<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0075-z>
- Sezgin-Selçuk, G., Çalışkan, S., ve Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 25-41.

- Ünal-Çoban, G. ve Ergin, Ö. (2008). İlköğretim öğrencilerinin feni öğrenme yaklaşımları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 271-293.
- Yaşar, M. (2016). Öğretmen adaylarının akademik başarısını etkilediği düşünülen özelliklerin sıralama yargıları yöntemine dayalı ölçeklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 274-288.
- Yıldız, H. (2010). Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki. Birinci Ulusal Eğitim Programı ve Öğretimi Kongresi, Balıkesir.
- Yılmaz, M. B., ve Orhan, F. (2011). Ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 69-83.
- Zhang, L. (2000). University students' learning approaches in three cultures: an investigation of Bigg's 3p model. *The Journal of Psychology*, 134 (1), 37-55. <https://doi.org/10.1080/00223980009600847>

Summary

Introduction

The study approach is one of the factors that affect academic achievement. There are few studies that show what factors influence the study approach and how the study approach affects academic achievement. It should be noted that the variables of the study approaches of the pre-service teachers and the effect on the academic achievement will contribute to the planning of the learning process and the implementation process.

The aim of this study is to determine whether there is a significant difference between the study approaches of education faculty students according to their gender and major and find out whether the student's study approach is a meaningful predictor of the academic achievement or not.

Method

The data in this survey study were collected from 476 students in the education faculty departments in the 2017-2018 academic year. The participants registered in four different teacher training departments consisted of 161 male and 315 female students.

The data related to the General Achievement Scores (GAS) of the participants and gender were collected using a personal information form developed by the researchers. To calculate the deep and superficial approach scores, the Studying Approaches Scale (SAS) developed by Biggs, Kember and Leung (2001), adapted into Turkish by Yılmaz and Orhan (2011), was administered. 10 items of the SAS, which consisted of totally 20 items, was related to measuring the deep approach, while 10 were related with the superficial approach. The inner consistency coefficients calculated in this present study were .77 for deep approach and .78 for superficial approach.

The factorial ANOVA was conducted to investigate whether there was a meaningful difference between the study approaches of the students according to their gender and teacher training department they belonged to; a multiple regression analysis was used to determine whether their study approaches were significant

predictors of their academic achievements. The enter method, which is the standard method in regression analysis, was used. The variables of DA and SA were included in the model, and the common effect of the both independent variables on GAS were examined.

Results

According to the results, it was found that the department variable had a meaningful difference on the scores of the deep approach; on the other hand, the gender variable did not create any meaningful differences. It was understood that the department variable had a low level of influence on deep approach scores. It was found that the common effect of the gender and major on the deep approach scores were at the significance limits and had low level of common influence. It was understood that the significant difference based on Turkey test were between the students registered in Primary School Education department and those in Psychological Counselling and Guidance and Elementary Mathematics Education departments.

The results of factorial ANOVA for independent groups of participants' gender and superficial approach scores according to the department showed that gender and department variables did not make a meaningful difference on superficial approach scores.

The correlation between the participants' SAS, deep approach and superficial approach scores demonstrated that there was a positive meaningful correlation between their SAS and deep approach scores, and negative meaningful correlation between the deep and superficial approach scores. A negative correlation was found between deep and superficial approach scores.

A multiple regression analysis was carried out to investigate whether study approaches of the participants were a significant predictor of the academic achievement, and it suggested that DA and SA scores were a significant predictor of SAS. It was determined that the DA scores predicted the SAS positively, and SA negatively, 10% of the variability observed in SAS were explained by these two variables. It was understood that the SA scores were more powerful predictors compared with the DA scores.

Discussion

While the deep approach scores of the participants across departments demonstrated a significant difference, they did not demonstrate any significant differences across the genders. The deep approach scores of the students, who were in Primary School Education department, were higher than the scores of those, who were in Psychological Counselling and Guidance and Elementary Mathematics Education departments. Gender and the department variables do not create a significant difference in the superficial approach scores of the participants. It is understood that the findings, related to whether the learning approach show difference according to the gender variable, gathered in this study, had similarities with the results in the relevant literature (Ellez and Sezgin, 2002; Sezgin-Selçuk et al., 2007; Ünal-Çoban and Ergin, 2008; Yıldız, 2010; Zhang, 2000). The findings are also consistent with the results of research on whether deep approach scores do not differ according to gender (Çuhadar et al., 2013; Dönmez et al., 2016; Ozan et al., 2012). The findings of this research, related to whether the deep learning approach is more frequently

preferred by females (Beşoluk and Önder, 2010; Biggs, 1987; Dönmez et al., 2016; Ozan et al., 2012), or males (Miller et al., 1990) are different from the findings of the studies in the literature.

The variable of the department has a low level of influence on the deep approach scores. This result is different from the results related to the deep approach scores, while the results of the study findings related to the superficial approach, whether the scores of studying approach change, show similarity (Karahan, 2017; Olpak and Korucu, 2014).

These findings for the department variable are similar to the findings that the students did not have a significant difference in the superficial approach scores compared to the department in which the deep approach scores of the students were recorded (Ekinci, 2009).

It is expected that a qualified teaching should encourage a deep approach, and erase the superficial approach habits. The deep approach focuses on learning, while the superficial approach focuses on getting high grades or passing the class. The findings obtained in this research meet the relevant expectations. Some of the findings from this study are similar to those of earlier research results conducted abroad (Byrne et al., 2002; Gow et al., 1994; Janeiro et al., 2017; Liu et al., 2015; Sæle et al., 2017). In addition, they are also similar to some domestic research results (Çetin, 2016; Olpak and Korucu 2014). The study results related to that the deep learning approach affect the English learning achievement positively as a foreign language (Alahdadi ve Ghanizadeh, 2017), demonstrate similarity with the research results related to the deep learner graduate students had better academic results compared with their colleagues (Akram et al., 2018). The superficial approach can be seen as an easy way to improve academic achievement. However, the results of the research show that the superficial approach does not contribute to this aim.

Instructors, convincing the students to learn, not to get marks, can contribute to their adopting and implementing motivation and strategies for deep approaching. If learning occurs, it may be significant to inform students about this and it absolutely be reflected in academic achievement.

Authors' Biodata / Yazar Bilgileri

Hüseyin Hüsnü BAHAR Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Doçent Doktor olarak görev yapmaktadır. Eğitim programları ve öğretimi alanında çalışmaları bulunmaktadır.

Hüseyin Hüsnü BAHAR is an associate professor at Erzincan University, Faculty of Education. He has studies on curriculum and teaching.

Muzaffer OKUR Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Doçent Doktor olarak görev yapmaktadır. Matematik eğitimi ve öğretimi alanında çalışmaları bulunmaktadır.

Muzaffer Okur is an associate professor at Erzincan University, Faculty of Education. He has studies on mathematics education and teaching.