

Cilt 4, Sayı 1/ Volume 4, Issue 1 - 2016

# ENAD ONLINE

EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ  
Journal of Qualitative Research in Education

Öğretmen Eğitiminde Nitel Bir Araştırma Yöntemi Olarak Bireysel Araştırma / Self-Study as a Qualitative Research Methodology in Teacher Education

**Bülent Alan**

Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programının Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi / The Evaluation of Science Applications Course Curriculum According to the Views of the Teachers

**Munise Keskin Kapucu**

Ana Dil Sorunsalı: Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre İlkokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlar / The Issue of Mother Tongue: Problems of Students Based on The Experience of Primary School Teachers

**Fatih Yılmaz, Hanifi Şekerci**

**ENAD – Dizinlenme / JOQRE is indexed and abstracted in**

ani international journal index

ASOS Index - Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

Google Akademik

DOAJ – Directory of Open Access Journal

TEİ – Türk Eğitim İndeksi

*Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD (1248-2624) ANI Yayıncılık tarafından yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE (1248-2624) is three times a year, peer-reviewed journal published by ANI Publishing.*

**Editör / Editor**

Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

**Editörler Kurulu / Editorial Board**

Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Ahmet Saban, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Angela K. Salmon, Florida International University, USA

Binaya Subedi, The Ohio State University, USA

Corrine Glesne, The University of Vermont, USA

Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Elvan Günel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İlknur Kelçeoğlu, Indiana University & Purdue University, USA

Işıl Kabakçı Yurdakul, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Guido Verenose, University of Milano-Bicocca, Italy

Kathy C. Trundle, The Ohio State University, USA

Misato Yamaguchi, Augusta State University, USA

Mustafa Çakır, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Mustafa Yunus Eryaman, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Müge Artar, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Nihat Gürel Kahveci, İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Pelin Yalçınoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Roberta Truax, Professor Emerita, USA

S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State University, USA

Sedat Yüksel, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Süleyman Nihat Şad, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Şengül S. Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

### **Danışma Kurulu / Advisory Board**

Ahmet Naci Çoklar, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Esin Acar, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye

Gülşen Leblebicioğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Hasan Aydın, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Mehmet Üstüner, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Meltem Günden, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Muhammet Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ş. Dilek Belet Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Sadegül Akbaba-Altun, Başkent Üniversitesi, Türkiye

Sema Ünlüer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ş. Dilek Belet Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Şefik Yaşar, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

**Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue**

- Abdülkadir Erdoğan, Anadolu Üniveristesi, Türkiye  
Abdülkadir Öztürk, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Alper Murat Özdemir, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye  
Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Ayşe Dolunay Sarıca, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Ayşe Özbaki Güler, Kırıkkale Üniveristesi, Türkiye  
Ayşegül Eryılmaz Çevirgen, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Büyüamin Yurdakul, Ege Üniveristesi, Türkiye  
Demet Sever, Anadolu Üniveristesi, Türkiye  
Eren Kesim, Anadolu Üniveristesi, Türkiye  
Filiz Akar, Bozok Üniveristesi, Türkiye  
Filiz Yurtal, Çukurova Üniveristesi, Türkiye  
Gökhan Özaslan, Konya Necmettin Erbakan Ünieristesi, Türkiye  
Hasan Aydın, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye  
Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
İlke Evin Gencil, Çanakkale On Sekiz Mart Üniveristesi, Türkiye  
M. Bahadır Aktan, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Muhammet Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye  
Murat Doğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Özlem Ateş, Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye  
Sadegül Akbaba Altun, Başkent Üniversitesi, Türkiye  
Şükran Tok, Pamukkale Üniveristesi, Türkiye  
Turgay Öntaş, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye  
Yelkin Diker Çoşkun, Yeditepe Üniversitesi, Türkiye

## İçindekiler / Table of Contents

Öğretmen Eğitiminde Nitel Bir Araştırma Yöntemi Olarak Bireysel Araştırma / Self-Study as a Qualitative Research Methodology in Teacher Education

Bülent Alan .....7-25

Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programının Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi / The Evaluation of Science Applications Course Curriculum According to the Views of the Teachers

Munise Keskin Kapucu .....26-46

Ana Dil Sorunsalı: Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre İlkokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlar / The Issue of Mother Tongue: Problems of Students Based on The Experience of Primary School Teachers

Fatih Yılmaz, Hanifi Şekerci .....47-63

## Öğretmen Eğitiminde Nitel Bir Araştırma Yöntemi Olarak Bireysel Araştırma

Self-Study as a Qualitative Research Methodology in Teacher Education

Bülent Alan<sup>1</sup>

### To cite this article / Atıf için:

Alan, B. (2016). Öğretmen eğitiminde nitel bir araştırma yöntemi olarak bireysel araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 7-25, <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s1m>

**Özet.** Nitel bir araştırma yöntemi olarak bireysel araştırma son yıllarda özellikle öğretmen eğitimi alanında giderek yaygınlaşan ve akademik çevrelerce saygınlığı kabul edilen bir araştırma yöntemi olmuştur. Bu yöntemde öğretmenler ve öğretmen adayları kendi uygulamalarını araştırmakta ve incelemektedir. Öğretmenin ve öğretmen adayının bireysel uygulamalarını yansıtmaya dayalı bir yaklaşımla sürekli olarak sorgulamasını amaçlayan bireysel araştırmalarda araştırmacı araştırma konusu olarak kendisini belirler. Araştırmacı sistematik veri toplayarak kendi uygulamaları hakkında daha derin bir anlayış geliştirir. Aynı zamanda araştırmasının sonuçlarını okuyucuların kendi dünyaları ile ilişkilendirmelerini ve araştırmanın gerçekleştiği ortamın okuyucu tarafından zihinlerinde canlandırılıp böylece yaşanan deneyimden diğer kişilerin de dersler çıkarmasını amaçlar. Eğitimcilerle sağladığı faydalara rağmen bireysel araştırma nitel araştırma yöntemi olarak Türkiye’de fazla tanınmamaktadır. Bu yüzden bu çalışmada, öncelikle bireysel araştırmanın kısa bir tarihçesi verilmiş ve nitel bir yöntem olarak nasıl geliştiği anlatılmıştır. Daha sonra bireysel araştırmanın özellikleri ve diğer nitel araştırma yöntemlerinden ayrılan yönleri farklı bireysel araştırma örnekleriyle kısaca açıklanmıştır. Makalenin son bölümünde ise bireysel araştırmanın öğretmen eğitiminde nasıl kullanılabileceği tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bireysel araştırma yöntemi, öğretmen eğitimi, nitel araştırma.

**Abstract.** As a qualitative research methodology, the self-study methodology has recently become widespread and has been accepted as a prestigious research methodology by academia. This methodology helps teachers and teacher candidates explore and analyse their practices. In self-studies, teachers and teacher candidates aim continuous inquiry of their individual practices based on reflection and they determine themselves as research topic. By systematic data collection, the researchers develop a better understanding of their own teaching practices. The purpose of the researchers is also to help readers link the study with their own worlds and picture the context of the study in their minds and in this way take lessons from the lived experiences. Contrary to the benefits it offers, the self-study is not sufficiently known in Turkey. For this reason, firstly the brief history of the self-study is presented and its development as a qualitative methodology is explained in this paper. Then, the characteristics of the self-study are introduced and its distinctive features from the other qualitative methodologies are illustrated. The final part of the paper discusses how self-study can be used in teacher education.

**Keywords:** Self-study methodology, teacher education, qualitative research.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Okutman Bülent Alan, Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Eskişehir, e posta: [balan@anadolu.edu.tr](mailto:balan@anadolu.edu.tr)

## Giriş

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olarak *Bireysel Araştırma* (Self-Study) incelenmiştir. Geleneksel araştırma yöntemlerinden farklılık gösteren, öğretmen ve öğretmen eğitimcilerinin de kullandığı bir yaklaşım olarak son zamanlarda ilgi gören bir yöntemdir. Öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri kendi okullarındaki öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için öğretim etkinliklerini sürekli olarak değiştirmek, geliştirmek ve uyarlamak zorunda kalabilmektedir ve bunu yaparken her geçen gün bireysel çalışmadan daha fazla yararlanmaya başlamışlardır (Loughran, 2005). Bireysel araştırma halen gelişmekte olan bir yaklaşım olsa da akademik çevrelerde kendine yer bulmuş ve tanınmıştır. Bireysel araştırma açıklanmadan önce yöntemin nasıl ortaya çıktığı ve bir araştırma yöntemi olarak kabul edilmesine kadar geçen süredeki evrimi anlatılmıştır. Daha sonra yöntemin alanyazındaki tanımları incelenmiş ve ayırt edici özellikleri vurgulanmıştır. Son olarak bireysel araştırma kapsamında gerçekleştirilebilecek bazı araştırma yöntemlerinden bahsedilmiştir.

## Bireysel Araştırmanın Tarihçesi

1980'lerden önce eğitim alanındaki akademik çalışmalar psikoloji başta olmak üzere daha çok antropoloji, sosyoloji, felsefe ve tarih disiplinlerinde gerçekleştiriliyordu. Bu çalışmalar eğitime kuramsal bir temel oluştursa da çok azı öğretimle doğrudan ilgiliydi (Pinnegar ve Hamilton, 2009). Öğretmenlerin, öğretimin ve öğrenmenin nasıl geliştirilebileceğine yönelik gerek pratik uygulamaları gerekse teorik düşünce ve önerileri dikkate alınmıyor ve bir araştırma alanı olarak kabul görmüyordu. Öğretmenler akademik çevrelerden kendilerine telkin edilen bilgi ve uygulamaları değerli ve geçerli görüyordu (Samaras ve Freese, 2009). Öğretmenler, kendi öğretim uygulamalarını, öğrencilerini ve öğretim ortamlarını bir problem ve inceleme alanı olarak düşünmüyorlardı. Bireysel araştırma yöntemi tam da akademik çevrelerin kabul ettiği doğruların uygulamayla ilgili soruları cevaplayamadığı bir zamanda ortaya çıkmıştır. Bu dönemde bazı araştırmacılar yöntem, uygulama ve bilgiyle ilgili genel kabul gören bazı düşünceleri sorgulamaya başladılar. Bunlar arasında 'Öğretmenler kendi yaşadıkları tecrübeleri bilgi kaynağı olarak kabul ediyorlar mı?' ya da 'Aslında doğrudan bu tecrübeleri yaşamayan akademik çevreler mi bilgiye katkıda bulunabilecek yeterliktedir?' gibi sorular gelmekteydi (Pinnegar ve Hamilton, 2009).

Bu tür sorgulamalar 1980'lerden sonra öğretmen eğitiminin önemli bir unsuru oldu. Bunda bilişsel bilimin (cognitive science) öne çıkması ve araştırmacıların öğretmenlerin etkili öğretim uygulamalarından daha çok öğretmen ve öğrencilerin bilişselliklerine yönelmeleri de etkili oldu. Yine aynı dönemde yansıtıcı düşünce (Schön, 1987) ve uygulamanın önem kazanması araştırmacıları öğretmenlerin örtük bilgisini, öğretmen bilişini ve öğretmenlerin bireysel uygulamalarını araştırmayla ilişkilendirmeye ve öğretmen eğitimcilerini öğretmenlerin mesleki gelişimlerini daha fazla çalışmaya ve araştırmaya yöneltti (Brandenburg, 2008; Pinnegar ve Hamilton, 2009; Russell, 2005; Samaras ve Freese, 2009).

Yansıtıcı uygulama bireysel araştırmayı etkileyen en önemli yaklaşımdır. Yansıtıcı uygulama akımı daha sonra öğretmenin kendi uygulamalarının araştırmacısı olduğu bir araştırma yönteminin temelini atmıştır. Kimi araştırmacılar öğretmenlerin kendi uygulamalarını araştırma problemi olarak belirleyebileceklerini ve kendi öğretim deneyimlerinin yansıtmasını yaparak yansıtıcı araştırmacı olabileceklerini ortaya koydu (Schön, 1987). Kendi öğretim uygulamalarını ve deneyimlerini çalışma konusu olarak belirleyen öğretmenler bir dizi nitel araştırma yöntemleri kullanmaya başladılar. Bunun neticesinde 1980'lerin sonlarında araştırmacılar kendi uygulamalarını ve deneyimlerini inceledikleri araştırmalarında biyografî, kişisel tarih ve anlatı gibi nitel araştırma yöntemlerini benimsediler.



Öğretmenler kendi öğretmenlik uygulamalarının eleştirel yansıtılmalarını yaptıkça kendi öğretim etkinliklerini daha iyi anlamlandırdılar ve kişisel gelişimlerinde daha fazla bilinçlendiler (Samaras ve Freese, 2009). Öğretmenlerin kendi uygulamalarını doğrudan kendilerinin çalışmak istemesi ve araştırmacıların çalışmalarını yazarken kullandıkları mesafeli üçüncü tekil anlatımdan duydukları rahatsızlık da bireysel araştırmalara olan ilginin artmasına yol açtı (Rosa ve Chan, 2009; Pinnegar ve Hamilton, 2009). Hatta bu gelişmelerin bir sonucu olarak 1990’larda bir grup uluslararası araştırmacı bir araya gelerek Öğretmen Eğitimi ve Uygulamalarının Bireysel Araştırması- Özel İlgi Grubu’nu (Self-Study of Teacher Education and Practices- Special Interest Group: S-STEP) kurdular (Pinnegar ve Hamilton, 2009). Bu oluşumun kurulmasıyla birlikte bireysel araştırmaya olan ilgi giderek arttı ve bu konudaki çalışmalar saygın dergilerde yayımlandı (Zeichner, 2005). Günümüzde yalnızca bireysel araştırmalar üzerine makaleler yayımlayan hakemli bir dergi de bulunmaktadır (Studying Teacher Education).

Bireysel araştırmayı etkileyen bir diğer yaklaşım da eylem araştırmasıdır. Çünkü bireyin kendi öğretim uygulamasını sistematik bir şekilde sorgulayabilmesi için ona bir yöntem sağlamaktadır. Eylem araştırmasıyla öğretim bağlamsallaştırıldı ve araştırmalar öğretmenle öğrenci arasındaki etkileşime yoğunlaştı. Öğretimle ilgili üretilen bilgi öğretmenlerin soru ve merakından doğmuştur (Samaras ve Freese, 2009). Aslında bireysel araştırmaya ilgi duyan araştırmacılar bir şekilde de olsa eylem araştırmasından yola çıkarak bu yönetime ulaşmışlardır. Her iki yöntem de uygulamayla ilgili sorgulamaya odaklanır ve öğretimin iyileştirilmesi için sistematik bilgi toplar ve inceler. Ancak bireysel araştırma kişisel tarih, anlatıma dayalı sorgulama ve yansıtıcı portfolyo gibi çok farklı veri toplama yöntemlerini de içerebilmektedir. Feldman, Paugh ve Mills (2004)’den aktaran Samaras ve Freese, 2009) iki araştırma yöntemi arasındaki ayrımı yapabilmek için *eylem ve araştırma ile birey ve araştırma* arasındaki ilişkiye odaklanmak gerektiğini söylemektedir. Eğer vurgu eylem üzerine yapılıyorsa veri toplama ve analizinin bir eylem planı geliştirilmesini amaçladığı; eğer vurgu kişi (birey) üzerine yapılıyorsa bu defa bireyin araştırmanın odak noktası olduğu varsayılır ve bu da uygulayıcı araştırmanın bir çeşidi olan bireysel araştırmanın ayırt edici bir özelliğidir. Bireysel araştırmada araştırmacı kendini araştırmanın konusu olarak belirler. Oysa eylem araştırmaları daha çok öğretmenlerin kim olduklarıyla değil ne yaptıklarıyla ilgilenmektedir.

### **Bireysel Araştırma Nedir?**

Bireysel araştırma son yıllarda artan oranda ilgi gören bir yaklaşımdır (Brandenburg, 2008; Pinnegar ve Hamilton, 2009). Bireysel araştırma farklı araştırma yöntemlerini kabul etmektedir. Bireysel araştırma yöntemi çalışan araştırmacılar akademik çevrelerde tıpkı eylem araştırmacıları, fenomenologlar ve yaşam tarihçileri gibi uzun yıllar boyunca tanınma mücadelesi verdikleri için araştırma desenine sıkı sıkıya bağlı kalırlar ve araştırmalarında her şeyi açıkça ifade ederler. Bütün bu araştırma yöntemlerinin ortak noktaları araştırmaların iyi desenlenmesi, her aşamanın ayrıntılarıyla açıklanması ve etik değerlere bağlılık olarak gösterilebilir. Bu çalışmalarda ‘birey’ ve ‘ben’ kavramı önemli bir yer tutar.

Ancak Pinnegar ve Hamilton (2009) bireysel araştırmayı diğer nitel yöntemlerden ayıran iki temel fark olduğunu söylemektedir. İlk olarak bireysel araştırmada araştırmacının belirgin ve açık bir ontolojik duruşu vardır. Araştırmalarda araştırmacının bir dünya görüşü ve duruşu olmalıdır fakat bu görüş çoğunlukla açıkça ifade edilmek yerine ima edilmektedir. Ontolojik duruş araştırmacının örtük bilgisini ortaya çıkarmaya ve yaşanan deneyimlerin daha iyi anlaşılmasına yönelmesinde kendini gösterir. Tecrübeli araştırmacılar sahip oldukları felsefi inanç ve yönelimlerin kendi eylemleri üzerinde işe vuruk etkileri olduğunu bilirler. Araştırmacıların diğer kişilerin de araştırılan ortamı kendilerinin

penceresinden görebilmelerini sağlamak adına derinlemesine bağlam bilgisi sunmaları gerekmektedir. Bireysel araştırmalardaki ontolojik duruş var olanın diğerleri için daha iyi hale getirilmesi, diğer bir deyişle araştırmacının kendi uygulamalarını iyileştirerek dünyayı da iyileştirme çabasıdır. İkinci temel fark ise söyleşiyi [diyalog] öğrenme ve veri toplama sürecinin temel bir unsuru olarak kullanmasıdır. Diğer nitel yöntemlerde de eleştirel arkadaşlar ve diğer ilgili kişiler kullanılsa da bireysel araştırma yapan araştırmacılar söyleşinin içinde yer alırlar. Bu söyleşileri ileri sürdükleri savlarının kaynağı ve ontolojik anlayışlarını dışa vurmanın ve uygulamaya dönük eylemlerinin bir aracı olarak kullanırlar.

Çoğunlukla nitel veri toplama yöntemlerini kullanmakla birlikte bireysel araştırma bu yöntemleri farklı ortamlara götürerek ve geleneksel yöntemlerden uzaklaşarak dönüştürür (Pinnegar ve Hamilton, 2009; Tidwell, Heston ve Fitzgerald, 2009). Bireysel araştırmada araştırmacı ve eğitimcinin rolleri birbirine geçmiş ve ayrılmaz bir hal almıştır. Bu yüzden bireysel araştırma temelde ‘bilen ile bilinen arasındaki ilişkiyi’ ve ‘gerçeğin şekli ve doğasını’ anlamaya çalışır (Kuzmik ve Bloom, 2008).

Bu tip bir çalışma yöntemi araştırmacılara sadece kendi araştırmalarından yola çıkarak öğretme ve öğretmen eğitimi ile ilgili olarak öğrendiklerini belgelemelerine yardımcı olmakla kalmaz aynı zamanda öğretmeyle ilgili anlayışlarına ve bilgilerine katkı sağlayacak örtük ve kişisel bilgilerinin de ortaya çıkmasına imkân tanır. Bireysel araştırma yapan araştırmacılar diğer araştırma yöntemlerini reddetmez. Fakat bu yöntem ve stratejileri araştırmacının araştırmacı kimliği ve araştırılan konu durumunda olması sebebiyle araştırma konusunun merkezinde konumlandırır (Pinnegar ve Hamilton, 2009).

Bireysel araştırma çok farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bireysel araştırma bireyin kendisini araştırmasıdır (Pinnegar ve Hamilton, 2009). Bireysel araştırmada özün ya da özbenliğin yine kişinin (özün) kendi tarafından çalışılmasına güçlü vurgu vardır (Samaras ve Freese, 2009). Bireysel araştırma öğretmen eğitimcilerinin yansıtma yapabilmelerini, uygulamalarını derinlemesine inceleyebilmelerini ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik varsayımlarda bulanabilmelerine imkân tanıyan ve böylece öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine ve alışlagelmiş uygulamaların değiştirilmesine yardım eden sistematik bir sorgulama yaklaşımıdır (Brandenburg, 2008). Sistematik bilgi toplama yoluyla araştırmacı kendisi hakkında daha derin bir anlayış geliştirir ve değiştirmek istediği uygulamalarını keşfeder. Bu yönüyle bireysel araştırma eylem araştırması geleneğinden gelmektedir (Koster ve Berg, 2014). Ancak bireysel araştırma tamamıyla başka birine dönüşme veya başka bir şekle bürünme olarak düşünülmemelidir. Bireysel araştırma kişinin biçimi ya da sınırları net olarak belirlenmemiş bir dönüşüm süreci içerisinde olmasıdır. Bu anlamıyla bireysel araştırma bireyin güdülerini, ilkelerini ve inançlarını sürekli sorgulaması ve araştırmasını gerektirir (Kaplan, 2002). Bireysel araştırmada kişi, kim olduğuyla ve öğretim uygulamaları ve çalışmalarında kim olmak istediği arasındaki boşluğu kendisinin ve diğerlerinin katıldığı bir çalışmayla kapatmaya ve doldurmaya çalışır (Pinnegar ve Hamilton, 2009).

Kişinin kendi öğrenmesini sorgulamasının yanında araştırmacının öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin anlayış geliştirmesi de bireysel çalışmanın temellerinden biridir. Öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin uygulamalarında bir değişim olabilmesi için gerçek bir değişim ihtiyacının doğması gerekmektedir. Bu sebeple öğretmen eğitimcilerinin kişisel deneyim ve uygulamalara dayalı sorgulamaları öğretme ve öğrenme ile ilgili karmaşık meselelerin hem kendileri hem de öğrencileri açısından daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir (Loughran, 2005; Samaras, 2011). Bireysel araştırmada araştırmacı öğretmeye ve öğrencilerin öğrenmesine odaklanır. Bunların her ikisi de öğretmenlik uygulamalarında ve öğretmen eğitiminde öncelikli konulardır. Bu özelliğiyle bireysel

araştırmalar öğrenme ve öğretme ile ilgili çalışmaların bilgi kaynağıdır ve her ikisinin birbirini tamamlamasını sağlar (Zeichner, 2005).

Öğretime ve öğretmen eğitimine yönelik bireysel araştırmalar öğretmen eğitimcilerinin kendi uygulamalarıyla ilgili meraklarından ve kaygılarından beslenmektedir ve bu özelliğiyle bireysel araştırmaların sonuçları uygulamaya hemen konabilir (Loughran, 2005). Ancak bireysel araştırmalar yalnızca kişisel bir çaba olarak yapılmamaktadır. Bireysel araştırmalar diğer katılımcıların da kendi pedagojik deneyimlerini ve öğretme ve öğrenmeyle ilgili doğru bildikleri savları da sorgulayabilmelerine imkan vermesi amacıyla onları da bu çalışmalara dahil edecek tarzda desenlenir (Brandenburg, 2008).

### **Bireysel Araştırmanın Özellikleri**

Önceki bölümde yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere bireysel araştırma farklı şekillerde tanımlanabilir ancak bu tanımların çoğu benzer unsurlara vurgu yapmaktadır ve bunlar da bireysel araştırmanın özelliklerini ortaya koymaktadır. Bireysel araştırma üzerinde uzlaşılan tanımlardan çok belli özellikler üzerinden açıklanmaktadır (Brandenburg, 2008; Samaras, 2011). Çalışmanın bundan sonraki bölümünde bireysel araştırmanın ‘benlik ve öz’ kavramından başka hangi temel özellikleri içerdiği üzerinde durulmuştur ve bu özellikler de aşağıda ‘*Bireysel Araştırma İşbirliğine Dayalı Sorgulamadır, Bireysel Araştırma Bağlamsaldır ve Bireysel Araştırma Gelişime ve İyileştirmeye Yöneliktir*’ başlıkları altında kısaca açıklanmıştır.

### ***Bireysel Araştırma İşbirliğine Dayalı Sorgulamadır***

Bireysel araştırmanın en önemli özelliklerinden biri yöntemin isminin çağrıştırdığının aksine diğer kişilerle işbirliği içerisinde olunmasıdır. Bireysel araştırmada odak noktası kişinin öğretim uygulamalarının çalışılması yoluyla kendisi olduğu için ister içinde bulunulan zaman diliminde olsun ister diğer kişilerle etkileşimi sonucundaki anıları yoluyla olsun sürekli olarak diğer kişilerle bir etkileşim halindedir ve bu etkileşim öğrenmeyi şekillendirmektedir (Brandenburg, 2008; Pinnegar ve Hamilton, 2009). Araştırmacı diğer öğretmen ve öğrencilerle diyaloga girerek ve işbirliği yaparak bir probleme farklı açılardan yaklaşabilir. Bireysel çalışmalarda olaylara farklı bir açıdan bakabilmek gereklidir (Samaras ve Freese, 2009). Araştırmacılar çalıştıkları ortamda karşılaştıkları problemler ve olaylar karşısında diğer kişilerin fikirlerini kendi fikirleriyle karşılaştırarak eleştirel bir bakış açısı geliştirebilirler ve kendi uygulamalarını değiştirebilirler. Bu yüzden bireysel araştırmada işbirliği önemli bir rol oynamaktadır.

Bu durum Bandura’nın (1971) *Sosyal Öğrenme Kuramı* ve Vygotsky’nin (1978) *Sosyokültürel Gelişim Kuramı* ile de uyumludur. Bu kuramlara göre içerisinde bulunduğumuz çevredeki kişilerin bizim öğrenmelerimiz üzerinde bir etkisi bulunmaktadır. Kişinin bireysel gelişimi içinde yer aldığı sosyal çevredeki etkileşimlere bağlı olarak gelişir. Kişi mevcut durumu içinde bulunduğu kültürel öğrenme ortamlarına göre anlamlandırır ve içselleştirir. Bu açıdan bakıldığında yakın çevremizdeki diğer kişilerin bizim öğrenmelerimiz üzerindeki rolü yadsınamaz bir gerçektir. Clift, Brady, Mora, Choi ve Stegemoller (2005) de kendi bireysel araştırma uygulamalarını öğretme eylemi ile ilgili sorular sorması, incelemesi ve bu eylemin daha iyi anlaşılmasına çalıştığı için bir sosyal eylem dizisi olarak tanımlamaktadır. Bütün sosyal eylemlerin hem bireysel yaşanmışlıklardan hem içerisinde bulunulan ortamlardan hem de karşılıklı etkileşimlerden etkilendiğini belirtmektedirler.

Samaras (2011) bireysel araştırmalarda başka biriyle işbirliği yapılması gerektiğini ifade etmektedir ve bu başka birini de *eleştirel arkadaş* olarak tanımlamaktadır. Eleştirel arkadaşlar yeni bakış açıları

kazanmak ve bunları anlamlandırmak için araştırmalarına destek ve geçerlilik arayan güvenilir iş arkadaşlarıdır. Eleştirel arkadaş kavramı ilk olarak 1970'lerde kendi kendini değerlendirme (self-appraisal) kavramıyla birlikte kullanılmaya başlanmış ve 1990'larda geribildirim öğrenmeye bir önkoşul olarak kabul eden okullar tarafından uygulanmaya başlanmıştır (Baskerville ve Goldblatt, 2009).

Costa ve Kallick (1993) eleştirel arkadaşı düşündürücü sorular soran, farklı bakış açılarıyla inceleyebilmesi için araştırmacıya veri sağlayan ve onun uygulamalarını eleştiren güvenilir bir kimse veya arkadaş olarak tanımlar. Kişinin tek başına kendisini değiştirmesi zor olabileceği için bu süreçte güvenilir bir arkadaş araştırmacının kendisini geliştirmesinde ona yardımcı olabilir. Araştırmalarda eleştirel arkadaşın bir başka faydası da araştırmaların etik boyutuyla ilgilidir. Bilimsel araştırmalarda araştırmacının diğer katılımcılara göre daha üstün bir konumu ya da araştırma sonuçlarından faydalanma açısından adaletsizce bir kazanımı olmaktadır. Bireysel çalışmalarda eleştirel arkadaşlık bu durumu ortadan kaldırmaktadır. Birinin araştırmacı diğerinin de eleştirilen olduğu bir durumda yapılacak olan yansıtma gerçeği pek de yansıtmayabilir. Ancak karşılıklı güven temelinde oluşturulan ve güvenilir bir iş arkadaşıyla yürütülen çalışmalar katılımcıların deneyimlerinin gerçek yansıtmasını ortaya koyabilecektir.

Bireysel araştırma yapan araştırmacılar eleştirel geribildirim sunan ortaklarından ve arkadaşlarından uygulamalarına dönük konularla ve problemlerle ilgili sürekli olarak sistematik veri toplar ve inceler. Bu veri paylaşımı sırasında kendi öğretim deneyimlerinden öğrendiklerini açıklıkla ifade ederler. Brandenburg (2008) bireysel çalışmalarda öğretim etkinlikleri ve uygulamalardan elde edilen bilginin şeffaflıkla paylaşılmasının esas olduğunu belirterek bunun hem eğitimcilerin kendi uygulamalarını hem de yetiştirdikleri öğretmen adayları üzerindeki etkisini mesleki açıdan daha iyi anlayabilmeyi sağlayacağını vurgulamaktadır.

### ***Bireysel Araştırma Bağlamsaldır***

Bireysel araştırmalarda diğer kişilerin sesinin duyurulması ne kadar önemliyse bağlamın özelliklerinin ve öğretim etkinlikleri üzerindeki etkisinin anlatılması da o kadar önemlidir (Pinnegar ve Hamilton, 2008). Bireysel araştırmaların sağladığı önemli faydalardan biri de öğretmen eğitiminin gerçekleştiği farklı ortamlar hakkında araştırmacıya zengin ve detaylı bilgi sağlaması olmuştur. Eğitimin gerçekleştiği ortamlarla ilgili bu zengin veri sayesinde bireysel araştırma yürüten araştırmacılar öğretmen eğitimi programlarında belli bazı durum ve davranışların neden ve hangi şartlar altında gerçekleştiğine yönelik daha sağlıklı bir fikir elde edebilir (Pinnegar ve Hamilton, 2009; Zeichner, 2005). Öğretmen eğitiminin verildiği ortamlarda öğretmen eğitimcileri tarafından gerçekleştirilen ve öğretmen eğitiminin doğasını anlamayı sağlayan çalışmalar bireysel araştırmanın ayırt edici bir özelliğidir (Brandenburg, 2008).

Öğretmenler bireysel araştırmada doğrudan kendi sınıflarındaki kişisel deneyimlerinden yararlanmakta ve inandıklarını söyledikleri şeylerle gerçekte yaptıkları uygulamaların birbiriyle tutarlı olup olmadığını sınavabilmektedirler (Samaras, 2011). Bireysel araştırma yapan öğretmen aslında içinde bulunduğu okul ya da sınıf ortamındaki uygulamaları ilgili kendi bilinçsiz, saklı ve örtük uygulamalarını açığa vurur ve kendisine pedagojik uygulamalarını değiştirip dönüştürmesine, yeni anlayışlar geliştirmesine yardım edecek veriler elde eder (Pinnegar ve Hamilton, 2008).

### ***Bireysel Araştırma Gelişime ve İyileştirmeye Yöneliktir***

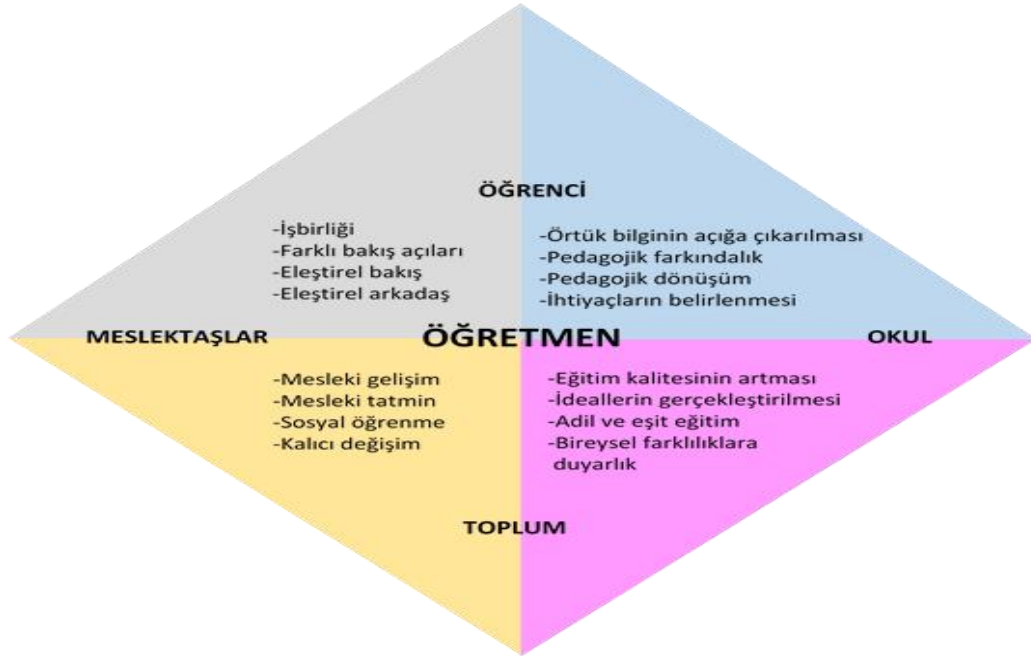
Bireysel araştırmada amaç öğretmenin kendi öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili daha iyi bir anlayış ve farklı bakış açıları geliştirmesidir. Bu sayede öğretmen öğrencilerine nasıl daha fazla destek olabileceğini keşfedebilir ve eğitim politikaları ve uygulamalarının şekillenmesine katkı sağlayabilir (Samaras, 2011). Öğretmenler kendi öğretim ortamlarında hangi uygulamalarının başarılı olup öğrencilerine faydalı olduğunu hangilerinin işe yaramadığını ya da beğenilmediğini keşfedebilmektedir.

Bu da öğretmenlerin yolunda gitmeyen uygulamalarını değiştirmelerine iyi giden uygulamalarına ise devam edip geliştirmelerine sebep olacaktır. Öğretmenler kendi öğretim yöntem ve teknikleri hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukça öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde de o denli olumlu etkide bulunacaklar ve bu da kendilerine sadece mesleki gelişim değil aynı zamanda mesleki tatmini de getirecektir (Brandenburg, 2008; Loughran, 2005; Samaras, 2011).

Brandenburg (2008) öğretmen eğitiminde ideallerin gözle görülür ve sürdürülebilir kazanımlara dönüşmesini engelleyen güçlerin iyi anlaşılması gerektiğini belirtmektedir. Bu ideallerin çoğu akademik ortamlarda gerçekleşen çalıştaylarla sınırlı kalmakta ve gerçek uygulamalara çoğu zaman dönüşmemektedir. Bunun nedeni ise belli kalıpların dışına çıkılmasından kaynaklanan korkular ve geleneksel yöntemlerin dışına çıkılmasını eleştiren kimselerden gelen tepkilerdir (Brandenburg, 2008). Ancak gelişim ve dönüşüm için yenilikçi ve sıradışı düşünmeye ihtiyaç vardır. Bireysel araştırmalar da bu konuda araştırmacılara katkıda bulunabilir. Çünkü değişim bireysel sebeplerle gerçekleştiği zaman daha kalıcı ve anlamlı olacaktır.

Bireysel araştırmaların asıl amacı uygulamaların geliştirilmesidir. Uygulamaların geliştirilmesinden kasıt ise bütün insanların yararına olacak adil, onurlu, insancıl ve dürüst bir iyileştirme. Uygulamaların iyileştirilmesiyle belli bir kesimin diğerleri üzerindeki baskısının, sömürsünün ya da ayrımcılığının ortadan kaldırılmasına çabalanır ve farklılıklara daha fazla duyarlılık gösterilir (Pinnegear ve Hamilton, 2008). Bu, bireysel araştırmalarda araştırmacının ontolojik duruşunun da bir yansımasıdır. Aşağıda Şekil 1’de bireysel araştırmada öğretmenin konumu ve bireysel araştırmada öğretmenin etkileşimde bulunduğu unsurlar gösterilmektedir.





**Şekil 1.** Bireysel araştırmada öğretmenin yeri.

Şekil 1’de görüldüğü üzere öğretmen bireysel araştırmaların merkezinde yer almaktadır. Ancak anımsanacağı gibi bireysel araştırma öğretmenlerin tek başına gerçekleştirdiği bir eylem değildir. Diğer kişilerle karşılıklı güvene ve etik değerlere saygılı bir işbirliğini gerektirir. Bu işbirliğini kendi deneyimlerini ve uygulamalarını keşfedip sorgulamada kullanırlar. Böylece mesleki gelişimlerine ve değişimlerine süreklilik sağlarlar. Bireysel araştırma gerçekleştiren öğretmenler gerek kendi okullarındaki meslektaşları ve öğrencileri ile gerekse içerisinde hem kendilerinin hem de öğrencilerin ailelerinin yer aldığı toplumun değişik sosyo-ekonomik kesimleri ile sürekli bir etkileşim halindedir. Öğretmen etkileşim halinde olduğu bu kaynaklardan sürekli ve sistematik veri toplar ve bunu kendi mesleki gelişimine katkıda bulunmak ve öğrencilerine daha faydalı olmak için kullanır. Bununla birlikte bireysel araştırmacı ontolojik duruşunun da bir gereği olarak yalnız kendi uygulamalarını iyileştirmekle kalmaz, içerisinde bulunduğu ortamın, dolayısıyla çalıştığı okulunun ve iş arkadaşlarının da gelişimine katkıda bulunur. Bu sayede sadece kendine ve kendi öğrencilerine değil, diğer öğretmen ve öğrencilerin de gelişimine ve öğrenmesine yardım eder. Bu karşılıklı etkileşim en nihayetinde tüm toplumun değişip gelişmesine etki edecektir. Son olarak Şekil 1’de gösterildiği gibi öğretmen etkileşim halinde olduğu diğer kişilerin ve ortamın tam kalbinde yer almaktadır. Bunun bir diğer sebebi de aslında bireysel araştırma gerçekleştiren öğretmenin bunu tamamıyla kendi isteğiyle ve iradesiyle yapmak istemesidir. Aksi takdirde, hangi yöntem uygulanırsa uygulansın, eğitimi kim verirse versin, süresi ne kadar olursa olsun değişim ve gelişim bireyin kendi arzusu olmadıkça asla kalıcı ve anlamlı olamaz.

Çoğu yöntemde olduğu gibi bireysel araştırmanın da sınırlılıkları bulunmaktadır ve bu sınırlılıklar temelde iki başlık altında toplanabilir. Bunlardan ilki, araştırmanın öznel değerlendirmelere ve yansımalara dayanmasıdır. Ancak bireysel araştırmada asıl amaç genellemelere varmak değil, yukarıda da belirtildiği üzere öğretmenin kendi öğretim ortamında öz yansıtmasını yaparak kendi

mesleki gelişimini sürekli kılmasıdır. Bireysel araştırmanın bir diğer sınırlılığı da araştırmacıların güvenilir ve açık sözlü eleştirel çalışma arkadaşları bulmakta yaşayabilecekleri sıkıntıdır. Araştırmacılar mesleki gelişime açık olduklarını söyleseler bile bazen kendileri hakkında olumsuz görüşler duymaktan hoşlanmayabilirler ve bu da araştırmacılar arasında kişisel sorunlara yol açabilir. Bazen de hem alışık olunmaması hem de bazı kültürel sebeplerle araştırmacılar birbirleri hakkında olumsuz değerlendirmelerde bulunmaktan çekinebilirler. Bu da araştırma sonuçlarının yanlış yorumlanmasına ve dolayısıyla araştırmacıların kendi uygulamaları hakkında yanıltıcı bilgi sahibi olmalarına neden olabilir.

### **Bireysel Araştırma Yöntemleri**

Bu bölümde bireysel araştırma yöntemine ilgi duyan ve bu araştırma yöntemiyle araştırma yapmak isteyen araştırmacılara konuyu tanıtmak ve fikir vermek açısından belli bazı bireysel araştırma yöntemlerinden bahsedilecektir. Bireysel araştırma diğer nitel araştırma yöntemlerinin çoğunu kullanmakla birlikte burada temel amaç kişinin kendisini ve kendi öğretim yöntemlerini keşfederek önce kendi öğrencilerine daha sonra öğretmenlik eğitimine katkı sağlayacak anlayışlar kazandırmaktır. Bu bağlamda bireysel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yöntemler arasında 1) *otoetnografi*, 2) *öyküleyici sorgulama*, 3) *söyleşi* ve 4) *edebi ve sanatsal yaklaşım* gelmektedir (Coia ve Taylor, 2008; Connelly ve Clandinin, 1990; East, Fitzgerald ve Heston, 2009; Griffiths, Malcolm ve Williamson, 2009; Mitchell, Weber ve Pithouse, 2009; Rosa ve Chan, 2009; Pinneagar ve Hamilton, 2009).

Otoetnografi, kişisel hikâye ile etnografi yöntemlerini birlikte kullanır ve çoğu zaman bu iki yöntem birbiri ile kesişir (Ellis, Adams ve Bochner, 2010; Patton, 2014). Otoetnografi çalışması kişinin kendisi ve bireysel biyografisiyle başlar. Araştırmacı kendi anlatısıyla içerisinde bulunduğu kültür hakkında sosyolojik bir söylemde bulunur (Glesne, 2011). Otoetnografi yöntemini kullanan araştırmacılar geçmiş deneyimlerini içinde buldukları kültür ve sahip oldukları kültürel kimlikleri aracılığıyla anlamlandırmaya çalışır. Bu yöntemin kullanılması edebi ve sanatsal yetenekleri de gerektirir. Çünkü otoetnografik anlatımla yaşanan deneyimlerin diğer kişiler tarafından da yaşanabilmesi ve canlandırılabilmesi hedeflenmektedir (Ellis vd., 2010; Glesne, 2011; Patton, 2014).

Oto (auto) ön ekinin kullanılmasının sebebi çalışmanın bireyin kendisiyle, özellikle de eylemlerin sorumlusu olmasıyla ilgilidir. Gerçekleşen bir eylem ya da uygulamada kişi kendi rolünü iyi kavrayacak bir anlayış geliştiremezse yaşadığı deneyimleri asla tam olarak anlayamaz (Coia ve Taylor, 2008). Her araştırmacının erkek, kadın, öğretmen, öğretmen eğitimcisi, öğrenci, feminist ya da postmodernist gibi farklı kimlikleri bulunmaktadır. Ancak olaylara yaklaşımlarında tek bir kimlikleri değil bu kimliklerin meydana getirdiği bütüncül kimlikleri etkili olmakta ve her birinden izler taşımaktadır. Coia ve Taylor (2008, s.8) otoetnografinin aşağıdaki üç temel özelliğinden bahsetmektedir:

1. Bizler öğretmenden çok daha fazlasıyız. Öz nitelendirmemiz duruma göre kimliğimizin belli bölümlerini ön plana çıkarsa da kimliğimizin daima birden fazla yönünü anlatmaktadır. Kimliğin karmaşık bir yapısı vardır.
2. Bizler başkaları tarafından tanımlanırız. Öğretmen eğitimcileri olarak kimliklerimiz sosyal ortamlarda oluşturulmaktadır. Belli bir kültürde ve belli bir zamanda öğretmen eğitimcisi olmanın belirgin bir anlamı vardır. İnsanlar bize tepki verir ve biz de kültürel anlayışımızın bizi şekillendirdiği öğretmen eğitimcisi olarak cevap veririz... Kimlik kültürelidir.
3. Bizler başkalarıyla olan ilişkilerimiz yoluyla tanımlanırız... Diyalog ve sohbet kendimizi ve deneyimlerimizi anlamımızda çok önemlidir. Kimlik diyaloglarla şekillenir.

Otoetnografik araştırmalar çok farklı yaklaşım ve şekillerde gerçekleştirilebilmektedir. Ellis vd. (2010) dokuz farklı otoetnografik çalışma örneği sunmaktadır. Bunlardan ilki *yerel etnografidir*. Bu tür yaklaşımda eski koloni ülkelerinin ya da ezilen diğer sosyal azınlık gruplarının kendi kişisel ve kültürel hikâyeleri anlatılır. *Öyküleyici etnografi* ise bireysel araştırmalardan biraz uzaklaşsa da etnografin kendi kişisel deneyimlerini diğerlerinin analizi ve betimlemeleriyle birlikte kullanması sebebiyle bir otoetnografi kabul edilebilir. Üçüncü tür otoetnografi yöntemi de *dönüşlü, ikili görüşmelerdir*. Bu yöntemde odak konusu katılımcı olsa da araştırmacının araştırma konusunu seçmesinin nedeni, o konu hakkındaki duygu ve düşünceleri önemlidir. Araştırmacı ve katılımcı karşılıklı etkileşimle anlam oluşturur. *Dönüşümlü etnografide* araştırmacı saha çalışması sırasında yaşadığı değişimi ve dönüşümü anlatır. Bir diğer yöntem de *tabakalı anlatımdır*. Bu yöntem veri toplama ve analizinin birlikte gerçekleştirilmesi sebebiyle gömülü teori yöntemine de benzemekle birlikte anlatımında kısa hikâyeye ve skeçlerden yararlanılması, farklı seslerin dillendirilmesi ve iç gözlem yapılması onu gömülü teoriden ayırmaktadır. Ellis vd.'nin (2010) açıkladığı bir diğer yöntem ise *etkileşimli görüşmelerdir*. Yabancı katılımcılarla yürütülen geleneksel bire bir görüşmelerin aksine etkileşimli görüşmelerde araştırmacının amacı çoklu oturumlarla görüşme ortamından ve katılımcının anlatılarından en zengin veriyi elde etmektir. *Topluluk otoetnografileri* etkileşimli görüşmelere benzeyen bir diğer yöntemdir. Araştırmacılar bu yöntemle kişisel deneyimlerini toplumun sosyo-kültürel meseleleri nasıl anlamlandırdığını ve ifade ettiğini açıklamada kullanır. Bir diğer yöntem de *ortak yapılandırılmış öykü / anlatılardır*. Bu yöntem sayesinde araştırmacılar belirsizliklerin, tutarsızlıkların ve iş arkadaşı, aile ya da yakın arkadaş olmak gibi özelliklerden kaynaklanan çatışmaların işbirliğine dayalı çözümüne odaklanır. Ellis vd. (2010) son olarak *kişisel anlatıları* otoetnografik çalışmaların bir başka örneği olarak anlatmaktadır. Kişisel anlatılarda araştırmacılar kendi özlerini araştırma olgusu olarak belirler ve anımsatıcı öykülerle kendi uygulamalarını daha iyi anlamlandırmaya çalışırlar. Bunu yaparken aynı zamanda okuyucuyu kendi dünyalarına davet ederek belli durumlarda nasıl davrandıklarını ve karşılaştıkları zorlukları nasıl aştıklarını okuyucuya aktarırlar. Okuyucuların da bu tecrübeleri kendi dünyalarıyla ilişkilendirmeleri ve bu hikâyelerden dersler çıkarmaları beklenir. Wall (2006) otoetnografik çalışmalarda ortaya konabilecek ürünlere ilişkin olarak kısa hikâyeleri, şiiri, romanı, fotografik deneme yazılarını ve kişisel hikâyeleri örnek göstermektedir.

*Öyküleyici sorgulama* son yıllarda öğretmenlerin kişisel mesleki deneyimlerini yansıtma amaçlı güçlü bir aracı olarak kabul edilmektedir (Rosa ve Chan, 2009). Anlatımın sanatsal bir formu olan *öyküleyici sorgulama* (narrative inquiry) sadece duyguları ifade etmenin bir aracı değil aynı zamanda insanların dünyayı nasıl deneyimlediklerini göstermenin de bir yoludur (Connelly ve Clandinin, 1990). *Öyküleyici sorgulama*, öğretmenlere ve öğrencilerine yaşamlarına daha yakından bakmalarına imkân tanıırken aynı zamanda onların geçmiş deneyimlerinin öğretmen benliklerini nasıl şekillendirdiğini anlamalarına da yardımcı olur (Rosa ve Chan, 2009).

Öğretmenlerin öğretim hakkındaki tartışmaları genellikle öykü ya da kişisel anlatılar yoluyla olmakla birlikte bu tür bir yaklaşım genellikle küçümsenmektedir. Fakat öğretmenlerin bilgiyi hangi yollarla elde ettikleri oldukça tartışmalı bir konudur (Lyons, Carmel ve Freidus, 2013). İnsanoğlu hikâyeler anlatan bir varlıktır ve hikâyelerden dersler çıkardığı hayatlar sürer. Bu genel görüş eğitim için de uyarlanabilir. Eğitim ve eğitim araştırmaları kişisel ve sosyal hikâyelerle yapılandırılır. Öğrenciler, öğretmenler ve araştırmacılar hikâyelerin anlatıcıları ve bazen de bu hikâyelerin kahramanlarıdır (Connelly ve Clandinin, 1990). Kişisel anlatılar yoluyla bireysel yaşanmışlıklar incelenir ve sosyal ve kültürel kalıplar ortaya çıkarılır (Patton, 2014).

*Öyküleyici sorgulama* çalışmalarına örnek olarak katılımcı gözlemci yoluyla elde edilen saha notları, günlükler ve görüşmelerin yanında Kitchen (2008) *hikâye anlatımı, otobiyografi, metafor, kişisel*



*öğretim felsefesi ve yansıtımlı günlükler* adını verdiği farklı öyküleyici sorgulama yöntemleri sıralamaktadır. Hikâye anlatımı araştırmacının bir öğretmen ya da öğrenci olarak geçmişteki bir deneyimini hikâye oluşturarak anlatmasıdır. Hikâyeleri güçlü kılan özellik içerisindeki gerçek karakterlerin, ortamın ve konunun kişinin hayatındaki önemli olayların incelenmesini kolaylaştırmasıdır. Deneyimlerin yazılıp onların tekrar yorumlanıp anlamlandırılmasını sağlayan bir diğer yöntem ise *otobiyografilerdir*. Otobiyografiler kişinin geçmiş yaşantılarının mevcut uygulamalarını nasıl etkilediğini ve gelecek planlarını nasıl şekillendirebileceğini incelemenin bir yoludur. *Metafor* ise öğretmenin kendisini ya da öğretim uygulamalarını başka bir şeye benzeterek anlattığı ve bu sayede kendisini daha iyi anladığı bir yöntemdir. Öğretmenin aynı anda pek çok işle uğraştığını göstermek için iki eliyle topları havaya atıp büyük bir hünerle döndüren jonglör (ikiden fazla nesneyi havaya atarak döndüren sahne veya sirk sanatçısı) metaforu, dikkatli planlamalar yapması gerektiğini gösteren mimar metaforu ya da geçmişteki başka bir mesleki deneyimini öğretmenlik mesleği ile karşılaştırıp anlattığı bir metafor, örneğin tur rehberi metaforu (Dyson, 2007) bu yöntemin nasıl kullanılabilirliğine örnek olarak gösterilebilir. Kitchen'ın (2008) üzerinde durduğu bir diğer otobiyografi yöntemi de *kişisel öğretim felsefesi* olarak adlandırdığı yöntemdir. Öğretmen bu yöntemde inandığını ve savunduğu pedagojik yaklaşımları gerçekte ne kadar uyguladığını keşfeder. İnanıldığı öğretim felsefesini öğrencileri ile paylaşarak bunu aslında öğrencilerinin görüşüne ve denetimine sunmuş olur. Kitchen'ın (2008) öyküleyici sorgulamaya örnek olarak gösterdiği son yöntem *yansıtımlı günlüklerdir*. Düzenli günlük yazımı öğretmenlere yaşanan deneyimleri sıcaklığına betimleyip daha sonra üzerinde düşünülüp incelenmesine ve dolayısıyla zaman içinde kendilerinde meydana gelen değişimin görülmesine olanak sağlar.

*Söyleşi* (dialogue) bireysel çalışmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Bir araştırma yöntemi olarak söyleşiyi diğer konuşmalardan ayıran özellikler bulunmaktadır. Söyleşide temel amaç sorgulamadır ve bunu yaparken, eleştiriden, kanıt sunmadan ve yansıtımdan yararlanır. Sorgulama amaçlı yapıldığı için katılımcılar karşıt fikirler öne sürerler, konular üzerinde uzlaşırlar ve olaylara ve deneyimlere farklı açıklamalar getirirler (East vd., 2009; Pinnegar ve Hamilton, 2008). Ancak söyleşinin tartışmaya dönüşmemesine dikkat edilmelidir. Tartışmalar öğrenme amaçlı değil ikna amaçlıdır ve bu yüzden katılımcılar inandıkları fikirleri güçlü bir şekilde savunur ve değişime direnç gösterir (Haigh, 2005). Söyleşi ise sorgulamaya dayalı değişimi ve öğrenmeyi hedefler.

Söyleşi anlık gelişen bir konuşmadan da farklıdır. Katılımcılar, gündemi önceden belirlenen bir konu hakkında hazırlanarak toplanırlar. Bu hazırlanma bazen bir kitabın veya makalenin okunması üzerine bazen de belli bir olay ve deneyim hakkında olabilir. Katılımcılar toplantıya gelirken belirlenen konu hakkında yansıtımlarda bulunurlar ve sorular hazırlarlar. East vd. (2009) söyleşiyi bir sistematiğe oturturken belli bazı kurallar belirlenmesinin söyleşinin amacından sapmasını engelleyebileceğini belirtmektedir. Ayrıca yorumlarda bulunurken açık, dürüst ve eleştirel soruların sorulmasının ve tavsiyelerde bulunan bir otorite figürü olarak konuşmaktan kaçınılması gerektiğini ifade etmektedirler.

Bir bireysel araştırma yaklaşımı olarak söyleşi herkesin eşit statüde olduğu bir ortamda katılımcıların fikirlerini açıklıkla ifade edebildikleri, doğru bildikleri yanlışları fark edebildikleri ve deneyimlerini yansıtarak bunları yeniden şekillendirebildikleri işbirliğine dayalı bir mesleki gelişim fırsatı yaratır. Diğer geleneksel mesleki gelişim uygulamaları çoğunlukla kısa ve birbirinden ayrı bölümler halinde düzenlenir ve katılımcılar kendi kurumlarına özel konular yerine daha genel konu ve uygulamalar hakkında bilgilendirilir (Alan, 2015; Cardetti ve Orgnero, 2015). Bu da hedeflenen mesleki gelişimin elde edilmesine bir engel oluşturur. Karşılıklı güven, açıklık ve sadece katılımcı paylaşımına dayalı gizlilik içerisinde yürütülecek bir söyleşi araştırması katılımcılarda daha fazla değişim meydana getirecektir.

Brandenburg (2008) öğretmen eğitiminde geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine söyleşinin bir yöntem olarak nasıl kullanılabileceğini somut bir uygulamayla göstermiştir. *Yuvarlak masa toplantıları* adını verdiği yöntemde öğretmen adayları gündemi kendi ihtiyaçları doğrultusunda belirlemektedir. Gündem çoğunlukla öğretmen adaylarının okulda yaşadıkları deneyimler ve problemlerle ilgilidir. Bir sonraki gündemi de yine söyleşide ortaya çıkan ihtiyaçlar belirlemektedir. Placier, Pinnegar, Hamilton ve Guilfoyle (2005) benzer bir uygulamayı farklı üniversitelerden bir araya gelen akademisyenler arasında gerçekleştirmiştir. Arizona grubu adını verdikleri bir oluşumla gerek yüz yüze gerekse teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanarak toplanmışlar ya da yazışmışlar ve belli konular hakkında tartışmışlardır. Bu söyleşilerin notları ve kayıtları kendi kişisel gelişimleri için veri sağlamıştır. Söyleşiler çoğu zaman belli bir konu hakkında uzlaşmaktan ve cevap bulmaktan çok *'Bu durumda ben ne yapardım? ya da 'Benim ortamımda bu olay nasıl gerçekleşirdi?'* gibi sorgulama amaçlı yeni sorular doğurmuştur. Mentörlük uygulamaları da söyleşi yönteminin kolaylıkla ve başarıyla uygulanabileceği ortamları hazırlayabilir. Eğitimci öğretmenlerin liderliğindeki öğretmen adayları ya da mesleğe yeni başlamış öğretmenler düzenli aralıklarla toplanarak yaşadıkları zorlukları ve deneyimleri karşılıklı güven ve dürüstlük çerçevesinde birbirleriyle paylaşabilir ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilirler.

*Sanatsal ve edebi yaklaşım* da bireysel araştırmalarda son zamanlarda yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bireysel araştırmalar, görsel malzemelerden araştırmanın farklı aşamalarında farklı oranlarda yararlanılması ve farklı türde görseller kullanılması açısından değişiklik gösterebilir. Ancak bu görsel malzemelerin hepsinde gerçekliğin resmedilmesine ya da bu görselleri yapan kişilerin gerçekliği nasıl oluşturduklarının anlaşılması amaçlanır (Griffiths, Malcolm ve Williamson, 2009).

Araştırmalarda görsel yöntemlerin gücü gerçekliği hem bireysel hem de toplumsal açıdan ortaya çıkarabilmesinden kaynaklanmaktadır ve sosyal meselelere farklı kuramsal ve işevuruk yaklaşımlar getirmektedir (Mitchell, Weber ve Pithouse, 2009). Bu da bireysel araştırmaların yalnızca bireyde değil diğer kişilerde ve dolayısıyla toplumda da bir değişiklik yaratma özelliğinin bir yansımasıdır. Araştırmacılar görsel malzeme olarak kendi çizimlerinden, okul fotoğraflarına, kişisel fotoğraf albümlerinden belgesel videolara kadar çok farklı türde malzemedan faydalanabilirler (Griffiths vd., 2009; Mitchell vd., 2009). Tidwell ve Manke (2009) öğretmenlikten idareciliğe geçişlerinde yaşadıkları değişimi metaforik çizimlerle ifade etmişlerdir. Birbirlerinin çizimlerini inceleyerek zaman içerisinde geçirdikleri dönüşümü yorumlamaya ve anlamlandırmaya çalışmışlardır. Bu da kendi aralarındaki ve diğer çalışanlarla olan ilişkilerini daha iyi analiz edip anlayabilmelerine yardım etmiştir. Hamilton ve Pinnegar (2009) çalıştıkları okulları, öğrenci ve diğer öğretmenlerle olan ilişkilerini ve deneyimlerini kişisel kolaj çalışmalarıyla yansıtmışlar ve okuyucuya görselleştirmişlerdir.

Bu tür çalışmalarda araştırmacılar sadece görsellerden değil otoetnografi yönteminde de olduğu gibi edebi metinlerden de yararlanabilmektedir. Araştırma raporlarının roman ve şiir tarzında anlatılması araştırmacının sanatsal yetenekleriyle orantılıdır (Patton, 2014; Glesne, 2011). Placier vd. (2005) hizmet öncesi öğretmen eğitiminde dramadan yararlanmıştır. Öğretmen adaylarına okullarda demokrasinin ve sosyal adaletin nasıl sağlanabileceği konusunu bir pedagojik yaklaşım olarak drama yoluyla anlatmışlardır. Bireysel araştırmalarda görüşme, yaşam tarihi ve eylem araştırması gibi diğer nitel araştırma yöntemleri de kullanılmaktadır. Ancak *'Bireysel Araştırma Nedir?'* bölümünde de anlatıldığı gibi amaç araştırmacının kendisini ve kendi öğrenmelerini ön plana çıkarmasıdır.

## Tartışma

Bu çalışmada bir nitel araştırma yöntemi olarak bireysel araştırma incelenmiştir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, İngiltere ve Avustralya (Brandenburg, 2008; East vd, 2009; Hamilton ve Pinnegar, 2009; Kitchen, 2008; Samaras, 2011) gibi ülkelerde yoğun ilgi gören bireysel araştırmalar akademik ortamlarda kendine daha fazla yer bulmaya başlamış, kabul görmüş ve bu alanda yayımlar artmıştır. Henüz gelişim aşamasında olmasına ve diğer nitel araştırma yöntemleriyle pek çok ortak yönleri bulunmasına rağmen kendi özel ilkeleri ve ontolojik tutumuyla diğerlerinden ayrılmaktadır. Geleneksel yöntemlerde araştırmacılar epistemolojiye daha fazla odaklanabilmekte, çalışmalarını daha güvenilir kılabilmek adına yine pozitivist paradigmanın ilkelerini benimseyebilmekte ve bu da araştırmalarında üretkenliği düşürebilmektedir (Hamilton ve Pinnegar, 2009). Bireysel araştırma yapan araştırmacılar dış geçerlilik aramak yerine kendi tecrübelerini ve uzmanlıklarını araştırmalarının geçerliliğine ve güvenilirliğine dayanak oluştururlar ve bu süreçte inançlarından ve deneyimlerinin yorumlanmasından da faydalanırlar. Bireysel çalışmalarda araştırmacılar hem güvenilir ve kaliteli araştırmalar gerçekleştirmeyi hem de dünya görüşlerini ve tutumlarını eğitimin ve öğretimin iyileştirilmesinde kullanmayı hedeflerler. Ontolojik duruşa sahip araştırmacılar başkalarının da yaşam kalitelerini artırmaya çabalar ve kendi felsefi düşüncelerini yansıtabilecekleri ideal öğrenme-öğretme ortamlarını oluşturabilmeyi amaçlarlar (Hamilton ve Pinnegar, 2009). Brandenburg'un (2008) da ifade ettiği gibi esas itibarıyla bir öğretmen eğitimcisi araştırma yöntemi olarak bireysel araştırma, kişisel yansıtmanın ve deneyimin değerini kabul eden, eğitimcileri bilgilendiren ve dolayısıyla öğretimle ilgili bilgi edinmeye katkı sağlayan bir yaklaşımdır.

Bireysel araştırma yapmayı düşünen öğretmenlerin bazı konulara dikkat etmesi gerekmektedir. Bunlardan ilki, bireysel araştırma sonuçları hemen elde edilebilecek bir çalışma olmamakla birlikte kazanımları çok daha kalıcı olabilmektedir. Kişisel değişimi ve gelişimi amaçladığı ve bireyin kendini sorgulayıp kendisi hakkında derin bir anlayışa sahip olabilmelerini sağladığı için daha anlamlı bir mesleki gelişim ve dönüşüm sağlamaktadır. Bu yüzden araştırmacıların sabırlı olması ve kısa vadeli değil daha uzun vadeli bir değişimi ve gelişimi hedeflemeleri bireysel araştırmalardan istenilen sonuçların elde edilmesini kolaylaştıracaktır. İkincisi, bireysel araştırma yapmak isteyen araştırmacıların farklı düşünebilme yeteneğine sahip olması ve geleneksel yöntemlere bağlı kalmamasıdır. Bireysel araştırmada araştırmacılar çok farklı kaynaklardan veri elde edebilmektedirler. Bu sebeple araştırmacının hem bu yöntemlere açık olması hem de edebi ve sanatsal yaklaşımlara yatkınlığının olması çalışmasının verimliliğini artıracaktır. Ayrıca, bireysel araştırmalarda kişisel deneyimlerin özellikle de rahatsız edici olanların anlatılması ve paylaşılması öğretici olabileceği gibi aynı zamanda rahatsız edici de olabilmektedir. Buna cesareti olmayan eğitimciler ve araştırmacılar bu yöntemden kaçınmakta ve eski alışkanlıklarını sürdürmeye devam etmektedirler. Ancak kişisel uygulamaların geliştirilmesi ve değişimi için dolayısıyla mesleki gelişim ve öğrencilerin daha iyi öğrenebilmeleri adına bu risklerin göze alınması gerekmektedir (Akinbode, 2013). Hatırlanacağı üzere bireysel araştırmaşar iyileşme ve gelişim amaçlı yapılan araştırmalardır.

Eğitimin ve öğretmen eğitiminin giderek daha fazla eleştiri aldığı ve bu eğitimlerin gerçek anlamda bilim olarak kabul edilen deneye ve kanıta dayalı çalışmalarla iyileştirilmesi gerektiği söylenen bir zamanda ve eğitim fakültelerindeki paradigma çatışmalarının istenilen nitelikte öğretmen yetiştirilmesini zorlaştırdığı bir ortamda bireysel araştırma yöntemleri öğretmen eğitime ve öğretmenlerin değişimine katkıda bulunabilecektir (Zeichner, 2005; Yıldırım, 2011; Dünya Bankası Raporu, 2011). Öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin kendi deneyimlerini ve uygulamalarını eleştirel bir gözle inceledikleri bireysel araştırmalar diğer mesleki gelişim yöntemlerine göre daha kalıcı bir değişim getirebilir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına pedagojik bilgi ve becerilerin

öğretilmesinin yanında onların bilgiyi kendi deneyimleri ışığında yeniden oluşturabilecekleri ortamlar hazırlanmalı ve buna yönelik etkinlikler düzenlenmelidir. Bunu gerçekleştirmenin en pratik yollarından biri de bireysel araştırmalar olacaktır. Yukarıda bahsedilen örnekler ve benzerlerinden faydalanarak hem öğretmen eğitimlerinin hem de öğretmen adaylarının daha fazla bireysel sorgulama yapabilecekleri uygulamalar gerçekleştirilebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersleri bu gibi çalışmaların gerçekleştirilmesi için uygun bir ortam sunmaktadır. Eğitim fakültelerindeki öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması kapsamında farklı okullara gönderilmekte ve mesleğe başlamadan önce deneyim kazanmaları amaçlanmaktadır. Ancak bu tür uygulamalar okul çeşitliliği ve zaman bakımından sınırlı bir deneyim fırsatı sunmakta ve öğretmen adaylarını mesleklerine yeterince hazırlayamamaktadır. Oysa farklı öğretmen adaylarının farklı okullarda ve farklı öğrenci gruplarında deneyim kazanması da bir fırsata dönüştürülebilir. Her okulun kendine özgü dinamikleri bulunmakta ve öğrencilerin bireysel özellikleri de geldikleri sosyo-kültürel ortama göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu durum öğretmen adayları için bir deneyim zenginliği yaratmaktadır. Uygulanabilirlik açısından öğretmen adaylarının çok farklı okullarda ve farklı öğrencilerle öğretmenlik deneyimi kazanması elbette mümkün olmayacaktır. Fakat öğretmen adaylarının yaşadıkları deneyimleri paylaşabilecekleri, gözlemleyebilecekleri ya da bu uygulamalarını kaydedip daha sonra birlikte izleyebilecekleri ve yapıcı eleştiriye dayalı yansımalarını yapabilecekleri etkinliklerin düzenlenmesi öğretmen adaylarına kariyerlerinin başında eşsiz bir fırsat sunacaktır. Bu tür uygulamalar öğretmen adaylarının sadece öğretmenlik deneyimi kazanmalarına değil aynı zamanda kendi bireysel araştırmalarını ve mesleki uygulamalarını yürütebilecekleri ve değerlendirebilecekleri deneyimleri ve yetkinlikleri kazanmalarına da yardımcı olacaktır. Böylece öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme ve sürekli mesleki gelişim bilincine de sahip olabilecektir.

Bunun yanında bireysel çalışmalar mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum süreçlerini kolaylaştıracak ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilecek bir araç olarak da kullanılabilir. Karşılıklı güvene ve işbirliğine dayalı eleştirel arkadaşlar, diyaloglar, kişisel anlatılar ve paylaşımlar öğretmenlerin mesleğe ilk adım attıkları zamanda yaşadıkları zorlukların aşılmasını da kolaylaştıracaktır. Ayrıca kendini sürekli geliştirmek ve dolayısıyla öğrencilerine daha faydalı olmak isteyen ancak bunu tam olarak nasıl gerçekleştirebileceğini henüz keşfedememiş öğretmenler için de bireysel araştırmalar iyi bir mesleki gelişim aracı olacaktır.

Eğitimle ilgili karar alıcıların eğitim fakültelerinin kapatılmasını tartıştığı ve öğretmen eğitimlerinin yoğun eleştiri ve baskı altında olduğu bir dönemde bu tür yenilikçi, yansıtıcı ve analitik tutum sergilemeyi gerektiren çalışmalar programların kalitesini de artırabilir (Zeichner, 2005). Öğretmenlerin kişisel değerlendirmelerde bulunmaları kendi kişisel gelişimlerini sürdürebilmeleri bakımından oldukça önemlidir. Fakat kişisel değerlendirmelerde bulunmak da başarıyı garantilemeyecektir. Bu bakımdan öğretmenlerin sürekli ideallerinin olması ve bu ideallerini gerçekleştirmenin yollarını araştırmaları gerekmektedir. Bireysel araştırmalar da bu amacı gerçekleştirmek için eğitimcilerin en büyük yardımcılarından biri olabilir (Brandenburg, 2008). Mesleki gelişimin bir gereği olarak öğretmenler ve öğretmen adayları kendi öğretim uygulamalarını sistematik ve sürekli bir şekilde sorgulamalıdır. Bu sayede kendi örtük uygulamalarının farkına varabilirler ve bunu mesleki gelişimlerinin doğal bir parçası haline getirebilirler. Mesleki gelişimin kalıcı ve anlamlı olabilmesi için ise öğretmenlerin kendi öğrenme sorumluluklarının bilincinde olması gerekir. Bu bilincin öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimde kazandırılması da kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesine ve dolayısıyla eğitimin kalitesinin artmasına katkı sağlayacaktır.

### Kaynakça

- Alan, B. (2015). Continuous professional development for novice teachers of English. *US-China Education Review B*. 5(8), 527-534.
- Akinbode, A. (2013). Teaching as lived experience: The value of exploring the hidden and emotional side of teaching through reflective narratives. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*. 9(1), 62-73.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York. General Learning Press.
- Baskerville, D. & Goldblatt, H. (2009). Learning to be a critical friend: from Professional indifference through challenge to unguarded conversations. *Cambridge Journal of Education*. 39(2), 205-221.
- Brandenburg, R. (2008). *Powerful pedagogy. Self-study of a teacher educator's practice*. Australia: Springer.
- Coia, L. & Taylor, M. (2008). Co/autoethnography: Exploring our teaching selves collaboratively. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 3-16). Australia: Springer.
- Cardetti, F. & Orgnero, M. C. (2013). Improving teaching practice through interdisciplinary dialogue. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*. 9 (3), 251-266.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Clift, R.T., Brady, P., Mora, A. R., Choi, S.J. & Stegemoller, J. (2005). From self-study to collaborative self-study of collaboration. In Kosnik, C., Beck, C., Freese, A. R., & Samaras, A.P. (Eds.), *Making a difference in teacher education through self-study* (pp. 85-100). Netherlands. Springer.
- Costa, A. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51 (2), 49-51.
- Dyson, M. (2007). My story in a profession of stories: Auto ethnography - an empowering methodology for educators. *Australian Journal of Teacher Education*. 32 (1), 36-48.
- Dünya Bankası Raporu, (2011). Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler. Rapor No: 54131TR.
- Ellis, C., Adams, E.T. & Bochner, P.A. (2010). Autoethnography: An Overview [40 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art.10.
- East, K., Fitzgerald, L.M. & Heston, M.L. (2009). Talking teaching and learning: Using dialogue in self-study. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 55-72). Australia: Springer.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers* (4<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson.
- Griffiths, M., Malcolm. H. & Williamson, Z. (2009). Faces and spaces doing research. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 101-118). Australia: Springer.



- Haigh, N. (2005): Everyday conversation as a context for professional learning and Development. *International Journal for Academic Development*, 10 (1), 3-16.
- Hamilton, L.M. & Pinnegar, S. (2009). Creating representations. Using collage in self-study. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Ed.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 155-170). Australia: Springer.
- Kaplan, J.S. (2002). A journey towards self-understanding: Reflections on a teacher educators' methodology. *Journeys of Hope: Risking Self-Study in a Diverse World. Proceedings of the Third International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices, Herstmonceux Castle, East Sussex, UK.* (pp. 31-35).
- Kitchen, J. (2008). Passages: Improving teacher education through narrative self-study. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Ed.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 35-51). Australia: Springer.
- Koster, B. & van den Berg, B. (2014). Increasing professional self-understanding: Self-study research by teachers with the help of biography, core reflection and dialogue. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 10 (1), 86-100.
- Kuzmik, J. J. & Bloom, L. R. (2008). "Split at the roots": Epistemological and ontological challenges/tensions/possibilities and the methodology of self-study research. *Pathways to change in teacher education: Dialogue, diversity and self-study. Proceedings of the Seventh International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices, Herstmonceux Castle, East Sussex, England* (pp. 207-212).
- Loughran, J.J. (2005). Series editor introduction. In Kosnik, C., Beck, C., Freese, A. R., & Samaras, A.P. (Eds.), *Making a difference in teacher education through self-study* (pp. ix-xi). Netherlands: Springer.
- Lyons, N. H, Carmel. & Freidus, H. (2013). Reflective inquiry as transformative self-study for professional education and learning. *Studying Teacher Education*, 9 (2), 163-174.
- Mitchell, C., Weber, S. & Pithouse, K. (2009). Facing the public: Using photography for self-study and social action. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 119-134). Australia: Springer.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. 3. Baskıdan Çeviri. Bütün, M & Demir, S. B. (Edt.), Ankara: Pegem Akademi.
- Pinnegar, S. & Hamilton, L.M. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research. Theory, methodology and practice*. Dordrecht: Springer.
- Placier, P., Pinnegar, S., Hamilton, L.M. & Guilfoyle, K. (2005). Exploring the concept of dialogue in the self-tudy of teaching practices. In Kosnik, C., Beck, C., Freese, A. R., & Samaras, A.P. (Eds.). *Making a difference in teacher education through self-study* (pp. 51-64). Netherlands: Springer.
- Placier, P., Cockrell, S.K., Burgoyne, S., Welch, S., Neville, H. & Eferakorho, J. (2005). Theatre of the oppressed as an instructional practice. In Kosnik, C., Beck, C., Freese, A. R., & Samaras, A.P. (Eds.). *Making a difference in teacher education through self-study* (pp. 131-146). Netherlands: Springer.

- Rosa T.C.C. & Chan, E.Y. (2009). Teaching and learning through narrative inquiry. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 17-34). Australia: Springer.
- Russell, T. (2005). How 20 years of self-study changed my teaching. In Kosnik, C., Beck, C., Freese, A. R., & Samaras, A.P. (Eds.), *Making a difference in teacher education through self-study* (pp. 3-19). Netherlands: Springer.
- Samaras, A.P. & Freese, A. R. (2009). Looking Back and Looking Forward. An Historical Overview of Self Study School. In Lassonde A. C., Galman, S. & Kosnik, C (Eds.), *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators* (pp. 3-20). Rotterdam: Sense Publishers.
- Samaras, A.P. (2011). *Self-study teacher research. Improving your practice through collaborative inquiry*. CA: Sage Publications.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Tidwell, D. & Manke, M. P. (2009). Making meaning of practice through visual metaphor. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 135-153). Australia: Springer.
- Tidwell, D. L. Heston, M. L. & Fitzgerald, L. M. (Eds.) (2009). *Research methods for the self-study of practice*. Australia: Springer.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wall, S. (2006). An autoethnography on learning about autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (2), Article 9.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası eğitim programları ve öğretim çalışmaları dergisi*. 1 (1), 1-18.
- Zeichner, K. (2005). Foreword. In Kosnik, C., Beck, C., Freese, A. R., & Samaras, A.P. (Eds.), *Making a difference in teacher education through self-study* (pp. xiii-xv). Netherlands: Springer.

**Yazar**

Bülent Alan, Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora yapmaktadır. İlgili alanları arasında hizmet-içi eğitim, öğretmen eğitimi ve İngiliz dili eğitimi yer almaktadır.

**İletişim**

Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller  
Yüksekokulu, Eskişehir  
balan@anadolu.edu.tr

### Summary

Before 1980s, the academic studies conducted in the field of education were mainly from the disciplines of psychology, anthropology, sociology, philosophy and history. Even though those studies established a theoretical base for education, they were not directly related to teaching. The teachers' views and experiences and suggestions about how teaching should be were not valued. The teachers themselves did not consider their own selves, students and contexts as research areas. As a reaction to this situation, some researchers started to question the truths of academia in terms of methodology, practice and what constituted the knowledge. The self-study research methodology appeared at a time when these questions were asked.

This kind of inquiry became a significant component of teacher training. Reflective practice which enabled teachers to study their own teaching and therefore to become the researchers of their own practice gave path to self-study research. As teachers inquired their own teaching practice, they started to better evaluate themselves and gain awareness of their professional development. As a result of these developments in 1990s, a group of researchers formed the Self-Study of Teacher Education and Practices- Special Interest Group: S-STEP and with the establishment of this group, the interest in the self-study increased.

The self-study is a kind of qualitative research and it therefore sticks to the research design firmly like other qualitative research methodologies such as action research, phenomenology or life histories. However, there are two basic features of the self-study that distinguish it from other qualitative methods. Firstly, the self-study researchers hold an ontological stance and unlike most other research approaches, they explicitly show this stance and their philosophical points of view to the reader. The second difference of the self-study approach is its use of dialogue as part of learning and data collection process. The other qualitative research methodologies also use dialogue, but the researchers in the self-study take part in the dialogue. They use these dialogues as a way to reflect their ontological stance.

The self-study is defined in different terms, but it simply means studying the self as a researcher. It is a research approach enabling researchers to reflect and analyse their practices in-depth and make assumptions about how learning and teaching take place and in this way assisting to improve the learning practices and contexts. It is an inquiry into one's self, values, experiences and systematic data collection process. Systematic data collection helps researchers, in other words –teachers- to develop a better understanding of their own practices and teaching. Not only does the self-study focus on the development of self-awareness and self-improvement, but it also aims to develop a better understanding of how learners learn, which are both vital for professional development of teachers.

The self-study research is defined by the characteristics it holds rather than the agreed upon definitions. This paper focuses on the three main characteristics of the self-study. The first characteristic of self-study is that it is an inquiry based on collaboration. The name of the method might suggest the opposite, but the self-study requires working with others –for instance, critical friends- by dialoguing in order to analyse a situation from different angles. As Vygotsky's Sociocultural and Bandura's Social Learning theories suggest, the others in our environment have important roles in our learning. Our characteristics and practices are shaped by the influences of others. Therefore, collaborating with other teachers to obtain feedback on the basis of mutual secrecy and trust is of great importance in self-studies.

The second characteristic of self-study is its being contextual. The self-study provides rich contextual data about the settings in which the learning and teaching take place. With the help of this contextual knowledge, the self-study researchers may have deeper understanding of why and how certain



situations occur in their contexts. By studying their own contexts, teachers become more aware of their own tacit practices and may need to change some of their practices.

Being development and improvement-oriented is the third feature of the self-study. The basic purpose in self-studies is the improvement of the practices. By studying the self, the teachers may explore their own strengths and weaknesses which will eventually lead them to help their students more. The researchers' ontological views hold that by changing and developing themselves, they help change and improve their students' learning and school environments.

This paper also focuses on some common types of self-study methodologies such as autoethnography, narrative inquiry, dialogue and literary and artistic approach with their examples for the researchers who wish to conduct self-study research. Some of these approaches are also used in other qualitative research methodologies; however, the self-study differs from others by putting the self into the centre of the research.

The self-study research may contribute to the teacher education at a time when education faculties are under attack for not training well-equipped teacher candidates. This kind of an innovative research approach requiring self-reflection and inquiry to become a better teacher can improve the quality of education. Studying their own teaching practices with critical thinking can provide teachers with permanent change. The self-study approach and the practicum courses at education faculties present a great opportunity for teachers and teacher candidates to pursue their ideals.

## Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programının Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

The Evaluation of Science Applications Course Curriculum According to the Views of the Teachers

Munise Seçkin Kapucu<sup>2</sup>

### To cite this article / Atıf için:

Seçkin Kapucu, M. (2016). Bilim uygulamaları dersi öğretim programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 26-46, <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s2m>

**Özet:** Bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada temel yorumlayıcı nitel araştırma kullanılmıştır. Çalışmaya 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Eskişehir’de görev yapan ve Bilim Uygulamaları dersine giren 21 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 14 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde içerik analiz kullanılmıştır. Kodlamalar yapılırken NVivo bilgisayar yazılımından yararlanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre: öğretmenlerin Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının özelliklerine ve içeriğine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler materyal temini konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler programın geliştirilmesine yönelik olarak ise kazanım sayısının azaltılması, içeriğin ve değerlendirmenin daha çok uygulamalı olması, öğrenme-öğretme sürecinde gezi ve gözleme dayalı etkinliklerin olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak bilim uygulamaları dersinin etkiliğini artırmaya yönelik olarak öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilim Uygulamaları dersi öğretim programı, seçmeli Bilim Uygulamaları dersi, temel yorumlayıcı nitel araştırma

**Abstract:** In this study, it has been aimed to evaluate Science Applications course curriculum according to the views of the teachers. Basic interpretive qualitative research was used in the research. Sample of the study consists of 21 teachers who were working at Eskişehir during 2014-2015 academic years and who were teaching Science Applications course. Criteria sampling which is a method of purposive sampling is used to select the sample of the research. Data collection of the research was performed using a semi-structured interview form that consisted of 14 questions, developed by the researcher. During the data collection process, face to face interviews were conducted with teachers. Content analysis was used in data analysis. NVivo software was used during coding. The findings of the research indicated that teachers haven’t had sufficient information about the properties and content of the Science Applications course. Moreover, they stated that they had difficulties on the provision of the materials. Teachers made the following suggestions to improve the program: the number of the gains should be decreased; the content and assessment should be more practice-based; and learning-teaching process should include trip and observation-based activities. Based on the findings of the study, recommendations were submitted towards increasing the effectiveness of Science Applications course.

**Keywords:** Science Applications course curriculum, selective Science Applications course, basic interpretive qualitative research

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr. Munise Seçkin Kapucu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Meşelik Kampüsü, Odunpazarı, 26480, Eskişehir, Türkiye, e-posta:munisesekin@hotmail.com

## Giriş

Yirmibirinci yüzyılın ekonomik, sosyal ve çevresel sorunlarının çözümünde, bilim okuryazarı bireyler olmak toplumlar için oldukça önem taşımaktadır (Eisenhart, Finkel ve Marion, 1996). Bilim ve teknolojinin ürünleri hızlı bir şekilde yaşantımıza dâhil olmaktadır. Bu değişimle başa çıkabilmek için bilimsel okuryazarlık herkes için önemli bir gereklilik haline gelmiştir. Bu nedenle bilim okur-yazarı bireylerin yetiştirilmesi, dünyadaki birçok ülkenin eğitim programlarının temel amaçlarından biri haline gelmiştir. Türkiye de bu ülkelerden biridir (İrez, 2006; MEB, 2005; 2013a).

Okullarda öğrencilerin bilimi ne kadar kavradıkları ve onlara bilimi nasıl sevdirebileceği eğitimciler açısından önem taşımaktadır. Okullardaki bilim öğretimi, bilim ve teknoloji arasındaki ilişkiyi anlayan, bilimsel düşünme yolunu ve bilimin topluma etkisini bilen, bilime karşı olumlu tutum geliştirmiş bilim okuryazarı bireyler yetiştirilmesine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte son yıllarda öğrenciyi bir bütün olarak ele alan ve bireysel farklılıklara önem veren eğitim anlayışı gelişmekte ve yaygınlaşmaktadır. Bu kapsamda her düzeydeki eğitim kurumlarında öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına yanıt verebilecek çeşitlilikte esnek programların hayata geçirilmesi de gerekmektedir. Hazırlanan öğretim programlarındaki esnekliğin uygulamadaki en önemli yansıması ise ortak olan zorunlu derslerin yanı sıra oluşturulan seçmeli derslerdir (Bozdoğan, Bozdoğan ve Şengül, 2014).

1950'li yıllardan itibaren öğretim programlarında uygulamaya konan seçmeli dersler süreç içerisinde çeşitli değişikliklere uğramıştır. Ortaokullar için son olarak Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 11.06.2013 tarih, 1325231 sayı ve Seçmeli Dersler konulu yazısı ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 14.08.2013 tarihli, 114 sayılı kararında, 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren 5. ve 6. sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere seçmeli derslerde yeniden düzenlemeye gidilmiştir (Bozdoğan, Bozdoğan ve Şengül, 2014, s.97). Türk Millî Eğitim sisteminde seçmeli derslerle ilgili düzenlemeler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı kararları çerçevesinde yürütülmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 14.7.2005 tarih ve 192 sayılı kararında; okullarda okutulacak seçmeli derslerin, öğretim yılı başında okulun ve çevrenin şartları, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları ile velilerin görüşleri de dikkate alınarak öğretmenler kurulunca belirlenmesi öngörülmektedir (MEB, 2008).

Seçmeli dersler okul programlarının ayrılmaz bir parçası olarak öğrencilerin gelişimlerine destek olmaktadır (EARGED, 2008). Bireysel farklılıkların kabulünden ortaya çıkan seçmeli ders uygulaması (Karagözoğlu, 2015) öğrencilerin ilgi alanlarında daha fazla bilgilenmesini sağlamanın yanı sıra farklı alanlarda yeteneklerini geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır (Bozdoğan, Bozdoğan ve Şengül, 2014). Seçmeli dersler, öğrencilerin kendilerini keşfedecekleri ve istedikleri konulardan yola çıkarak öğrenecekleri öğrenme ortamına zemin hazırlama imkânı sunabilir. Öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda seçtikleri bu dersler, onların geleceğe hazırlanmaları açısından da oldukça önemlidir (Öztürk ve Yılmaz, 2011). Ayrıca seçmeli dersler öğrencilerin bilişsel (bilgi, beceri), duyuşsal (ilgi, tutum) ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır (EARGED, 2008). Ancak, seçmeli derslerin bu özelliklere sahip olabilmesi için gerekli olan en önemli şartlardan biri, uygun koşulların yaratılmasıdır (Öztürk ve Yılmaz, 2011, s.65).

Frank'a (1976) göre, açıklayıcı/seçici dersler (exploratory/elective) ve seçmeli dersler (elective) olmak üzere iki türlü seçmeli ders vardır. Birinci grupta ifade edilen seçmeli dersler öğrencinin çevresini ve kendi ilgi-yeteneklerini tanımasına, aramasına-araştırmasına yöneliktir. İkinci grup seçmeli dersler ise, öğrencinin belli alanlarda yoğunlaşmasını, öğrenmeyi güçlendirmesini sağlamaya yöneliktir. Ortaokul sıralarında birinci grup seçmeli dersler gerekli görülmektedir (akt. Ülgen, 1992).

Ortaokullarda 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorunlu olarak alacakları 29 saatlik dersler bulunmaktadır. Bununla birlikte 6 saatlik seçmeli dersleri de bulunmaktadır. Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda okuyacak öğrenciler, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında haftada toplam 6 saat, İmam Hatip ortaokullarının 5, 6 ve 7. sınıflarında okuyacak olan öğrenciler haftada toplam 2 saat, İmam Hatip ortaokullarının 8. sınıflarında okuyacak olan öğrenciler ise haftada toplam 1 saat seçmeli ders seçebilmektedirler. Seçmeli derslere ilişkin, ilkököl 4. sınıf öğrencileri ve velileri için sınıf öğretmenleri rehberlik yapmaktadırlar. Ayrıca okul müdürlüklerince de seçmeli derslerin amacı, tanıtımı ve seçimine yönelik yapılacak işlemler konusunda öğrenci ve velilere bilgilendirme yapılmaktadır. Bununla birlikte okullarda en az 10 öğrencinin aynı dersi seçmesi durumunda ilgili seçmeli ders için sınıf açılabilir. Ortaokul öğrencileri toplamda 35 saat ders almaktadır. Seçmeli dersler din, ahlak ve değerler, dil ve anlatım, yabancı dil, fen bilimleri ve matematik, sanat ve spor, sosyal bilimler alanlarındadır. Fen bilimleri ve matematik alanının altında Bilim Uygulamaları, matematik uygulamaları, çevre ve bilim, bilişim teknolojileri ve yazılım seçmeli dersleri bulunmaktadır. Farklı ilgi, ihtiyaç ve yeteneklere sahip öğrencilere programlarda farklı ders seçenekleri sunulmaktadır (EARGED, 2008). Sunulan bu dersler arasında öğrencilerin ilgileri ve beklentileri ile önemli derecede örtüşen seçmeli dersler özü itibarı ile öğrenciler tarafından özellikle kişisel gelişim alanında ilgi çekici bulunmaktadır (Darby, 2006).

Bilim Uygulamaları dersi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren 5. sınıflardan 8. sınıflara kadar kademeli bir şekilde seçmeli ders olarak konulmuştur. Bu seçmeli ders sayesinde öğrencilerin yaratıcılıkları, hayal güçleri ve araştırmacı yönlerinin gelişeceği, öğrencilerin diğer derslerde başarılarının artacağı, öğrendiklerini yaşamlarına yansıtma fırsatını yakalayacakları beklenmektedir (MEB, 2013b). Öğrencilerin çevrelerindeki olayların bilimsel temellerini keşfetmesini sağlamak amacıyla hazırlanan Bilim Uygulamaları dersinin; bilim insanını anlama, bilimsel düşünebilme yeteneği kazanma, bilimsel yöntemin aşamalarını kullanma, bilimsel bilginin “değişebilir olma, gözlem ve çıkarıma dayanma, hayal gücü ve yaratıcılık, kanun ve teori farklılığı” gibi özelliklerini etkinliklerle öğrenmelerini sağlama gibi amaçları vardır (MEB, 2013b).

Öğrencilerin bireysel gelişimi için üzerinde önemle durulmasına rağmen alanyazında öğretim programlarına konan bu seçmeli derslerin seçiminde ve uygulama sürecinde bazı aksaklıkların olduğu görülmektedir. Eğitim, Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın (EARGED, 2008) yaptığı çalışmaya göre, seçmeli derslerin seçilmesi ve yürütülmesinde okulların imkânları birinci sırada yer almakta iken, öğretmenlerin branşları ve sayıları ikinci sırada, öğrencilerin istekleri üçüncü sırada yer almaktadır. Bu uygulamaların sonucunda ise, seçmeli dersler ‘zorunlu seçmeli’ olarak öğrencilere sunulmaktadır (Öztürk ve Yılmaz, 2011, s.65). Yapılan çalışmalarda eğitimin her kademesinde öğrencilerin, seçmeli derslerin seçiminde de bazı zorluklarla karşılaştıkları belirtilmektedir. EARGED (2008) tarafından yapılan “Seçmeli Derslerin Seçim Kriterlerinin Değerlendirilmesi Araştırması” adlı çalışmaya göre, ilköğretim okullarında seçmeli derslerin belirlenmesinde okulun imkânlarının etkili faktör olduğu ve seçmeli dersler hakkında öğrencilere ve velilere yönelik bilgilendirmenin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Bozdoğan, Bozdoğan ve Şengül, 2014).

Bilimin doğası ve onun özümsemesi gerekliliğinin farkına varan Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) eğitim fakültelerinin programlarına Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi derslerini eklemiştir. 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren Eğitim Fakültelerinde Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dallarında Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi dersine zorunlu ders olarak yer verilmiştir. 2006 yılından sonra mezun olan öğretmenlerin bilimin doğası ve bilim tarihi dersiyle birlikte bilime yönelik bir eğitim aldıkları, 2006 yılından önce mezun olanların ise böyle bir eğitim almadıkları görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bilime yönelik eğitim gereksinimlerinin olacağı söylenebilir. Bu kapsamda Bilim

Uygulamaları adlı seçmeli ders öğretmenlere verilmeden önce öğretmenlerin bilime yönelik herhangi bir eğitim alıp almadıklarının sorgulanması ve eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi gerekmektedir.

2013-2014 eğitim-öğretim yılında yeni bir seçmeli ders olan Bilim Uygulamaları dersinin ilköğretim okullarında uygulanmaya başlaması ile birlikte yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler yeni bir durumla karşı karşıya kalmışlardır. Dersin içeriği incelendiğinde fen dersinin devamı niteliğinde olduğu görülmektedir. Ayrıca bu ders bazı öğretmenler tarafından Fen ve Teknoloji dersinin uygulama dersi olarak algılanmaktadır. Bu sorunlar göz önüne alındığında Bilim Uygulamaları dersinin de etkililiğinin belirlenmesi ve öğretmen ile öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak dersin yürütülme sürecinde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi dersin amaçlarına ulaşması açısından son derece önemlidir. Okullarda seçmeli ders olarak uygulamaya konan bu dersin etkililiğinin, dersi alan öğrenciler ve dersi veren öğretmenler üzerinde etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin ders seçimine (Babad, 2001; Kardan, Sadeghi, Ghidary, & Sani, 2013; Schnabel, Alfeld, Eccles, Köller, & Baumert, 2002; Pass, Mehta, & Mehta, 2012; Wilson, Strocking, & Goldstein, 1993) ve seçmeli derslere yönelik çalışmaların (Darby, 2006; Eyidoğan, Odabaşı ve Kılıçer, 2011; Karagözoğlu, 2015; Öztürk ve Yılmaz, 2011; Taş, 2004; Tezcan ve Gümüş, 2008; Ülgen, 1992) olduğu görülmektedir. Ancak seçmeli derslere yönelik olarak uygulamaya konan Bilim Uygulamaları dersi ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Bozdoğan, Bozdoğan ve Şengül, 2014; Çavuş ve Kaplan, 2013; Eke, 2013). Bozdoğan, Bozdoğan ve Şengül (2014) Bilim Uygulamaları dersi ile ilgili öğretmen görüşlerini farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakınının Bilim Uygulamaları dersinin öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda katkısı olduğunu ve dersin amacına ulaştığını düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu ders kapsamında çeşitli sorunlarla da karşılaştıkları da tespit edilmiştir. Çavuş ve Kaplan (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen görüşleri 5. sınıf Bilim Uygulamaları dersi açısından incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, Bilim Uygulamaları dersi ile öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kazanmalarına katkı sağlandığını, problem çözme becerilerinin ve bilimin doğasına yönelik düşüncelerinin geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ders ile ilgili geliştirilen öğretim materyallerinin yeterli olmadığını ve etkinliklerin daha kapsamlı hazırlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Eke (2013) çalışmasında seçmeli Bilim Uygulamaları dersinin öğretim programını, etkinliklerini ve kazanımlarını değerlendirmiştir. Bu çalışmalarda Bilim Uygulamaları seçmeli dersi öğretmen görüşlerine göre genel olarak incelenmiştir. Ancak bu çalışmada 5., 6., ve 7. sınıflarda Bilim Uygulamaları dersine giren ve farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre Bilim Uygulamaları dersi öğretim programı değerlendirilmek istenmiştir. Bu araştırmanın 2012-2013 öğretim yılında yeniden düzenlenerek uygulamaya konulan seçmeli derslerin geliştirilmesine katkıda bulunabileceği ve seçmeli dersler konusunda gelecekte yapılabilecek araştırmalar için de bir kaynak olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

## Yöntem

Araştırmada ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının uygulanmasına ve geliştirilmesine yönelik düşüncelerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu amaca uygun olarak temel yorumlamacı nitel araştırma kullanılmıştır. Nitel araştırmanın temel özelliği, bireylerin gerçeği sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içinde inşa ettiği üzerine yoğunlaşmasıdır. İnşa etmek bu yüzden temel nitel araştırmanın altında yatmaktadır. Burada araştırmacı bir fenomenin anlamını, fenomene katılanlara göre anlamaya çalışır (Merriam, 2013).

## Çalışma Grubu

Çalışmaya 2014-2015 eğitim öğretim yılında Eskişehir’de görev yapan ve Bilim Uygulamaları dersine giren 21 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu seçilirken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde 5. 6. ve 7. sınıflarda Bilim Uygulamaları dersine girmeleri temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya beş farklı okuldan toplam 21 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almıştır.

## Tablo1.

### Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

	Frekans (n)	Yüzde (%)		Frekans (n)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>			<b>Yaş</b>		
Kadın	9	42.9	24-36yaş	4	19.0
Erkek	12	57.1	37-49yaş	5	23.8
<b>Branş</b>			50-62yaş	12	57.1
Fen Bilimleri	19	90.5	<b>Mezun Olunan Okul</b>		
Türkçe	2	9.5	Eğitim Enstitüsü	11	52.4
<b>Kıdem</b>			Eğitim Fakültesi	6	28.6
1-12yıl	3	14.3	Fen Edebiyat Fakültesi	4	19.0
13-25yıl	6	28.6	<b>Bilim Uygulamaları</b>		
			<b>Dersine Girme Yılı</b>		
26-38yıl	12	57.1	0-0,9 ay	4	19.0
<b>Görev Yapılan Okul</b>			1-1,9 ay	11	52.4
Okul1	5	23.8	2-3 yıl	6	28.6
Okul2	4	19.0	<b>Eğitim Alma</b>		
Okul3	1	4.8	Alma	0	0
Okul4	4	19.0	Almama	21	100.0
Okul5	5	23.8	<b>Eğitim Alma İsteği</b>		
Okul6	2	9.5	Evet	12	57.1
			Hayır	9	42.9

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin % 43’ünü kadınlar, % 57’sini erkekler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 91’i Fen Bilimleri branşında iken % 10’u Türkçe branşındadır. Öğretmenlerin % 14’ü 1-12, % 29’u 13-25, % 57’si ise 16-38 yıl arasında kıdeme sahiptir. Okullara göre öğretmenlerin dağılıma bakıldığında, % 24’ü birinci okulda, % 19’u ikinci okulda, % 5’i üçüncü okulda, % 19’u dördüncü okulda, % 24’ü beşinci okulda ve % 10’u ise altıncı okulda görev



yapmaktadır. Öğretmenlerin % 19'u 24-36, % 23'ü 37-49, % 57'si 50-62 yaş arasındadır. Öğretmenlerin % 52'si eğitim enstitüsü mezunu iken, % 29'u eğitim fakültesi ve % 19'u ise fen-edebiyat fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin % 19'u yaklaşık bir yıldır bu derse girerken, % 52'si iki yıldır, % 29'u ise üç yıldır bu derse girmektedir. Öğretmenlerin tamamı bu dersle ilgili herhangi bir eğitim almamış olmasına rağmen % 57'si eğitim almak isterken, % 43'ü çeşitli nedenlerle eğitim almak istememektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yarısından fazlasını erkek, kıdemli, eğitim enstitüsü mezunu, yaklaşık iki yıldır bilim uygulamaları dersine giren ve eğitim almak isteyen öğretmenler oluşturmaktadır. Ayrıca Bilim Uygulamaları dersine giren öğretmenlerin büyük çoğunluğu fen bilimleri öğretmenleridir.

Seçmeli derslerin seçiminde okul müdürleri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler etkili olmaktadır. 10 öğrencinin aynı dersi seçmesi durumunda ilgili seçmeli ders açılabilir. Okullarda bu dersleri almak isteyen öğrencilere göre seçmeli dersler için gruplar oluşturulmaktadır. Bazı okullarda 5. 6. ve 7. sınıf öğrencileri bu dersi birlikte aynı sınıfta almakta iken, bazı okullarda bu dersi 5. 6. ve 7. sınıf öğrencileri ayrı sınıflarda almaktadır. Bununla birlikte bazı okullarda öğretmenler bilim uygulamaları dersinde programın öngördüğü etkinlikleri yaparken, bazı okullarda öğretmenler tamamen esnek bir program uygulamaktadır. Yani öğretmenler öğrencilerin istekleri ya da kendi istekleri doğrultusunda dersi yürütmektedirler. Bilim uygulamaları dersine yönelik yapılan bu araştırmanın verileri toplandığında bu dersi 8. sınıf düzeyinde henüz alan öğrenci olmadığı için 8. sınıflarda bilim uygulamaları dersine giren öğretmenler de bulunmamaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda demografik özelliklere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, yaş, görev yapılan okul, mezun olunan okul, Bilim Uygulamaları dersine kaç yıldır girildiği, Bilim Uygulamaları dersinde girilen sınıf düzeyi, Bilim Uygulamaları dersine yönelik eğitim alma durumu, Bilim Uygulamaları dersine yönelik eğitim alma isteği) ilişkin sorular; ikinci kısımda ise araştırmanın alt problemleriyle (Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının uygulanmasıyla ve geliştirilmesiyle) ilgili sorular yer almıştır. Programın uygulanmasında programın özellikleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirilmesi ve yaşanan sorunlara yönelik sorular yer almaktadır. Programın geliştirilmesinde ise programda yapılması gereken değişikliklere (kazanımlara, içeriğe, öğrenme-öğretme sürecine ve değerlendirmeye) yönelik öneriler ile ilgili sorular yer almaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan 32 açık uçlu soru ile ilgili konu uzmanlarının görüşü alınmıştır. Görüşme formunu iki program geliştirme uzmanı, bir Türkçe uzmanı incelemiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme formu 14 madde olarak yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulara EK-1'de yer verilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yüz yüze görüşülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler 09:27-16:55 dakika aralıklarında sürmüştür. Öğretmenlerle görüşmeye geçmeden önce araştırmanın amacı hakkında onlara bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılımlarının gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Araştırmada isimlerinin geçmeyeceği ve kendilerine takma bir isim verileceği söylenmiştir. Bu sayede araştırmanın gizliliği ve güvenliği konusunda katılımcılara güven verilmiştir. Araştırmanın kaydedilmesindeki nedenlerin görüşmeden elde edilecek verilerin daha iyi analiz edilebilmesi ve zaman kazanmak için olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların görüşmenin kaydedilmesi konusunda ikna olmaları ve araştırmaya gönüllü olarak katılacaklarını beyan etmelerinin ardından onlardan araştırmaya katılım için izin

formunu okuyup imzalamaları istenmiştir. Görüşme sırasında öğretmenleri yönlendirici olmaktan ve araştırmanın veri toplama sürecini olumsuz etkilemekten kaçınılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde içerik analiz kullanılmıştır. İçerik analizleri sürecinde tümevarımcı analizler gerçekleştirilmiştir. Tümevarımcı analiz verilerin kodlanması yoluyla belirlenen durumla ilgili gerçekleri ve gerçekler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için yapılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan görüşmelerin dökümler yapılmış ve toplam 99 sayfalık yazılı bir metin elde edilmiştir. Ardından ses kayıtları ve bilgisayar dökümleri bir uzmana verilerek verilerin bilgisayar ortamına doğru bir biçimde aktarılıp aktarılmadığı kontrol edilmiştir. Her veri açık kodlama ile kodlanmış, daha sonra kodlar arasındaki ilişkiler de göz önüne alınarak kodlanan veriler içeriklerine göre kategorilerde toplanmıştır. İkinci aşamada, oluşturulan tüm kategoriler betimlenerek temalar altında özetlenip açıklanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Son olarak, ortaya çıkarılan kodlar ve temalar karşılaştırılarak ortak temalar oluşturulmuştur. Kodlamalar yapılırken NVivo bilgisayar yazılımı kullanılmıştır. Veriler görüşlerden doğrudan alıntılara yer verilerek raporlaştırılmıştır. Araştırmada her bir öğretmene bir isim verilmiş, raporlaştırmada görüşlerden doğrudan alıntılar yapılırken bunlar kullanılarak katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Analiz süreci sonunda iki araştırmacı ayrı ayrı yapmış oldukları analizleri inceleyerek kod ve temalar üzerinde uyum sağlamışlardır.

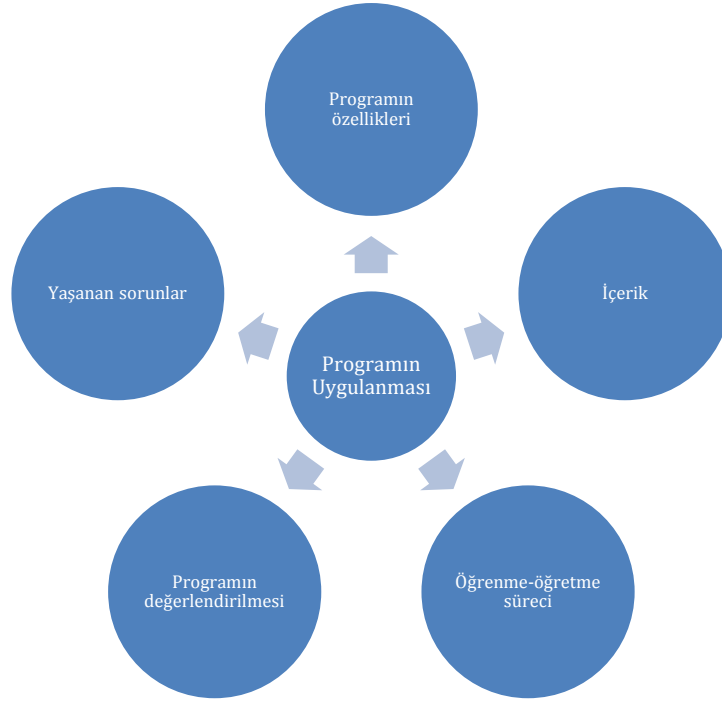
Bu araştırmada iç geçerliği sağlamak için öğretmenlerin Bilim Uygulamaları dersine yönelik görüşleri öncelikle doğrudan alıntılarla tanımlanıp daha sonra yorumlanmıştır. Ayrıca görüşmelerde geçen ifadelerin doğru anlaşılmasını sağlamaya yönelik olarak ses kayıt cihazından yararlanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerle görüşmeler öncesi ve sonrası da etkileşimde bulunulmuştur (Lincoln ve Guba, 1985, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın iç güvenilirliği için iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak verileri ayrı ayrı kodlamamışlardır ve sonrasında bu kodlar karşılaştırılmıştır (Creswell, 2013). Karşılaştırmada herhangi bir istatistik işlem uygulanmamış, genel bir karşılaştırma yapılmış ve uymayan kodlar üzerinde tartışılarak ortak nokta bulunmuştur. Kodlamada uyum düzeyinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Dış geçerlikle, aktarılabirlikle ilişkili olarak araştırma sürecinde atılan adımlar hakkında ayrıntılı açıklamalara yer verilmeye çalışılmış ve amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Bu anlamda araştırmada, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analizi, bulgular ve sonuçlar kapsamlı olarak sunulmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Dış güvenilirlikle, teyit edilebilirlikle ilişkili olarak araştırma süreci detaylı şekilde sunulmuş, araştırmacı görüşmeler sırasında öğretmenleri yönlendirici olmaktan ve araştırmanın veri toplama sürecini olumsuz etkilemekten kaçınılmıştır. Bununla birlikte araştırmaya ilişkin belgeler araştırmacı tarafından saklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### **Bulgular**

#### **Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri**

Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri programın özellikleri, içerik, öğretme öğrenme süreci, değerlendirme ve yaşanan sorunlar olmak üzere beş ayrı başlık altında toplanmıştır. Bu başlık altında toplanan temalar Şekil 1'de yer almıştır.





Şekil 1. Programın uygulanması

### Programın özelliklerine ilişkin görüşler

Programın özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri programın felsefesi ve yaklaşımı, programın genel amacı, kazanımlar ile öğrenci ilgi, yeteneği ve gelişim özellikleri temaları bağlamında değerlendirilmiştir.

Programın felsefesi ve yaklaşımına ilişkin görüşler teması altında programın fen dersine yardımcı olması ve yeni bir uygulama olması öğretmenler tarafından çoğunlukla vurgulanan kodlar olmuştur. Bu kodları programın felsefesi ve yaklaşımından haberdar olmama, programın bilimsel olması, öğrencilere yönelik olması, fen programıyla örtüşmesi ve yapılandırmacı yaklaşımı içermesi ile ilgili kodlar takip etmiştir. Fen dersine yardımcı olmayla ilgili Özlem öğretmen görüşünü “*Ya bu dersin benimsediği yaklaşım şöyle diye düşünüyorum; fen dersinin bir tekrarı.*” şeklinde dile getirmiştir. Volkan öğretmen ise bilim uygulamaları dersinin programının fen dersinin programıyla paralel gitmesinin yararlı olacağı yönünde görüş bildirmiştir. Mehmet öğretmen ise programın yeni uygulandığını vurgulamıştır.

Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının genel amaçlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde bilime yönlendirme öğretmenler tarafından çoğunlukla belirtilen görüş olmuştur. Kerim öğretmen programın genel amacının öğrencilerin bilim konusunda ufuklarını açarak bilim insanı olmaya yönlendirmek olduğunu ilişkin görüş bildirirken, Ayşe öğretmen “*Genel amacı bana göre bilime yönelik çalışmalar yapmaktır. Atıyorum fen bilgisi adı altında ya da matematik adı altında bilimsel çalışma yapmaktır.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşleri uygulama yapma, proje çalışmalarına yardımcı olma, fen derslerine yardımcı olma, başarı ve görseellik sağlama takip etmiştir.

Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenler bilim uygulamaları dersi kazanımlarının fen konularıyla paralel olduğu yönünde görüş

bildirmişlerdir. Elif öğretmen kazanımlarla ilgili olarak “...Fen ve Teknoloji dersindeki kazanımların çoğu Bilim Uygulamaları seçmeli dersinde de var. Hepsi birebir örtüşüyor. ...” şeklinde görüşünü dile getirmişti. Bu tema altında yer alan diğer kodlar ise uygulamaya dönük olma, başarıya götürme, seviyeye uygun olma ve kazanımlardan haberdar olmamadır.

Öğrenci ilgi, yeteneği ve gelişim özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde çoğunlukla ifade edilen görüş programın bazı öğrencilere hitap etmesi olmuştur. Bu kodu uygun bulma, öğrencinin ilgisi ve sınıf düzeyi takip etmiştir. Ayşe öğretmen hatırladığı kadarıyla öğrencilerin ilgilerine yönelik bazı kazanımların olduğunu ve bazı kazanımların da olmadığını ifade ederken, Özlem öğretmen öğrencilerin gelişimlerinin okuldan okula, bölgeden bölgeye ve öğrenciden öğrenciye değiştiğini ifade ederek kazanımların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğunun tartışılacağını vurgulamıştır.

### İçeriğe ilişkin görüşler

Bilim Uygulamaları dersinin içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde ders konularıyla paralel olması öğretmenler tarafından çoğunlukla vurgulanan kod olmuştur. Programın olmaması, içeriği incelememe, uygulamalı olması, seviyeye uygun olması ve çok yoğun olması diğer tekrarlanan kodlardır. Ders konularıyla paralel olmayla ilgili olarak Serdar öğretmen “...bu fenle alakalı olduğu için fen planıyla ikisinin planı beraber gelirse içlerinden konular aynı hafta gelirse işte birinde teorik birinde uygulama yapılırsa daha tatlı olur diye düşünüyorum yani pekiştirir.” şeklinde düşüncesini açıklarken, Kerim öğretmen “Ders konularıyla az çok paralel de gidiyor.” şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

### Öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşler

Öğrenme öğretme sürecine, etkinliğin gerçekleştirilme durumuna ve konunun anlaşılmasına ilişkin görüşler başlıkları altında incelenmiştir. Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerin öğretim süreciyle, süreyle, öğrenme ortamıyla ve diğer görüşlerle ilgili olduğu bulunmuştur. Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretim süreci öğretmenler tarafından çoğunlukla vurgulanmıştır. Öğretim sürecini gerçekleştirmede Serdar öğretmen konuyla ilgili bilgi verdikten sonra laboratuvarında yapabilecek etkinlikler ya da deney varsa yaptıklarını anlatmıştır. Mustafa öğretmen öğretim sürecinde problem çözmeye vurgu yaparken, Gül öğretmen öğrenci merkezli eğitimle öğrencilerin çalışmalarını özgürce yapabildiğinden bahsetmiştir.

Programın ön gördüğü etkinliklerin uygulamada gerçekleştirilme durumu hakkındaki öğretmen görüşleri etkinliklerin gerçekleştirilmesine, kısmen gerçekleştirilmesine ve gerçekleştirilememesine ilişkin görüşler olarak incelenmiştir. Öğretmenler çoğunlukla etkinliklerin uygulamada gerçekleştirildiği yönünde görüş bildirmiştir. Seda öğretmen fen dersine paralel etkinlik oluşturduklarını “Biz bu yıl şöyle bir şey yaptık. Hem konulara paralel derslerde yaptığımız deneylerle örtüşecek şeyler yaptık daha çok. Yani konularımızda geçen deneyleri bir kez daha tekrar ettik.” şeklindeki sözlerle anlatmıştır.

Bilim Uygulamaları dersi öğretim programında yer alan konuların anlaşılmasını sağlamak için öğretmenler görsel materyallerden, uygulamaya dayalı etkinliklerden yararlandıklarını, öğrencilere sorumluluk verdiklerini ve farkındalık sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler konunun anlaşılmasını sağlamak için çoğunlukla görsel materyallerden yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin Ahmet öğretmen görüşünü “E tabi deneyler yapıyoruz. Görseller gösteriyoruz. Projeler hazırlıyoruz o zaman konunun anlaşılması biraz daha iyi oluyor.” şeklinde belirtmiştir.

### **Programın değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri**

Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri klasik ve alternatif temaları altında ele alınmıştır. Klasik değerlendirme teması altında sınıf içi etkinliklerle değerlendirme ve uygulama yaptırma, alternatif değerlendirme teması altında ise proje ödevi yaptırma en çok ifade edilen görüşler olmuştur. Sınıf içi etkinliklerle değerlendirmeye ilgili olarak Kerim öğretmen “...program seçmeli derslerde en az iki sınav yapılmasını istiyor. Ondan sonra da sınıf içi etkinliklerle değerlendirmemiz isteniyor.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Uygulama yaptırma ile ilgili olarak ise İhsan öğretmen “... yaptırdığımız uygulamalar var. Mesela kalp yaptırdım veya fasulye çimlenmesi yaptırarak bu şekilde değerlendirme yaptım.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Proje ödevi yaptırma ile ilgili olarak ise Mehmet öğretmen “Yaptıkları projeye bakıyoruz. Amacın ne ne düşünüyorsun diye sorular soruyoruz arkadaşlarının yanında yaptığı projeyi gösteriyor..” şeklinde görüşünü paylaşmıştır.

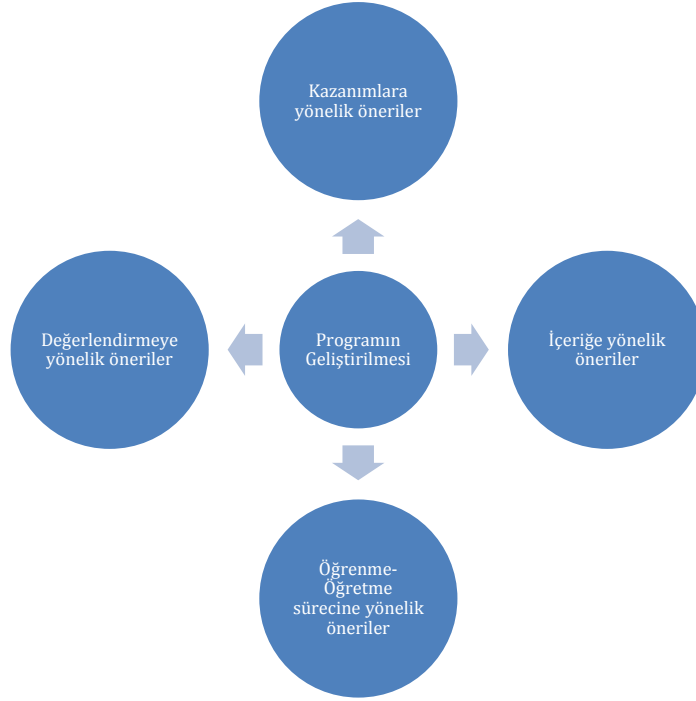
### **Bilim uygulamalarının öğretiminde yaşanan sorunlara ve çözüm yollarına ilişkin görüşler**

Bu başlık altında Bilim Uygulamalarının öğretiminde yaşanan sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkmaya yollarına ilişkin görüşler incelenmiştir. Bilim Uygulamalarının öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri öğrenme ortamıyla, öğretmenle, öğrencilerle ilgili sorunlar ve diğer sorunlar olarak kodlanmıştır. Bilim Uygulamalarının öğretiminde yaşanan sorunlarda öğrenme ortamı öğretmenler tarafından çoğunlukla vurgulanmıştır. Volkan öğretmen laboratuvara girdiklerinde malzeme sıkıntısı yaşadıklarını ve dersin yarısının eksik malzemeyi bulma nedeniyle gittiğini anlatarak malzeme eksikliğinin yarattığı durumu açıklamaya çalışmıştır.

Bilim Uygulamalarının öğretiminde sorunlarla nasıl başa çıktıklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmen davranışları, öğrenci yardımı, materyallerle ilgili sorunları giderme ve sorunları giderememe kodları altında toplandığı görülmektedir. Yaşanan sorunlarla başa çıkmada öğretmen davranışlarının etkili olduğu öğretmenler tarafından çoğunlukla vurgulanmıştır. Öğretmen davranışları ile sorun gidermede öğrencileri not ile korkutma, araçları başka okuldan temin etme, laboratuvar malzemelerini sınıfa getirme, öğretmen yeteneği, hazırlıklı gelme, rehberlik yapma, esnek davranma, derse katılımı sağlama, veli ile görüşme, oyun oynamaya izin verme, derse ilgi çekme öğretmenler tarafından ifade edilen görüşler olmuştur.

### **Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri**

Bu bölümde öncelikle öğretmenlerin Bilim Uygulamaları dersinin öğretim programında yapılması gereken değişikliklere yönelik önerileri incelenmiş. Sonrasında ise öğretmenlerin Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının geliştirilmesine yönelik görüşleri kazanımlara, içeriğe, öğrenme-öğretme sürecine ve değerlendirmeye yönelik olarak dört ayrı başlık altında toplanmıştır. Bu başlık altında toplanan temalar Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Programın geliştirilmesi

### **Bilim uygulamaları dersinin öğretim programında yapılması gereken değişikliklere yönelik öneriler**

Bilim Uygulamaları dersinin öğretim programında yapılması gereken değişikliklere ilişkin öğretmen görüşleri programa, öğrenme ortamına, derse ve öğretmenlere yönelik öneriler olmak üzere dört kod altında incelenmiştir. Bilim Uygulamaları dersinin öğretim programında yapılması gereken değişikliklere ilişkin öğretmen görüşlerinde programa yönelik öneriler öğretmenler tarafından çoğunlukla dile getirilmiştir. Programın uygulamalı olmasına ilişkin İhsan öğretmen öğrencilerin basit uygulayabileceği deneylerin programda olmasıyla ilişkin verdiği örnekte “*Diyelim ki elektrik konusu işlerken çocuklara elektrikle ilgili devreler yaptırılabilir. Devreler derken basit düz devreler değil de; o konuyu anlaşılır hala getirecek deney düzeneği olacak şekilde devre*” yapılabileceğini anlatmaktadır.

### **Kazanımlara, içeriğe, öğrenme-öğretme sürecine ve değerlendirmeye yönelik öneriler**

Kazanımlara yönelik önerilere ilişkin öğretmen görüşlerinin kazanım sayısı ve fen bilgisi programıyla karşılaştırma kodları altında toplandığı görülmektedir. Kazanım sayısı öğretmenler tarafından çoğunlukla vurgulanan kod olmuştur. Ayşe öğretmen “*Kazanım sayısı örneğin sekizi geçmemeli veya 8 den bile az olabilir. Birinci dönem bir kazanım ikinci dönem bir kazanım olabilir*” şeklinde kazanım sayısının azaltılması gerektiğine ilişkin görüşünü paylaşırken, Serdar öğretmen Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sınavına göre kazanımların değerlendirilmesinin gerektiğine ilişkin görüşünü paylaşmıştır.

İçeriğe yönelik önerilere ilişkin öğretmen görüşlerinde içeriğin uygulamalı olması, bağlantılı olması, bilimsel olması ve diğer olmak üzere dört kod altında değerlendirildiği görülmektedir. Diğer kodunda

bilim uygulamalarının belli bir program dâhilinde olması, sınıf düzeyine göre ayarlanması, konu çeşitliliğinin olması, soyut konuların çıkartılması ve programın esnetilebilmesine ilişkin öğretmen görüşleri yer almıştır. Serkan öğretmen Bilim Uygulamalarının belli bir program dâhilinde olmasının konuların aktarılmasında öğretmene yön vereceği yönünde görüş bildirmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecine yönelik öğretmen görüşleri etkinlik, ortam ve öğrenci kodları altında ele alınmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecine yönelik öğretmen görüşlerinde gezi ve gözleme dayalı etkinlikler olması öğretmenler tarafından çoğunlukla dile getirilen görüşler olmuştur. Bilim deney merkezlerine geziler düzenlenmesiyle ilgili Osman öğretmen görüşünü “*Bilim deney merkezleri var mesela oralara gidilebilir.*” şeklinde dile getirirken, Ahmet öğretmen “*Gezi düzenlenebilir, bilim şeyi var bizim söyleyemedim Sazova parkında bilim deney merkezi var oralar gezdirilebilir çocuklara, uzay evi var oralar gezdirilebilir.*” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Bilim Uygulamaları dersinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri klasik ve alternatif değerlendirme temaları altına incelenmiştir. Klasik değerlendirmede bilim uygulamaları dersinin uygulamalı olarak değerlendirilmesi öğretmenler tarafından çoğunlukla vurgulanmıştır. Alternatif değerlendirmede ise gözlem yapma, grup çalışmalarıyla değerlendirme, projelerle değerlendirme, rubriklerle değerlendirme ve öz değerlendirme yapma ifade edilen görüşler olmuştur. Lale öğretmen “*Uygulamalı değerlendirme yöntemi daha etkileyici. Yazılı değerlendirme diğer derslerden daha farklı bir anlam ifade etmiyor... Uygulamalı olmalı, ölçeklendirme o şekilde yapılmalı.*” şeklinde uygulamalı değerlendirmenin uygun olacağı yönünde görüşünü ifade etmiştir. Gül öğretmen seçmeli derslerde notların ciddiye alınmadığını bu nedenle kendisinin bireysel farklılıkları göz önüne alarak öğrencileri rubrikler eşliğinde değerlendirdiğini ifade etmiştir. Öz değerlendirmeye ilgili olarak ise Elif öğretmen görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

*“O güzel. Şimdi şöyle biz tek bir şeye bakıyoruz işte formumuz var ona bakıyoruz. Ama bence ilk öz değerlendirme ben her zaman onu savunuyorum bir Türkçeci olarak da çocuk kendi koyduğu somut deneyini ya da ortaya çıkardığı projesini kendi değerlendirmeli. Önce kendine bir puan vermelidir. Sonra akran değerlendirme çoğunluk ne demiş. Ondan sonra bizim hani bilimsel formlarla yapılmalı.”*

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

1960’lı yılların başından beri okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar tüm öğrencilerin ve öğretmenlerin tutarlı bir bilim anlayışına sahip olması için çalışmalar yapılmaktadır (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz, 2002). Öğrencilerin bilim doğasıyla ilgili anlayışları bilim okuryazarlığının önemli bir boyutu olarak düşünülmekte ve hemen hemen bütün ülkelerin şu anki programlarının önemli eğitim amaçlarından birisi olarak vurgulanmaktadır (Lederman, 2007). Farklı seviyelerdeki öğrenciler için ulaşılabilir hedefler olarak düşünülen bilimin doğasının özellikleri ve anlayışı çağdaş bilim eğitiminin en öncelikli amaçlarını oluşturmaktadır. Yabancı literatürde bilime yönelik çalışmalar ve uygulamalar olmakla birlikte Türkiye’de öğrencilerin bilime yönelik anlayışlarını geliştirmek üzere bilim uygulamaları seçmeli dersi 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur.

Bu çalışma ile öğretmenlerin görüşlerine göre Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının değerlendirilmesi araştırılmıştır. Bu bölümde nitel araştırmanın doğası gereği genellemeler yapmadan

araştırma sonucunda katılımcılardan doğrudan elde edilen bulgular, yapılan çözümlemelere dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri programın özellikleri, içerik, öğretme öğrenme süreci, değerlendirme ve sorunlar olmak üzere beş alt başlık altında değerlendirilmiştir. Programın özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri programın felsefesi ve yaklaşımı, programın genel amacı, kazanımlar ile öğrenci ilgi, yeteneği ve gelişim özellikleri bağlamında değerlendirilmiştir. Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri ise kazanımlara, içeriğe, öğrenme-öğretme sürecine ve değerlendirmeye yönelik olarak dört alt başlık altında incelenmiştir.

Araştırma sonunda Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşlerinde ilk olarak programın özellikleri boyutu ele alınmıştır. Öğretmenler çoğunlukla Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının felsefesinin ve yaklaşımının fen dersine yardımcı olması gerektiğini ve yeni bir uygulama olduğunu, programın amacının bilime yönelik çalışmalar yapmak olduğunu, kazanımlarının fen konularıyla paralel olması gerektiğini, fen konularına paralel olarak işlendiği için öğrenci ilgili, yeteneği ve gelişimine uygun olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenciler seçmeli derslerin olduğu günlerde daha fazla yorulduklarını ifade ederken, aynı zamanda o günlerde okula gitmeyi daha fazla istediklerini belirtmişler. Derslerin, öğrencinin ilgisine yönelik olduğu, bireyin yeteneklerini ortaya koymasına yardımcı olduğu, öğrencinin bireysel farklılığını desteklediği ve özgüveni arttırdığı aynı zamanda da okula olan ilgiyi arttırdığı düşüncesi, veli ve öğrencilerin ortak görüşü olmuştur (Karagözoğlu, 2015).

Öğretmenler içeriğin genel olarak ders konularıyla paralel olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde uygulamaya dayalı etkinlikler kullandıklarını, programda yer alan etkinlikleri gerçekleştirebildiklerini, konunun anlaşılmasına sağlamak için görsellerden ve uygulamaya dayalı etkinliklerden yararlanmayı daha çok tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Programın değerlendirmesine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin klasik değerlendirmede sınıf içi etkinliklerden ve uygulamalardan yaralandıkları, alternatif değerlendirmede ise proje ödevi yaptıkları görülmektedir.

Bilim Uygulamalarının öğretiminde öğretmenler çoğunlukla öğrenme ortamıyla ilgili sorunlar yaşadığını ve bu sorunları öğretmen davranışları sayesinde çözdüklerini belirtmişlerdir. Öğrenme ortamıyla ilgili sorunlarda malzeme eksikliği öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bu bulgu Bozdoğan, Bozdoğan ve Şengül (2014) tarafından yapılan çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Çavuş ve Kaplan (2013) da yapmış oldukları çalışmada Bilim Uygulamaları dersini yürüten öğretmenlerin sınıf mevcudunun kalabalık olması, araç-gereç eksikliği, öğretim materyalindeki etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmemesi gibi durumların dersin uygulanabilirliğini düşürdüğünü belirtmiştir. Çavuş ve Kaplan (2013) tarafından yapılan çalışmanın bulguları araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Yine Karagözoğlu (2015) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin ve velilerin seçmeli dersler için ayrılan dersliklerin ve ilgili araç-gereçlerin ayrıca öğrencilerin ulaşabileceği ders ile ilgili yazılı kaynakların yeterli olmadığı görüşünde oldukları görülmüştür. Bu bulgu da araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Bilim Uygulamaları dersinin öğretim programında yapılması gereken değişikliklere yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin uygulamalara ağırlık verilmesini önemsedikleri görülmektedir. Kazanımlara yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenler genellikle kazanım sayısının artırılmasına ilişkin görüş belirtmişlerdir. İçeriğe yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenler Bilim Uygulamalarının belli bir program dâhilinde yapılmasını önermişlerdir. Öğretime



yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde ise öğretmenlerin Bilim Uygulamaları dersinde gezi-gözleme dayalı etkinliklere yer vermenin gerekliliğinden bahsettikleri görülmektedir. Değerlendirmeye yönelik öğretmen görüşlerinde ise öğretmenler çoğunlukla Bilim Uygulamaları dersinin uygulamaya dayalı olarak değerlendirilmesinin gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Bu bulgu Bozdoğan, Bozdoğan ve Şengül (2014) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Eyidoğan, Odabaşı ve Kılıçer (2011) yaptıkları çalışmada bilişim teknolojileri dersinin seçmeli ders olarak okutulması kapsamında dersin notla değerlendirilmediği için öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin azalacağını, sınıf içi denetim sağlamada güçlük çekileceğini, öğrencilerin ödev yapma oranının düşeceğini belirtmiştir. Eyidoğan, Odabaşı ve Kılıçer (2011) tarafından yapılan araştırmanın bu bulgusu araştırmanın bilim uygulamaları dersinin uygulamalı olarak değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin bulgusuyla örtüşmemektedir.

Bu araştırmadan çıkarılan asıl sonuç programın tam olarak düzenlenmemiş olması ve öğretmenlerin bu dersin öğretimi konusunda nasıl bir eğitim vereceklerini bilememeleridir. Bu nedenle öğretmenlere istekleri doğrultusunda Bilim Uygulamaları dersinin öğretimine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bu eğitimler kapsamında öğretmenlere Bilim Uygulamaları dersinde Fen ve Teknoloji dersinden farklı olarak uygulayabilecekleri etkinlikler gösterilmelidir. Öğretmenler bilim uygulamaları dersinin belli bir program dâhilinde olmasını istemektedirler. Bu nedenle öğretmenlere Bilim Uygulamaları dersinin işlenmesi sürecine katkı sağlayacak ve öğretmenleri yönlendirecek yazılı bir programın ve materyallerin olmasının dersin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenler öğrenme ortamıyla ilgili olarak malzeme sıkıntısı yaşayabilmektedir. Bu sorunu da kendi imkânları doğrultusunda çözdüklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için okulların araç-gereç eksikliklerinin ve öğretmenin ihtiyaçlarının giderilmesi gerekmektedir. Bu derste uygulamalara dönük değerlendirmelere yer verilmelidir. Bilim Uygulamaları dersinin etkililiğine yönelik çalışmalar yeterli sayıda değildir. Bu nedenle farklı değişkenlerin incelendiği farklı çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu kapsamda bu araştırmanın bulguları farklı veri kaynakları, veri toplama araçları ve yöntemler kullanılarak yinelenebilir. Bu araştırmanın Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının etkililiğinin değerlendirilmesine ve program yapıcılarının yardımcı olacağı düşünülmektedir.

**Kaynaklar**

- Babad, E. (2001). Students' course selection: Differential considerations for first and last course. *Research in Higher Education*, 42, 469-492.
- Bozdoğan, B., Bozdoğan, A. E. ve Şengül, Ü. (2014). "Bilim Uygulamaları" dersi ile ilgili öğretmen görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 96-109.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3<sup>rd</sup> edition). USA: Sage.
- Çavuş, R. ve Kaplan, A. Ö. (2013, Eylül). Fen bilimleri öğretmenlerinin ortaokul 5. sınıf Bilim Uygulamaları dersine yönelik görüşleri. *22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Eskişehir, Türkiye.
- Darby, J. A. (2006). The effects of the elective orrequired status of courses on student evaluations. *Journal of Vocational Education & Training*, 58(1), 19-29.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2008). *Seçmeli derslerin seçim kriterlerinin değerlendirilmesi araştırması*. Retrieved November 10, 2015, from [http://www.meb.gov.tr/earged/earged/secmeli\\_dersler\\_arastirmasi.pdf](http://www.meb.gov.tr/earged/earged/secmeli_dersler_arastirmasi.pdf)
- Eisenhart, M., Finkel, E. & Marion, S. F. (1996). Creating conditions for scientific literacy: a re-examination. *American Educational Research Journal*, 33, 261-295.
- Eke, C. (2013). Seçmeli "Bilim Uygulamaları" dersinin fen bilimlerinin öğretimi açısından önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 182-188.
- Eyidoğan, B., Odabaşı, H. F. ve Kılıçer, K. (2011). İlköğretim Bilişim Teknolojileri dersinin seçimlik olmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 2.
- İrez, S. (2006). Are we prepared?: An assessment of preservice science teacher educators' beliefs about nature of science. *Science Education*, 90(6), 1113-1143.
- Karagözoğlu, N. (2015). Ortaokul 5. sınıflarda tercih edilen seçmeli dersler ve tercih nedenlerinin öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 69-94.
- Kardan, A. A., Sadeghi, H., Ghidary, S. S., & Sani, M. R. F. (2013). Prediction of student course selection in online higher education institutes using neural network. *Computers & Education*, 65, 1-11.
- Lederman, N. G. (2007). *Nature of science: Past, present, and future*. In Abell, S. K., & Lederman, N. G. (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 831-879). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F. Bell, R. L. & Schwartz, R. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(6), 497-521.
- MEB. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2008). *Seçmeli derslerin seçim kriterlerinin değerlendirilmesi araştırması*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara.



- MEB. (2013a). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2013b). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu bilim uygulamaları dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.
- Öztürk, H. T. ve Yılmaz, B. (2011). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi'nin seçmeli statüsünün dersin pedagojik değerine yansımalarının öğretmen bakış açısı ile değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 12(2), 63-82.
- Pass, M. W., Mehta, S. S., & Mehta, G. B. (2012). Course selection: Student preferences for instructor practices. *Academy of Educational Leadership Journal*, 16, 31-38.
- Schnabel, K. U., Alfeld, C., Eccles, J. S., Koller, O. & Baumert, J. (2002). Parental influence on students' educational choices in the United States and Germany: Different ramifications-same effect? *Journal of Vocational Behavior*, 60, 178-198.
- Taş, B. S. (2004). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıflar "seçmeli ders programlarının" öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tezcan, H. ve Gümüş, Y. (2008). Üniversite öğrencilerinin seçmeli ders tercihlerine etki eden faktörlerin araştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 1-17.
- Ülgen, G. (1992). İlköğretim okullarının 6, 7, 8. sınıflarında seçmeli dersler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 107-114.
- Wilson, J. S., Stocking, V. B. & Goldstein, D. (1993). Gender differences in course selection criteria: Academically talented students in an intensive summer. *Annual Meeting of the American Educational Research Association (Report)*. Atlanta, USA.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

#### **Yazar**

Yrd. Doç. Dr. Munise SEÇKİN KAPUCU,  
Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim  
üyesidir. Çalışma alanları arasında ara disiplin,  
Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı ve  
bilimin doğasının öğretilmesine yönelik konular yer  
almaktadır.

#### **İletişim**

Yrd. Doç. Dr. Munise SEÇKİN  
KAPUCU, Eskişehir Osmangazi  
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Meşelik  
Kampusu, Odunpazarı, 26480, Eskişehir,  
Türkiye,  
e-posta:muniseseckin@hotmail.com

### Ek-1 Görüşme Formu

#### Öğretmen Görüşlerine Göre Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi

Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre bilim uygulamaları dersi öğretim programının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda bilim uygulamaları dersine giren öğretmenlerle görüşmeler yapıyorum. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim.

Yrd. Doç. Dr. Munise Seçkin Kapucu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

#### Kişisel Bilgiler

Öğretmenin

Adı Soyadı:

Cinsiyeti: Kadın ( ) Erkek ( )

Branşı:

Mesleki Kıdemi:

Yaşı:

Görev Yaptığı Okulu:

Mezun Olduğu Okulu:

( ) Eğitim Enstitüsü

( ) Eğitim Fakültesi

( ) Fen-Edebiyat Fakültesi

( ) Diğer.....

Bilim uygulamaları dersine kaç yıldır giriyorsunuz:.....

Bilim uygulamaları dersinde girdiğiniz sınıf düzeyleri: 5. Sınıf ( ) 6. Sınıf ( ) 7. Sınıf ( )

Bilim uygulamaları dersine yönelik eğitim alma durumunuz: Aldım ( ) Almadım ( )

Bilim uygulamaları dersine yönelik eğitim almak ister misiniz? Evet ( ) Hayır ( )

Bu eğitim nasıl olmalı sizce?

.....  
.....  
.....

Tarih: ...../06/2015

Görüşme Sırası:

### Görüşme Soruları

1. Bilim uygulamaları dersi öğretim programının felsefesine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Bilim uygulamaları dersi öğretim programının benimsediği yaklaşım hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Bilim uygulamaları dersi öğretim programının genel amacı sizce nedir?
3. Bilim uygulamaları dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Bilim uygulamaları dersi öğretim programının kazanımlarının öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu açısından ne düşünüyorsunuz? Bu kazanımların öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygunluğu açısından ne düşünüyorsunuz?
5. Bilim uygulamaları dersi öğretim programının içeriğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
6. Bu içeriği nasıl oluşturuyorsunuz?
7. İçeriğin, programın genel amaçlarıyla tutarlı olması konusunda ne düşünüyorsunuz?
8. Bilim uygulamaları dersi öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
9. Programın ön gördüğü etkinliklerin uygulamada gerçekleştirilme durumu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
10. Konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak için neler yapıyorsunuz?
11. Bilim uygulamaları dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Bu ders kapsamında öğrencilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
12. Bilim uygulamalarının öğretiminde yaşadığınız sorunlar nelerdir? Bilim uygulamalarının öğretiminde yaşanan sorunlarla nasıl başa çıkıyorsunuz?
13. Bu dersin amacına ulaşıp ulaşmadığı hakkında neler söyleyebilirsiniz?
14. Bu dersin öğretim programında yapılması gereken değişikliklere yönelik önerileriniz nelerdir?
  - Kazanımları nasıl buluyorsunuz? Kazanım sayısı hakkında ne düşünüyorsunuz? Daha farklı kazanımlar eklenebilir mi? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?
  - Bilim uygulamaları dersinin içeriği sizce nasıl olabilir?
  - Bilim uygulamaları dersine hangi konular eklenebilir, çıkartılabilir ya da içerik sizce nasıl değiştirilebilir?
  - Bilim uygulamalarının öğretimine yönelik sizce başka ne tür etkinlikler yapılabilir?
  - Bilim uygulamaları dersi sizce nasıl öğretilir?
  - Bilim uygulamaları dersi için sizce hangi değerlendirme yöntemi daha etkili olur?

## Summary

**Purpose and Significance:** In schools, how students grasp science and how to popularize science among them have significant importance for the educators. Science teaching in schools helps to raise science literate individuals who understand the relationship between science and technology, who know the ways of scientific thinking and the impact of science on society, who have developed positive attitude towards science. Since 2012-2013 academic years, Science Applications course is implemented as a selective course from 5th grades to 8th grades, in a stepwise manner. It was expected that with this selective course students' creativity, imagination, and investigative aspects would be improved; this course will increase their success in other courses; they would catch the opportunity to reflect what they have learned to their lives (MEB, 2013b). Although these selective courses are emphasized for the individual development of the students, literature shows that there are some troubles in the selection and application process. During 2013-2014 academic years, with the implementation of Science Application course as a new selective course, administrators, teachers, students and parents have faced with a new fact. The content of the course is the continuation of Science course. Also, some teachers perceive this course as the practice part of science and technology course. Considering these issues, determination of the effectiveness of science applications course and identifying the problems encountered during the performance of the course considering the needs of the teacher and students are quite important in terms of reaching the objectives of the course. There are studies that have broadly evaluated Science Application course according to the views of the teachers. However, the current study attempted to evaluate the curriculum of Science Application course according to the views of the teachers who are teaching it in various schools. This research is expected to contribute to the improvement of the selective courses that were rearranged and implemented in 2012-2013 academic years. This study aims to evaluate Science Applications course curriculum according to the views of the teachers. For this purpose, the views of the teachers about the performance and improvement of Science Applications course curriculum were examined.

**Methodology:** Basic interpretive qualitative research was used to reveal the view of secondary school teachers about the performance and improvement of Science Applications course curriculum. Sample of the study consists of 21 teachers from five different schools, who were working at Eskişehir during 2014-2015 academic years and who were teaching Science Applications course. Criteria sampling, which is a purposive sampling method, was used to select the sample of the research. The main criterion was set as teaching Science Applications course. Research data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher, which consisted of two parts. The first part includes the questions about demographic characteristics (gender, discipline, seniority, age, working school, graduated school, period of teaching Science Applications course, grade of the taught Science Applications course, having a special training about Science Applications course, desire of having a special training about Science Applications course); whereas second part includes 14 questions related to the sub-problems of the research (the performance and improvement of Science Applications course curriculum). During the data collection process, face-to-face interviews were conducted with teachers. Before the interview, they were informed about the purpose of the research. It has been stated that the participation in the research is on a voluntary basis. After convincing the participants to record the interview and getting the statement that they are participating in the research voluntarily, they were asked to read and sign the permission form. During the interviews, the researcher has avoided to influence teachers and to have negative impact on the data collection process. Content analysis was used in data analysis. In the process of content analysis, inductive analyses, which were performed to reveal the facts about the situation and the relationships between them, were carried out. The interviews were transcribed and 99 pages of written material have been produced. Each data was coded

through open coding; afterwards the coded data were classified under several categories considering the interrelationships between the codes. At the second stage, all categories were described, summarized and explained under various themes. NVivo software was used during coding. The data were reported using direct quotations. A name was given to each teacher, and the identity of the participant was kept confidential by using these names in the quotations. At the end of the analysis process, the two researchers reviewed the analysis that they have made separately, and agreed on the codes and themes. In order to ensure the internal validity of the study, teachers' views about Science Application course were first defined using direct quotations, and then interpreted. Moreover, audio recorder was used to correctly understand the expressions mentioned during the interview. To ensure the internal validity of the study, two researchers have coded the data independently and compared their codes (Creswell, 2013). The consensus was obtained by discussing the codes that are subject to disagreement. Coding compliance levels were close to each other. For external validity, detailed explanations were given about the steps that are taken in the research process and purposive sampling was used. Research process is explained in details. In addition, the documents related to the research were kept by the researcher (Yıldırım and Şimşek, 2011).

**Results:** Teachers' views about the performance of Science Application course were analyzed under five sub-titles, namely features of the program, content, teaching-learning process, evaluation and troubles. Teachers' views about the features of the program were evaluated in terms of the philosophy and approach of the program, the overall objective of the program, student's interests, abilities, and developmental characteristics. On the other hand, teachers' views about the improvement of Science Application course curriculum were examined under four sub-titles, namely gains, content, teaching-learning process and assessment. Teachers' views about the features of the program were addressed first. Teachers mostly emphasized that the philosophy and approach of Science Application course curriculum should assist science course; it is a new application; the purpose of the program is performing studies towards science; the gains should be parallel to science topics; it is suitable for the interest, ability and development of the students because it is instructed parallel to science topics. Students have stated that they get more tired on the days of selective courses; however, they want to go to the school more in these days. Teachers have stated that the content is mostly parallel to science topics. They mentioned that in learning-teaching process they use application-based activities; they can perform the activities stated in the program; they prefer to use visuals and application-based activities to provide an understanding of the subject. The review of teachers' views about the assessment of the program showed that teachers use in-class activities and practices, whereas they assign projects for alternative assessment. Teachers have stated that while teaching Science application course, they mostly experienced problems related to the learning environment. They mentioned lack of material as a problem related to the learning environment. Teachers' views about the changes to be done in the curriculum of Science Application course revealed that they are concerned about the weight to be given to practices. Teachers have mentioned increasing the amount of gains. Teachers' views about the content indicated that teachers want Science Applications to be done according to a program. On the other hand, views about the instruction showed that teachers mentioned the necessity of trip/observation-based activities in Science Applications course. Finally, teachers have insisted that Science Applications course should be assessed based on their practice.

**Discussion and Conclusions:** Since the start of 1960's, many studies are carried out for the students and teachers to have a consistent understanding of science (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell and Schwartz, 2002). There are studies and applications about science in foreign literature, however in Turkey Science Applications selective course, which has been designed to improve science understanding of the students, was first implemented in 2012-2013 academic years. The findings of the

research indicated that the curriculum of Science Applications course was not properly set and teachers don't know how to teach this course. Therefore, in-service trainings should be organized about the instruction of Science Applications course. In these trainings, the activities that teachers can apply during Science Applications course, which are different the ones of science and technology course, should be provided. Teachers want Science Applications course to be applied according to a program. Thus, it is believed that providing a written program and materials about teaching Science Applications course and preparing instructions for the teachers will help them to achieve the objectives of the course. In addition, this course should include applications-oriented evaluations. The amount of studies on the effectiveness of Science Applications course is not sufficient. Therefore, different studies that examine different variables are needed. In this context, the findings of this research may be repeated using different data sources, data collection tools and methods. It is believed that this research will help to evaluate the effectiveness of Science Applications course and to the developers of the curriculum.



## Ana Dil Sorunsalı: Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre İlkokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlar

The Issue of Mother Tongue: Problems of Students Based on The Experience of Primary School Teachers

Fatih Yılmaz<sup>3</sup>  
Hanifi Şekerci

### To cite this article / Atf için:

Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkökuller öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 47-63, <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s3m>

**Özet.** İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa ve Amerika'ya gerçekleştirilen göçler bu ülkelerdeki sosyal yapılar da büyük değişimlere neden olmuştur. Bu değişimler söz konusu ülkelerin toplumsal yapısını çeşitlendirmiştir. Bu ülkelerdeki birçok etnik unsurun kendi tarih, kültür ve dilini öğrenme yönündeki talepleri ise çokkültürlülük ve çok dilliliğe yönelik tartışmaları arttırmıştır. Günümüzde ise küreselleşmenin de etkisi ile ülkeler arası işbirliği ve iletişim oldukça fazlalaşmış ve ülke sınırları neredeyse kalkmıştır. Bundan dolayı birçok ülkede çokkültürlü ve çok dilli bir toplumsal yapı meydana gelmiştir. Çokkültürlülük ve çok dillilik tartışmaları Türkiye'de de son yıllarda artmıştır. Bu tartışmaların etkisi başta eğitim olmak üzere birçok alanda kendini göstermektedir. Türkiye kültürel yönden oldukça zengin ve çeşitlidir. Bundan dolayı Türkiye'de resmi dil olan Türkçe dışında çeşitli yörelerde farklı diller konuşulmaktadır. Özellikle Karadeniz, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde birçok çocuk Türkçeyi yeterince bilmeden ilkökula başlamakta ve bu durum çeşitli sıkıntılara neden olmaktadır. Araştırmada eğitim dili olan Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrencilerin ilkökul eğitiminde yaşadıkları sorunlar, yörede konuşulan dili bilmeyen öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlere göre ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Araştırmaya 10 sınıf öğretmeni katılmış, veriler görüşme yoluyla toplanmış, veri analizinde tematik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmada sonucunda bu tür sınırlılıklara sahip ana dili ile eğitim dili farklı olan öğrencilerin kendini ifade etmede zorlanma, anlama ve algılamada ciddi sorunlarla karşılaşma, akademik olarak başarısızlıkla karşı karşıya kalma, içe kapanıklık yaşama, dışlanma gibi sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak eğitim programı geliştirme çalışmalarında bölgesel farklılıkların dikkate alınması ve öğretmen eğitimi açısından hizmet öncesi eğitiminin çokkültürlülük ve dillik bağlamında yeniden ele alınması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ana dil, çokkültürlülük, çok dillilik.

**Abstract.** After the Second World War, as a result of migration movements in Europe and America, we observed important changes in social structure of these countries. With these changes, in these countries, because of demand of migrants for learning their history, culture, language, multiculturalism and multilingualism are became important subjects of discussion. Nowadays, with the impact of globalization, cooperation and communication among the countries increased so much that we can no longer see any borders between countries. This situation has caused the creation of societies with multiculturalism and multilingualism in the countries. Recently, in Turkey, the presence of our many compatriots having different ethnic origins enabled us to discuss about multiculturalism and multilingualism in educational system. Impacts of these discussions are seen in many areas, especially in the area of education. Turkey is very rich and diverse cultural aspects. Therefore, different languages other than Turkish, which is the official language, are also spoken in the various regions of Turkey. In particular, in

<sup>3</sup> Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr. Fatih YILMAZ, Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Diyarbakır, e posta: [fyilmaz4@gmail.com](mailto:fyilmaz4@gmail.com).

the region of the Black Sea, in the East and Southeast Anatolia, a lot of children start primary school without knowing enough Turkish language and this causes various problems. In our research, the problems of students in primary school who do not know enough Turkish language are determined by taking into account the experience of teachers who do not speak the language spoken in the region. In this study, we used the phenomenological motif which is one of the qualitative research motifs. 10 teachers of primary school participated in the research; data were collected through interviews and they were analysed by using the thematic analysis approach. Conclusions of this research show us that students with these limitations have problems for expressing themselves in the study, understanding and perception of serious problems, academic failure, introversion and social exclusion. Based on the findings obtained from the research, for the development of educational programs, it is recommended that is necessary to take account regional differences and in terms of teachers' training, we should make modifications by including the criteria of multiculturalism and multilingualism.

**Keywords:** Native language, multiculturalism, multilingualism.

## Giriş

Çokkültürlülük ve çok dillilik eğitim dünyasında son zamanlarda sıkça tartışılan konular haline gelmiştir. Kavram olarak çokkültürlülüğün tarih sahnesinde yer almasındaki temel etmen, uluslararası göçler ve bu göçlerin yarattığı kültürel, dilsel, dinsel ve etnik taleplerdir (Yanık, 2012). İkinci dünya savaşını takip eden yıllarda bazı Avrupa ülkelerinde ve Amerika'da etnik ve kültürel değişimlerin yaşandığı gözlenmektedir. Çünkü söz konusu ülkelerde ağır sanayi hamleleri yapılmış ve bu nedenle işçi açığı oluşmuştur. Bu ülkeler işçi açığını gidermek için, sömürgelerinden ve bazı gelişmemiş ülkelere işçi almıştır (Cırık, 2014). Özellikle 1960'lı yıllarda kendi yurtlarından Amerika ve Avrupa'ya göç eden etnik unsurlar, göç ettikleri ülkelerde kendi tarih, dil ve kültürünü öğrenme taleplerini karşılamaları için hükümetler nezdinde girişimlere bulunmuş ve bu durumun sonucunda bu ülkelerdeki eğitim sistemi içine çokkültürlülüğü esas alan bazı değişiklikler meydana gelmiştir. Günümüzde ise tarım toplumundan sanayi ve bilgi toplumuna geçiş ile ülkeler arasında birliktelik ve işbirliği artmış, küreselleşme ile birlikte toplumlar yerellikten evrenselliğe doğru geçiş yaşamışlardır (Cırık, 2008). Çağımızda birçok insan çalışmak, eğitim almak ve yüksek yaşam standartlarında yaşamak amacıyla doğduğu ülkelerden farklı ülkelere göç etmekte ve bu ülkelerde yeni çevreler edinmektedir. Bu durumun sonucu olarak yeni diller öğrenme gereksinimi duyarak dil öğrenmekte ve farklı derecelerde iki dilli olabilmektedir (Yüksek, 2013).

Çokkültürlülüğün bir boyutu olan çok dillilik Türkiye'de de kendini göstermektedir. Çünkü çok dillilik, çokkültürlü toplumların bir özelliğidir (Lindberg, 2011). Türkiye'nin kültürel çeşitliliği ve çok uluslu yapısı, iki dillilik olgusunu yaygın olarak karşımıza çıkarmaktadır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ana dili Zazaca, Arapça ve Kürtçe olan, okul çağından itibaren Türkçe öğrenmeye başlayan çok sayıda iki dilli birey bulunmaktadır (Kesmez, 2015). Bunun yanında Marmara Bölgesi'nde daha çok Balkan coğrafyasından gelen ve özellikle Arnavutça ile Boşnakça, Karadeniz'de, İç Anadolu'da ve ağırlıklı olarak Marmara'da ise Kafkas dillerini konuşan vatandaşlara rastlanabilmektedir (Gökdağ, 2011). Türkiye'nin bu durumu iki dillilik kavramını tartışmaya açmaktadır. İki dillilik üzerinde dilbilimciler oldukça fazla tanım yapılmıştır. Genel anlamda iki dillilik kişinin ana dilinden farklı olarak, başka bir dili en az bir etkinlik düzeyinde rahat bir şekilde kullanabilmesidir (Çetin ve Polat, 2011). İki dillilikte, bireylerin her iki dili de iletişim aracı olarak kullanabilmeleri önemli bir ölçüttür (Yazıcı, 2007). İki dillilik edinme yollarına göre farklılaşmaktadır. Buna göre iki dillilik doğal ve kültürel ya da yapay, güdümlü ya da okul iki dilliliği olarak ayrılır. Doğal iki dillilik ya da edinilmiş iki dillilik ikinci dilin kurs ortamında bir eğitim verilmeksizin ana dili konuşucuları ile günlük iletişim sırasında edinilmesi iken, kültürel/yapay/güdümlü ya da okul iki dilliliği ise ikinci dilin bir kurs ya da okul dersi olarak sistemli bir öğrenme sürecinden sonra edinilmesidir (Yılmaz, 2014). Çocukların yaklaşık üç yaşından sonra ilk

diline ikinci bir dil eklemesi durumu ikinci dil kazanımı ya da dillerin sırayla kazanımı olarak ifade edilmektedir (Yazıcı ve İter, 2008). İnsanı hayvandan ayıran ve gelişmiş (kültürel) bir anlaşma aracı olan dil, iletişimin ve bilişimin akışı kanalıdır (Ergil, 1995). Bu anlamda insanlar ister tek dilli isterse de iki ya da çok dilli olsun her biri iletişim kurmak için dili araç olarak kullanmaktadır (Gül Yazıcı, 2007). İki ya da daha fazla dile sahip olmanın birçok avantajı ve dezavantajı bulunabilmektedir. İki dilli bireylerin yakınları ile tercih ettikleri dillerde iletişim kurabilmeleri, farklı ülkelere seyahat edip farklı kültürlerde deneyim yaşamak ve iş bulma olanağına sahip olmaları, esnek ve yaratıcı düşünme becerileri yönünden tek dilli bireylerden daha iyi seviyede olmaları iki dilli bireylerin sahip olduğu sosyal, kültürel ve zihinsel üstünlüklerdir (Ağca, 2012). İki dilliğin sınırlılığı ise özellikle birey tek dilli iken ülkenin resmi dilinde eğitim görmek amacıyla ikinci dili iyi öğrenememesi ya da yetersiz bir şekilde ana dilini ve eğitim dilini öğrenmesi olarak ifade edilebilir. İki dilliğin bu yönü nedeni ile ülkeler vatandaşlarına iyi eğitim imkanı sağlamak amacıyla iki dilli eğitim programları oluşturmaktadır.

İki dilli eğitim yeni yeni eğitim alanında tartışılrsa da çift dilli eğitimin geçmişi çok eski zamanlara dayanmaktadır (Garcia, 2013). Çok dilli eğitim genel anlamda eğitim faaliyetlerinin iki ya da daha fazla dile yürütülmesidir (Kaya ve Aydın, 2014). Bu anlamda iki dilli eğitimde bazı derslerin ana dilde bazı derslerin ise resmi dilde öğretim programında hazırlanarak okutulması söz konusudur. İlkokul eğitimi boyunca alınan iki dilli eğitimin, öğrencilerin her iki dili de etkili bir şekilde kullanmasına imkan sağladığı söylenebilir (Cummins, 2001). Dünyada çok dilli eğitim modellerine bakıldığında dört türde modelin olduğu görülmektedir. Bu modeller geçiş, idame, zenginleştirici ve miras modelleridir. Geçiş modelinde eğitimin ilk iki yılında hem ana dilde hem de resmi dilde eğitim verilir ve sonra tamamen resmi dilde eğitime geçilir. İdame modelinde öğretim programı, iki dilde (ana dil ve resmi dil) sunulur ancak buradaki temel fark, ana dilde alınan eğitimin yoğunluğunun artması ve süresinin uzamasıdır. Zenginleştirici modelde, İdame modelinin özellikleri korunmakla birlikte, ek olarak azınlık dilini konuşmayanların da o dili öğrenmesi teşvik edilir. Miras modeli'nde ise az kişi tarafından konuşulan ve kaybolmakta olan dillerin, eğitim dili olarak kullanılarak, bu dilin korunmasını amaçlamaktadır (Kaya ve Aydın, 2013).

Türkiye'de iki dilli eğitim ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmaların, Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk vatandaşlarının ana dilinde eğitimi konusuna yoğunlaştığı görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda ana dilde eğitim hakkı ve bu ülkelerdeki eğitim irdelenmektedir (Canbulat vd. 2008; Erdil 2012; Yazıcı ve Temel, 2011; Yılmaz, 2014). Bunu yanında Türkiye'de de iki dilli çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Kaya ve Aydın 2013; Sarı, 2001; Sarı, 2002; Tulu 2009; Uçarlar ve Derince, 2012; Yiğit, 2009). Bu çalışmalarda hem ilkokula yazma öğretimi sırasında hem de daha üst sınıflarda ana dilleri ile eğitim dilleri farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sıkıntılara farklı yönlerden ele alınmıştır. Ana dilleri, eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar sınıf düzeyine göre farklılaştığı ortaya konulmuştur. Birinci sınıfta okuduğunu ya da dinlediğini anlayamama, kendini ifade edememe ve bir konuyu öğrenirken çok fazla zaman kaybetme gibi sorunlar yaşanırken, daha üst sınıflarda ise bu öğrencilerin iletişimsizlik, ötekileştirilme ve çeşitli şiddet türlerine maruz kalma gibi sorunlar yaşadıkları ifade edilmiştir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi Türkiye'de farklı ana dile sahip öğrenciler eğitim dilini edinirken sıkıntılar yaşamaktadır. Türkiye'de öğretmenlik hayatına yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü ana dili farklı olan öğrencilere eğitim öğretim hizmeti vermektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri ve öğrenciler eğitim-öğretim faaliyetleri boyunca önemli problemler yaşamaktadır. Bu durum Türk Eğitim Sistemi açısından önemli bir problem olarak görülmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin bakış açısından ana dili farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunları çözebilme adına sınıf öğretilerinin uyguladığı yöntemler anlaşılmasına çalışılmıştır. Çalışma eğitim

politikalarına yön veren eğitimcilere ve bu problemle karşılaşabilecek sınıf öğretmenlerine çeşitli veriler sunabilmesi adına önemli görülmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırmanın deseni fenomenoloji deseni olarak tasarlanmıştır. Fenomenoloji hem bir felsefi yaklaşımdır hem de bir araştırma yöntemidir. Felsefi bir yaklaşımdır çünkü dünyayı anlamlandırma biçimidir. Bir araştırma yöntemidir ve özenli bir süreç ile “şeylerin kendisidir.” Bununla birlikte fenomenoloji anlamlılık-duyarlılık-yorumdur. Fenomenoloji deneyimin kendisine ve yaşanan deneyimin “nasıl bilinçliliğine” vurgu yapar. Bu nedenle fenomenologlar bireyin yaşamış deneyimleri ile ilgilenirler. Fenomenolojide gözlemlerin, tahminlerin, açıklamaların ve ölçümlerin karşıtı olarak bireylerin iç dünyalarının yansması ve yorumlanması önem taşımaktadır (Van Manen, 2014; Powers & Knapp, 1995). Bu çalışmada fenomen olarak resmi dil dışında başka dili bilmeyen sınıf öğretmenlerinin, görev yaptıkları okullarda resmi dili bilmeyen ana dilleri farklı olan öğrencilerle yaşadıkları deneyimler yorumlanarak yansıtılmaya çalışılmıştır.

### Katılımcılar

Bu araştırma, 2014-2015 öğretim yılında, Diyarbakır ilinde öğretmenlik yapan 10 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 4’ü kadın 6’sı erkektir. Mesleki deneyimlerine bakıldığında 4 ile 13 yıl arasında değişen deneyimlere sahiptirler. Katılımcıların tümünün ana dili Türkçe’dir. Ancak katılımcılardan ikisi etnik köken olarak Kürt olduklarını, buna rağmen hiçbir şekilde Kürtçe bilmediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenlerin biri il merkezinde diğeri ise köyde görev yapmaktadır. Katılımcıların seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmadaki temel ölçüt, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin geçmişte birinci sınıfı okutmuş olmaları ve araştırmanın yapıldığı bölgede konuşulan dili bilmiyor olmalarıdır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, sınıf öğretmenleriyle bireysel olarak yüz yüze yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara konunun ana çerçevesini belirleyip kendi konuları kapsamında soru sorma olanağı verirken, aynı zamanda görüşme sırasında ortaya çıkabilecek yeni durumlara göre sorular eklemeye de olanak tanıyan yapıya sahiptir (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeydeki standartlığı ve aynı zamanda esnekliği nedeniyle eğitimbilim araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Türnüklü, 2000). Araştırmacılar tarafından kuramsal bilgiler derinlemesine incelenerek öncelikle bir görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmanın amacı ve sorularını içeren görüşme formunda, alan uzmanlarının (iki alan uzmanı ve dil bilimci) da görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından, görüşme sorularının uygun ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek için bir sınıf öğretmeni ile ön görüşme yapılmıştır. Görüşme süreci hazırlanan görüşme kılavuzu doğrultusunda Şubat-Nisan 2015 aylarında gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerin tamamı, sınıf öğretmenleri ile önceden görüşülerek, belirlenen tarihlerde araştırmacılar tarafından yüz yüze bireysel olarak yapılmıştır. Görüşmeler araştırmacıların çalışma ofislerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla görüşme yeri konusunda görüşülmüş, okul ortamı, kendilerinin uygun gördüğü başka bir ortam ya da araştırmacıların ofisi önerisinde bulunulmuştur. Katılımcılar hem kendileri açısından hem de araştırmacılar açısından en uygun yerin araştırmacıların ofisleri olduğunu belirtmişlerdir. Ulaşım kolaylığı, daha sessiz olması, kendilerini daha samimi bir şekilde ifade edebilmeleri gibi gerekçeler görüşmelerin araştırmacıların ofisinde yapılmasını uygun kılan nedenlerdir. Görüşmeler yaklaşık 25–45 dakika arasında sürmüştür. Araştırmacılar görüşmenin başlangıcında, görüşmenin amacını ve nasıl yürütüleceğini sınıf öğretmenlerine açıklamış ve verilerin güvenilir bir biçimde elde edilebilmesi için ses kayıt cihazı ile kaydetme izni almıştır. Görüşmede katılımcılara kendilerine nasıl hitap edilmesi gerektiği sorulmuş ve kendilerine soy isimleri kullanılmadan gerçek isimleri ile hitap edilmesi istenmiştir. Bunun neden sorulduğu açıklanmış, analizlerden doğrudan alıntılar yapılacağı, alıntı yapılan katılımcının isiminin araştırmada doğrudan kullanılacağı da açıklanmıştır. Görüşmelerde katılımcıların tümü kendi isimlerinin kullanılmasında herhangi bir olumsuzluk görmediklerini ifade etmişlerdir. Bunun üzerine araştırmada, katılımcıların isimleri doğrudan verilmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, tematik analizden yararlanılmıştır. Tematik analizde verilerin kavramsallaştırılması ve temaların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Liamputtong, 2009). Verilerin analizinde, araştırmacılar tarafından görüşmeler sırasında elde edilen ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu gibi görüşme formuna dökülmüştür. Katılımcıların söylediği herşey yazılı hale getirilmiştir. Böylece yazılı hale getirilen görüşmelerin tümü tek tek okunarak değerlendirilmiştir. Anlaşılmayan noktalar araştırmacılar tarafından birkaç kez dinlenmiş ve görüşbirliğine varıldıktan sonra kabul edilmiştir. Değerlendirme sonucunda verilerin hangi temalar altında düzenlenebileceği tartışılmış ve katılımcılara yöneltilen sorular ana tema olarak kabul edilmiştir. Böylece araştırmanın alt amaçlarından ve görüşme sorularından yola çıkılarak veri analizi için tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu işlemin ardından, her soru için tüm sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar doğrultusunda seçenekler sıralanarak “Görüşme Kodlama Anahtarı” oluşturulmuştur. Her araştırmacı ayrı ayrı görüşme kodlama anahtarını kendisi oluşturmuş, oluşturulan görüşme kodlama anahtarları karşılıklı olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonunda ortak kodlar belirlenmiş ve bu ortak kodlar üzerinden temalar ve alt temalar verilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak yapılmıştır. Son aşamada ise, sınıf öğretmenlerinin görüşleri belirlenen temalar çerçevesinde sunulmuş ve doğrudan alıntılar yapılarak çalışma desteklenmiştir.

## Bulgular

Ana dili farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sorunların anlaşılmaya çalışıldığı bu araştırmada sınıf öğretmenlerine beş soru sorulmuş, sınıf öğretmenlerin verdikleri yanıtlar araştırmanın amacına bağlı kalınarak verilmiştir. Sınıf öğretmenlerine birinci soru olarak “Ana dili farklı olan öğrenciler ilkokula başladıklarında ne tür sorunlarla karşılaşıyorlar?” sorusu yöneltilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu soruya verdikleri yanıtlardan oluşan temalar Tablo 1’de verilmiştir.



**Tablo 1.****İlkokula başlamada yaşanan sorunlar**

---

İletişim kuramama ve içe kapanıklık yaşama.  
Okula ve öğretmene karşı olumsuz tutuma sahibi olma.  
Okul kuralları ve öz bakım becerileri sorunu yaşama.  
Sosyalleşme sorunu yaşama.  
Özgüven sorunu yaşama.  
Akademik başarısızlık yaşama.  
Okuduğunu anlamada sorun yaşama.

---

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenleri, ana dili farklı olan öğrencilerin okula başladıklarında yaşadıkları sorunları iletişim kuramama, sosyalleşmede güçlük yaşama, özgüvenli bir biçimde kendilerini ifade etmede zorlanma, okul kuralları ve öz bakım becerileri noktasında sorunlarla karşılaşma ve akademik olarak başarısızlıkla karşı karşıya kalma biçiminde ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin olarak öğretmenlerin kimi görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

İlk çalıştığım köyde Türkçe bilmeyen çocuklar yoğunlukta olduğu için sıkıntı yaşamıştım. Şimdi çalıştığım yerde Türkçe bilen öğrenciler daha çok. İlk çalıştığım yerde hiç iletişim kuramıyordum. Mesela kalem diyordum kalemlerini çıkarmıyorlardı. Defter diyordum defterlerini çıkarmıyorlardı. Bir şey söylediğimde çocuk suratıma bakıyor ben de ona bakıyordum (Berrak).

Çocuk okuyor ama okuduğunu anlamıyor. Ben küçük bir paragraf veriyorum çok basit kelimeler kısa kısa cümleler kuruyordum. En fazla üç kelimedenden oluşuyordu bir cümle. Çocuğa hani burada ne anlatılıyor dediğimde en iyi öğrencim bile bana burada ne anlatıldığını anlatamıyordu. Çünkü içerisinde bilmediği Türkçe kavramlar vardı. Anlamını zihninde kavramlaştırmadığı kelimeler vardı (Eda).

Öncelikle öğrenci ile iletişim kurma noktasında sıkıntılarımız oluyor. İletişim sorunları olduktan sonra özellikle birinci sınıfın o ilk tanışma esnasında öğretmenle iletişimi o sıcaklığı o diyalogu kuramadığı zaman öğrencilerde içe kapanma ve öğretmene karşı bakış açısının değişmesi ve bu da genel olarak okula yansıtıyor (Cebrail).

Öğrenciler Türkçe bilmediği ve dersi anlamadığı için ders açısından geride kalmış olabiliyor. Akademik başarı açısından geride kalmış oluyor (Yasemin).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ana dili farklı olan birinci sınıf öğrencileri ile yaşadıkları sorunların temelinde ortak noktanın dil olduğu söylenebilir. Özellikle çocukların ana dili ile okulda öğrenim gördükleri eğitim dilinin farklı olması yukarıda sayılan sorunların ortak kaynağı olarak görülebilir. Çünkü öğrenciler için bazı kavramların kendi dilinde karşılığı ve anlamlılığı varken, bilmediği ya da sonradan öğrendiği dilde karşılığını bulmada ve anlamlandırma zorlukları yaşayabiliyorlar. Bu durumun öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini zorlaştırdığı söylenebilir. Buna ek olarak ilkökula yeni başlayan öğrencilerin okula ve öğretmenine karşı olumlu tutuma sahip olması eğitim hayatının sonraki evreleri için de oldukça önem taşımaktadır. Ancak eğitim dilini yeterince bilmemenin öğretmen-öğrenci iletişimini olumsuz etkilediği görülmektedir. Dolayısıyla bu yetersizliğin öğrencilerin okula ve öğretmenine karşı tutumunu da olumsuz anlamda etkileyebileceği ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerine araştırmada ikinci soru olarak, “Ana dili farklı olan öğrencilerin diğer sınıf düzeyinde yaşadıkları sorunların neler olduğu” sorusu yöneltilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu soruya verdikleri yanıtlardan oluşan temalar Tablo 2’de verilmiştir.



**Tablo 2.**

Farklı sınıf düzeylerinde yaşanan sorunlar

---

Okuma yazma becerisini yetkin olarak kazanamama.  
Normal öğretim programının gerisinde kalma.  
Resmi dil ile ana dil karmaşası yaşama.  
Davranış öğrenmede sorun yaşama.  
Akranlarından akademik başarı yönünden geri kalma.  
Oyunlara katılamama.  
Dışlanmışlık yaşama.  
Kendini ifade etmede güçlük yaşama.

---

Tablo 2 incelendiğinde ana dili farklı olan öğrencilerin ilkökul iki, üç ve dördüncü sınıflarda okuma-yazma becerisini yetkin olarak kazanamama, normal programın gerisinde kalma, resmi dil ile ana dil karmaşası yaşama, kendini ifade etmede güçlük yaşama, dışlanmışlık yaşama, akademik başarı yönünden akranlarından geri kalma ve kendini ifade etmede güçlükler yaşama gibi sorunlar yaşadıkları araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Bu konuya ilişkin olarak öğretmenlerin kimi görüşleri aşağıdaki gibidir:

Görev yaptığım okulda yedinci, sekizinci sınıf çocuklarına okuma yazma eğitimi verdim gönüllü olarak. Bu çocuklar birinci sınıfta okuma-yazma öğrenemedikleri için ikinci, üçüncü sınıfta da öğrenememişler çünkü kendileri için kritik dönemler olan birinci sınıfta öğrenememişler bu dönemi aştıkları için hala yedinci, sekizinci sınıfta geldiklerinde ben kendim bu çocuklara okuma yazma eğitimi dersi verdim (Eda).

Mesela biz ders anlatıyoruz. Ama çocuk bizim ne anlattığımızı anlayamıyor. Çünkü Türkçe farklı Kürtçe farklı. Mesela söylediğimizi çocuk kendisi Kürtçeye çeviriyor. Ona göre hani bize cevap vermeye çalışıyor. Çoğunlukla da hani söyledikleri Türkçe cümle yapısına da uygun olmuyor hani söyledikleri. Bunlar olabiliyor. Bunun dışında zaten dersi anlamadığı için ders açısından geride kalmış olabiliyor. Akademik başarı açısından geride kalmış oluyor (Yasemin).

Dili bilmeyen çocuklar arkadaşları ile öğretmenleri ile iletişim kuramıyor ve bu durum da derslerine ve başarısına yansıyor. Yani çocuk yapamadığını düşünerek bir içe kapanma ya da kendini ifade edememe gibi sorunlar yaşayabiliyor (Cebrail).

Sınıfa girdim üç ve dörtlerin bir ikilerden çok bir farkı yok. Sebebi de ücretli öğretmenler. Bunun yanında değişik bir dil kavramı oluşmuş. Yapıyorum kelimesinin bir Kürtçe karşılığı vardır hani yapıyam diye bir kelime yoktur. Ve çocuklar bunu Kürtçe olarak söylüyor. Bu öğretmenim Kürtçedir diyor. Geliyem bu öğretmenim Kürtçedir diyor. Geliyem diyor ve onu Kürtçe olarak söylediğini söylüyor. Yani çok değişik kaba bir dil (Güven).

Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ana dil kaynaklı sorunların üst sınıflarda da devam etmekte olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin ana dilleri dışındaki resmi dili öğrenme süreçlerinin yavaş olması, günlük yaşamları ile okul yaşamları arasında kullandıkları dilin farklılığı ile açıklanabilir. Çünkü öğrencilerin resmi dili öğrenme hızlarının yavaş olması, yaşanan sorunları üst sınıflara taşımaktadır ve bu durum söz konusu sorunların çözümünü daha da zorlaştırmaktadır. Nitekim sorunların ilkökul bir yana yedinci ve sekizinci sınıflarda bile çözülemediği öğretmen ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerine üçüncü soru olarak “Ana dili farklı olan öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları sosyo-kültürel sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş, sınıf öğretmenlerinin verdiği yanıtlardan elde edilen temalar Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.****Sosyal-kültürel sorunlar**

- 
- Endişe yaşama.
  - Ana dilini bilmeyen öğretmenlerine karşı sıcak ve içten davranmama.
  - Anlaşılmasını istemediklerinde ana dillerini kullanma (arkadaşları ile tartışırken vs.).
  - Etiketlenme sorunu yaşama.
  - Çevresine zarar verme.
  - Okula devam etmede sorun yaşama.
  - İrk ayrımı ifade eden cümlelerin kullanma.
  - Kendi kültürünü ve öğretmenin kültürünü eleştirme.
- 

Tablo 3 incelendiğinde ana dili farklı olan öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları sosyo-kültürel sorunların endişe yaşama, etiketlenme sorunu yaşama, okula devam etmeme, çevresine zarar verme, ırk ayrımına dayanan ifadeler kullanma gibi sorunlar yaşadıkları araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Bu konuya ilişkin olarak öğretmenlerin kimi görüşleri aşağıdaki gibidir:

Yani öğrencilerde şöyle bir kaygı var. Bir şeyler söylemek istiyor yalnız söyleyecekleri şeyin Türkçe tam karşılıklarını ifade edemeyeceklerini bildiklerinden bir şeyler konuşmak istemiyorlar. Ama kendilerini bana ifade edemiyor. O ifade edememenin çekingenliği var üzerinde (Mehmet).

Mesela Çınar'da çalışırken bir köy taşıma olarak okulumuza geliyordu ve köyün öğrencilerinde dil sorunu net olarak vardı. Bunlar soyutlandılar kendi aralarında kümeleniler. Konuşuyorduk, çocuklar bakın farklı değiller diyorlardı. Öğretmenim Türkçe bilmiyor diyorlardı. Hiçbir kelime bilmiyor diyorlar hani. Bu durumu yani öğrencileri soyutlanışlığını net görebiliyordunuz. Şimdi çocuk kesinlikle kendini ifade edemeyecek bunu biliyor. Ana dilinde dönüt alabileceği bir karşılık yok (Güven).

Üçüncü sınıfta da orta okula geldiği zamanda zaten bu çocuk başarısız. Yaramaz. Başka yere vuruyor çocuk başka şekilde çıkarıyor bunu acısını okula zarar veren, okulda sürekli eleştirilen, sürekli şikayet edilen öğrenci konumuna geliyor (Eda).

Öğrencilerin yaşadıkları sosyo-kültürel sorunların, özellikle öğrencilerin kendilerini ifade etmede ciddi anlamda soruna neden olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencileri içe kapanık davranışlar göstermeye itmektedir. Öğrencilerin sosyalleşebilecekleri ortamlarda sadece kendi dillerini bilen arkadaşları ile ilişki kurmaya çalışmaları, onların aynı zamanda bir güven problemi de yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca okul ortamında kendini yeterince ifade edemeyen çocukların okula devam etmeyerek çevresine zarar vererek bu yetersizliklerini farklı noktalarda dışa vurdukları da ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerine araştırmanın dördüncü soru olarak, "Ana dili farklılığından kaynaklanan sorunların çözümünde sınıf içi yöntemlerinin neler olduğu?" sorusu sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen temalar Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.****Öğretmenlerin sınıf içi çözüm yöntemleri**

- 
- Oyun etkinliklerinde öğrenci ile ilgilenme.
  - Tercüman öğrenci kullanma.
  - Ana sınıfına tekrar yollama.
  - Aile ile iş birliği yapma.
  - Çocukların ana diline uygun ders işleme
  - Bilinmeyen kelime çalışmaları yapma.
  - İşaret ve beden dili ile anlaşma.
  - Evde eğitici TV programlarını izletme.
  - Pekiştirici ve cesaretlendirici etkinlikler yapma.
  - Şarkı söyleme.
-

---

Hikaye ve öykü tamamlama.  
Kültür sanat etkinlikleri yapma.  
Çocuğun ana dilini öğrenmeye çalışma.  
Ana dil kullanımını sınıfta yasaklama.  
Görsel ve işitsel materyallerden yararlanma.

---

Tablo 4 incelendiğinde ana dili farklı olan öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümünde tercüman öğrenci kullanma, işaret ve beden dili ile anlaşma, çocuğun ana dilini öğrenmeye çalışma, ana dil kullanımını sınıf içinde yasaklama, görsel ve işitsel materyallerden yararlanma gibi sınıf içi çözüm yöntemlerini araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından kullanılmıştır. Bu konuya ilişkin olarak öğretmenlerin kimi görüşleri aşağıdaki gibidir:

Bunun dışında genelde görselliğe önem veriyoruz. Bilgisayarları aktif, sinevizyonları aktif bir şekilde kullanmaya çalışıyoruz. Çünkü çocukları gördükleri şeyi zihinde tutabilme kapasitesi daha üst aşamada (Mehmet).

Mesela öğrencilerle beden dili ile anlaşmaya çalışıyordum. Emir komutlarını beden dilini kullanarak öğretmeye çalıştım. Şekiller üzerinde göstererek somutlaştırarak çocukların Türkçesini daha iyi bir düzeye getirmeye çalışıyordum (Zülküf).

Çocuklar derste Arapça konuşuyorlardı çoğu zaman bizler bunu yasaklamıştık. Yasaklama derken mesela çocuk Türkçe bilmeyen öğrencilerle Arapça iletişim kuruyor. Mesela ben bu anda müdahale ediyorum. Türkçe konuşun diyorum hani Türkçe öğrenmelerini sağlamak için ama çocuklar bunu aşamadılar. Hala Türkçe bilmelerine rağmen sınıf ortamında Arapça konuşan öğrencilerim vardı (Eda).

Türkçe bilen bir arkadaşını tercüman olarak kullanıyordum. Çünkü birinci sınıf öğrencisi dil bilmiyor ve siz de ısrarla onun üzerine giderseniz bu çocuk içe kapanabiliyor. Bu daha olumsuz ve istenmeyen bir durum. Ben de tercüman kullanıyordum (Mahsun).

Öğretmenlerin ana dili farklı olan öğrencilerin sorunlarını çözerken özellikle kitle iletişim araçlarını işe koştukları söylenebilir. Görsel medya bu araçların başında gelmektedir. Karşısındaki kişinin dilini öğrenme bir başka çözüm yaklaşımı olarak öğretmenler tarafından kullanılmıştır. Böylece çocuklarla empati kurmaya çalışıldığı söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ana dili farklı olan öğrencilerin sorunlarına ilişkin kimi önerileri de yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin önerilerinin yer aldığı temalar Tablo 5'te verilmiştir.

### **Tablo 5.**

#### **Çözüm önerileri**

---

Üniversitelerde daha nitelikli eğitimin verilmesi.  
Öğretmen ihtiyacının giderilmesi.  
Ana sınıfı uygulamasının yaygınlaştırılması.  
Öğrencilere kendi ana dilinde eğitim verilmesi.  
Kitle iletişim araçlarının eğitsel boyutta kullanılması.  
Okul aile işbirliğinin yapılması.  
Sanat etkinliklerine yer verilmesi.  
Bireysel farklılıklara göre öğretim programının düzenlenmesi.  
Öğretmenlere çalışacağı bölgelerde kullanılan dilin öğretilmesi.  
Çocukların dilini bilen öğretmenin birinci sınıf okutması.

---

Tablo 5 incelendiğinde ana dili farklı olan öğrencilerin eğitimine ilişkin olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde yaşanan sıkıntıların çözümü için yaptıkları önerilerinin üniversitelerde nitelikli eğitim verilmesi, öğretmen ihtiyacının giderilmesi, ana sınıfı uygulamasının yaygınlaştırılması, öğrencilere kendi ana dillerinde eğitim verilmesi, bölgesel farklılıklara göre öğretim

programlarının düzenlenmesi, öğretmenlere çalışacakları bölgelerde konuşulan dilin öğretilmesi ve çocukların dilini bilen öğretmenlerin birinci sınıf okutması olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin olarak öğretmenlerin kimi görüşleri aşağıdaki gibidir:

Kürtçeyi öğrenmenin ne anlamı var diye düşünüyordum. Ama öğretmen olduktan sonra bu tabiki değişti. Bir öğretmenin de Kürtçe bilmesi gerekiyor bence tıpkı İngilizce gibi. Yani öğrenci ile muhatap olmak istiyorsanız, öğrencilerinizin seviyesine inmek istiyorsanız, onların her türlü sorunu ile ilgilenmek istiyorsanız, onların dilini bilmeniz gerekiyor (Yasemin).

Ülkede sınav varsa ve öğrenciler bu sınava girecekse bu sınav adil olmalı. Türkçe bilen ve Kürtçe bilen öğrenciler aynı sınava girecekse bu sınav adil olmalı. Bu sınavın da adil olması için Türkçe bilen çocuk nasıl kendi dilinde ders alıyorsa Kürtçe bilen çocuk da ders almalı kendi dilinden. Yani kendi dilinde eğitim görmeli. Eğer bu olmayacaksa Kürtçe bilen öğrencilere birinci sınıfa başlamadan önce müdahale edilmeli ve Türkçe öğretilmeli. Ana sınıfı bence şart (Mahsun).

İlk atanan öğretmenlerin atandıkları bölgelerde genellikle Kürtçe ya da Arapça konuşuluyor. Bu konuda öğretmen adaylarına bir eğitim verilebilir. Ya da o ilin milli eğitimi yeni atanan öğretmenlere o yöredeki dil ile ilgili kısa süreli eğitime tabi tutulabilir. İlk ataması olmuş öğretmenlere hafta sonu yöre dili ile ilgili dersler verilse öğretmen o yöredeki dilin temelini öğrenmiş olsa çocuklarla daha kolay iletişime geçebilir (Bilal).

Kesinlikle ana sınıfının mecbur olması lazım ve her öğrencinin ana sınıfına gitmesi lazım. Yani birinci sınıfa geldiğinde çocuğun Türkçenin temelini biliyor şekilde gelmesi lazım (Güven).

Öğretmenler ana dil kaynaklı sorunların çözümünde öncelikle hizmet öncesi eğitimin niteliğinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu da öğretmenlerin, öğretmen eğitiminin hizmet öncesinde nitelik olarak ana dili Türkçe olmayan çocukların eğitiminde yetersiz kaldığı yönünde görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Yine okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile ilkokula başlamadan öğrencilerin resmi dili öğrenmelerinin daha hızlı olabileceği öğretmenler tarafından düşünülmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak, ana dili farklı olan öğrencilerin okula başladıklarında yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Ana dil bir bireyin kendini ifade etmede kullandığı temel iletişim aracıdır. Bu sayede birey duygu ve düşüncelerini, istek ve beklentilerini, eğitsel başarılarını ya da başarısızlıklarını ifade eder. Ana dili ile eğitim dilinin farklı olması doğal olarak sorunların oluşmasına neden olmakta, bireyin okul başarısını etkilemekte, kendini ifade etmekte zorlanmasına neden olmaktadır. Ana dil ile eğitim dilinin aynı olmasının özellikle akademik başarıya katkı getireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda eğitim dilini destekleyici mahiyette verilecek olan ana dil eğitiminin öğrencinin akademik başarısını artıracığı ifade edilmektedir (Gay, 2014). Buradan hareketle eğitim dilinin ana dil ile desteklenmesi ana dili farklı olan öğrencilerin yaşadığı problemleri önemli ölçüde azaltacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler ana dili farklı olan öğrencilerin okula başladıklarında çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Özellikle iletişim kuramama ve içe kapanıklık yaşama, özgüven sorunu, sosyalleşme sorunu, akademik olarak başarısızlıkla karşı karşıya kalma gibi sorunlar ön plana çıkan problemler olarak ifade edilmektedir. Nitekim Tulu (2009) iki dilli çocukların, eğitim-öğretime başladıklarında, hem birinci dillerinde hem de ikinci dilindeki yetersizlikleri akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Sarı (2002) ise iki dilli çocukların eğitim ortamında yaşadıkları sorunların dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, derse karşı ilgisizlik, araç-gereç eksikliği, okuduğunu ya da dinlediğini anlamama, sorulan sorulara cevap verememe, kendini ifade edememe olarak sıralamıştır.

Bu soruların üstesinden gelebilme adına öğretmenlerce yapılan tüm uğraşlara rağmen bu öğrencilerin bahsedilen sorunları aşmada büyük zaman kaybettikleri her iki çalışmada da öne sürülmüştür. Benzer biçimde ana dili ve resmi dili farklı olan çocuklar hem ana dilinde hem de resmi dilinde ayrı dil yeteneklerine sahip oldukları için, okula başlama yaşında ne ana dilinde, ne de resmi dilinde tek dilli olan çocukların ulaştıkları konuşma ve düşünme düzeyine erişemedikleri ifade edilmektedir (Yazıcı ve Temel, 2012). Bu durum ilkokula başlayan ve ana dili okulda konuşulan eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin yaşadığı sorunun temel nedeni olabilir. Bu bağlamda bireyin ana dili ile resmi dilinin farklı olması hem eğitsel başarıyı azaltmakta hem de ekonomik değer kaybının yaşanmasına neden olmaktadır. Öğretmenin resmi dili öğretmek için harcadığı zaman, çocuğun sınıf tekrarına kalması ya da okulu terk durumlarının yaşanması ekonomik kayıplar olarak görülmektedir.

Araştırmada ana dili farklı olan öğrencilerin ilkökul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda okuma-yazma becerisini yetkin olarak kazanamama, normal programın gerisinde kalma, resmi dil ile ana dil karmaşası yaşama, kendini ifade etmede güçlük yaşama, davranış öğrenmede sorun yaşama, dışlanmışlık yaşama, akademik başarı yönünden akranlarından geri kalma ve kendini ifade etmede güçlükler yaşama gibi problem yaşadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Çoşkun, Derince ve Uçarlar (2010) tarafından yapılan araştırmada ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrenciler iletişimsizlik, sınıfta kalma, dışlanma gibi problemlerle yaşadıkları görülmektedir. Kendini, bildiği dilde ifade edememe bireyde başarısızlık, yetersizlik ve özgüven eksikliğinin yaşanmasına neden olabilmektedir. Çünkü bireyin en iyi bildiği dilin dışında, kendisinin daha önce bilmediği ya da yeterince ifade edemediği bir dilde eğitim görmesi beklenmektedir. Bu durum bireye akademik olarak başarısızlık getirmekte, onun okula uyum sorunu yaşamamasını neden olmakta, öğretmeni ile iletişim kurmasını engellemektedir. O nedenle dil karmaşası yaşayan birey kendini ifade edememenin getirdiği bir savunma ile içe kapanmakta ve iletişim kanallarını kapatabilmektedir.

Araştırmada ana dili farklı olan öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları sosyo kültürel sorunların endişe yaşama, ana dilini bilmeyen öğretmenlerine karşı sıcak ve içten davranmama, etiketlenme sorunu yaşama, okula devam etmeme ve çevresine zarar verme gibi sorunlar olduğu araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Benzer durum Almanya'da yaşayan Türk çocuklarında da görülmüştür. Küçük (2006) tarafından Almanya'da eğitim gören Türk öğrenciler üzerine yapılan çalışmada anaokulunda verilen Almanca'nın yetersiz olması üst sınıflardaki Türk öğrencilerin başarısızlığına neden olduğu ve bu öğrencilerin ilerleyen yıllarda eğitim öğretim hayatlarını yarıda bıraktıkları görülmektedir. Bu noktadan hareketle ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sorunların benzer olduğu söylenebilir. Yani Almanya'da doğup büyüyen ve eğitimini orada alan ve ana dili Türkçe olan Türk çocuğu ile Türkiye'de doğup büyüyen ve eğitim dili ana dilinden farklı olan Kürt, Arap, Laz, Gürcü çocuklarının yaşadıkları sorunların ortak olduğu ifade edilebilir. Buradan hareketle ana dilin eğitimde başarının önemli yapıtaşlarından biri olduğu da söylenebilir.

Bunun yanında araştırmada dikkate değer diğer bir bulgu öğrencilerin kendi ana dillerini bilen ya da konuşmaya çalışan öğretmenlerle iletişim kurarken daha rahat olmaları ve kendilerini daha rahat ifade etmeleridir. Kendileri ile görüşülen öğretmenler, zaman zaman sınıflarına davet ettikleri meslektaşlarından çocukların konuştuğu dili anlayan ve konuşabilen öğretmenlerin öğrencilerle daha iyi iletişim kurduklarını ifade etmiştir. Çünkü çocuklar kendi dillerini konuşan öğretmenlerini daha kısa sürede benimsemekte, kendilerini onlara yakın hissetmekte ve kolayca iletişime geçebilmektedir. Nitekim Ceyhan ve Koçbaş (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin kendi dillerinin ve kültürlerinin temsil edildiği eğitim ortamlarını daha fazla benimsediği görülmektedir. Bu anlamda bireylerin kendilerini rahat ve güvende hissettikleri, ana dillerini rahatlıkla kullandıkları ortamlarda



iletişime açık, toplumsal yapıya uyumlu, akademik olarak başarılı olma şansının daha yüksek olduğu söylenebilir. Çünkü birey kendini en iyi bildiği dilde ifade etmekte, karşısındakini daha rahat anlamakta, dinlemekte ve ona yanıt verebilmektedir.

Araştırmada ana dili farklı olan öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümünde tercüman öğrenci kullanma, işaret ve beden dili ile anlaşma, çocuğun ana dilini öğrenmeye çalışma, ana dil kullanımını sınıf içinde yasaklama, şarkı ve resimli kitaplar kullanarak kavram öğretimi yapma, hikaye ve öykü tamamlama, görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, emir komutlarını öğretirken beden dilini kullanma gibi sınıf içi çözüm yöntemlerinin öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Benzer durumlar Yiğit (2009) tarafından yapılan çalışmada da ortaya konmuştur. Ana dili farklı olan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları çözmek için öğretmenlerin görsel materyallerden yararlandığı, jest ve mimikleri kullandığı, şarkı, türkü, şiir ve masallardan bolca yararlandığı, kelime dağarcığını geliştirici etkinlikler yaptıkları, öğrencilerle bireysel olarak birebir ilgilendikleri görülmektedir. Öğrencilerin farklı duyu organlarının işe koşulması, özellikle görsel alanlarına hitap eden etkinliklere yer verilmesi onlarda başarı duygusunu yaşamalarına neden olacak ve kendilerini değerli hisetmelerini sağlayacaktır. Yaparak-yaşayarak öğrenme hem kalıcılığı pekiştirecek hem de özgüvenlerinin artmasını olanaklı kılacaktır.

Araştırmada ana dili farklı olan öğrencilerin eğitimine ilişkin olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde yaşanan sıkıntıların çözümü için yaptıkları önerilerinin üniversitelerde nitelikli eğitim verilmesi, öğretmen ihtiyacının giderilmesi, ücretli öğretmenlik uygulamasının kaldırılması, ana sınıfı uygulamasının yaygınlaştırılması, öğrencilere kendi ana dillerinde eğitim verilmesi, bölgesel farklılıklara göre öğretim programlarının düzenlenmesi, öğretmenlere çalışacakları bölgelerde konuşulan dilin öğretilmesi, okulların fiziki ve teknolojik materyal yönünden zenginleştirilmesi, çocukların dilini bilen öğretmenlerin birinci sınıf okutması olduğu görülmüştür. Uçarlar ve Derince (2012) tarafından yapılan çalışmada ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin eğitiminde öğretmen adaylarına çokkültürlülük ve çok dillilik ile ilgili eğitim fakültelerinde dersler verilmesi ve görevdeki öğretmenlerin de yine aynı konularda hizmet içi eğitime tabi tutulması yönünde öneriler sunulmuştur. Bunu yanında Cummins (2001) ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin eğitimi için çok dilli eğitimin öğrencilerin daha sonraki eğitim yaşamalarının başarısında hayati derecede rol oynadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda çocuğun ana dilini bilen öğretmenlerin özellikle ilkokul birinci sınıfta görev alması çocuklarla sağlıklı bir iletişim kanalının kurulmasında önemli olacağı söylenebilir. Çünkü öğretmen ve öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişim sağlandığında çocuklar kendilerini rahat ifade edebilecek ve sınıflar onlar için daha huzurlu ortamlar haline gelebilecektir.

Bireylerin kendilerini ifade etmede kullandıkları temel araç dildir. Birey içine doğduğu ailenin dilini öğrenerek toplumsal yaşama başlar. Ana dil olarak ifade edilen bu durum çok dilliliği benimseyememiş toplumlarda çeşitli sorunlara neden olabilmektedir. Bu sorunlar kimi zaman toplumsal olarak, kimi zaman ise eğitsel olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada ana dili farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar araştırılmıştır. Ancak sorunun toplumsal boyutu da unutulmamalıdır. Okula başladığında farklı bir dille karşılaşılan ve yeni bir dil öğrenmek zorunda kalan bir bireyin eğitsel anlamda ne kadar başarılı olabileceği tartışmalıdır. Bu eğitsel sorun kendisini toplumsal alanda da gösterebilmektedir. Bireyler topluma uyum sağlamada zorlanabilmekte, kültürel yapıyı benimsemeye çatışmalar ve duygusal kırılmalar yaşayabilmekte ve bu durum bireylerin aidiyet duygusunun zayıflamasına bile neden olabilmektedir. O nedenle çok dilli eğitimin toplumsal dokuyu bozmadan uygulanabilirliği tartışılmalıdır. Özellikle öğretmen eğitiminde çok dillilik ve çokkültürlülük anlayışına uygun bireylerin yetiştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.



### Kaynakça

- Ağca, Ö. (2012). *Normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan tek dilli çocuklar ile ikidilli çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayan Ceyhan, M. ve Koçbaş, D. (2009). Çift dillilik ve eğitim. *Eğitim Reformu Grubu, Erişim Adresi: www.egitimdehaklar.org/pdf/6.pdf*.
- Aydın, H. (2013). *Dünya'da ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel.
- Cırık, İ. (2008). "Çokkültürlü eğitim ve yansımaları". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Cırık, T. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algularının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, V., Derince, M. Ş. ve Uçarlar, N. (2010). *Dil yarası: Türkiye'de eğitimde ana dilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerin deneyimleri*. Diyarbakır: DİSA.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum*, 19, 15-20.
- Çetin, M. ve Polat, Z. (2011, May 5-7). İki dilli ortamlarda Türkiye Türkçesinin öğretimi (Semerkand örneğinde). *1<sup>st</sup> International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, Sarajevo.
- Erdil, D. (1995). Çokkültürlülük ve çok dillilik. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(3), 159-165.
- Garcia, O. (2013). 21. Yüzyılda eğitim, çok dilli ve çok aktarımlı iletişim. Skutnabb-Kangas, T. Phillipson, R., Mohanty, A.K., Panda (Edt.), *Çok dilli eğitim yolu ile toplumsal adalet içinde* (ss. 206-227). Ankara: Eğitim Sen.
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama* (2.Baskı). Hasan Aydın (Çev.Ed.). Ankara: Anı.
- Gül Yazıcı, Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programlarının etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Gökdağ, B. A. (2011). Doğu Karadeniz'de konuşulan diller ve Türkçe ile etkileşimleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 31(31), 111-134.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2013). *Türkiye'de ana dilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri*. İstanbul: Ukam.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çokkültürlü ve çok dilli eğitim*. Ankara: Anı.
- Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 157-165.
- Küçük, S. (2006). Kültürler arası konumda iki dilli öğrenciler için öğretmen yetiştirme ve erasmus programı. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423867310.pdf>

- Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: Conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*, 20(2), 133-139.
- Lindberg, I. (2011). Çok dilli eğitim: İsveç'ten bir perspektif. M. Carlson, A. Rabo ve F. Gök (Edt.), *Çokkültürlü toplumlarda eğitim*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Powers, B. A., & Knapp, T. R. (1995). *A dictionary of nursing theory and research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma- yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M. (2002). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (9).
- Tulu, Y. (2009) *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (ikidilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40, 314-321.
- Uçarlar, N. ve Derince, M. Ş. (2012). Türkiye'de ana dili sorunu: Kürt öğrencilerin deneyimleri. *Eğitim Bilim Toplum*, 10(37), 21-51.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. California: Walnut Creek.
- Yanık, C. (2012). *Dünya'daki çokkültürlülük tartışmaları bağlamında Türkiye'de çokkültürlülük eleştirel bir bakış*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Uludağ üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yazıcı, Z. ve İter, B. G. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 47-61.
- Yazıcı, Z. ve Temel, Z. F. (2012). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 145-158.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 1641-1651
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yüksek, S. S. (2013). *Bilingualism and attitudes towards foreign language learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ University, Institute of Social Sciences, Mersin.

**Yazarlar**

Yrd. Doç. Dr. Fatih YILMAZ, İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında yardımcı doçenttir. Çalışma alanları kültürel farklılıklar, çok kültürlülük ve nitel araştırma yöntemleridir.

Arş. Gör. Hanifi ŞEKERCİ, İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi ve Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi alanında doktora öğrencisidir. Çok kültürlülük ve değerler eğitimi alanında çalışmalarını sürdürmektedir.

*İletişim*

Yrd. Doç. Dr. Fatih YILMAZ, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Diyarbakır/ Türkiye.  
Eposta: fyilmaz4@gmail.com  
Tel:0 412 241 10 00/ 8896

Arş. Gör. Hanifi ŞEKERCİ  
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü. Diyarbakır/ Türkiye.  
Eposta: hnfskrc@gmail.com  
Tel:0 412 241 10 00/ 8893

## Summary

**Introduction.** Due to industrial revolution in Europe, needs of large factories for workers have allowed to work in factories people who were making their living in agriculture. As a result of increasing share of industrial goods in the economy and as a result of acceleration of the industrialization process in the countries, great movements of immigration from less developed countries to especially some European countries and America are realized and multiculturalism and multilingual social structures occurred in these countries. Over time, these migrants asked for learning their own culture, history and language, and in the countries in question multiculturalism and multilingualism have been discussed. Today, multilingualism and multiculturalism are more and more discussed and analyzed in the countries where people from different ethnic groups live. This kind of discussions and studies are also seen in our country, in recent years.

Our country is very rich and diverse for its cultural aspects. These richness and diversity are quite advantageous for our country. However, this situation is often the reason of some problems encountered in the field of education. Especially, teachers who do not speak the language used in their assigned region and students who do not know the language started in primary school are faced with great challenges and difficulties. When overcoming these challenges and difficulties, an important waste of time, labor and economic losses occur. In this research, problems faced by students with different native language when they start the first year of school and methods of teaching to solve this problem, applied by teachers, are determined in the light of teachers' experience. This study provides a variety of data for educators who are responsible for education policies and also for classroom teachers who may be faced with this kind of problems. In this sense, we can say that it is an important study.

**Method.** As the aim of this study is to reveal the existing situation as it is, it comports descriptive aspects. For the collection of data obtained in the study, for their analysis and their interpretation, we used qualitative research methods. The remodel search is designed to be phenomenological research.

**Participants.** This research has been realized by the participation of 10 primary school teachers who were working at the Diyarbakir province, in the 2014-2015 academic year. For the selection of participants, the sampling method for measuring is chosen between sampling methods which are trying to reach an aim. The core of this sampling method is to work all states which meet a predetermined criterion range. The main criterion in the study is that the participating teachers worked with the first-class students and they do not know the language spoken in the region surveyed.

**Collection and Analysis of Data.** The research data were collected by face to face and semi-structured interviews realized with the primary school teachers individually. In order to study the data of the research, thematic analysis was utilized.

**Conclusion and Discussion.** Teachers report that students with a different mother tongue have to face to various problems when they start school. In particular, major problems that they meet are difficulties in self-expression, understanding and perception of serious problems, academic failure. In the studies on the subject, teachers listed the following problems for the education of bilingual children : their deficiencies in the first language as well as the second language affect negatively their academic achievement, these student teachers working in schools that continue, major difficulties faced by the students are, in particular, the attention deficits, pronunciation disorders, lack of interest for courses, lack of tools, incomprehension for reading or listening , inability to answer the questions asked. In two studies, it is said that, students lost a lot of time for overcoming all these problems, despite the important efforts to struggle all these questions. Similarly, as children with two languages have different language skills in their native language as well as in the official language, it is said that they could not reach the same level of thinking and speaking compared to the monolingual children.

Concerning students who have a different native language, it is expressed by teachers participating in the research that these students, because of socio-cultural problems, have difficulties in expressing himself; they are unable to answer even to the questions that they know, unable to communicate with other teachers, they are concerned about life, they are worried about being labeled, about social exclusion, they have school attendance problems, they compare the culture of their teachers with their own culture and they criticize. A similar situation was also seen in Germany for Turkish children living there. In a study realized for the Turkish students studying in Germany, because of inadequate teaching of German language to these students in the nursery school, Turkish students do not succeed in the upper classes and in the coming years these students abandoned the school. In the same study, this failure at school is connected to the lack of education in the mother tongue. Hence, it appears that all students with a different mother tongue from the language at school have the same kind of problems, regardless their race. So a Turkish child who was born and raised in Germany has common problems with Kurdish, Arabic, Laz or Georgian children who were born and raised in Turkey but whose mother tongue is different from the language of education. This indicates that the language is a very important part of successful education.

In the research, we see that teachers use some teaching methods for students with different native languages, some of them are following : the use of a student interpreter in the classroom , deal with body language and signs, trying to learn the native language of students, prohibition of the use of native language in the class, creation of the teaching concepts by using songs and picture books, story completion, the use of visual and hearing materials, using the body language when teaching orders. Similar situations are set out in the study. In order to solve problems encountered by students whose main language is different from school's language, teachers use visual materials, they benefit from songs, poems and tales, they organize activities to develop their vocabulary developer and they look after each student, individually.

The major tool used by individuals for expressing themselves is the language. Individual starts the social life by learning the language of the family he was born into. In this case, this situation called native language can lead to various problems in a non-multi-lingual society. These problems appear sometimes in social life, sometimes during the educational period. This study has investigated the educational problems, but the social dimension of the problems should not be forgotten. In educational sense, the success of students, who are experiencing a different language when they start school and forced to learn a new language, is a subject of discussion. This educational problem can show itself in the social sphere. Individuals may have difficulty adapting themselves to society, they can have difficulties to embrace the culture, they can have emotional break and this situation may also cause some troubles in individuals' bellowing feelings. Therefore, the applicability of multilingual education system without disturbing the social structure should be discussed. Especially, studies in order to prepare teachers who are capable to teach in a multilingual and multicultural class have to be realized.